

TESIS DE LA UNIVERSIDAD
DE ZARAGOZA

2024 250

Ismael Piazuelo Rodríguez

Convivencia,
interculturalidad y
enseñanza de historia. Un
estudio de caso

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar
Iñiguez Berrozpe, Tatiana

EXTRACTO

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

ISSN 2254-7606

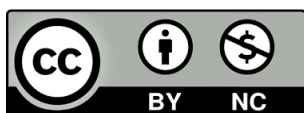


Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza

El presente documento es un extracto de la tesis original depositada en el Archivo Universitario.

En cumplimiento del artículo 14.6 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, los autores que puedan verse afectados por alguna de las excepciones contempladas en la normativa citada deberán solicitar explícitamente la no publicación del contenido íntegro de su tesis doctoral en el repositorio de la Universidad de Zaragoza. Las situaciones excepcionales contempladas son:

- Que la tesis se haya desarrollado en los términos de un convenio de confidencialidad con una o más empresas o instituciones.
- Que la tesis recoja resultados susceptibles de ser patentados.
- Alguna otra circunstancia legal que impida su difusión completa en abierto.





Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral [Extracto]

CONVIVENCIA, INTERCULTURALIDAD Y
ENSEÑANZA DE HISTORIA. UN ESTUDIO DE
CASO

Autor

Ismael Piazuelo Rodríguez

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar
Iñiguez Berrozpe, Tatiana

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2024

TESIS DOCTORAL

**CONVIVENCIA,
INTERCULTURALIDAD
Y ENSEÑANZA DE
HISTORIA**

UN ESTUDIO DE CASO

Ismael Piazuelo Rodríguez

Directoras

Tatiana Íñiguez Berrozpe

Pilar Rivero Gracia



**Universidad
Zaragoza**





Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Convivencia, interculturalidad y enseñanza de
Historia. Un estudio de caso

Autor

Ismael Piazuelo Rodríguez

Director/es

Tatiana Íñiguez Berrozpe
M^a Pilar Rivero Gracia

Programa de doctorado en Educación
2014

ALU. II: Yo no nací aquí, y aunque a mí no me tuvieron que enseñar el idioma, porque ya lo sabía, es verdad que yo todavía no soy ciudadana.

E: Hombre, ciudadana sí que eres.

ALU. II: Ya, pero yo no tengo DNI, yo soy extranjera y no soy igual del todo.

E: Pero, por no tener DNI, ¿hay alguna diferencia con los que sí lo tienen?

ALU. II: No sé... Lo del DNI creo que da igual, pero es verdad que yo no soy igual que tú, profe.

RESUMEN

El barrio del “Gancho” de Zaragoza es una zona del centro de la ciudad que, por diversos motivos histórico y sociales acoge a un sector de la población socioeconómicamente desfavorecido con respecto a otros distritos del municipio. Su población tiene uno de los niveles de renta media más bajos de la comunidad autónoma y cuenta con un porcentaje alto de residentes extranjeros.

En este entorno se encuentra el colegio “La Anunciata”, un centro educativo concertado que oferta desde la etapa de Infantil hasta Secundaria y que recibe principalmente estudiantes que habitan tanto en el Gancho como en los barrios circundantes, como las Delicias o la Almozara. Se trata de una población escolar diversa en cuanto a orígenes, lenguas y religiones.

Este estudio se originó a partir de la experiencia del investigador como parte de la comunidad educativa del centro durante años. Se parte de dos percepciones iniciales: la convivencia escolar positiva y la falta de identificación por parte de un alumnado diverso en las clases de Historia. Teniendo en cuenta estas dos cuestiones, se decidió emprender una investigación a través de dos estudios que, si bien se han realizado de manera separada, tienen mucho en común. Los objetivos eran, por un lado, comprender el fenómeno de la convivencia y conocer sus factores y, por otro, valernos de la diversidad cultural del alumnado para mejorar el aprendizaje de la Historia.

Para alcanzar estos objetivos, se comenzó por explorar el contexto a través de la revisión bibliográfica, documental y estadística. Posteriormente se llevaron a cabo dos estudios empíricos, ambos desde el paradigma cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a los dos principales actores educativos: el alumnado y el profesorado.

En el primer estudio se abordó la convivencia escolar y sus factores para lo que contamos con las percepciones del estudiantado y el profesorado recopiladas en entrevistas. Tras el análisis por categorías y la comparación de los resultados entre ambos grupos, se concluyó que los elementos clave para construir una convivencia positiva son el ambiente intercultural, la proximidad y trato familiar por parte del profesorado, la creación de un espacio escolar seguro y de referencia para el alumnado y el esfuerzo colectivo por el mantenimiento del buen clima escolar. Además, se identificaron buenas prácticas, como la implicación más allá de lo académico por parte del profesorado, la realización de actividades para promover la competencia intercultural, el empleo de las metodologías activas, o el uso del diálogo.

En el segundo estudio se diseñó una unidad didáctica en 1º de ESO sobre la Antigua Roma incorporando la dimensión intercultural con el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico en todo el alumnado y fomentar la identificación con un pasado común, independientemente de la diversidad en la clase. Los resultados revelan la pertinencia de la introducción de la dimensión intercultural en la enseñanza de la Historia, especialmente en los contextos más diversos. También se confirma la pertinencia de usar metodologías activas y fuentes directas para el desarrollo del pensamiento histórico.

Ambos estudios confirman la necesidad de dirigir la investigación educativa hacia la satisfacción de las necesidades de un alumnado cada vez más diverso, destacando la importancia de la convivencia escolar tanto para mejorar el aprendizaje como para el bienestar de los estudiantes de Secundaria. Consideramos los resultados de este estudio como el punto de partida para futuras investigaciones en esta misma línea.

Palabras clave: convivencia escolar, interculturalidad, Didáctica de Historia, clima escolar, *school connectedness*

ABSTRACT

The “Gancho” neighborhood in Zaragoza is an area in the city center that, for various historical and social reasons, is home to a sector of the population that is socioeconomically disadvantaged compared to other districts of the municipality. Its population has one of the lowest average income levels in the region and a high percentage of foreign residents.

In this environment, you can find “La Anunciata” school, a charter educational center that offers education from kindergarten to high school. It primarily enrolls students residing in both El Gancho and the surrounding neighborhoods, such as Delicias or Almozara. The student population is diverse in terms of origins, languages, and religions.

This study originated from the researcher’s years of experience as part of the school’s educational community. It is grounded in two initial perceptions: the positive school climate and the lack of identification among a diverse student body in History classes. Considering these two issues, the decision was made to conduct an investigation through two studies that, although carried out independently, share common aspects. The objective was, on one hand, to understand the phenomenon of coexistence and its factors, and on the other hand, to leverage the cultural diversity of the student body to enhance the learning of History.

To achieve these objectives, we started by exploring the context through a bibliographical, documentary, and statistical review. Subsequently, two empirical studies were conducted, both following the qualitative paradigm, through semi-structured interviews with the two primary educational actors: students and teachers.

The initial study focused on the school climate and its determining factors, relying on the perceptions of students and teachers collected during interviews. Following a categorial analysis and a comparison of results between the two groups, it was deduced that crucial elements for fostering positive coexistence encompass an intercultural atmosphere, close and familial interaction with teachers, the establishment of a secure and referential school environment for students, and collaborative efforts to sustain a favorable school climate. Furthermore, noteworthy practices were pinpointed, including teachers' active involvement in activities promoting intercultural competence, the application of active methodologies, and the utilization of dialogue.

For the second study, a didactic unit was crafted for the first year of Secondary education about Ancient Rome. This unit incorporated the intercultural dimension with the aim of cultivating historical thinking in all students and encouraging identification with a shared past, irrespective of the diversity within the class. The results underscore the significance of integrating the intercultural dimension into history teaching, particularly in the most diverse contexts. They also affirm the importance of employing active methodologies and primary sources for the development of historical thinking.

Both studies affirm the necessity of steering educational research towards addressing the needs of an increasingly diverse student body, emphasizing the crucial role of school coexistence in both enhancing learning and promoting the well-being of secondary school students. We regard the outcomes of this study as the starting point for future research in the same route.

Key words: school climate, interculturalism, History Teaching, school connectedness





ÍNDICE





TOMO I

AGRADECIMIENTOS.....	19	
INTRODUCCIÓN GENERAL	23	
CAPÍTULO 1		
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ZARAGOZANO BARRIO DE “EL GANCHO”		27
1. UBICACIÓN Y LOCALIZACIÓN DEL BARRIO DE “EL GANCHO” (ZARAGOZA)...	28	
2. HISTORIA DEL BARRIO	30	
3. EL PLAN INTEGRAL DEL CASCO HISTÓRICO (PICH)	34	
3.1. DIAGNÓSTICOS	34	
3.2. ASOCIACIONALISMO Y ACCIÓN SOCIAL DEL BARRIO.....	38	
4. LA POBLACIÓN ACTUAL DE SAN PABLO Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	43	
5. EL COLEGIO “LA ANUNCIATA”	47	
5.1. HISTORIA DEL COLEGIO	47	
5.2. CARACTERÍSTICAS ACTUALES.....	49	
6. CONCLUSIONES DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	64	
CAPÍTULO 2		
MARCO TEÓRICO.....	67	
1. INTRODUCCIÓN.....	68	
2. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	70	
2.1. LA CONVIVENCIA COMO FIN DE LA EDUCACIÓN: APRENDER A CONVIVIR	71	
2.2. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	74	
2.3. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	76	
3. PLURICULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: CONVIVENCIA ESCOLAR, APRENDIZAJE SOCIAL Y RELEVANCIA DEL ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS.....	80	
3.1. PLURICULTURALIDAD	80	
3.2. MULTICULTURALIDAD	81	
3.3. INTERCULTURALIDAD.....	81	
4. CONVIVENCIA ESCOLAR, APRENDIZAJE SOCIAL Y RELEVANCIA DEL CONTEXTO DEL ESTUDIANTADO	83	
4.1. EL APRENDIZAJE SOCIAL	83	
4.2. EL MODELO ECOLÓGICO	87	

4.3. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ENTORNOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESFAVORECIDOS Y/O MULTICULTURALES O INTERCULTURALES.....	93
5. COMPORTAMIENTOS, CONFLICTOS Y PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	95
5.1. VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD.....	96
5.2. ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN: RACISMO, XENOFOBIA, LGTBI+FOBIA Y MACHISMO.....	97
5.3. EL ACOSO ESCOLAR (<i>BULLYING</i>).....	102
5.4. <i>CYBERBULLYING</i>	112
6. LA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS FACTORES.....	118
7. LOS AGENTES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	122
7.1. EL ALUMNADO.....	122
7.2. EL PROFESORADO.....	125
7.3. LAS FAMILIAS.....	129
8. CONVIVENCIA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	131
8.1. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR ACTUAL (LOMLOE) Y COMPARATIVA CON LA LEGISLACIÓN ANTERIOR (LOMCE).....	133
8.2. ENFOQUES CLAVE.....	135

CAPÍTULO 3

LEGISLACIÓN RELATIVA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	165
1. APORTACIONES DE LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS DESDE LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA HASTA LA ACTUALIDAD.....	167
1.1. LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE LOS CENTROS ESCOLARES.....	167
1.2. LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	168
1.3. LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO....	168
1.4. LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES.....	169
1.5. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	171
1.6. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.....	171
1.7. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	174
1.8. LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.....	177
2. NORMATIVA ESTATAL Y ARAGONESA EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	180

CAPÍTULO 4

ESTUDIO 1: LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL BARRIO DEL GANCHO Y SUS FACTORES. LAS PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO EN EL CASO DEL COLEGIO LA ANUNCIATA.....	187
--	-----

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	188
2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
2.1. OBJETIVOS.....	190
3. METODOLOGÍA.....	191
3.1. INTRODUCCIÓN.....	191
3.2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO CUALITATIVO.....	193
3.3. PARTICIPANTES.....	196
3.4. INSTRUMENTO.....	199
3.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	200
3.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	206
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO.....	208
4.1. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA.....	209
4.2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CENTRO.....	214
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROFESORADO.....	230
5.1. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA.....	231
5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.....	234
5.3. BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA.....	244
5.4. CONVIVENCIA Y FRACASO ESCOLAR.....	245
6. COMPARATIVA ALUMNADO-PROFESORADO.....	247
6.1. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR.....	248
6.2. LA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	249
6.3. NORMAS Y CONVIVENCIA.....	249
6.4. AMENAZAS PARA LA CONVIVENCIA.....	250
6.5. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CENTRO.....	250
6.6. APRENDER A CONVIVIR.....	251
6.7. EL CENTRO COMO LUGAR SEGURO.....	252
6.8. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....	252
6.9. FACTORES DIFERENCIADORES.....	253
6.10. ACTIVIDADES Y ASIGNATURAS PARA LA CONVIVENCIA.....	253
6.11. BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA.....	254
7. DISCUSIÓN.....	255
8. CONCLUSIÓN.....	259

CAPÍTULO 5

ESTUDIO 2: ENSEÑAR LA CIVILIZACIÓN ROMANA DESDE UNA PERSPECTIVA

INTERCULTURAL.....	263
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	264
1.1. PERTINENCIA DEL ESTUDIO.....	264
1.2. ELECCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	265
2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	268
2.1. PRESUPUESTOS DE PARTIDA.....	268
2.2. OBJETIVOS.....	269

3. METODOLOGÍA	270
3.1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO CUALITATIVO	270
3.2. PARTICIPANTES.....	271
3.3. INSTRUMENTOS.....	271
3.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA APORTAR FIABILIDAD Y VALIDEZ.....	274
3.5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	275
3.6. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	298
3.7. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	301
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	302
4.1. CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LA ANTIGUA ROMA Y COMPARACIÓN CON LA ACTUALIDAD	303
4.2. SIMILITUDES CON SU REALIDAD/SU ENTORNO EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD.....	306
4.3. IGUALDAD Y DESIGUALDADES EN LA SOCIEDAD ROMANA.....	309
4.4. LA ESCLAVITUD EN ÉPOCA ROMANA. DIFERENCIAS CON LA SOCIEDAD ACTUAL	310
4.5. OPINIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE LA ANTIGUA ROMA.....	311
4.6. EVALUACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO ...	312
5. DISCUSIÓN	315
5.1. DIVERSIDAD, IDENTIDADES, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD	315
5.2. PENSAMIENTO HISTÓRICO	317
5.3. EDUCACIÓN CÍVICA Y DEMOCRÁTICA	321
5.4. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS TIC.....	322
6. CONCLUSIONES.....	324
6.1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA..	324
6.2. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL COMO METACONCEPTO	325
6.3. PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO.....	326
 CONCLUSIONES GENERALES	 329
 BIBLIOGRAFÍA	 335
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	402
FUENTES DE ARCHIVO	403
 ÍNDICE DE FIGURAS	 405
 ÍNDICE DE TABLAS.....	 409

TOMO II

ANEXO 1: DECLARACIONES DEL PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA DE AFECTADOS DEL GANCHO Y PIGNATELLI.....	423
ANEXO 2: DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA ALUMNADO PARTICIPANTE	427
1. INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS. RESPONSABLE DE TRATAMIENTO: UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	432
DATOS NO VINCULADOS CONTIGO.....	435
ANEXO 3: DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA DOCENTES PARTICIPANTES.....	437
1. INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS. RESPONSABLE DE TRATAMIENTO: UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	442
ANEXO 4: DICTAMEN FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA.....	447
ANEXO 5: INFORME SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS.....	451
ANEXO 6: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA	459
ANEXO 7: ADAPTACIÓN DE FUENTES	469
ANEXO 8: ENTREVISTAS AL ALUMNADO. ESTUDIO 1.....	475
1. ALU. 1 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	476
2. ALU. 2 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	481
3. ALU. 3 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	487
4. ALU. 4 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	493
5. ALU. 5 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	498
6. ALU. 6 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	504
7. ALU. 7 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	510
8. ALU. 8 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	517
9. ALU. 9 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	524
10. ALU. 10 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	530

11. ALU. 11 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	536
12. ALU. 12 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	543
13. ALU. 13 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	549
14. ALU. 14 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	555
15. ALU. 15 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	559
16. ALU. 16 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	564
17. ALU. 17 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	569
18. ALU. 18 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	575
19. ALU. 19 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	580
20. ALU. 20 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	585
21. ALU. 21 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	589
ANEXO 9: ENTREVISTAS AL PROFESORADO. ESTUDIO 1	595
1. PROF. 1 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	596
2. PROF. 2 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	601
3. PROF. 3 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	606
4. PROF. 4 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	610
5. PROF. 5 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	615
6. PROF. 6 - TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA.....	618
ANEXO 8: ENTREVISTAS Y FOCUS GROUP SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA. ESTUDIO 2.....	625
1. ENTREVISTA ALU. I	626
2. ENTREVISTA ALU. II	629
3. ENTREVISTA ALU. III	632
4. ENTREVISTA ALU. IV	635
5. ENTREVISTA ALU. V.....	638
6. ENTREVISTA ALU. VI	640
7. ENTREVISTA ALU. VII.....	643
8. ENTREVISTA ALU. VIII	646
9. ENTREVISTA ALU. IX	649
10. ENTREVISTA ALU. X.....	652
11. FOCUS GROUP	654





AGRADECIMIENTOS





La historia de esta tesis es la historia de mi propia vida y en este camino de aprendizaje y evolución personal, a veces abrupto, pero casi siempre satisfactorio, se han cruzado muchas personas sin las que hoy no podría sentirme orgulloso de quien soy.

El primer agradecimiento, es a los primeros que llegaron a mi vida, o más bien los primeros a los que llegué yo. A mis padres, Mercedes y José Luis, por su tenacidad, por darle a la educación la importancia que merece, por cuidarme, por quererme.

A mi hermano Marcos, y también a mi cuñada Laura por su apoyo y por ser los maestros que yo siempre quise ser.

A mi abuelo Sixto, por ser capaz de redefinir la palabra amor y por ser el ejemplo vivo de que se puede ser bueno por defecto y sin medida.

A mis amigas, junto con las que he sido alumno y que me han visto convertirme en profesor, a mis queridas Alicia y Claudia, por acompañarme, por escucharme, por celebrar mis logros y lamentar mis penas más que si fueran tuyas. También a Sheila, a Raquel y a Paula, por crecer conmigo, por seguir ahí. A María Jesús, por creer en mí.

A Miguel, por ser siempre mi refugio, mi lugar seguro.

A Alice, por entender la educación igual que yo y por entenderme a mí mejor que yo mismo.

A Belén, por tantas y tan profundas conversaciones, a Jorge y a José Mari, por regalarme tantos momentos y experiencias.

A Irene, Maite e Izarbe, por compartir su vocación, su energía, su conocimiento y sus personalidades conmigo, por formar parte de mí.

A Guille, por animarme a empezar esta tesis, por estar conmigo en el camino y por ser el ejemplo de investigador, docente y persona que es.

A mis directoras de tesis, Tatiana y Pilar, por empujarme, por apoyarme, por inspirarme, por luchar y por creer en mí.

A Jacobo, que también es y siempre será mi otro director de tesis.

A mis compañeros y compañeras de departamento de la universidad por sus consejos y sus palabras de aliento.

A Javi, por acompañarme, por aguantarme, por quererme, por ser tú y también la mitad de nosotros.

A las personas de la Anunciata, que siempre será “mi cole”, a Carmen, por acogerme y cuidarme. A Charo, a Raúl, a Marta, y al resto de docentes que me ayudaron a evolucionar. Pero, sobre todo, a mis alumnos y alumnas, por ser la razón de ser de todo esto, por confirmar mi vocación, por ser el motor de mi motivación y por dotar de sentido a mi vida y a mi profesión.





INTRODUCCIÓN GENERAL





El presente documento supone la culminación del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza y ha sido realizado desde el curso 2018/2019 en régimen de matrícula a tiempo parcial. Durante estos años hemos compatibilizado la realización de esta tesis doctoral con nuestra labor docente en Educación Secundaria (durante la totalidad de su duración) y en el Departamento de Didácticas Específicas en la Universidad de Zaragoza-concretamente, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales-, desde el curso 2019/2020.

Este trabajo tiene como origen nuestra experiencia profesional como docente de Educación Secundaria Obligatoria en el barrio del “Gancho” de la capital aragonesa. Parte de una experiencia que resultó reveladora: el descubrimiento de la convivencia escolar de un centro educativo más diverso culturalmente que ninguno que hubiéramos visto con anterioridad que además se encontraba en el corazón de un barrio famoso en la ciudad por ser uno de los más pobres (Ayuntamiento de Zaragoza, 2022) y tener fama de ser el más conflictivo (Sierra, 2021).

Nuestro primer foco de interés fue, por tanto, conocer más en profundidad ese fenómeno de convivencia: en primer lugar, para comprobar nuestra percepción inicial consultándolo y dialogando con sus protagonistas (estudiantado y profesorado) y, posteriormente, tratar de explicarlo por medio de una investigación diseñada exprofeso a tal efecto.

Dado que nuestra especialidad como docente es la de Geografía e Historia, también advertimos, por los resultados de algunas pruebas y por conversaciones con el profesorado y el alumnado que algo no estaba funcionando correctamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con la observación tanto del currículo con el que empezamos a trabajar (todavía LOMCE), como de los manuales de referencia de la materia y la reflexión acerca de la realidad del alumnado, pudimos advertir que muchos de nuestros estudiantes tenían una cultura y una identidad distinta a la de las personas que habían diseñado las materias de Ciencias Sociales y sus materiales y que, a menudo, no se sentían representados en los discursos históricos que se les mostraban en las clases.

Esta investigación tiene sus orígenes en estas dos observaciones en el contexto de nuestro ejercicio profesional, pero se ha ido desarrollando a medida que hemos ido evolucionando en nuestro conocimiento específico, por un lado, de la convivencia escolar, a través de diversas disciplinas que van desde de la psicología hasta la sociología, pasando por las teorías de la educación o por la antropología y también de la didáctica específica de las Ciencias Sociales. También hemos tenido que formarnos en investigación educativa y en cuestiones éticas para poder abordar el estudio.

Independientemente de nuestro interés personal y sus motivaciones, diversos estudios revelan el interés existente en la comunidad científica en torno a la educación en entornos interculturales y sus posibilidades (Walton et al., 2013; Andjelković et al., 2017) y otros avalan la relación entre el buen clima de clase y la mejora de los resultados académicos (Reaves et al., 2018). Los centros escolares están llamados a promover la competencia intercultural de su alumnado (Barrett et al., 2018; Schwarzenthal et al., 2020) no solo desde la enseñanza de otras lenguas y los modelos bilingües, sino también desde la formación en convivencia y entendimiento que pueden lograr un futuro más pacífico y sostenible (Tilbury et al., 2003; Oueijjan, 2018)

Ante estas motivaciones, e iniciada nuestra formación como investigadores, nos planteamos los primeros dos grandes objetivos para este proyecto:

1. Conocer las características de la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria en un centro del barrio del “Gancho” de Zaragoza.
2. Introducir la dimensión intercultural en la enseñanza de Historia a través del diseño y la implementación una Unidad Didáctica.

Con anterioridad al comienzo de la investigación, emprendimos una tarea de documentación bibliográfica sobre tres grandes temas; en primer lugar, la convivencia escolar, en segundo lugar, la didáctica de las Ciencias Sociales y más concretamente la didáctica de la historia y también el contexto donde íbamos a realizar la investigación: el barrio del “Gancho” y el colegio “La Anunciata” de la ciudad de Zaragoza.

Para cumplir con los objetivos, decidimos abordar esta tesis doctoral a través de dos estudios que, si bien aparecen separados, tienen una íntima relación entre sí por realizarse en el mismo contexto, utilizar metodologías similares y abordar temáticas que se retroalimenta, pero que, al tener como referencias áreas del conocimiento distintas, decidimos abordar por separado. Ambos estudios comparten una estructura estándar de los estudios cualitativos, que parten de una introducción con hipótesis, objetivos y metodología, continúan con los resultados, la discusión y las conclusiones. El marco teórico y legislativo aparecen en los capítulos anteriores.

Terminaremos con una conclusión común a ambos estudios, la bibliografía utilizada y diversos anexos, que contendrán documentación útil como los permisos del comité de ética y la unidad de protección datos de la Universidad de Zaragoza, o las entrevistas transcritas, entre otros.





CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ZARAGOZANO BARRIO DEL GANCHO



1. UBICACIÓN Y LOCALIZACIÓN DEL BARRIO DE “EL GANCHO” (ZARAGOZA)

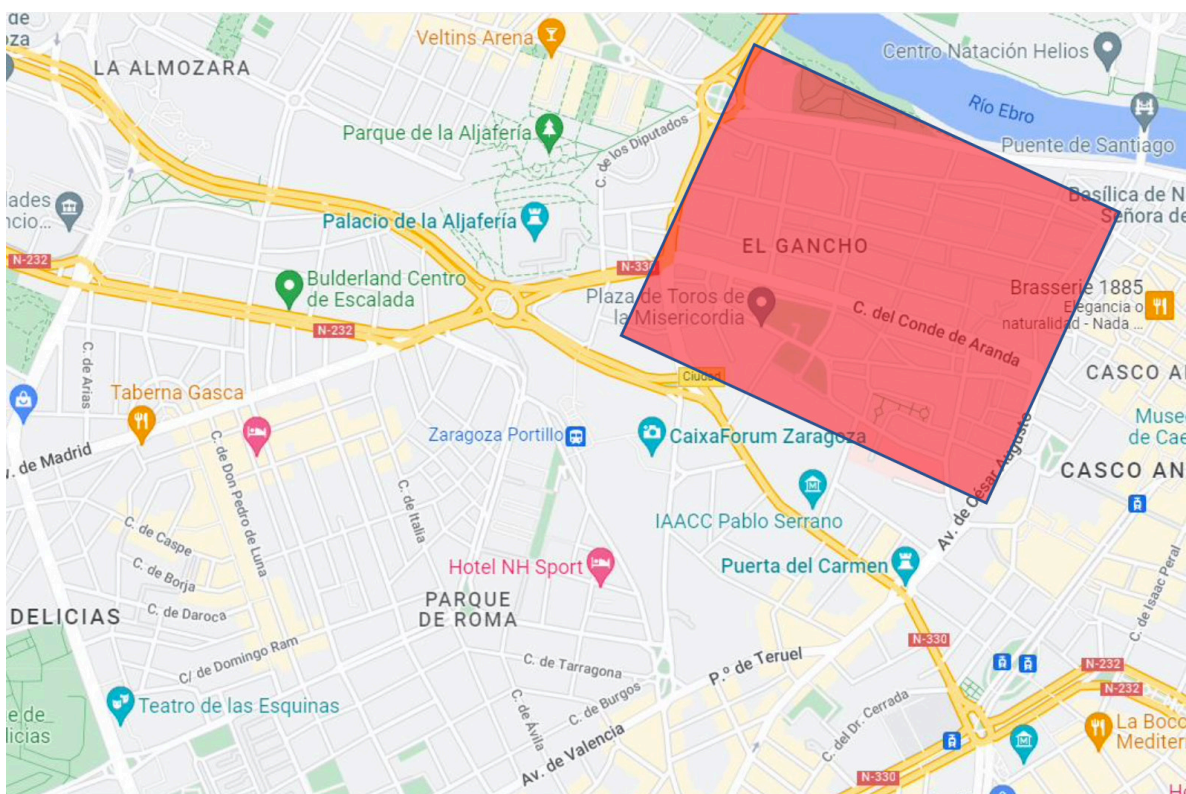
El llamado “Gancho” es una zona del distrito del Casco Histórico de la capital de Aragón, la ciudad de Zaragoza. Es un territorio que se encuentra en la margen derecha del Ebro, en una posición muy céntrica, cercano a lugares tan importantes de la ciudad como la Plaza Europa, a la Basílica del Pilar o la iglesia del Portillo. El “Gancho” es el nombre por el cual se conoce popularmente al barrio de San Pablo por una iglesia de gran tamaño consagrada a este santo. Sus límites los marcan tramos del Paseo Echegaray y Caballero, paralelo al curso del río, de la Avenida César Augusto, donde se encuentran el Mercado Central y las murallas romanas de la ciudad; una parte de la Avenida Madrid y la calle Ramón Pignatelli. Una de sus arterias principales es la larga calle Conde de Aranda, que comunica la Avenida César Augusta con el Paseo María Agustín, y entre sus lugares de interés se encuentran el Espacio cultural de las Armas, el teatro del Mercado, la iglesia de San Pablo, la plaza de Toros de la Misericordia, la casa de Amparo o el Museo del Fuego. Algunas de sus calles más importantes son Basilio Boggiero, Predicadores, la antes mencionada Conde de Aranda, Casta Álvarez, Las Armas, San Pablo o San Blas. También tiene algunas plazas grandes y transitadas, como son la de Santo Domingo, o la plaza del Mercado.

Se trata de un caserío no demasiado grande, pero densamente poblado [Epígrafe 3], pese a que la mayoría de sus edificios no constan de demasiadas alturas. Sus calles son, por lo general peatonales o semipeatonales y muchas de ellas son cortas y estrechas. Está completamente asfaltado y consta de calles adoquinadas, algunas con la calzada colocada a la misma altura que las aceras y unas pocas con varios carriles de circulación de vehículos.

En este barrio, se encuentran varios centros educativos que imparten la etapa de secundaria. Son los siguientes: Institutos de Educación Secundaria de titularidad pública: IES Ramón y Cajal (C/ Ramón Pignatelli, 102); Colegios concertados que imparten Educación Secundaria: Nuestra Señora del Carmen y San José (C/ Santa Inés, 1), La Anunciata (C/ Santa Inés, 3) y Colegio Escuelas Pías (C/ Conde de Aranda, 2) y dos centros de educación para personas adultas: uno público: Gómez Lafuente (C/ Las Armas, 22) y otro privado: OSCUS: (C/ Basilio Boggiero, 166).

Figura 1

Ubicación del barrio del “Gancho”



Nota. Elaboración propia sobre captura de Google Maps.

2. HISTORIA DEL BARRIO

Situamos los orígenes de este barrio zaragozano en el siglo XII, en tiempos de Alfonso I el Batallador. Parece ser que fue uno de los primeros ensanches medievales de la ciudad asociado a una parroquia inicialmente llamada de San Blas y, posteriormente renombrada a San Pablo que data de 1118 (Yeste, 1993).

Durante la Edad Media era uno de los barrios más poblados de Zaragoza y su iglesia, la que le da el nombre de San Pablo, que data de 1259, aunque no se concluyó hasta el siglo XIV y sufrió sucesivas ampliaciones entre los siglos XV y XVIII. Actualmente, y desde 2001 es reconocida como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. En el siglo XV era el barrio más poblado de la capital y contaba, según documentos históricos, con 1140 hogares. El de San Pablo era un barrio comercial dada su privilegiada ubicación -cercano al río y a la puerta de Toledo- y concentraba diversos gremios, lo cual ha quedado patente en el nombre de algunas de sus calles, como cereros, aguadores o armas (García-Gómez, 2020). El nombre por el que se le conoce responde a un gancho que decora el estandarte que todavía, hoy en día sigue abriendo sus desfiles parroquiales (Martínez, 2017).

El barrio fue evolucionando hasta que en la edad moderna fue habitado por las clases altas de la ciudad donde incluso miembros de la alta nobleza instalaron sus residencias; es el caso de los duques de Villahermosa, que situaron su palacio en la calle Predicadores. A partir de 1769 y hasta la primera mitad del siglo XIX la ciudad de Zaragoza se distribuye en cuatro parroquias que generan cuatro grandes distritos que, a su vez, comprendían ocho barrios cada uno, las parroquias eran las siguientes: la Seo, el Pilar, San Pablo y San Miguel (Yeste, 1993).

En 1808 estalló la Guerra de la Independencia en Aragón, lo que produjo numerosos derribos de edificios de vivienda como consecuencia de los sucesivos bombardeos de las tropas francesas. Además, durante los sucesivos sitios a la ciudad, la población quedó reducida prácticamente a la mitad; pues a la violencia de la guerra, hubo que sumar diversas epidemias que se vieron agravadas por el estado insalubre de las calles (Castán, 2016).

Tras la Guerra de la Independencia, las labores de reconstrucción se convirtieron en la prioridad de la ciudad. Se construyeron edificios de baja calidad y a un ritmo acelerado dada la urgente necesidad.

No sería hasta los últimos años del siglo XIX cuando surgió la idea de abrir el Coso hasta la plaza Portillo y surgiese la calle Conde de Aranda, no obstante, por problemas técnicos y la gran inversión necesaria para llevarse a cabo, no sería hasta abril de 1915 cuando se presentaría y aprobaría el proyecto de la mano del arquitecto José de Yarza (Yeste, 1993).

Tras la Guerra Civil se propuso el llamado Plan de Reforma Interior de la ciudad de Zaragoza, que afectaría al barrio de San Pablo puesto que se trató de sanear sus calles dándoles una mayor amplitud y creando tres plazas en su interior. Terminada esta intervención, la extensa Calle del Conde de Aranda se convirtió en una zona atractiva para la población, pero muchos otros inmuebles, descuidados y de baja calidad contribuirían a la jerarquización de las zonas del barrio (Yeste, 1993; ASSI, 2015).

En los últimos años de la dictadura y en los años posteriores, se realizaron diversas propuestas para sanear el barrio, pero ninguna se llevó a término; el barrio de San Pablo parecía olvidado por la administración pública y caía en la marginalidad. Los jóvenes y las familias abandonaban el Casco Histórico para ir a vivir a barrios nuevos como los ensanches de la ciudad en el Paseo Sagasta, la Gran Vía, la Romareda, Cesáreo Alierta, Arrabal-Zalfonada, o un incipiente Actur (Torguet, Lallana y Vallés, 2007). Entre finales de los 70 y los 80, el espacio abandonado por la población jóvenes y las familias incipientes fue ocupado por las familias de etnia gitana realojadas procedentes del proyecto fallido de la Quinta Julieta. Los propietarios, a menudo pertenecientes a la burguesía tradicional zaragozana eran precisamente los que atraían a una población gitana acostumbrada a unas condiciones de vida chabolista a este barrio.

Según la Acción Social Sindical Internacionalista -en adelante, ASSI- (2015), la verdadera intención de estos propietarios, lejos de ayudar a las familias en situación precaria, era rentabilizar al máximo esos solares con edificios antiguos, que eran mucho más provechosos económicamente si se utilizaban para construir obra nueva, pero para ello era necesario que los pobladores -normalmente arrendatarios- que habían decidido quedarse en el barrio se marcharan y creían que colocándoles como vecinos a esta población chabolista podrían ejercer presión.

El descuido institucional, el empobrecimiento y deterioro de la zona devaluó el suelo y algunos promotores inmobiliarios que compraban fincas enteras a precios muy bajos se valían de todo tipo de técnicas de presión y acoso para lograr sus objetivos de beneficio económico. Se llegó incluso a deteriorar los cimientos de los edificios contiguos para que estos fueran declarados en ruinas (ASSI, 2015). Este tipo de acoso fue habitual hasta los años 90, y aunque en la actualidad se sigue practicando, el movimiento de solidaridad vecinal, encabezado por la Asociación de Vecinos Lanuza ejerce resistencia contra este tipo de prácticas. El empobrecimiento de la población, las grandes carencias en equipamientos urbano o incluso la falta de iluminación en las calles contribuyeron al afloramiento de numerosas infraviviendas. Esta circunstancia, sumada a la aparición y la popularización de heroína hizo que el Gancho se convirtiese en un punto de venta habitual; siendo el menudeo de droga la única fuente de ingresos para algunos de los habitantes del barrio de San Pablo que, además, se convirtieron en víctimas habituales de los estragos de esta adicción.

Junto con la heroína, se creó a partir de los años 80 una tendencia a los delitos menores contra la propiedad (robos con violencia, hurtos, etc.). Además, en esta zona del Casco Histórico zaragozano siempre ha habido una serie de calles donde es habitual

el comercio sexual, lo cual redundaba en la estigmatización del barrio como problemático e inseguro. Entre los 90 y los primeros años del siglo XXI, la situación fue heredera de anteriormente mencionado, y con un problema de acceso a la vivienda agravado, mucha población migrante se ve obligada a habitar las viviendas de esta zona que, además, muchas veces están en condiciones pésimas: “ausencia de ventilación, retretes en la galería, goteras y humedades, barreras arquitectónicas...” (ASSI, 2015, p. 22).

Según representantes de la Plataforma de afectados del Gancho y Pignatelli (Anexo 1), la situación pareció tener posibilidades de mejorar entre el 2003 y el 2008 con motivo de la burbuja inmobiliaria, que encareció el precio de la vivienda en todas las zonas de la ciudad y empujó a jóvenes y familias a adquirir o a alquilar sus primeras viviendas en el barrio de San Pablo y animó a bancos y promotoras inmobiliarias a invertir en una zona que poco antes había sido totalmente ignorada por los inversores. No obstante, al ser la última zona de la capital en suscitar este interés, la crisis económica que comenzó en el año 2008 afectó mucho a esta zona quedando numerosos solares vacíos y edificios en ruinas, en condiciones de insalubridad, okupados, o todo a la vez. Las administraciones públicas prometieron a las asociaciones vecinales la adopción de medidas para mejorar la zona y, en definitiva, gentrificarla: “convertir al Gancho en un nuevo Malasaña o Chueca en Zaragoza”. Según los representantes de esta plataforma estas reformas todavía no han llegado, o al menos, no han sido lo suficientemente relevantes como para suponer un cambio significativo en las condiciones de vida del barrio. Precisamente, sobre estas condiciones comentan que es habitual el tráfico de drogas por parte de narcotraficantes que utilizan a menores de edad sin recursos para realizar los intercambios, evitando así el riesgo de ser descubiertos por parte de las autoridades; afirman también que es frecuente la ocupación de infraviviendas o activos de bancos cuyos propietarios tienen abandonadas, el depósito de basuras o escombros en las calles, o las reyertas o peleas de bandas. No obstante, sí existen algunos proyectos por parte tanto de instituciones públicas como iniciativas de asociaciones, ONGs o fundaciones cuyos efectos positivos sí han empezado a verse en los últimos años en esta zona.

Conviene destacar la Sociedad Municipal Zaragoza Vivienda (SMZV), antes llamada Sociedad de Rehabilitación Urbana y Promoción de la Edificación de Zaragoza, y el surgimiento del Instituto Municipal de la vivienda, que fue fundado en el año 1953 (Zaragoza Vivienda, 2018). Se encuentra en la calle San Pablo y su razón de ser es “lograr una mayor eficacia de en la acción municipal relacionada con la rehabilitación urbana, la vivienda y otras edificaciones y la urbanización del suelo”. Entre sus objetivos destacan la rehabilitación de zonas urbanas degradadas, el acceso de la población en general a viviendas dignas, la sostenibilidad y la mejora de las condiciones de vida de la ciudad. Zaragoza está en la vanguardia española en cuanto a la rehabilitación de viviendas con impulso público; de hecho, entre 1989 y 2010, las actuaciones de la SMZV beneficiaron a unas 6800 personas en el Casco Histórico, (ASSI, 2015) y las cifras no han hecho más que subir desde entonces. Solo en el año 2022, la inversión llegaba a los 2,3 millones de euros (Zaragoza Vivienda, 2022). Además de todo esto, la SMZV también se ha preocupado por la rehabilitación de fachadas, la accesibilidad o la sostenibilidad de edificios dedicados a vivienda.

También tiene programas de apoyo a las personas o familias con dificultades para el acceso a viviendas, actuando como gestor del arrendamiento de las viviendas de alquiler social, tiene programas de apoyo y seguimiento a los arrendatarios, programas de acceso a la vivienda para jóvenes y actúa como promotor de alquiler, alquiler con opción a compra o incluso venta de inmuebles en unas condiciones justas para sus usuarios.

Una buena parte de las viviendas de alquiler social que gestiona la SMZV se encuentra en el barrio de San Pablo; lo cual produce que, al menos en las viviendas que gestionadas por este organismo reúnen las condiciones adecuadas para ser habitadas, contando siempre con los metros suficientes para los arrendatarios, estando en buen estado de conservación y contando suministro eléctrico funcional y calefacción (Zaragoza Vivienda, 2018). No obstante, y pese a su valiosa labor, la disponibilidad de vivienda social en Zaragoza y en el barrio de San Pablo en particular continúa siendo insuficiente (EFE, 2021).

3. EL PLAN INTEGRAL DEL CASCO HISTÓRICO (PICH)

El Plan Integral del Casco Histórico surgió debido al estado de deterioro del patrimonio inmobiliario, socioeconómico y de convivencia social de diversas zonas del Casco Histórico de la ciudad de Zaragoza. El proyecto surge en el año 1997 tras la aprobación en el pleno municipal de la ciudad de Zaragoza del Plan para la Recuperación del Casco Histórico, que tendría vigencia durante ocho años y que es el precedente del PICH. En aquel plan, se establecían más de doscientas propuestas y se establecía un presupuesto mínimo de 20.758 millones de pesetas. Habida cuenta de las mejoras logradas con estas inversiones y de la prevalencia de los problemas, surgió el PICH que, en un principio tendría una duración de otros ocho años (entre 2005 y 2012) pero que sería renovado posteriormente por otros ocho años con el PICH 2013-2020 (Ayuntamiento de Zaragoza, 2013) y que actualmente, tras la concentración de los recursos en la lucha contra la pandemia del COVID-19, se encuentra en proceso de renovación (Europa Press, 2022).

La actuación del PICH se divide en tres fases; una inicial de mesa redonda, en la que se reúnen los representantes de los diferentes actores implicados en el proyecto: desde los técnicos de gestión hasta los agentes sociales, que realizaron un prediagnóstico. En la segunda fase, de diagnóstico, se elabora un análisis de la problemática y de la efectividad del plan anterior para tratar de mejorar la del siguiente. La tercera fase consiste en la propuesta del PICH, con el estudio de sugerencias y alegaciones y su redacción definitiva. (Ayuntamiento de Zaragoza, 2005).

3.1. DIAGNÓSTICOS

a. PICH 2005-2012

Si bien los programas del proyecto de recuperación de 1997 fueron realizados en su gran mayoría, a juicio de los agentes sociales implicados, no se logró invertir su tendencia a la degradación y expulsión de antiguos residentes y no se consiguió su revitalización.

Las principales razones de que no se terminaran de cumplir los objetivos de este primer plan, afirma el diagnóstico (2005), son:

La evolución sociodemográfica de su población (inmigración), la especulación y la falta de implicación de la iniciativa privada, así como la falta de aplicación de la normativa vigente respecto al mantenimiento y conservación de los edificios de interés y a la edificación de solares y la falta de una dirección en la gestión y coordinación de las políticas sectoriales, de los actores y de los gestores administrativos. (Ayuntamiento de Zaragoza, 2005b, p. 115).

Para conocer el estado del barrio y poder realizar el diagnóstico, se recogen una serie de datos que se agrupan para formar indicadores.

El primero que aparece es redistribución de la población, que destaca la densificación en las zonas más degradadas como consecuencia de la proliferación de espacios re- alquilados y de infraviviendas -habitar edificios en ruinas o lugares que no tienen cédula de habitabilidad-.

Otro de los elementos que se tuvieron en cuenta para establecer el diagnóstico fue el aumento del desempleo en la zona, probablemente relacionado con la degradación y el aumento de población extranjera en ciertas áreas. Destacan también el número de familias con ayudas de urgencia o con ayuda domiciliaria, que aumentó sustancialmente.

En cuanto a los edificios, se redujo el número de solares deshabitados y de edificios en ruina debido al aumento de las construcciones en 2004 y al aumento de derribos; no obstante, según el informe de Cáritas el número de edificios o viviendas en malas condiciones es alarmante. Por otro lado, si bien se mostró una reducción en el número de viviendas deshabitadas, se apreció que las que lo estaban, era por su mal estado que, progresivamente avanza hacia la ruina.

b. PICH 2013-2020

El balance de la aplicación del PICH anterior fue, en general, positivo, aunque no todos los agentes implicados comparten opinión en cuanto al nivel de satisfacción con las actuaciones llevadas a cabo. No obstante, quedan muchos asuntos pendientes que trabajar, y precisamente para ello, se trabaja en el próximo Plan Integral del Casco Histórico.

La evaluación del plan de 2005-2012 fue realizada de manera sistemática y planificada por un equipo de profesionales especialistas en diferentes ámbitos, que, bajo el amparo de la oficina del PICH, diversas asociaciones del barrio, la Universidad de Zaragoza o el propio Ayuntamiento de Zaragoza realizaron un trabajo muy completo.

Es de especial interés analizar brevemente la percepción de los agentes implicados en las actuaciones del PICH: las entidades sociales, las asociaciones de vecinos o la población en general (Gómez-Quintero, 2013):

En cuanto a los problemas sociales más importantes, se destacaban la pobreza y exclusión social, el envejecimiento de la población, los comportamientos marginales (venta de drogas, delincuencia, prostitución, etc.) o la inseguridad ciudadana. Señalaban a la crisis económica como una de las causas de la falta de ingresos en los hogares del barrio que, a su vez, generaban marginalidad y delincuencia. La llegada de nuevos pobladores a la zona, independientemente de sus orígenes, se considera, en general, un aspecto positivo.

Sobre la rehabilitación y la vivienda, se considera que las condiciones de acceso, la presencia de solares vacíos y poco cuidados o las actuaciones sospechosas de ser sostenidas por la especulación urbanística suponen los temas que más preocupan. Resulta habitual que personas que no pueden pagar su hogar se vean obligadas a realquilar habitaciones o permitir el empadronamiento en sus domicilios, lo cual ha aumentado el número de personas en el barrio.

Con respecto a las infraestructuras, equipamientos y servicios públicos, siguen pareciendo insuficientes los espacios y servicios para la infancia, parques infantiles o guarderías y para las personas mayores. También señalan que es necesario renovar el mobiliario urbano, mejorar la iluminación de las calles y denuncian el deficiente estado de las aceras.

En lo relativo a la convivencia, se aprecia una cierta mejora en temas relacionados con la limpieza, aunque insisten en que todavía hay mucho por hacer y que algunos de los habitantes del barrio o transeúntes que caminan por él son los primeros que deberían poner de su parte para mejorar este problema, aunque también se demandan más servicios de limpieza. Se destaca asimismo la conflictividad entre vecinos, que en ocasiones deriva de las deterioradas condiciones de vida de algunos de ellos y en otras con el menudeo de drogas u otros asuntos delictivos. Se señalan también actitudes sectarias o racistas y condenan las actitudes de algunas personas en materia de convivencia. Acusan a las administraciones públicas de la inacción de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado y de la falta de medios para paliar esta situación.

El pequeño comercio ha ido cerrando por la jubilación de quienes lo regentaban y por la falta de clientela en la zona. Estos negocios no se han renovado ni traspasado por la falta de interés por las condiciones de San Pablo.

3.1.1. Actuaciones llevadas a cabo

Si se analizasen, aunque fuera brevemente todas las actuaciones del PICH desde su génesis, se podrían escribir varios libros. En este caso, hemos decidido seleccionar aquellas que nos parecen más relevantes para nuestro contexto de investigación para lo cual seguiremos los documentos publicados por el ayuntamiento a este respecto (Ayuntamiento de Zaragoza, 2005, 2005b, 2013, s/f).

a. Obras públicas

A lo largo de este periodo, se han realizado numerosas actuaciones que han contado con una amplia partida presupuestaria proveniente de diversas instituciones públicas y privadas.

Algunas de las más destacadas son la eliminación del cableado eléctrico de parte de las calles, la obtención de diversos espacios para uso público, la mejora del mobiliario urbano (bancos, fuentes, juegos infantiles, papeleras y contenedores) y la mejora de aceras y de adoquinado.

Además, se gestó y mantuvo el programa *Estonoesunsolar*, que permitió aprovechar los solares vacíos del barrio para establecer en ellos espacios públicos para sus habitantes, como zonas de juegos para niños y niñas, equipamientos deportivos urbanos (campos de fútbol, baloncesto, mesas de pingpong, etc.), gimnasios al aire libre para personas mayores, o bancos y jardines de diferentes tipos.

Por otro lado, también trató de modernizar el espacio a través de dos proyectos: promocionarse el uso de la bicicleta a través de la ampliación del carril bici, la instala-

ción de aparcabicis y el aumento de estaciones de Bizi-Zaragoza, un servicio público de alquiler de bicicletas que funciona desde 2008 y que pretende favorecer y facilitar el uso de este medio de transporte frente a los vehículos de combustión (Lisbona, 2023a). Además, se desarrolló un plan de peatonalización del Casco Histórico, que empezó con un estudio sobre su viabilidad, continuó con las obras del entorno de la C/Predicadores y, actualmente, se mantiene en proceso de consolidación.

b. Rehabilitación de viviendas

El Plan de Rehabilitación de Viviendas ha sido uno de los programas que más directamente han afectado positivamente a la población del barrio, si bien, sus recursos limitados no han permitido el acceso de la totalidad de los vecinos a estas ventajas. Entre las principales medidas, se encuentran el apoyo a la realización de Inspecciones Técnicas de Edificios en la zona para conocer el estado de las construcciones y así poder actuar para favorecer su renovación y mejorar sus condiciones de habitabilidad.

Por otro lado, se han subvencionado numerosas obras de viviendas o edificios de titularidad privada con criterios de eficiencia energética, de accesibilidad o de habitabilidad; también se han fomentado las bolsas públicas de viviendas de alquiler social y se han promocionado viviendas de alquiler a bajo coste a través de la construcción, rehabilitación o subvención. También se ha fomentado la inversión privada en edificios o solares del barrio para la construcción o adaptación de espacios a usos residenciales para jóvenes o para estudiantes; es el caso del antiguo cuartel de Pontoneros, situado en la Calle Madre Rafols, frente al Hospital Provincial.

c. Espacio Las Armas-Zaragoza Activa

El proyecto “Espacio Armas” surgió de la colaboración de Zaragoza Vivienda, Zaragoza Cultural, el PICH y la sección de Fomento Empresarial del Ayuntamiento de Zaragoza. Su objetivo era la creación de un espacio que aportase diversos servicios a la ciudadanía y que además actuase como agente regenerador de una zona degradada como lo era esta parte del barrio de San Pablo.

Gracias a esta intervención, se construyó una plaza pública para la ciudad, donde se alojaron casi un centenar de nuevas viviendas y se erigieron diversas construcciones que actualmente albergan un centro musical de gestión privada, diversos locales cedidos por parte del ayuntamiento a emprendedores con pequeños negocios relacionados con las artes o con la cultura. Además, es una de las sedes de Zaragoza Activa, un equipamiento público que actúa como dinamizador de la actividad empresarial y de innovación ciudadana, ofreciendo diversos servicios a los ciudadanos que desean emprender, tales como formación, difusión, asesorías de varios tipos o cesión de espacios.

Las Armas ha sido un espacio que ha albergado diversos eventos culturales, como festivales, conciertos, exposiciones o eventos gastronómicos, un mercadillo con objetos culturales y artísticos, además numerosas charlas y muestras artísticas o literarias.

d. Derechos sociales

Otro de los objetivos del PICH era mejorar las condiciones de vida de los habitantes del Casco Histórico de Zaragoza de manera que se cumpliesen derechos tan fundamentales como la educación, la vivienda o la dignidad, centrándose en aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y haciendo hincapié en los más jóvenes (especialmente en materia de formación, empleo, ocio y tiempo libre) (Ayuntamiento de Zaragoza, 2015).

Las acciones llevadas a cabo tienen que ver con la disminución del desempleo, la formación de los colectivos más vulnerables, la mejora de la vida vecinal del barrio apostando por un ambiente plural y multicultural, así como la dinamización económica, la mejora de la convivencia y la salud pública.

3.2. ASOCIACIONISMO Y ACCIÓN SOCIAL DEL BARRIO

Como consecuencia de la progresiva degradación de la zona, muchos vecinos decidieron asociarse para atraer la atención de la administración pública, promover hábitos de limpieza y cuidado de las calles, luchar contra los problemas de marginalidad, degradación y pobreza, crear una red de solidaridad ciudadana y, en definitiva, mejorar la vida de los pobladores e incluso de los transeúntes de San Pablo.

Además de la acción vecinal, el Gancho también se beneficia de la actividad de ONGs, instituciones sociales y humanitarias asociadas a la administración públicas e incluso iniciativas ciudadanas para reutilizar espacios públicos abandonados y ponerlos al servicio de la ciudadanía.

3.2.1. Asociación Vecinal Lanuza-Casco Histórico

La Asociación Vecinal Lanuza-Casco Histórico nació en el año 1975 por la decisión de un grupo de habitantes del Casco Histórico de Zaragoza que se unieron para defender “el derecho colectivo de la utilización de la ciudad, espacios públicos y los derechos civiles” (Asociación Vecinal Lanuza- Casco Histórico, s/f) de quienes viven en este distrito de la ciudad de Zaragoza.

En el ideario que les representa aparece la defensa de la población de un espacio como su patrimonio más importante, la lucha por los derechos humanos, que deben ser estar por encima de la especulación urbanística, la integración de todos los habitantes del distrito, la revitalización del Casco Histórico como un espacio limpio, acogedor y rehabilitado en el que se preserven los monumentos históricos y donde además se pueda vivir cómodamente, con políticas públicas que defiendan a la vecindad por encima de los intereses económicos del turismo y la sostenibilidad del espacio urbano.

Esta asociación es la principal representante de la vecindad por antigüedad, actividad y número de miembros y participa con frecuencia en la toma de decisiones que afectan a San Pablo, formando parte del Consejo de Salud de San Pablo y teniendo voz en las reuniones del PICH, la junta municipal y la organización las fiestas populares del Gancho, entre otras.

3.2.2. Asociación de Vecinos Plataforma de Afectados del Gancho y del entorno de Pigantelli

Esta asociación nació más recientemente, en el año 2020 como consecuencia del descontento de los vecinos ante el abandono por parte de las Administraciones Públicas de esta zona del Casco Histórico de Zaragoza [Anexo 1]. Está formada exclusivamente por vecinos, no tiene actividad económica y sus únicos objetivos son dar visibilidad a los problemas del barrio y exigir a las administraciones públicas las actuaciones necesarias para paralizar su degradación y revitalizarlo.

Entre sus actividades, destaca su fuerte presencia en las redes sociales, la organización de foros de debate y la promoción de la documentación gráfica de los problemas del barrio para utilizarla como elemento de concienciación para los convecinos y de presión a las administraciones públicas. Muchos de sus miembros se dedican a fotografiar y a hacer acopio de documentación de la suciedad de las calles, la violencia en las calles, los problemas derivados de la ocupación ilegal de viviendas o edificios en ruinas, del vandalismo o la marginalidad.

3.2.3. Amediar

Amediar es una entidad sin ánimo de lucro y financiada con del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS), dependiente del Gobierno de Aragón, donde una serie de profesionales formados en mediación intercultural se dedican a prestar sus servicios de mediación, gestión de conflictos y apoyo a la convivencia en Zaragoza desde el barrio de San Pablo.

Entre sus objetivos están contribuir socialmente a la convivencia y ciudadanía desde el respeto por la diversidad colaborando con diversas instituciones y poniendo en marcha programas sociales relacionados con la gestión de conflictos, la equidad social, la formación, la participación, la reflexión y, en definitiva, la paz (Amediar, s/f).

Con respecto a sus proyectos, destaca el servicio de mediación social en el Casco Histórico, realizado desde el año 2010, gracias a un convenio con la Oficina del PICH. Amediar presta sus servicios de mediación y también de formación a instituciones necesitadas de formarse en este sentido, como centros educativos o de salud o asociaciones culturales, entre otras.

Sus acciones van destinadas a la solución pacífica de conflictos entre personas, familias o instituciones del Casco Histórico y a lo largo de su trayectoria han conseguido el éxito en numerosos procesos de mediación. (Mercado Social, 2021)

3.2.4. Fundación Federico Ozanam

Nacida en 1981, la Fundación Federico Ozanam parte de su predecesora “Obra Social Federico Ozanam”, que surgió en el barrio de San Pablo con el objetivo de realizar labores humanitarias con los vecinos del barrio. Se trata de una entidad privada con fines sociales, sin ánimo de lucro que trabaja apoyando a las personas más vulnerables de la sociedad a través de sus diversos programas (Fundación Federico Ozanam, s/f).

Para explicar sus diversos tipos de acciones, las dividiremos en función de los colectivos de personas a quienes van dirigidas.

En primer lugar, para las personas mayores, pueden señalarse sus talleres de envejecimiento activo, sus residencias y centros de día.

Para la infancia, destaca Cadeneta, que es un espacio a la vez una ludoteca y centro de ocio y tiempo libre. También cuentan con una granja-escuela, y con un programa de refuerzo educativo que se encuentra en sus instalaciones del barrio que ayuda a estudiantes que provienen de los entornos con más necesidad y tienen constante comunicación con familias y centros educativos. Para las familias, cuentan con educadoras y trabajadoras sociales que atienden u acompañan a las familias que más lo necesitan y tienen también un programa llamado “Llaves solidarias” que facilita el acceso al alquiler de viviendas a personas que encuentran dificultades para acceder a la vivienda.

Para los jóvenes, cuentan con varias escuelas taller con diferentes especialidades, dos casas de juventud con multitud de actividades y espacios disponibles para adolescentes y jóvenes también llevan a cabo programas para la búsqueda de empleo, para la emancipación y el asesoramiento de profesionales para la orientación académico-laboral.

Con respecto a su acción para ayudar a las mujeres que lo necesitan, cuentan con dos programas de formación para la inserción laboral: uno destinado a víctimas de violencia de género y otro para mujeres trans.

Con respecto al empleo en general, además de sus escuelas taller, disponen también de una agencia de colocación, diversos programas para el aprendizaje de español para extranjeros, programas de alfabetización y varios cursos de formación para el empleo.

Para la población inmigrante, además de los cursos de español para extranjeros, disponen también de programas de integración con personas que asesoran y acompañan a los inmigrantes en situación de vulnerabilidad y también programas de acogida.

Finalmente, ayudan a personas en riesgo de exclusión social actuando como mediadores, atendiendo a personas en situación de infravivienda y chabolismo y favoreciendo su inclusión gracias a sus trabajadores y educadores sociales. (Fundación Federico Ozanam, s/f).

3.2.5. La carrera del Gancho

La carrera del Gancho es una iniciativa que nació en 2004 como parte de un proyecto de dinamización social y cultural del barrio. Desde entonces hasta su última edición -en 2019-, este evento ha ido sumando participantes y creciendo exponencialmente (*Heraldo de Aragón*, 2019). No se trata de una carrera, se trata de un movimiento artístico y social en cuya última edición colaboraron más de cien entidades, asociaciones, comercios, empresas, instituciones y colectivos locales, nacionales e internacionales (Fundación Federico Ozanam, s/f).

La carrera del Gancho no es una competición deportiva, es una muestra cultural en la que participan todo tipo de artistas: desde bailarines hasta actores, pasando por cantantes, payasos, artistas plásticos, de circo o músicos de diferentes estilos entre otros. Se trata de un evento de encuentro multicultural que en sus últimos años ha trascendido de ser un único evento para tener varios momentos a lo largo del año con diferentes actividades. Ha atraído a numerosos visitantes que no acostumbraban a pasear por las calles del Gancho y ha sido galardonado por diversos premios internacionales entre los que destacan el de Buenas Prácticas de Unicef en el Congreso Internacional de Ciudades Amigas de la Infancia.

3.2.6. Centro Social Comunitario Luis Buñuel

El Centro Social Comunitario Luis Buñuel es una asociación que le debe su nombre al lugar donde se emplaza y que hunde sus raíces en el Movimiento 15M de 2011. Las Asambleas ciudadanas surgidas entonces, se trasladan a los barrios, y las del Gancho y la Almozara deciden reivindicar el espacio del antiguo instituto Luis Buñuel, un edificio abandonado, para fines sociales y comunitarios de ambos barrios. Este proyecto fue apoyado por la Asociación Vecinal Lanuza- Casco Histórico (Centro Social Comunitario Luis Buñuel, s/f).

El objetivo de las personas que formaron el proyecto era la creación de un Centro Social de Gestión Compartida, un espacio para que los ciudadanos puedan desarrollar actividades más allá de lo doméstico y laboral. El Centro Social no es solo un espacio, es un elemento dinamizador cultural y social donde la ciudadanía puede reunirse, compartir y realizar diversas actividades.

Entre sus objetivos más destacados aparecen la creación de un espacio de encuentro, el fomento de la interculturalidad, la integración de los vecinos en la administración y la política, fomentando la democracia participativa, la promoción de iniciativas artísticas y culturales y la búsqueda de nuevas formas de colaboración entre las instituciones y la ciudadanía, entre otros. Todo ello sin ánimo de lucro y con absoluta transparencia.

Con respecto a las actividades que desarrolla, fundamentalmente se pueden dividir en tres categorías: las educativo-formativas, las socio-participativas y las culturales, deportivas y lúdicas, que procedemos a explicar individualmente:

En cuanto a las acciones educativo-formativas, cuentan con una escuela de magia, proyectos de medios de comunicación comunitarios (radio y televisión online), un taller de montaje y reciclado de equipos informáticos, un huerto urbano y proyectos de cine y música.

Sobre sus actividades socio-participativas, el proyecto ofrece diversos espacios para asociaciones del barrio de manera altruista y también un espacio llamado “de crianza libre”, un espacio grande y acondicionado para que los niños jueguen de manera segura y puedan interactuar. Además, ofrecen asesoramiento en para mediar en conflictos, un espacio deportivo y otro de facilitación del autoempleo.

Entre sus actividades culturales, deportivas y lúdicas destacan un teleclub, un espacio deportivo, exposiciones y actividades y espectáculos al aire libre (Colectivo Luis Buñuel, 2023).



En la actualidad, tras un requerimiento del Ayuntamiento de Zaragoza, con el pretexto de construir en él un nuevo centro cívico (Lisbona, 2023b), el Centro Social Comunitario Luis Buñuel, las asociaciones que tienen actividad en el edificio, o bien lo han abandonado, o bien han sido desalojadas por la policía (Del Molino, 2023).

4. LA POBLACIÓN ACTUAL DE SAN PABLO Y SUS CARACTERÍSTICAS

No existen datos demográficos específicamente sobre el barrio de San Pablo, puesto que pertenece oficialmente al distrito del Casco Histórico y, por tanto, los datos disponibles corresponden a la totalidad de este territorio.

Por ello, pese a que usaremos estos datos para el presente apartado de la contextualización, también debemos interpretarlos, pues la situación de la zona de nuestro objeto de estudio es muy diferente a la de otras zonas del Casco Histórico que, o bien ni sufren ni han sufrido el proceso de degradación en los últimos años – como la calle César Augusto, o el entorno de la Plaza del Pilar-, o bien ya han pasado por un proceso de gentrificación que ha modificado la estructura de su población y cambiado su problemática –como el barrio de la Magdalena-.

En 2022, el Casco Histórico acumulaba una población total de 43702 según el censo –aunque probablemente, al menos en San Pablo, haya más personas- en un espacio que no llega a 2 km², lo cual lo convierte en uno de los distritos más densamente poblados de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Según los datos publicados por el padrón municipal de Zaragoza (2022), en el Casco Histórico viven casi 9000 extranjeros, que constituyen un 20% del total, una cifra que ha ido bajando desde 2020, probablemente porque muchos de los pobladores del barrio hayan obtenido desde entonces la nacionalidad española. Entre los países más representados por número se encuentran Rumanía, Marruecos y Nicaragua, y el continente del que provienen la mayor cantidad de extranjeros habitantes del Casco Histórico es América, y más concretamente, América latina. Cabe apuntar que buena parte de los extranjeros del Casco Histórico viven precisamente en San Pablo.

El siguiente cuadro representa el nivel de estudios de los habitantes del barrio. Este conteo se ha realizado solamente entre los mayores de edad.

Tabla 1

Distribución de la población en Zaragoza.

AÑO	POBLACIÓN ZARAGOZA	POBLACIÓN EXTRANJERA EN ZARAGOZA	POBLACIÓN CASCO HISTÓRICO	POBLACIÓN EXTRANJERA DEL CASCO HISTÓRICO
2000	604631	6812 (1,13%)	38651	1068 (2,8%)
2001	608180	14392 (2,4%)	39202	2041 (5,2%)
2005	650592	53237 (8,2%)	43666	6681 (15,3%)
2008	682283	92491 (13,6%)	46052	10433 (22,6%)
2015	702123	100852 (14,4%)	46879	11239 (24%)
2022	684686	86625 (12,7%)	43702	8946 (20,5%)

Nota. Elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2022).

El siguiente cuadro representa el nivel de estudios de los habitantes del barrio. Este conteo se ha realizado solamente entre los mayores de edad.

Tabla 2

Nivel de estudios de los habitantes del Casco Histórico de Zaragoza.

NIVEL DE ESTUDIOS	NÚMERO DE PERSONAS	PORCENTAJE
SIN ESPECIFICAR	174	0,5%
SIN ESTUDIOS	7626	21,6%
ESTUDIOS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA	8886	28,4%
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO O EQUIVALENTE	7058	20%
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR O EQUIVALENTE	2541	7,2%
TÍTULO UNIVERSITARIO	7484	21,2%
DOCTORES Y POSTGRADOS	1422	4%

Nota. Elaboración propia a partir de datos obtenidos de Oficina de Organización y Servicios Generales (2022).

Con respecto a la distribución por grupos de edad, nos interesan especialmente el índice de infancia (11%) y el porcentaje de personas en edad de estar cursando los cursos de la ESO (preadolescentes y adolescentes de entre 12 y 18 años). Para ello, del Ayuntamiento de Zaragoza (2022) nos ofrece una serie de datos procedentes del censo electoral que contabilizan que alrededor del 6% de la población tiene esa edad.

Pese a que la tasa de envejecimiento alcanza el 199% (Ayuntamiento de Zaragoza, 2022), cabe apuntar que la situación se compensa porque sigue siendo una zona receptora de inmigración, que tiende a ser de personas en edad de trabajar que a menudo traen consigo a sus hijos menores o bien, tienen hijos en España, razón por la cual la tendencia de esta cifra va en dirección a mantenerse o aumentar en los próximos años, pese a los bajos niveles de natalidad españoles y zaragozanos (INE, 2022). Tanto es así, que según datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2022), tiene un índice de reemplazo superior al 100% en casi todas sus zonas llegando al 110% en algunas de ellas.

En cuanto al nivel socioeconómico, nos centraremos en algunos indicadores relevantes. Uno de los más reveladores es la tasa de desempleo, que según los datos de 2022 del Atlas de Salud del Instituto Geográfico de Aragón (s/f) se sitúa en torno al 25%, cuando en la comunidad Autónoma se encuentra en torno al 10% (INE, 2022b).

En cuanto a la renta, se trata de uno de los distritos con la menor renta de la comunidad autónoma pese a encontrarse en la capital de la misma, según Urban Audit (INE, 2021) en los hogares de San Pablo entra, de media, menos de la mitad de los ingresos que en otros barrios de la ciudad, como la Romareda o la zona del Cesáreo Alierta. Además, en los hogares del Gancho vive un número más elevado de personas por hogar (INE, 2022b). Según los datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2022), es precisamente en las diferentes zonas del barrio (entorno de las calles Boggiero, Pignatelli y Casta Álvarez, entre otras) donde se encuentran las rentas más bajas por hogar de Zaragoza, junto con algunas calles del barrio de las Delicias.

Más datos de interés son los relativos a las viviendas sociales. El parque de vivienda social que existe en el barrio cuyos datos nos han facilitado la Asociación de Vecinos Afectados del Gancho Pignatelli, junto con el Consejo de Salud de San Pablo y la concejalía de vivienda. Hay 31 edificios de vivienda social gestionados por el Ayuntamiento con cerca de 80 pisos; además, hay otros tantos gestionados por el Gobierno de Aragón. Estas viviendas tienen un módico coste que no llega a 60 euros al mes para quienes las habitan e incluyen el coste de la calefacción el agua y la luz. Según el concejal de urbanismo Víctor Serrano “Más de la mitad de quienes habitan esas viviendas no llegan a pagar ninguna mensualidad”. Además de todas las anteriormente nombradas, también existen numerosas viviendas de propiedad particular que han sido cedidas al ayuntamiento para uso como viviendas sociales. Además, hay contabilizados 11 edificios ocupados ilegalmente, cuatro centros de reparto gratuito de ropa y alimentos además de dos comedores sociales. Es además sede de cinco ONGs de actuación nacional o local.

También provenientes del Atlas de Salud (Instituto Geográfico de Aragón, s/f) que pueden resultar reveladores es que casi la mitad de los hogares no disponían de conexión



a Internet antes de la pandemia del Covid-19, que tiene algunos de los datos más altos de las todas las zonas de salud de Zaragoza en cuanto a enfermedades respiratorias, obesidad mórbida, VIH y cirrosis. También es una de las zonas donde más obesidad infantil se registra, dato que, a su vez correlaciona con el bajo nivel de renta per cápita que presenta según estudio del Ministerio de Consumo sobre este asunto (AESAN, 2020).

En cuanto al tráfico de estupefacientes y a la cantidad de personas drogodependientes, al tratarse de actividades ilegales o delictivas, es difícil encontrar datos fiables, pero una búsqueda en los periódicos locales o autonómicos de la palabra “droga” seguida de “San Pablo” pueden darnos buena cuenta de la enorme cantidad de intervenciones policiales relacionadas con este tema en los últimos años (Heraldo de Aragón, 2024).

5. EL COLEGIO “LA ANUNCIATA”

El Colegio la Anunciata es un centro privado sostenido con fondos públicos que se encuentra en el número 3 de la Calle de Santa Inés de la ciudad de Zaragoza. Se trata de un edificio que hunde sus raíces en los años 40 del siglo XX y cuyas fachadas dan a la propia Calle de Santa Inés, a la calle de Cereros y a Basilio Boggiero, que coinciden con sus tres accesos, siendo el principal, el que se encuentra en la intersección entre Santa Inés y Boggiero.

Figura 2

Planta del colegio La Anunciata.



Nota. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza.

Se trata de un centro de carácter religioso católico, por su historia y por su titularidad, aunque, en cumplimiento de la ley y también por su carácter propio, no por ello excluye a personas de otras culturas o religiones.

5.1. HISTORIA DEL COLEGIO

La Anunciata es un centro propiedad de una congregación religiosa femenina; las Hermanas Dominicas de La Anunciata se trata de una sección de la Orden Dominica cuyo

ideario se sustenta en la vida y las enseñanzas de su fundador, un santo llamado Francisco Coll Guitart, que vivió en Cataluña durante el siglo XIX y fue un sacerdote y predicador cristiano (*Crónicas de las Hermanas Dominicas de Zaragoza, s/f*).

La fundación de esta congregación religiosa tuvo lugar en 1856 bajo el nombre de Terciarias Dominicas que, posteriormente serían las Dominicas de la Anunciata. Desde el principio, se trata de una comunidad dedicada a la educación especialmente orientada a las familias más humildes y siempre con un espíritu de gratuidad. En un principio las monjas dedicadas a la educación realizaban su labor en la escuela pública, principalmente en zonas rurales, especialmente en Cataluña, desde donde su área de acción se fue expandiendo.

No sería hasta 1949 cuando llegaron a Zaragoza a hacerse cargo del Colegio Santa Inés, construido algunos años antes por otra congregación dominica de clausura. A partir de entonces, empezó a funcionar como colegio femenino y a formar a sus primeras estudiantes. Por aquel entonces, se trataba de un edificio pequeño, pero con la adquisición por parte de las Dominicas del mismo, también adquirieron terrenos alrededor para cuando fuera necesario ampliarlo (*Crónicas de las Hermanas Dominicas de Zaragoza, s/f*).

A partir de 1952, la Anunciata fue autorizada por parte de las administraciones educativas para impartir Bachillerato Elemental y ya en 1959, Bachillerato Superior. En los primeros años de la década de los 60, acudían a este centro educativa alrededor de 500 alumnas, de las cuales, unas 60 lo hacían en régimen internas.

A lo largo de los 60 y los 70, al ritmo que cambiaba la organización de la enseñanza obligatoria y postobligatoria en España, el colegio La Anunciata va obteniendo las autorizaciones para la impartición de Preescolar, Educación General Básica (EGB) y Bachillerato Unitario Polivalente (BUP); durante aquellos años, se impartían también en el centro cursos de formación para el empleo en la llamada Academia Mercantil Anunciata.

Durante estos años y hasta 1986, fue un centro privado exclusivamente femenino; no fue hasta ese año, al amparo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (popularmente conocida como LODE) cuando la Anunciata dejó de ser un centro privado en el que las familias tenían que asumir el coste de la educación de las estudiantes para convertirse en un centro concertado, asegurando la gratuidad de quienes quisieran estudiar en él. En 1996, el Ministerio de Educación le concede la licencia definitiva como Centro Educativo Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

La titularidad del centro perteneció desde la adquisición del edificio y los terrenos aledaños a la Orden de las Dominicas de la Anunciata, pero a partir del año 2009 pasó a formar parte de la Fundación Educativa Francisco Coll (FEFC) junto con otra docena de colegios anteriormente regentados por las Hermanas Dominicas de la Anunciata repartidos por toda la geografía española.

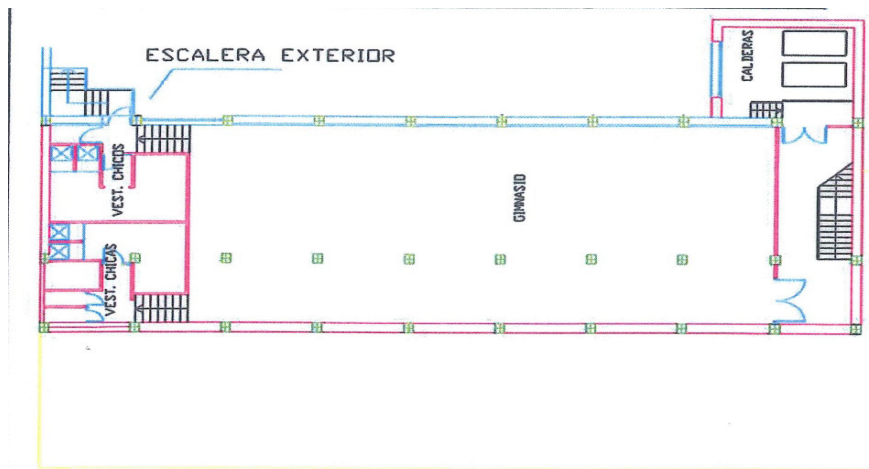
La FEFC se constituyó en el año 2007 como una fundación sin ánimo de lucro con dedicación exclusiva a la educación en torno a unos ideales y un carisma de base cristiana y siguiendo el carisma de su fundador, San Francisco Coll (Colegio La Anunciata, s/f).

5.2. CARACTERÍSTICAS ACTUALES

El edificio del colegio la Anunciata tiene cuatro plantas (incluyendo la planta baja), un sótano y tres patios. Además del centro educativo, el edificio también alberga un espacio para la comunidad religiosa de Dominicas de la Anunciata que todavía -aunque muy reducida- vive en él.

Figura 3

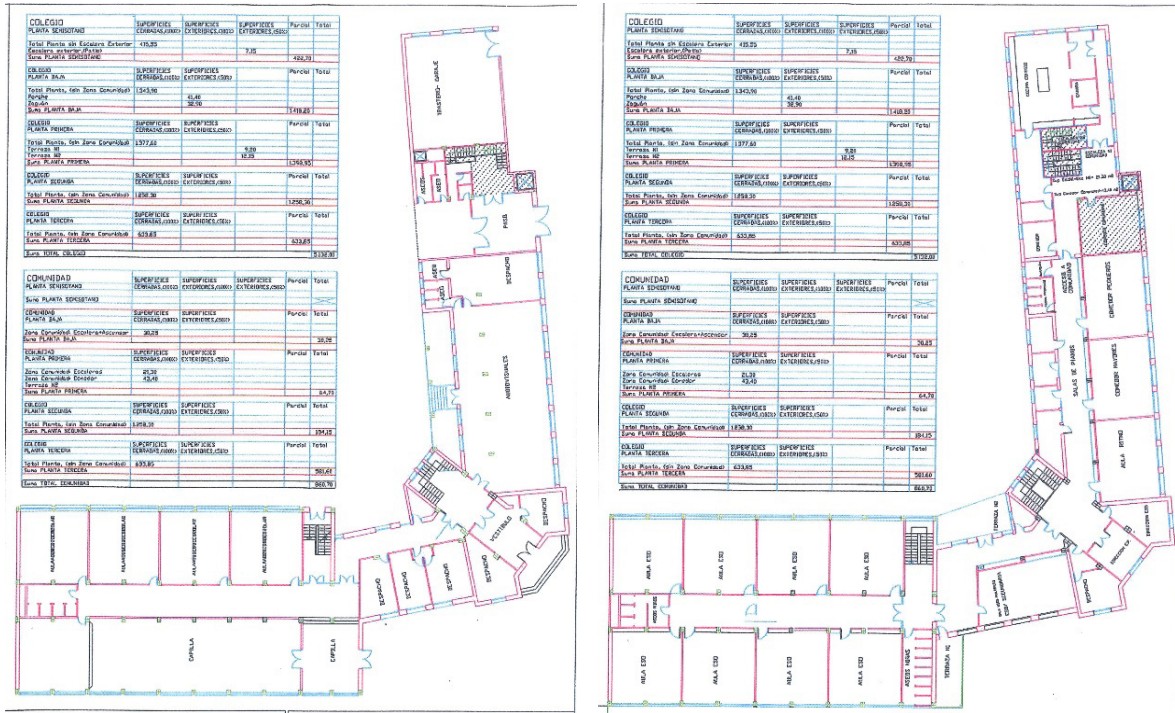
Plano del Sótano.



Nota. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza.

Figura 4

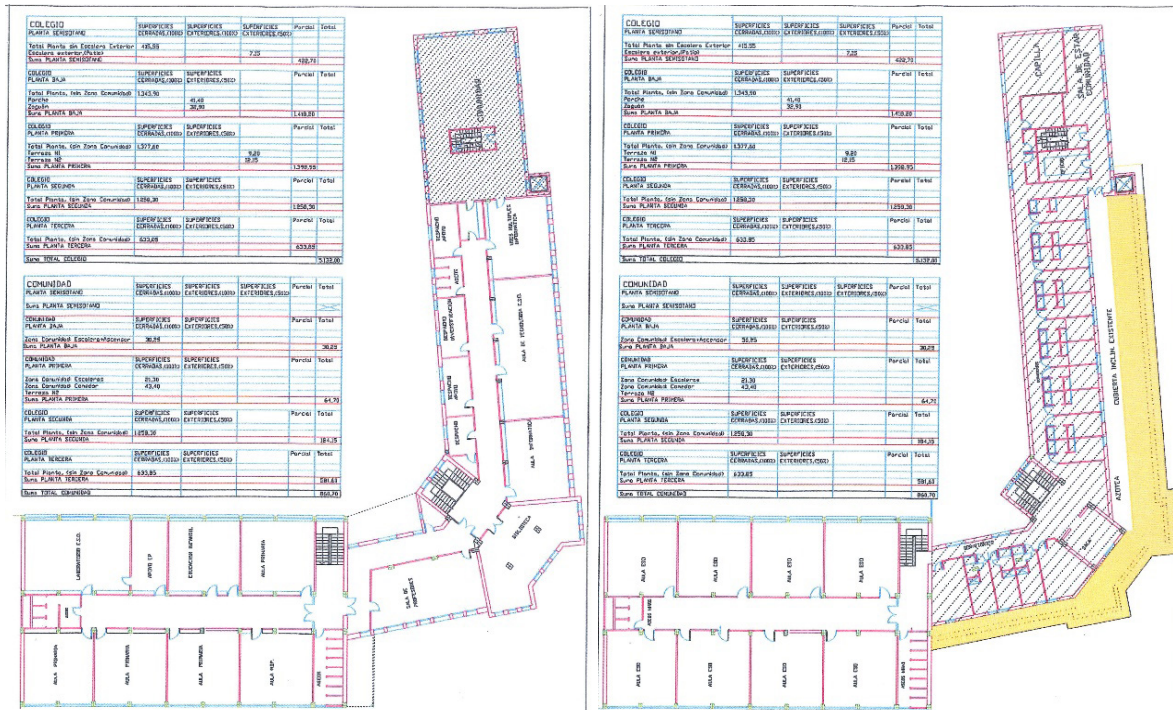
Planos de la planta baja y primera planta.



Nota. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza.

Figura 5

Planos de la segunda y tercera planta.



Nota. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza

Por etapas, cuenta con seis aulas para Educación Infantil (de las cuales y por motivo de los cierres en las aulas de la concertada de los últimos años, en la actualidad únicamente están ocupadas tres de ellas), doce de Educación Primaria (diez de ellas en funcionamiento) y ocho de Educación Secundaria Obligatoria más dos clases para los programas de PMAR o Diversificación (todas ellas en funcionamiento).

Cuenta además con un comedor con dos salas y cocina propia, diversas aulas de apoyo, un taller para las clases de tecnología y plástica, un laboratorio, un aula de música, otra de informática, una capilla para uso tanto de la comunidad religiosa como del alumnado, un gimnasio y diversas estancias para uso administrativo o educativo (pequeñas salas de reunión, un archivo, un espacio para la secretaría y administración del centro, salas polivalentes y una gran sala para el profesorado).

5.2.1. Características de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

En la actualidad, la etapa de Secundaria en el Colegio La Anunciata, cuenta con el mayor número de alumnos de los últimos años. Esta situación no se debe a una explosión demográfica entre los años 2007 y 2012, sino a los migrantes de diferentes países que llegan a España (Haffar, 2014) con hijos menores o que deciden tenerlos cuando llegan a nuestro país.

Este dato se asocia del mismo modo a una circunstancia social evidente y es que la población migrante, por regla general, se concentra en aquellos barrios de las ciudades donde el precio de la vivienda es más bajo -tanto en alquiler como en venta-, como es el caso de esta zona del Casco Histórico de Zaragoza (Idealista, 2023).

La etapa de secundaria cuenta con dos clases por cada uno de los cuatro cursos, habiendo en dos de ellos, además, un grupo de PMAR curso (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento, en extinción por proceder de la LOMCE) integrado en una de las aulas del segundo y otro de Diversificación curricular, integrado en una de las clases de 3º (que serán dos -junto con 4º- a partir del curso 2023/2024 tras la implantación completa de la LOMLOE).

En cuanto al horario, lleva más de diez años siendo de jornada continua de mañanas (actualmente de 8.20 a 14.35; no obstante, los horarios de entrada y salida han cambiado varias veces a lo largo de los años). En el pasado, el alumnado de Secundaria también tenía clase por la tarde algunos días a la semana. En Infantil y Primaria, continúa existiendo la jornada partida, aunque se han realizado algunas propuestas para adoptar la jornada continua también en esas etapas.

5.2.1.1 Miembros de la comunidad educativa

Se entiende como miembros de la comunidad educativa al alumnado, al profesorado, al equipo directivo, al personal no docente que trabaja en el centro y a las familias del alumnado.

Dado que el objeto de nuestra investigación es la Educación Secundaria, nos centraremos en las personas del centro que participan en esta etapa para realizar este análisis, aunque cabe apuntar que, tratándose de un centro pequeño, todos los miembros de la comunidad educativa se conocen y conviven; en muchos casos, el alumnado de secundaria ha pasado toda o casi toda su vida escolar en el mismo centro, razón por la cual, es frecuente que los maestros y maestras a los que el alumnado ve a menudo por el centro son los mismos que, en cursos anteriores les dieron clase. Lo mismo pasa con el personal no docente o los monitores y monitoras de extraescolares. Esta realidad contribuye a que en el centro haya un ambiente más familiar y un clima de confianza.

5.2.1.1.1. Alumnado

El alumnado de La Anunciata es diverso y ha cambiado mucho en los últimos 15 años. Por su situación, en el barrio del Gancho y cercano al barrio de la Almozara, y Las Delicias, el centro acoge estudiantes que habitan estos tres barrios, pero también algunos del Actur y del distrito Centro. Unos pocos viven en pedanías o poblaciones cercanas que se encuentran del municipio de Zaragoza, como Juslibol, Monzalbarba, Montañana, Peñaflor o Villarrapa (Datos estadísticos del centro, 2023).

Nacionalidad

Para comprender la evolución del estudiantado de La Anunciata, cabe realizar una comparativa para la cual hemos seleccionado los datos de tres cursos escolares: 2007/2008, 2012/2013 y 2022/2023 con el objetivo de mostrar las siguientes situaciones socioeconómicas que afectaron a España en general y a esta zona de la capital aragonesa en particular: la situación previa al estallido de la burbuja inmobiliaria y su consiguiente crisis económica, la plenitud de la desaceleración, el comienzo de la recuperación y, por último, la situación actual.

Tabla 3

Datos del alumnado y porcentaje de extranjeros.

NIVEL DE ESTUDIOS	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2022/2023
NÚMERO DE ESTUDIANTES	205	182	150	205
NÚMERO DE ALUMNADO EXTRANJERO	54	63	74	103
PROCENTAJE DE ESTUDIANTES CON NACIONALIDAD DISTINTA A LA ESPAÑOLA	26,5%	34,6%	49%	50,2%

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).

Cabe interpretar estos datos y su evolución con una cierta perspectiva, dado que conocemos, por el testimonio de la secretaría del centro -que se encarga de asesorar a las familias en la formalización de las matrículas desde hace más de 15 años- que del alumnado cuya nacionalidad es española en el curso 2022/2023, alrededor de un 75% es de primera generación o han obtenido la nacionalidad española recientemente pese a haber nacido en otro país. Afirma del mismo modo, que esta cifra ha ido aumentando y que, si en el 2022/2023 es de alrededor del 75%, en el 2007/2008, era de menos del 15%.

Con respecto a la procedencia del alumnado, que también es diversa, por lo que cabe realizar un análisis de los datos de que disponemos en cuanto a la distribución del alumnado con nacionalidad distinta a la española.

Tabla 4

Distribución del alumnado de ESO de nacionalidad distinta a la española por países 1 (África).

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2022/2023
ARGELIA	2	5	4	2
CABO VERDE	0	0	0	0
GAMBIA	1	1	1	3
GHANA	0	0	0	2
GUINEA ECUATORIAL	0	0	0	1
MARRUECOS	2	6	4	6
NIGERIA	0	1	1	0
SENEGAL	0	2	1	1
SIRIA	0	0	0	1
TOGO	0	0	1	0

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).

Tabla 5

Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 2 (América).

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2022/2023
ARGENTINA	1	2	2	3
BOLIVIA	2	0	1	0
BRASIL	1	0	2	0
CHILE	0	0	0	0
COLOMBIA	6	9	10	11
COSTA RICA	0	0	1	0
ECUADOR	10	8	7	3
EL SALVADOR	0	0	1	0
GUATEMALA	0	0	1	0
HONDURAS	0	0	1	3
NICARAGUA	2	1	6	17
PARAGUAY	1	0	0	0
PERÚ	3	2	3	3
REPÚBLICA DOMINICANA	1	0	1	1
VENEZUELA	1	0	0	6

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).

Tabla 6

Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 3 (Asia).

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2022/2023
BANGLADESH	1	0	1	0
CHINA	6	3	4	14
PAKISTÁN	0	0	0	1

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).

Tabla 7

Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 3 (Europa).

ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2022/2023
BIELORRUSIA	1	0	0	0
BULGARIA	0	0	1	1
ESLOVENIA	0	0	0	1
ITALIA	0	0	0	3
POLONIA	0	0	0	1
PORTUGAL	0	1	2	1
RUMANÍA	12	22	19	13
RUSIA	1	0	0	1
UCRANIA	0	0	0	4

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).

La evolución del número de alumnos y alumnas en función de su nacionalidad responde a diversidad de factores socioeconómicos que tienen que ver tanto con la realidad del barrio en el que se encuentra el centro como con la situación económica general del país y particular de la provincia. Entre 2008 y 2011 se produjeron en España casi un millón y medio de emigraciones, de las cuales, una gran mayoría se trataba de inmigrantes que salían de España en dirección a sus países de origen o en busca de nueva oportunidades en otros países debido al alto nivel de desempleo y a las políticas de austeridad llevadas a en España (Rodríguez-Fariñas, Romero-Valiente e Hidalgo-Capitán, 2015; Ortega-Rivera, Domingo i Valls y Sabater i Coll, 2016 y Domingo i Valls, Sabater i Coll y Ortega-Rivera, 2014). A esto hay que sumar un acusado descenso de la natalidad tanto en Zaragoza como en el conjunto de España desde el 2007 hasta la actualidad (Instituto Aragonés de Estadística, 2022). Pese a estas circunstancias, la realidad es que el porcentaje de alumnado extranjero no ha hecho más que subir desde 2007.

Diversidad cultural

La diversidad en cuanto a lugares de origen del estudiantado del centro tiene como consecuencia la coexistencia de variedad de culturas e ideologías.

Por una cuestión de ética, no se han realizado encuestas con relación a las creencias religiosas del alumnado y sus familias, por lo que no podemos contar con esos datos numéricamente. No obstante, sí que contamos con el dato estadístico (Datos estadísticos del centro, 2023) de que, pese a ser un colegio de abierta confesionalidad católica, alrededor de un 15% del alumnado del centro elige, en ejercicio de sus derechos por acudir a un centro sostenido con fondos públicos, cursar la alternativa a la asignatura de Religión; además, por testimonios de los docentes que imparten la asignatura, sabemos que, de entre los que cursan la asignatura, existen numerosos casos de estudiantes que profesan creencias diferentes al catolicismo.

Además de un buen número de católicos en mayor o menor medida creyentes o practicantes, nos consta que existe una cierta cantidad de estudiantes que se identifican con otros cultos dentro del cristianismo (evangélicos, testigos de Jehová, ortodoxos, etc.), otros que se reconocen como musulmanes (aunque dentro de estos, existen estudiantes pertenecientes a diferentes comunidades dentro del islam), además otros estudiantes y sus familias no practican ninguna religión, considerándose ateos o agnósticos.

Fracaso y abandono escolar y porcentaje de titulación

Los datos estadísticos de fracaso y abandono escolar han sido facilitados por la secretaría del centro y proceden de la base de datos académicos Alexia, un software utilizado por la comunidad educativa para almacenar y, en su caso, comunicar con las familias los datos académicos del estudiantado. Se trata de datos estadísticos y numéricos anonimizados por lo cual, los datos del alumnado permanecen en secreto y no es posible asociar los resultados con personas concretas.

Para poder tener cierta perspectiva histórica de los resultados, hemos seleccionado los mismos cursos que para el análisis de las nacionalidades (con la única diferencia

de cambiar el curso 2022/2023 por el 2021/2022 por no disponer todavía de los datos), logrando así una información más rica y completa que nos ayude a comprender la situación. Todos los datos con los que trabajamos provienen de la base de datos del Colegio La Anunciata, cuyos responsables han sido precisamente los que nos los han proporcionado. Por una cuestión de ética, en ninguno de estos documentos aparecía ningún elemento que pudiera permitir identificar a nadie (ni fechas de nacimiento, ni nombres, ni números de documentos de identidad).

Dividiremos los datos en porcentajes de la siguiente manera: en primer lugar, el porcentaje de alumnado que promociona o titula en ausencia de materias suspendidas, en segundo lugar, alumnado que promociona o titula con una o dos asignaturas suspendidas, continuaremos con el alumnado PIL (Promoción por Imperativo Legal), lo cual significa que son estudiantes que pasan de curso porque no pueden legalmente volver a repetir. Terminaremos con el alumnado que no promociona o no titula, y de ellos, extraeremos un último apartado de abandono de estudios, dato que conocemos por ser estudiantado que no vuelve al centro y cuyos datos y expediente no ha sido solicitado por ningún otro centro ni por el propio alumnado ni por su familia para la continuación de los estudios en otro lugar.

Cabe apuntar que estos datos son válidos y tienen sentido para la legislación educativa previa a la LOMLOE, cuando la repetición era una medida directamente relacionada con el número de materias con calificación inferior a 5. Con la actual ley, la promoción es una decisión consensuada por el claustro de profesores en la que las materias suspendidas son solo uno de los argumentos a tener en cuenta para la toma de la decisión, pero no es necesariamente determinante.

Tabla 8

Distribución del alumnado por resultados académico

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR RESULTADOS ACADÉMICOS	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2021/2022
PROMOCIÓN/TITULACIÓN SIN ASIGNATURAS SUSPENDIDAS	47,35%	44,81%	43,90%	41,76%
PROMOCIÓN/TITULACIÓN CON UNA O DOS ASIGNATURAS SUSPENDIDAS	14,63%	18,58%	16,46%	24,18%
PROMOCIÓN POR IMPERATIVO LEGAL	12,20%	13,11%	15,24%	15,43%
NO PROMOCIÓN/TITULACIÓN	25,85%	23,50%	23,78%	17,03%
ABANDONO	8,30%	5,29%	7,32%	4,50%

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (Curso 2021/2022).

Para interpretar estos datos correctamente, cabe apuntar que el alumnado menor de 16 años no puede constar como abandono escolar, independientemente de su nivel de absentismo o de su desempeño; pues en España, la escolarización es obligatoria hasta esa edad. Por otro lado, si el estudiantado cambia de centro en España o en el extranjero no es posible para el centro conocer su trayectoria posterior, por lo que, pese a que no aparece en estas estadísticas, es posible que sí termine siendo víctima del fracaso o el abandono.

Resulta complicado encontrar estos mismos datos de otros centros o de Zaragoza en general, no obstante, sí podemos contar con el porcentaje de promoción/titulación en la etapa de Secundaria tanto de España como de Aragón e incluso la diferencia de los datos en función de la titularidad del centro educativo (privados, concertados y públicos). Según el Informe 2022 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón (Departamento de Educación, cultura y Deporte de Gobierno de Aragón, 2022), el porcentaje de promoción/titulación en ESO es superior al 90% de media, siendo superior en los centros privados y similar en los públicos y concertados, lo cual revela, comparándolo con los datos de la Anunciata, que el centro del Gancho se encuentra en una situación significativamente peor que la media en cuanto al índice de fracaso y abandono escolar.

En cuanto al abandono escolar, encontramos el porcentaje de este centro significativamente por debajo de la media aragonesa, que se situó en 2022 en el 11,4% en 2022, según Ebrópolis (2023).

5.2.1.1.2. Profesorado

En el centro hay un total de 44 docentes contando el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su distribución es la siguiente: 4 en Infantil, 18 en Primaria, 20 en Secundaria, una orientadora para Infantil y Primaria y otra para Secundaria.

Nos centraremos en el profesorado de la ESO por ser la etapa en la que se centra nuestra investigación, aunque cabe apuntar que una buena parte del alumnado ha pasado su vida escolar anterior en el mismo centro y el profesorado de Infantil y Primaria que continúa en el centro (a excepción de las jubilaciones, bajas o sustituciones temporales) fue quien le dio clase unos años antes.

Para ordenar la información al respecto del profesorado, hemos decidido reunir los datos que nos parecen de interés en una tabla con los siguientes apartados: género (M, masculino; F, femenino; O, otros), especialidad, edad y antigüedad (años de permanencia en el centro); con el objetivo de anonimizar estos datos, asignaremos un número al azar a cada docente. Al tratarse de un centro pequeño, varios profesores tienen más de una especialidad docente y enseñan materias de varias especialidades. También es importante apuntar que parte del equipo docente compatibiliza su labor docente en Secundaria y en Primaria y otros, son docentes pluriempleados en dos más centros educativos. El 100% del profesorado es de nacionalidad española, aunque de diversos orígenes dentro y fuera de la Península.

Los datos correspondientes a los docentes han sido extraídos de una encuesta realizada a través de *Google Forms* de manera anónima y totalmente voluntaria.

Tabla 9

Datos del profesorado que trabaja en la etapa de la ESO.

N.º	GÉNERO	ESPECIALIDAD/ES	EDAD	ANTIGÜEDAD
1	F	Religión Católica, Filosofía y Latín	60	17
2	F	Música	57	26
3	M	Matemáticas y Física y química	55	24
4	F	Matemáticas	56	20
5	F	Matemáticas y Física y química	52	18

Tabla 9. Datos del profesorado que trabaja en la etapa de la ESO

6	M	Educación Física	43	17
7	F	Plástica y Tecnología	39	2
8	F	Lengua Extranjera: inglés	58	17
9	M	Matemáticas y Tecnología	44	10
10	F	Lengua Extranjera: francés y Lengua y Literatura española	45	17
11	M	Geografía e Historia, Lengua y literatura española y Lengua Extranjera: inglés	30	7
12	F	Lengua Extranjera: inglés y Lengua y literatura española	34	4
13	F	Economía	46	7
14	F	Matemáticas	53	2
15	F	Lengua y literatura española	42	14
16	M	Biología y Física y Química	45	15
17	F	Geografía e Historia	46	17
18	F	Orientación educativa y Valores	45	11
19	F	Lengua Extranjera: inglés y Lengua y literatura española	34	2
20	F	Matemáticas	54	1

Nota. Elaboración propia sobre datos de la encuesta de Google Forms. (Curso 2022/2023)

A la luz de estos datos, podemos calcular que el cuerpo docente es de mediana edad (46,5 años de media), habiendo solo una persona que supera los 60 años y con únicamente tres en la treintena y con una mayoría de mujeres en el claustro. En general, los datos revelan que el profesorado es bastante estable (una media de superior a 12 años de permanencia en el mismo centro) y versátil, alrededor de la mitad del equipo tiene dos o más especialidades.

5.2.1.1.3. Personal de administración y servicios

Además del personal docente, en La Anunciata trabajan otros profesionales: una persona en la secretaría, otra en administración, cuatro en el equipo de limpieza, seis en el personal del comedor, y entre 5 y 7 monitores de ocio y tiempo libre que llevan las actividades extraescolares y el servicio de madrugadores. La totalidad de estas profesionales son mujeres.

Las que tienen más contacto con el alumnado de ESO y sus familias son la encargada de administración y la secretaria, pues intervienen en todos los trámites del centro, reciben las llamadas de las familias y realizan labores informativas y de atención al público. Además, dedican tiempo al principio de todos los cursos escolares a asesorar a las familias y ayudarlas para solicitar becas de material o comedor. Acompañan al estudiantado y sus familias desde su llegada al centro hasta su salida y, en su caso, la obtención del título y también tienen constante contacto con todo el personal.

El personal de comedor tiene trato directo con las etapas anteriores dado que son los periodos en los que más estudiantes se quedan a comer en el colegio por dos razones: la jornada partida mañana-tarde y la disponibilidad de becas públicas de comedor para el alumnado de esa edad, razón por la cual no tienen demasiado contacto con el estudiantado de ESO más allá de cruzarse por los pasillos.

Con respecto a las monitoras de extraescolares, la mayoría de las actividades están dirigidas al estudiantado de Infantil y Primaria a excepción de dos: inglés (preparación para los exámenes de Cambridge) y ajedrez (donde se unen en la misma actividad alumnado de 5º y 6º curso de Primaria con la ESO).

5.2.1.1.4. Familias

Al igual que el alumnado, sus familias son también diversas y entre ellas hay varios modelos (Sánchez, Martín y Carbonero, 2009). La más frecuente es la nuclear (padre, madre e hijos), seguida de la extensa o compleja (en la que conviven tres o más generaciones), la monoparental materna (madre con hijos), la reconstituida o binuclear (donde dos núcleos parciales se unen formando una familia nueva), la monoparental paterna (padre con sus hijos) y, por último, la homoparental-lesbiana (una pareja de mujeres con sus hijos).

La cuestión de su procedencia y multiculturalidad se puede inferir de los datos sobre el alumnado, si bien es cierto que, aunque no dispongamos de datos estadísticos, cabe apuntar que algunos progenitores desconocen el idioma español y que frecuente la necesidad de demandar ayuda externa para que el profesorado pueda comunicarse con ellos. Normalmente se acude al Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI), una institución dependiente del Gobierno de Aragón que dispone de intérpretes y mediadores en diversas lenguas que permite el acercamiento entre el centro y las familias. Cuando los profesionales del CAREI no están disponibles, a menudo se recurre a otros familiares o al propio alumnado para poder lograr un entendimiento que, sin embargo, no siempre es posible.

Con respecto al nivel de formación de los progenitores, disponemos de datos estadísticos procedentes de los impresos de matrícula que deben rellenar en el momento en que se incorporan sus hijos como estudiantes del centro. Si bien esta información nos puede ser útil para entender la realidad de las familias de la Anunciata, debe interpretarse con cierta cautela por dos razones: la primera es que, para muchas personas, no tener estudios supone un motivo de vergüenza que intentan ocultar incluso para rellenar un formulario escolar estándar por el que nadie les va a juzgar. La otra razón es que no se puede equiparar el nivel de estudios en todos los países; lo que en otros lugares es considerado como estudios superiores, en España no serían tales.

Tabla 10

Distribución de padres y madres por nivel de estudios.

DISTRIBUCIÓN DE PADRES Y MADRES POR NIVEL DE ESTUDIOS	2007/2008	2010/2011	2012/2013	2021/2022
ESTUDIOS SUPERIORES	40 %	40 %	35 %	30 %
FORMACIÓN PROFESIO- NAL O SIMILAR	25 %	25 %	25 %	15 %
ESTUDIOS BÁSICOS	30 %	30 %	30 %	40 %
SIN ESTUDIOS/ ANALFABETOS	5 %	5 %	10 %	15 %

Nota. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (Curso 2021/2022).

Los datos nos muestran una reducción los niveles de estudios de padres y madres desde el curso 2007/2008 a la actualidad, que correlaciona con el aumento del alumnado inmigrante y que contrasta con el aumento del nivel de estudios de la población de Zaragoza en general (Oficina de Organización y Servicios Generales, 2022).

6. CONCLUSIONES DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Todos estos datos permiten acercarse a la realidad que pretendemos estudiar y facilitan la comprensión de las dinámicas. Encontramos por lo tanto un barrio con una gran presencia de personas extranjeras, con un nivel de renta más bajo que la media, con diversidad de problemas y con una fuerte presencia del asociacionismo.

En cuanto al centro escolar, se trata de un colegio concertado cuya identidad religiosa se ha visto obligada a mostrarse tolerante con la religiosidad debido a la diversidad cultural derivada de la llegada de migrantes al barrio que deciden llevar a sus hijos e hijas a este centro escolar porque se les ha asignado o por una cuestión de cercanía. Encontramos un índice elevado de suspensos en las asignaturas, una tasa elevada de no promoción/titulación, pero una tasa de abandono bastante por debajo de la media de la comunidad autónoma.

El profesorado, por su parte, está equilibrado en cuanto a porcentaje de hombres y de mujeres, aunque con una mayor presencia femenina (habitual en el sector de la educación), en cuanto a edad, la mayoría son de mediana edad teniendo en cuenta la formación necesaria para acceder al puesto de profesor en de Secundaria, con algunos docentes en la treintena y una mayoría de entre 40 y 60, hay una media de edad de 46,2 años y una desviación típica de 15,1.

En cuanto a las familias, encontramos un fuerte contraste en cuanto al nivel medio de estudios con respecto a la media de la comunidad autónoma. Procederemos ahora a realizar documentarnos a través de diversos estudios nacionales e internacionales antes de la realización de la investigación.







CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO



1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la variedad de temas que engloba nuestro objeto de estudio, nos resulta complicada la realización de un estado de la cuestión tan exhaustivo como nos gustaría; son muchos los trabajos de investigación o divulgación que versan sobre convivencia escolar entre adolescentes, sobre la utilización de las materias relacionadas con las Ciencias Sociales para mejorar la convivencia, muchos los estudios que tratan buscar las causas de una buena o mala convivencia; así como otros que se interesan por las consecuencias que una determinada convivencia escolar tienen en la vida adulta de los educandos. Para el presente estudio hemos realizado una selección de aquellos trabajos que en mayor medida se acercaban a nuestro objeto de estudio tanto en cuanto a temática como en metodología, así como en el tipo de muestra seleccionada, por ello, hemos recurrido a literatura tanto en español como en otras lenguas y también hemos consultado las tesis doctorales publicadas en los últimos años con temática similar.

La convivencia escolar es un tema en discusión desde el origen de los estudios de investigación educativa. Se ha abordado desde distintas metodologías tanto de corte más cuantitativo (Alemany, Ortiz, Rojas & Herrera, 2012; Pegalajar & Colomero, 2014 o Paletta, Aliverini & Manganelli, 2017; Konishi et al., 2022) como de corte más cualitativo (Macías, 2017; Amer, Vives-Barceló; Pascual-Barrio, 2020), así como una combinación de ambos (Campo, Fernández & Grisaleña, 2015; García-Lastra et al., 2019).

Los investigadores han centrado sus miradas en la concepción de la convivencia entre los alumnos por parte de los profesores (Macías, 2017), por parte de los alumnos (Rodríguez, 2007 y García-Lastra et al., 2019), sobre la convivencia entre los profesores (Roig, 2019) o incluso sobre la influencia del liderazgo del director en la convivencia de los alumnos (Paletta et al., 2017); esta variedad de perspectivas en el estudio de la convivencia, podría ser nuestro punto de partida a la hora de establecer una clasificación en nuestro marco teórico, aunque no es suficiente, pues cabría añadirle la perspectiva psicológica y sociológica, la reflexión teórica y la relación entre la didáctica de las Ciencias Sociales y la convivencia escolar.

La línea de la investigación que nosotros pretendemos llevar a cabo se acerca en temática a la propuesta de Alemany et al. (2012) en el sentido de tener en cuenta tanto la percepción de los alumnos como de los profesores con respecto a la convivencia en el centro y, sobre todo en las de Calp (2020) y Sezer y Can (2020) por abordar el tema en positivo. Metodológicamente está en la línea cualitativa de Yuliawati et al. (2021) o en la de Campo et al. (2005) que, siendo principalmente cualitativa, se vale también de un cuestionario para matizar sus conclusiones y tener una información complementaria de gran utilidad.

Para la realización de la parte marco teórico correspondiente a la convivencia escolar, realizaremos una selección de la bibliografía partiendo del concepto de convivencia escolar y los factores que la condicionan, atendiendo a las particularidades de sus contextos de investigación, posteriormente, continúa abordando el tema desde las teorías psicológicas y sociales para terminar con el análisis las variables que influyen en la actualidad en este fenómeno.

La convivencia escolar es un tema en el que se van implicados múltiples factores; además, teniendo en cuenta la enorme cantidad de bibliografía que cabe manejar para poder tener un conocimiento suficiente de los estudios relacionados con nuestro objeto de investigación, conviene dividir el marco teórico en diferentes secciones con el objetivo de ofrecer una visión más completa y ordenada, como son las perspectivas de los distintos agentes de la convivencia escolar, el concepto de convivencia abordado desde distintas disciplinas o lo que se considera una convivencia positiva.

Dada la interdisciplinariedad de nuestro objeto de estudio, resulta complejo realizar una ordenación de la información pues las implicaciones de ese fenómeno, lejos de ser independientes, está íntimamente relacionadas y es necesario tenerlas todas en cuenta para poder entenderlas. La clasificación que hemos realizado no es cerrada, pues hay investigaciones que perfectamente podrían estar en varias categorías a la vez, no obstante, hemos considerado que la mejor manera de sistematizar las numerosas referencias que se han trabajado es asignando a cada categoría los artículos cuyo contenido referido a ella nos parece de mayor relevancia para nuestro trabajo.

De este modo, comenzaremos centrándonos en la bibliografía referida al primero de los estudios que vamos a presentar en esta tesis doctoral: la convivencia escolar, tratando de acercarnos inicialmente a su definición. En el siguiente epígrafe trataremos de acercarnos a este fenómeno desde distintas perspectivas: desde ser el objetivo de la educación (aprender a convivir), desde el género y desde la sociedad de la información. Continuaremos abordando la convivencia escolar desde la psicología y la sociología, y le dedicaremos apartado importante a los comportamientos, problemas y conflictos que le afectan, con especial atención al *bullying* y al *cyberbullying*. Para concluir el marco teórico relativo al primero de nuestros estudios analizaremos los agentes que participan en la convivencia escolar (alumnado, profesorado y familias).

La segunda parte del marco teórico está relacionada con el segundo de los estudios de la investigación: la enseñanza de la Historia para estudiantes de Educación Secundaria, partiendo de los contenidos y su organización, donde trataremos el currículum integrado, la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad. Ahondaremos en la tradición anglófona con los *Social studies* y los *Controversial issues*, la tradición francófona con les *Questions socialement vives* y les *Situations-problemes*, y el tratamiento del conflicto en la enseñanza de la Historia en Latinoamérica. También tratamos el problema de la relación de la identidad con la Historia, relacionando Historia e identidad nacional y la identificación del presente con el pasado nacional. Por otro lado, le dedicamos apartados a los metaconceptos o conceptos de primer y segundo orden más importantes, otro al tratamiento del conflicto y la convivencia como objeto de estudio de la Historia y finalmente concluimos con la enseñanza de las Ciencias Sociales y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La bibliografía empleada se ha obtenido a través de diversas búsquedas en bases de datos tanto nacionales (Dialnet) como internacionales (ERIC, PubMed, JSTOR, etc.) y valiéndonos del catálogo de las diferentes bibliotecas tanto de la Universidad de Zaragoza como de la red de bibliotecas de Aragón, así como de diversos repositorios online como el propio Dialnet, Zaguán, idUS, RACO, el depósito institucional de la UPC, Teseo, Researchgate o Academia.edu, entre otros, además de ponernos en contacto directamente con algunos investigadores para solicitarles disponer de sus investigaciones por la dificultad de acceso a las mismas a través de nuestros propios medios.

2. EL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Desde diferentes disciplinas y a distintos niveles han sido numerosos los investigadores que han dedicado sus artículos e incluso su carrera investigadora a reflexionar teóricamente sobre el tema que nos ocupa. Sus ideas e impresiones sin duda nos pueden servir de guía para nuestra propia elaboración del concepto de convivencia escolar y sus factores.

No es fácil concretar qué se entiende por convivencia escolar, pues puede definirse desde distintas perspectivas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019); por ello conviene primeramente realizar un acercamiento teórico al significado de este concepto. Desde una perspectiva meramente semántica, por un lado, el sustantivo “convivencia” podría definirse como la vida, la existencia o el compartimento de cierto espacio y tiempo con otro u otros y, por otra parte, el adjetivo “escolar”, como perteneciente o relativo a la escuela o a su ámbito. No obstante, la combinación de tan concisos conceptos se queda un poco corta para describir un concepto tan complejo como la convivencia escolar.

Según Reaves et al. (2018), se trata un patrón de experiencias dentro de la escuela que refleja la cultura y las normas de la comunidad escolar y está correlacionado con los resultados de los estudiantes. Está claro que la buena convivencia escolar es un constructo al que todos los centros educativos de cualquier nivel y de cualquier lugar aspiran, pues es imprescindible para que sus objetivos se alcancen en plenitud; convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente y comparten entre sí un vínculo “causal bidireccional” (Macías, 2017, p. 131). Uno de los elementos clave para determinar las estructuras y las normas de los centros educativos es el marco legislativo que los regula, dado que los currículos de los diferentes sistemas educativos son un reflejo de las ideologías imperantes en las sociedades donde se estudian (González, 2009) y, por lo tanto, responden (o, al menos deberían hacerlo) a las necesidades de socialización del momento. Ejemplos del interés por parte de la sociedad en general y las administraciones públicas responsables de la Educación en España en particular por la convivencia escolar son los objetivos a este respecto contemplados en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de las dos últimas leyes. Por un lado, la LOMCE (2014): “(...) ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad (...) para el ejercicio de la ciudadanía democrática.” o “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás (...)”. Por otro, en la actual LOMLOE (2020): “(...) educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato (...)”; “El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades (...)” o “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos”. Esto evidencia que la convivencia en esta etapa educativa obligatoria no es un medio para lograr otros aprendizajes sino un fin en sí misma.

La legislación educativa no es el único factor que influye en la convivencia escolar, ni siquiera lo es la manera que tenga el centro escolar de aplicar o interpretar esa legislación en el ejercicio de sus competencias. La familia es el origen de la vida (Burgos, 2017) y la primera comunidad interpersonal de la que un individuo forma parte (Peñacoba & Pro, 2021) independientemente de sus características. No obstante, diversos autores señalan a la escuela como el segundo espacio de socialización en la vida de una persona, inmediatamente después de su hogar (González, 2009) y, en algunos casos y/o momentos del desarrollo de la vida, de mayor importancia. En definitiva, el tal y como señalan estudios como el de Xia et al. (2016), la convivencia familiar y escolar están recíprocamente relacionadas y pueden explicar, en muchos casos, el surgimiento de problemas de convivencia escolar (Cuervo et al., 2014). Subirats y Alegre (2006) reconocen el papel de las familias e insisten en que la convivencia escolar es un fenómeno holístico que no se puede entender aislándola de su contexto; sin embargo, también señalan que la responsabilidad de los centros educativos y de los profesionales que trabajan en ellos ha ido incrementándose al ritmo que la sociedad ha ido avanzando.

La escuela para los educandos es, quizá, el espacio de socialización más importante para la construcción identitaria de los individuos. Además, es un lugar único, pues en él se aprende a convivir de una manera totalmente distinta a la que se da en el contexto familiar (Molpeceres et al., 1999). Se trata, en muchas ocasiones, de los primeros contactos sociales con personas con las que no se comparten vínculos de afecto y/o dependencia y también, con frecuencia, el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente de la sociedad globalizada (López, 2012). El educando, desde el primer momento que accede a su centro, se ve obligado a coexistir con iguales de distintos orígenes, edades, géneros, culturas, clases, o incluso sexualidades, pese a que no tenga relación con ellos fuera de la escuela. Si bien en la educación de las familias a sus hijos pueden existir prejuicios, xenofobias o racismos, estos no tienen cabida en la escuela, donde necesariamente se practica una educación en convivencia democratizadora que iguala (o al menos lo intenta) a todos los estudiantes.

2.1. LA CONVIVENCIA COMO FIN DE LA EDUCACIÓN: APRENDER A CONVIVIR

La convivencia es un objetivo primordial y transversal de toda la escolarización obligatoria, pues se entiende que una de las responsabilidades de la educación a la que todos los menores en edad escolar tienen como derecho y obligación es formar individuos aptos para la vida adulta plena en una sociedad democrática y esto pasa, necesariamente, por aprender a convivir. Este proceso necesita de un consenso de la comunidad educativa en torno a las actitudes y procedimientos a llevar a cabo (Soler et al., 2016)

El informe Delors (1996) es un punto de partida para ello; se trata de un documento encargado por la UNESCO con el objetivo de mostrar la importancia de la convivencia escolar como un objetivo a desarrollar a lo largo del siglo XXI. De hecho, en este mismo informe, se definen los cuatro pilares para educación entre los que aparece, “Aprender a vivir juntos”; la idea es que la educación no solo debe centrarse en el conocimiento académico, sino también en la formación de individuos que sean capaces de vivir en armonía

con los demás en una sociedad diversa y multicultural. Esto implica promover la tolerancia, el respeto, la comprensión intercultural y la resolución pacífica de conflictos. Se proponía trabajar en políticas educativas que aboguen por la contribución al desarrollo humano sostenible, el entendimiento entre los pueblos y la renovación de la democracia. Se trata, en definitiva, de transmitir algo más que conocimientos y contribuir a formar personas moralmente competentes (López-Melero, 2003) y con valores tales como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la responsabilidad, la compasión o la generosidad que promueven una ciudadanía acorde con los Derechos Humanos (De Schutter, 2010) o los Derechos del Niño (1959) dentro del marco de la educación para la paz y la no violencia.

Desde la Ley Orgánica 2/2006, la legislación española en materia de educación ha definido la convivencia como parte necesaria de la formación del estudiantado desde un punto de vista integral de diferentes modos adaptados a cada nivel en todas las etapas educativas. Se incorpora también en 2006 la competencia social y ciudadana. Como referencia Vega (2017), según García-Raga y López-Martín (2009), es a partir de este momento cuando la convivencia pasa a ocupar un lugar central en la tarea educativa y el centro escolar se convierte en un lugar clave para aprender a convivir. Si bien este objetivo se ha enmarcado en esta competencia, Morales (2007) y García Raga y López Martín (2011) señalan que para la interiorización y la práctica de la convivencia son necesarias una serie de aprendizajes específicos que plantean en dos propuestas de intervención.

Pese a aparecer claramente en todos los objetivos y las competencias clave de la totalidad de los cursos de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria y, de manera sugerida, en los objetivos y la contribución a estas competencias de cada una de las materias, en ocasiones se ha tratado como un aprendizaje transversal; casi inherente al día a día educativo, muchas veces sin una atención especial a su desarrollo y trabajada específicamente solo cuando se producen interrupciones. Sin embargo, la convivencia es un elemento indispensable para el aprendizaje y es imprescindible para la vida en sociedad por lo cual, parece necesario que el contexto educativo contribuya a ello de una manera seria, metódica y específica, colocando la convivencia al nivel de otros aprendizajes que tradicionalmente se han señalado como los más importantes de la escuela; como la aritmética o la lingüística. De hecho, el academicismo de los sistemas educativos occidentales en general y del español en particular, ha producido que se haya prestado menos atención al desarrollo emocional y social de los educandos y se hayan dejado de lado las relaciones interpersonales y los problemas que de ellas derivan (Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2004)

El aprendizaje por parte de los educandos de una buena convivencia debe concierne a la sociedad en su conjunto y es importante para el desarrollo personal, social y hasta para el rendimiento académico del estudiantado. Tiene que ver, en gran medida, con compartir tiempo y espacio, éxitos, fracasos, dificultades o proyectos; también en desarrollar valores y habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad y una buena parte de esta experiencia vital suele tener lugar en las escuelas (Megías, 2011). Pese a la tradición academicista anteriormente nombrada, el interés que ha suscitado su aprendizaje en los centros educativos ha ido en aumento. Esto se debe a que uno de los elementos que más evidentemente afecta a la sociedad en el exterior de la escuela. Tanto es así, que se ha pa-

sado a convertirse en uno de los aspectos más importantes de la educación (Cowie et al., 2004; Martín-Ortega, 2016) y es que se entiende que educar en convivencia es invertir en una ciudadanía democrática y capaz de vivir en comunidad (Garcés, 2021).

La convivencia escolar, además de ser un medio para aprender a ser un ciudadano democráticamente responsable, para favorecer un buen porvenir académico, o simplemente para mantener el clima de clase, se ha convertido en un fin en sí misma (Veiga, Mato & Rodríguez, 2009). Aprender a convivir es también desarrollar capacidades para enfrentarse a nuevos retos, responder a desafíos desconocidos (Cox & Castillo, 2005) y, en última instancia, favorecer la paz en un amplio sentido del término. Como referencia González (2021), la paz es un proceso que exige la reciprocidad en las relaciones en un contexto de igualdad y que afecta a todos los aspectos de la vida (Járez, 1992), también está relacionada con el bienestar de las personas y facilita la relación de unos y otros, independientemente de las diferencias individuales. Del mismo modo, facilita la salida satisfactoria a los conflictos y previene del egoísmo, individualismo, el odio y otras formas de violencia (Muñoz, 2004).

Una vez definido el objetivo cabe trabajar para lograrlo y para ello, Morales (2007), señala que son necesarios cuatro elementos: el diálogo, el reconocimiento del otro, el aprecio a las diferencias y la participación. En primer lugar, el diálogo es la base del entendimiento entre las partes, va más allá de la transmisión de información de un emisor a un receptor, se trata de un proceso de intercambio comunicativo que permite una aprehensión más plena del mundo y de sus subjetividades (Álvarez, 2015). El reconocimiento del otro es una forma de acercamiento respetuoso que exige un cuestionamiento de los estereotipos (Morales, 2007). Este respeto se les debe al resto de personas por el hecho de serlo, y no solo a los demás, sino también a la naturaleza, a los valores morales, a la sociedad, a uno mismo, etc. (Honneth, 2010).

El aprecio a las diferencias supone el reconocimiento de lo que los demás entienden como importante y significativo (Morales, 2007). El centro escolar debe ser un lugar de respeto a la diversidad donde personas distintas comparten experiencias (Calderón, 2012) y se convierten en iguales. Por último, la participación como implicación en la creación de un proyecto individual y común puede servir para evitar el aislamiento y propiciar la pluralidad y la apertura (Morales, 2007).

En esta misma línea, García-Raga (2007) y García-Raga y López-Martín (2011) destacan varias competencias específicas entre las que se encuentran algunas de las nombradas en la propuesta de Morales (2007): la participación (implicación constante del alumnado en programas dirigidos a la mejora de la convivencia), la cooperación (como medio para establecer vínculos afectivos entre el alumnado y favorecer la interdependencia positiva (Ortega, 1998), la responsabilidad (relacionada con el respeto a las normas, y la asimilación de lo que conlleva su incumplimiento (García-Raya & López-Martín, 2007), la tolerancia, la solidaridad (apoyo altruista a los demás en sus necesidades), las habilidades sociales (asertividad, escucha activa y gestión pacífica de los conflictos (García-Raya & López-Martín, 2011).

La incorporación de las normas juega un importante papel para la construcción de la convivencia escolar. Su objetivo es que, en su cumplimiento, se logre la convivencia colectiva. En muchas ocasiones, constituyen la primera experiencia del alumnado con la autoridad impersonal que si bien, es un elemento clave para la vida en sociedad también es ajena a los niños y niñas hasta su salida del contexto familiar. Deben adaptarse a unas normas de convivencia (Coleman, 2011) que no han sido dictadas por nadie a quien conozcan. Ante esta situación, la actitud del individuo ante la autoridad suele ser más instrumental y racional con los docentes y las exigencias del centro que en el contexto familiar.

2.2. EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La escuela no es solo uno de los primeros espacios de socialización, sino que también suele ser uno de los primeros en los que se muestran las diferencias biológicas entre niños y niñas (Korpershoek et al., 2021) y también las construcciones sociales en torno a las características de cada género de una sociedad heredera del patriarcado (Ruiz et al., 2016). El momento de desarrollo de los adolescentes que coincide con la edad que tienen cuando cursan la Educación Secundaria Obligatoria es de gran importancia y el concepto que tienen del género se gesta, en gran parte durante su convivencia con las personas con las que comparten centro de estudios (Molla, 2019).

Las personas nacen con una gran capacidad de adaptación al entorno, aunque esta se va reduciendo a medida que se crece. Muchos estudios han revelado que la identificación con un género es un pilar fundamental para el desarrollo de la identidad (Egan & Perry, 2001; Neupane, 2022) y que los estereotipos de masculinidad y feminidad se van perpetuando gracias a las diversas influencias que se tienen desde la infancia hasta la madurez; si bien hace unos años, estas influencias se limitaban a la familia, la escuela y los medios de comunicación tradicionales (prensa y televisión), los estímulos en la actualidad se han diversificado gracias a Internet y las redes sociales (Desai, 2022). No obstante, y pese a las TIC, según Brussino y McBrien (2022), la familia y la escuela siguen siendo los agentes más importantes a la hora de construir ese estereotipo de hombre o mujer. Los modelos y expectativas básicos que se aprenden en la infancia dan significado al mundo social de los niños y las niñas y afectan directamente a su manera de comportarse (Brinkman et al., 2012).

Díaz-Aguado y Martín (2011) abordan el tema de la convivencia escolar desde una perspectiva de género. Señalan que los estudios en psicología en diversos contextos han sido llevados a cabo desde una perspectiva sexista basada no en las diferencias biológicas sino en estereotipos; asociando algunas características psicológicas a lo masculino y otras a lo femenino marcadas, fundamentalmente por la tradicional división sexista del mundo. El objetivo de estas investigadoras es el inicio de la revisión, desde una perspectiva de género de estudios de psicología, partiendo los relacionados con el aprendizaje y la convivencia escolar. Afirmar que en estos estudios existe sobrerrepresentación de hombres o mujeres en función de lo que se mida; así, entre los estudiantes que obtienen buen rendimiento aca-

démico, están sobrerrepresentadas las mujeres y en la tasa de repetición en 4º de ESO, lo están los hombres. Esta situación se justifica, en primer lugar, por la asunción por parte del alumnado de las características tradicionales de su género que, en general, son más ventajosas a la hora de alcanzar el éxito escolar para las mujeres que para los hombres; no obstante, esta no es explicación suficiente para estos resultados. Otros factores de peso para explicar las diferencias entre mujeres y hombres en este tipo de estudios son los diferentes tipos de presión social a la que están sometidos los distintos géneros, las perspectivas laborales (diferentes, entre otras cosas por la mayor carga de responsabilidad tradicionalmente asumida por las mujeres, o el fenómeno del techo de cristal; a menudo obstáculo para que las mujeres obtengan puestos de responsabilidad). También, como consecuencia de la percepción social de las capacidades y los roles de las mujeres en la sociedad, numerosos estudios confirman que un mayor número de mujeres orientan sus estudios superiores hacia las humanidades, las lenguas o las artes que a las ciencias (Lupart et al., 2004; Taasobshirazi et al., 2018; Mozahem et al., 2020; Dohn, 2022)

Según Díaz-Aguado (2009, 2016 y 2022) y Díaz-Aguado et al. (2021), en la mayoría de las conductas contrarias a la convivencia, los chicos son los protagonistas. Esto evidencia que la masculinidad tradicional está asociada a ciertos comportamientos antisociales como la violencia (Merino et al., 2021), lo ratifican otros estudios, como el de Hamama y Hamama-Raz (2021), que aprecia un menor autocontrol en chicos que en chicas de entre 13 y 16 años. Con respecto a esta violencia, cuando es física, a menudo se relaciona con lo masculino y cuando es de otro tipo, se relaciona con lo femenino (Lunneblad & Johansson, 2019). Si bien es cierto que en la mayor parte de los artículos que tratan las diferencias entre chicos y chicas en el uso de la violencia se aprecia que los hombres utilizan la violencia con mayor frecuencia y gravedad que las mujeres desde su más tierna infancia hasta el final de sus vidas (Díaz-Aguado & Martín, 2011; Orozco-Vargas & Mercado-Monjardín, 2019). Estos resultados se justifican por la diferente socialización respecto a la violencia y a la justificación de esta por parte de hombres y mujeres; mientras que en las conversaciones que se producen entre grupos de hombres, se tiende a aconsejar y justificar el uso de la violencia, entre las mujeres, tienden a buscarse otras alternativas con mayor frecuencia.

Para entender los factores de esta diferencia entre hombres y mujeres en cuanto al comportamiento antisocial, cabe retrotraerse al surgimiento de la dualidad de la existencia humana: la identificación de los valores como masculinos o femeninos (Bakan, 1966 en Díaz-Aguado, 2009): los hombres con la violencia, la falta de empatía, el dominio y el control y las mujeres con la dependencia, la sumisión, la debilidad o la pasividad. Para superar esta dualidad de la existencia humana hay que empezar por universalizar los valores que los seres humanos pueden alcanzar, independientemente de su género. La exposición a modelos violentos durante la infancia y adolescencia incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla y de sufrirla (Díaz-Aguado, 2009), pero la reproducción de las conductas violentas es evitable a través de cuatro factores fundamentales: el establecimiento de vínculos sociales no violentos que permitan al individuo encontrar alternativas a este tipos de comportamientos, el rechazo a todo tipo de violencia, el compromiso de no ejercer la violencia y la adquisición de habilidades para afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales pacíficamente.

También se encuentran importantes diferencias en el afrontamiento emocional (Perry-Parrish et al., 2017; Flannery et al., 2018); mientras que para los chicos está socialmente aceptado que exterioricen su ira y su hostilidad, no así para las chicas. Por otro lado, las niñas tienen socialmente reconocido su derecho de expresar la tristeza o la angustia a través del llanto, no tanto así los niños (Díaz-Aguado & Martín, 2011). Callvete y Orue (2011) tratan de explicar esta situación por la superior exposición a la violencia durante la infancia en niños que en niñas.

Díaz-Aguado y Martín (2011) entienden que erradicar el sexismo sería beneficioso para ambos sexos, no solo desde una perspectiva feminista, para que ambos tengan los mismos derechos, oportunidades y sean tratados del mismo modo, sino también para mejorar su rendimiento escolar, su gestión emocional y su convivencia. Para ello, se proponen una serie de ideas. En primer lugar, construir un modelo de escuela diferente, tratando de superar los roles y las jerarquías de la escuela tradicional. También adoptar una perspectiva de género para mejorar el aprendizaje y la convivencia y proponer la superación del sexismo como un requisito para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad. En cuanto a las metodologías que podrían ayudar a alcanzar este escenario ideal, proponen la extensión del aprendizaje cooperativo, la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad y la inclusión en los planes de mejora de la convivencia, programas de prevención de todo tipo de violencia, incluyendo la violencia de género.

El género y la concepción del mismo por parte de los estudiantes influye en la convivencia dentro del aula, pero los límites temporales de la jornada escolar y los espaciales del centro educativo han dejado de coincidir con los de la interacción entre estudiantes gracias a la democratización del uso de la tecnología y por ello, si queremos conocer cómo funciona la convivencia en un centro escolar, debemos tener también en cuenta lo que ocurre cuando se termina la jornada.

2.3. EL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El mundo cambia a una velocidad vertiginosa y con él lo hacen las personas. La educación trata de adaptarse a las realidades de su actualidad para poder responder a las necesidades del estudiantado (Solórzano, 2021), que van acordes al tiempo que les ha tocado vivir. La convivencia no es ajena a esta sociedad cambiante, por lo que las administraciones, los centros, los docentes y, en última instancia, las familias como encargados de enseñar a convivir y velar por la seguridad física, emocional y psicológica de los estudiantes deben ser conscientes de la situación y conocer sus características y posibles amenazas (Cebollero-Salinas et al., 2021).

Con respecto al concepto TICs, Marqués (2000a), ofreció una aclaración terminológica que, pese a ser de hace más de dos décadas, todavía tiene validez: Tecnologías (aplicación de los conocimientos para facilitar las actividades humanas), Información (datos significativos para determinados colectivos) y Comunicación (transmisión de información). Si se unen estos tres términos, entendemos que se trata de instrumentos que

sirven para facilitar la vida de las personas y que sirven para transmitir información de un modo rápido y eficiente. Así pues, entre las ventajas del uso educativo de las TIC (Rana & Rana, 2020) podemos encontrar la búsqueda de información y la comunicación entre personas de una manera rápida (instantánea), universal y económica (únicamente hay que disponer de un dispositivo y de conexión a internet).

Hace unos años, el contacto entre los estudiantes era casi exclusivamente presencial; fuera durante el tiempo que permanecían en el centro escolar, en sus alrededores o en posibles encuentros premeditados o fortuitos fuera del horario. Este contacto personal no ha desaparecido, pero hace tiempo que ya no es el único que tienen los adolescentes. Internet y con él, las redes sociales y los smartphones han llegado para quedarse y casi la totalidad del alumnado de Educación Secundaria es, en mayor o menor medida, usuaria. De este modo, la comunicación de los educandos entre ellos y con el exterior trasciende los límites de la presencialidad y, con ello, se hace más difícil de controlar. Esto supone un mayor esfuerzo y un reto para quienes pretenden enseñar a estos púberes a convivir, pues deben concentrar sus esfuerzos en adaptar su práctica educativa a esta realidad que, en muchos casos, desconocen. Esta situación se ha incrementado todavía más desde la pandemia (García, 2020 y Sosa et al., 2022).

La presencia de las TIC en la vida de los estudiantes puede suponer una amenaza, como referiremos más adelante en problemas como el ciberbullying, pero también puede ser una oportunidad. De hecho, la UNESCO realiza actuaciones considerando que la extensión de las TIC puede contribuir al acceso a la educación, el aprendizaje de calidad, el desarrollo de docentes y educandos y una mayor eficiencia en los sistemas educativos (Mañas & Roig-Vila, 2019).

La extensión del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad ha propiciado el surgimiento de una nueva manera de relacionarse desde la niñez y, muy especialmente, durante la adolescencia. Estos menores, en su condición de nativos digitales, cuentan además con un buen manejo de estas herramientas, con las que, en general, se sienten cómodos. Gracias al conocimiento de estas herramientas, se convierten desde muy jóvenes en productores y receptores de contenido. De hecho, ya desde la extensión de su uso, en muchas ocasiones, los hijos conocen mejor cómo utilizar los dispositivos que sus padres (Prensky, 2001) y, dado el rápido avance y los numerosos cambios en el uso de los recursos o incluso el cambio en los propios dispositivos, esta situación se produce cada vez con más frecuencia (Bonanati & Buhl, 2022).

Si bien la extensión y consiguiente presencia en la vida de los jóvenes de Internet tiene muchas ventajas, tales como el acceso a la información, la posibilidad de conectar y la apertura a las diversas realidades culturales, también tiene algunos riesgos (Cebollero, Cano & Orejudo, 2021). Muchos estudios han abordado los relacionados con la adicción a las redes sociales (Pelkey, Stelmach & Hunter, 2021; Drahošová et al., 2017 y Ortega, et al., 2012), a los videojuegos (Villanueva, 2021), con la iniciación al juego por parte de menores de edad (Potenza et al., 2011) o con la pornografía (Rodríguez, Martínez & Adá, 2021; Gámez-Medina et al., 2020).

Gracias a los avances tecnológicos e industriales, el acceso a los dispositivos y a Internet ha dejado de ser un lujo y se ha extendido a la mayor parte de la sociedad, todavía puede ser una fuente de desigualdades, pues algunos sectores de la población estudiantil no pueden acceder a ellos produciéndose así la llamada brecha digital. Este hecho se ha hecho especialmente patente en España durante el confinamiento domiciliario con motivo de la pandemia del COVID-19 (Kuric-Kardelis et al., 2021; Montenegro, Raya & Navaridas, 2020).

Marqués (2000b) señaló algunos de los usos más frecuentes de la tecnología en educación: medio de expresión, fuente de información, instrumento de procesamiento de información, canal de comunicación presencial o virtual, medio didáctico, herramienta para la evaluación o calificación, generador de espacios formativos, facilitadoras de la labor docente, de la comunicación con las familias, etc. A estas cuestiones podríamos añadir que, al alumnado, en general, le motiva más trabajar con tecnologías, su versatilidad a la hora de diseñar o realizar actividades de todo tipo (visionar vídeos, grabarlos, jugar, crear presentaciones, textos, hacer fotos, editarlas, etc.). La sociedad está obligada a prepararse para afrontar los cambios que trae consigo la sociedad de la información, evitando en la medida de lo posible sus factores más negativos y aprovechando los más positivos (González de la Garza, 2022). La educación, de nuevo, se convierte en la base para lograr este objetivo, lo cual supone una oportunidad, pero también una dificultad, pues los docentes deben adaptarse y reciclarse para poder cubrir las necesidades de un alumnado que, en muchas ocasiones, va por delante en el manejo y la comprensión de las TIC (Novella-García & Cloquell-Lozano, 2021).

El cuerpo docente no solo debe formarse para ser capaz de utilizar a nivel usuario los dispositivos digitales, sino que también debe explorar sus posibilidades educativas, más allá de como mera fuente de información o complemento a sus clases tradicionales. A los educadores se les exige, no solo de conocer, sino también de apreciar y utilizar estas funcionalidades, puesto que ignorar la realidad y realizar una labor educativa tradicional, supone vivir al margen del mundo, resulta anacrónico y no responde a las necesidades de aprendizaje del alumnado (Mahdum et al., 2019). Por estas razones, el panorama educativo necesita de algunas cuestiones para ser eficiente en este sentido (Mañas & Roig-Vila, 2019): actualización permanente de los conocimientos u habilidades, desarrollo de la competencia de aprender a aprender, renovación del concepto de “alfabetización” (haciéndolo extensivo a la comunicación a través de las TIC), extensión del trabajo en equipo y “entre iguales”, reflexión y reinención del papel del docente dentro y fuera del aula, formación del profesorado y mayor flexibilidad de los centros educativos ante las diversas necesidades del alumnado.

Entre los aprendizajes que el docente debe adquirir para adaptarse al alumnado del siglo XXI, cabría destacar: el conocimiento y utilización de múltiples fuentes de información, la selección de información fiable dentro de estas múltiples fuentes, y la producción y/o aprovechamiento de material didáctico utilizando medios tecnológicos. Este nuevo rol implica, además, nuevas responsabilidades (Mañas & Roig-Vila, 2019) tales como: acceso a diversos recursos de aprendizaje, control de esos recursos, gestión de la participación de los alumnos en actividades que impliquen dispositivos, prevención de conductas

de riesgo, gestión y resolución de conflictos derivados del mal uso de la tecnología, etc. Tareas todas que requieren un esfuerzo extra y una formación específica que las administraciones no siempre están en disposición de aportar y que algunos docentes no están motivados a recibir. No obstante, cabe convencer a aquellos recelosos de la generalización del uso de dispositivos para la práctica docente, destacando sus virtudes como facilitación del trabajo, rapidez, eficiencia, organización, adaptabilidad, variedad de recursos, diversificación de la práctica docente, motivación del alumnado, interacción...

Aunque requiera de mucho esfuerzo para adaptarse, la educación ha de ir de la mano de las TIC por varias razones. En primer lugar, porque la sociedad lo demanda y los estudiantes necesitan aprender a usar de manera eficiente la tecnología para su futuro. En segundo lugar, puede suponer una mejora del aprendizaje por su mayor atractivo (Uzunboylu, 2018) para el alumnado, por el mayor acceso a recursos como vídeos, textos, podcasts, etc., y, finalmente, porque, pese a la brecha digital, el acceso a la tecnología para la mayoría de los estudiantes democratiza el acceso a la información (por ser, en general, gratuita y universal) y también el acceso a algunos recursos por los que, en otro momento, habrían tenido que pagar (Hursen, 2017). Por supuesto, el diverso acceso a la tecnología también es una fuente de desigualdades socioeconómicas, pero el hecho de que las administraciones y los centros hagan lo posible porque la totalidad del alumnado tenga a su disposición un dispositivo (sea de uso personal, o sea de uso común durante el horario escolar) permite dar pasos hacia una sociedad más igualitaria lo cual y hacia una educación (al menos en su etapa obligatoria) que conceda a todos las mismas oportunidades (Piazuelo, 2021).

La convivencia en general y la escolar en particular se ha estudiado desde muy diversas disciplinas por separado y también se han realizado estudios multi e interdisciplinares. En nuestro caso, conviene conocer los diversos enfoques para poder acercarnos a la comprensión de este fenómeno.

3. PLURICULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

El término “cultura” proviene del griego, lengua en la que hacía referencia al cultivo agrícola. Esta palabra fue evolucionando hasta los siglos XVIII y XIX cuando se utilizaba para marcar la superioridad de las potencias europeas sobre sus dominios coloniales. A finales del siglo XIX, con el avance de los estudios en antropología y sociología, empezó a acercarse a lo que hoy entendemos por cultura, haciendo referencia al resultado de la historia que incluía la sociedad, los conocimientos, las creencias y el arte. Durante el siglo XX, la cultura fue entendiéndose como un constructo sumamente complejo que sumaba a la definición anterior otros elementos como la moral, el derecho o las costumbres. Ya en el siglo XXI, se define como:

un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares del individuo; sin olvidar que se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida: a través de ella el ser humano toma conciencia de sí mismo y se reconoce como algo en constante construcción. (Bernabé-Villodr , 2012, p. 69)

Merece la pena dedicarles un epígrafe a modo de aclaración terminológica a los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad por la importancia que van a tener en el estudio empírico.

3.1. PLURICULTURALIDAD

El término pluriculturalidad hace referencia a la capacidad para relacionarse y las influencias en múltiples direcciones de las lenguas y las culturas (Piccardo, 2020), se trata de un fenómeno que se produce en cualquier sociedad como consecuencia de los movimientos migratorios que tiene como consecuencia la concurrencia de varias culturas diferentes en un mismo espacio. (Bernabé-Villodr , 2012)

En una sociedad marcada por la movilidad geogr fica, la globalización y el contacto entre personas con diversos orígenes, la promoción del plurilingüismo y la compresión intercultural es de suma importancia (Cores-Bilbao et al., 2019).

El concepto de un estado plurinacional y pluricultural se ha incluido en las constituciones de varios países hispanohablantes, incluyendo España, resaltando la importancia de reconocer y abrazar la diversidad cultural (Fontana, 2014).

La creciente popularidad del inglés como lengua vehicular e internacional ha llevado a un mayor enfoque en el multilingüismo y pluriculturalismo en diversos contextos,

como en Alemania (Camz et al., 2021), en Portugal (García-Martín, 2008), o en España (Garrido, 2007; Fernández-Steinko, 2008)

3.2. MULTICULTURALIDAD

Hasta hace no muchos años el panorama de nuestra sociedad era culturalmente casi homogéneo. Hay voces desde la filosofía que señalan que el mundo no se ha abierto a las diferencias hasta la irrupción en la sociedad de los medios de comunicación de masas. (Vattimo, 1990)

La multiculturalidad es un término que se refiere a la diversidad, a las diferencias entre personas y grupos de personas en cuanto a “género, etnia, clase social, religión, lengua, nación o cultura en sentido amplio” (Bartolomé et al., 1999). Es consecuencia de una mayor frecuencia en las comunicaciones, intercambios y movimientos de ideas, personas y culturas entre los diferentes lugares del mundo (Martín-Barbero, 2022). Se trata de una suerte de coexistencia de diferentes culturas en un mismo marco espacial, se esté un país, una localidad o, como es nuestro objeto de estudio, un centro educativo.

Pese a que la RAE señala que la definición de multiculturalidad es la misma que la de pluriculturalidad, para Bernabé-Villodre (2012) hay ciertos matices y afirma que el hecho de que en un lugar hay multiculturalidad, no significa que los grupos de culturas distintas convivan, pero sí que coexistan.

3.3. INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad se refiere a la capacidad de comunicarse y comportarse de manera efectiva y apropiada en entornos diversos, abarcando diferentes dimensiones como la gestión de percepciones, la gestión de relaciones y la autogestión (Bird et al., 2010). Según la UNESCO (2005), en el Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, este término se define como: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.”

La interculturalidad también parte de una sociedad diversa, de grupos de personas con distintas particularidades que comparten un espacio donde habitan. No obstante, a diferencia de la multiculturalidad, en este caso supone que las culturas se integran, se combinan, conviven y se mezclan entre sí. (Modood, 2022). Supone un desafío por parte de todos que persigue darle un significado cultural y dialéctico a las relaciones entre personas, lugares y prácticas, y debe emplearse, educativamente, con un enfoque holístico en lugar de limitarse a una parte del currículo (Miettinen et al., 2018).

La competencia intercultural es esencial en multitud de campos, incluyendo el liderazgo global, la educación y la enseñanza de idiomas, y comprende conocimiento, actitud, habilidad y conciencia (Günçavdı & Polat, 2016). Esta competencia está estrechamente



vinculada al pensamiento reflexivo, la capacidad de los individuos para entender el sistema cultural y gestionar su propia posición dentro de él (Matthews, 2020). Tiene muchas implicaciones que trascienden la competencia comunicativa en otras lenguas (Iqbal, 2021), y pasan por conocer, respetar y valorar las culturas del “otro”. Según Bernabé-Villodre (2012) para que se dé la multiculturalidad, no basta con que personas de diversas culturas compartan espacio y tiempo, sino que se debe valorar y apreciar la diferencia y debe producirse un diálogo entre culturas.

Por tanto, es de capital importancia que se introduzca esta dimensión en la práctica docente, especialmente en las aulas con más diversidad con el objetivo, por un lado, de lograr una integración efectiva (Deardorff, 2009), y por otro, que el alumnado se beneficie del aprendizaje de otras culturas y realidades. Precisamente el desarrollo de la competencia intercultural puede contribuir a reducir acciones contrarias a la convivencia derivadas de cualquier forma de discriminación.

4. CONVIVENCIA ESCOLAR, APRENDIZAJE SOCIAL Y RELEVANCIA DEL CONTEXTO DEL ESTUDIANTADO

Una de las áreas de conocimiento desde la que frecuentemente se ha estudiado el tema de la convivencia escolar es la Psicología, una disciplina de la que podemos extraer una importante información que puede ser de gran utilidad para comprender el fenómeno que es objeto de nuestro estudio por las múltiples implicaciones de esta.

Partiremos de la escuela de Albert Bandura y su aprendizaje social por entender sus teorías especialmente útiles para el contexto escolar en tanto en cuanto su propuesta es que los individuos aprenden mediante la observación y emulación de los demás. Este enfoque es especialmente adecuado para un fenómeno como el de la convivencia y para una realidad como la del barrio del Gancho.

Continuamos enlazándolo con la teoría del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y su escuela, un referente en el estudio del comportamiento humano en edad de escolarización obligatoria (niñez y adolescencia). Su concepción de la convivencia como un conjunto de estructuras concéntricas con distintos niveles de influencia se ajusta a nuestros objetivos de investigación.

4.1. EL APRENDIZAJE SOCIAL

4.1.1. Precedentes

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1961 y 1977, entre otros) hunde sus raíces en tres teorías: la de Cornell Montgomery, el conductismo de Skinner (1974) y la teoría del aprendizaje por interacción de Rotter (1954). Del primero, se extrae las cuatro etapas del aprendizaje social (contacto cercano, imitación de los superiores, comprensión de los conceptos y comportamiento del modelo a seguir), del segundo, se extrae la idea de que se puede inducir y modificar el comportamiento de un individuo a través de estímulos externos. Del tercero, que se desmarca del conductismo radical, humaniza las teorías de los anteriores, añade el pensamiento previo a la replicación de una conducta previamente observada y tiene en cuenta el entorno.

No obstante, Bandura incorpora a estos modelos las variables cognoscitivas internas que median entre el estímulo y la respuesta. De este modo, los estudios de Bandura tratan de demostrar que la conducta de los seres humanos se puede crear o modificar dentro del contexto social en el que se encuentren. Descartó los experimentos con animales en laboratorio de Pavlov o Skinner por considerarlos irreales y llegó a incluir seres humanos en sus investigaciones. Considera que los refuerzos son importantes (que no imprescindibles), pero que su eficacia está condicionada por la carencia o abundancia que el individuo tenga de ellos y de la importancia que este les conceda (Bandura & Walters, 1963/1985).

4.1.2. Fundamentos de la teoría del aprendizaje social de Bandura

La teoría del aprendizaje social parte del aprendizaje por observación (Bandura, 1977), aunque también son importantes los procesos cognitivos que tienen lugar cuando se emula una acción. No se trata únicamente de repetir lo que se ha visto, sino que antes de hacerlo, la acción enjuicia y, ulteriormente, se decide (Ramírez, 2016). De este modo, el aprendizaje se produce al observar un comportamiento y sus consecuencias (Bandura & Walters, 1963/1985). En cuanto a la influencia de los refuerzos, se considera que es vicaria, por lo que no es directa ni simple ni la única condicionante de la acción; lo cual se opone a la teoría de Skinner que establece una relación directa entre el estímulo y la respuesta.

Los seres humanos no son receptores pasivos de información, sino que son seres pensantes que establecen relaciones de intercambio recíproco con todo su entorno. Son a la vez influidos e influyentes en su contexto social, aunque su personalidad no está únicamente construida por lo que le rodea, puesto que existe una agencia personal; una capacidad para ejercer un cierto control sobre sí mismos y sobre el contexto en que les rodea. Tienen un pensamiento reflexivo que les permite prever las consecuencias de sus acciones (Prieto, 2009) y adelantarse a los efectos de las acciones de otros; lo cual les provee de una mayor información para la toma de decisiones (Bandura & Walters, 2002). La agencia personal se relaciona con la autoestima y el autoconcepto, y se considera clave para la consecución de los objetivos.

Según esta teoría, existen dos tipos de agencias además de la personal: la proxy y la colectiva. La proxy se produce por mediación social y con ella, las personas delegan en otras para acceder a recursos o conocimientos y así lograr sus objetivos. La colectiva depende del sistema social, de cuán amplio o potente sea (Bandura, 1997)

La conducta de los seres humanos está determinada por una combinación entre los procesos cognoscitivos y el entorno social que le rodea, con el cual establece un intercambio recíproco. A esta situación, Bandura la llama determinismo recíproco y se produce gracias a que el ser humano posee cinco capacidades que le permiten ejercer un cierto control sobre sí mismo: la simbólica, la de anticipación, la de aprendizaje vicario, la de autorregulación y la de autorreflexión (Ramírez, 2016).

La capacidad simbólica sirve para retener y manejar información que servirá de guía para conductas futuras. Los símbolos sirven para construir, procesar y reflexionar las experiencias y actitudes. Contextualiza las experiencias y puede servir para generar conocimiento (Pietro, 2009).

La capacidad de anticipación sirve para regular la conducta con carácter previo a la sucesión de un hecho que lo provoque. Se imaginan posibles escenarios, se crean planes de acción y se anticipan las consecuencias. Los refuerzos observados y los autorrefuerzos condicionan en gran medida la toma de decisiones para conducir la situación hacia uno u otro escenario. Las normas de logros y castigos no tienen que venir impuestas desde el exterior, sino que un individuo se las puede imponer a uno mismo y con igual-

mente relevantes. Precisamente los autorrefuerzos son los que fomentan la capacidad de agencia personal que, desde la autoeficacia, cuenta con cuatro fuentes de información (desempeño previo, experiencias vicarias, persuasión verbal y activación fisiológica y psicológica) (Bandura, 1977).

La capacidad de aprendizaje vicario sirve para crear un patrón de comportamiento a través de la observación. Sirve para aprender a través de la experiencia ajena y para que se produzca se dan cuatro fases: la atención, la retención, la reproducción y la motivación. Hay que prestar atención a los procesos ajenos, entenderlos y analizarlos; hay que recordar, almacenar los hechos, las conductas y las consecuencias en la memoria; posteriormente, se realiza la reproducción de aquello que se recuerda y finalmente, es necesaria una cierta motivación para asentar el aprendizaje.

Estas ideas son las bases para el concepto de Bandura de reciprocidad triádica: la relación entre los procesos cognoscitivos del individuo y las variables de su contexto y conducta. Bandura (1973 y 1977) sostiene que la autorreflexión y la autorregulación son cruciales para el aprendizaje y el desarrollo personal.

La capacidad de autorregulación permite al individuo controlar y modificar su conducta atendiendo a sus habilidades de autoobservación y autoevaluación y de los juicios personales que se hacen sobre uno mismo.

La capacidad de autorreflexión es la que permite a los individuos analizar sus experiencias y sus procesos de pensamiento. Implica la capacidad de observarse a uno mismo, evaluar su propio comportamiento, y ajustarlos en consecuencia. A partir de esta reflexión se genera un conocimiento nuevo sobre uno mismo y sobre el entorno.

4.1.3. El aprendizaje social y la convivencia escolar

El aprendizaje social explica el funcionamiento psicológico humano como el resultado de la relación continua entre el individuo y el ambiente en el que convive, aunque admite la influencia de factores biológicos y genéticos en el comportamiento (Bandura, 1977). Así, se entiende que existe una predisposición genética a aprender las representaciones de la agresividad (entendida como toda conducta intencionada para producir un daño físico o psicológico) o su progreso, pero no es innata, sino que se desarrolla a través de la influencia del contexto sociocultural ejerce sobre el individuo.

En cuanto a los contextos que se consideran de mayor influencia sobre el aprendizaje social se encuentran, en primer lugar, el entorno familiar, dado que, en la etapa de la infancia, los niños y niñas copian muchas de las conductas que, además, perduran en las demás etapas de sus vidas (Pérez & Gálquez, 2010). Es importante también el modelaje simbólico mediante los medios de comunicación, especialmente la televisión, que puede llegar a ser muy influyente (Bandura & Walter, 1982).

Con respecto a las conductas agresivas, suelen controlarse, en general, por las consecuencias. De este modo, Bandura (1977) afirma que, si logra establecerse una relación

entre conductas y consecuencias, estas pueden modificarse, si bien es necesario gestionar correctamente los refuerzos y los castigos dado que estos pueden generar el efecto contrario al deseable.

Por ello es necesario que en los centros escolares se tenga en cuenta la construcción cognitiva de los educandos. Desde ese punto, hay que analizar cómo se crean imaginarios que determinan su actuación cotidiana, su capacidad de autorregulación y el pensamiento reflexivo ante determinadas situaciones (Ramírez, 2016). El contexto, las relaciones que se establecen con los agentes y el lenguaje que los adultos y los medios emplean son también factores influyentes en el comportamiento de los estudiantes y, en definitiva, en la construcción de la convivencia escolar.

Para la medición de la autoeficiencia, Bandura plantea tres dimensiones a evaluar: la magnitud en referencia al grado de dificultad de la tarea que la persona cree que es capaz de afrontar, la fuerza que se relaciona al juicio personal y la generalidad que se relaciona con el sentimiento de autoeficiencia. En los centros escolares es necesario reforzar la autoeficiencia personal para que se generen sinergias, estrategias para desarrollar la empatía y el reconocimiento de la violencia y lo que esta produce.

La agencia personal junto con las motivaciones personales son factores para determinar la conducta de una persona y deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de construir la convivencia escolar. El estudiantado requiere un tratamiento específico teniendo en cuenta sus circunstancias, su edad y su desarrollo vital y los adultos deberían adaptar sus intervenciones a estos factores. El determinismo según Bandura (1977) se niega a concebir a las personas como seres manejables y le concede un valor especialmente significativo al ejercicio del control sobre sus vidas.

Para trabajar la convivencia se deben tener en cuenta las motivaciones personales y las construcciones emocionales que inciden en las creencias y metas del estudiantado. A este respecto, Bandura introdujo el concepto de pensamiento autorreferente, que tiene que ver con la evaluación que cada sujeto hace de sus capacidades y de cómo este determina el esfuerzo necesario y la posibilidad de conseguir ciertos objetivos; del mismo modo, aquí interviene la autoestima, que supone un juicio de valor sobre uno, así como el concepto que un individuo tiene de sí ante una situación de logro. Todos estos factores implican una valoración subjetiva. (Ramírez, 2016)

Con respecto al autoconcepto, cabe apuntar la importancia de los estereotipos culturales. De este modo, los educandos realizan una valoración subjetiva de su autoestima y genera su modo de convivir con los otros, para lo cual influyen los cuestionamientos de orientación sexual, de raza, de etnia, la identidad de género, la religión, entre otros factores.

Algunas de las amenazas para la convivencia escolar son las siguientes: las interrupciones (Dobarro, 2011), que, a su vez, están condicionadas por las variables de género y nivel académico de los estudiantes y que se ven afectadas por la educación en valores y resolución de conflictos, así como la gestión democrática de las normas y las sanciones.

Por otro lado, están la discriminación, la exclusión y la falta de equidad, ante estas cuestiones, es necesaria la mediación del profesorado con reflexiones y reconstrucciones de esas valoraciones subjetivas del alumnado cuando se enfrentan a situaciones de convivencia; de esta manera, se pueden trabajar los prejuicios y trabajar las autoestimas y autoconceptos más bajos, ambas, claras amenazas para la convivencia.

El personal escolar cuenta con una serie de normas y reglas que recogen los comportamientos disruptivos que se espera que los estudiantes puedan tener, así como una serie de sanciones, consecuencias o reacciones ante la posibilidad de que se produzcan. Esta serie de normas deben tener en cuenta los derechos humanos y la diversidad, con especial atención a aquellos estudiantes que pertenezcan a minorías susceptibles de sufrir discriminación.

4.2. EL MODELO ECOLÓGICO

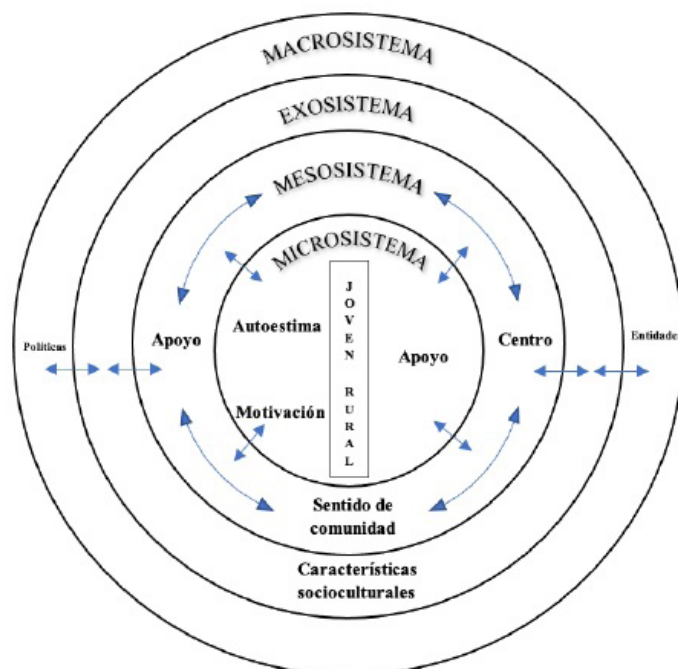
4.2.1. Fundamentos del modelo ecológico de Bronfenbrenner

La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979) es un clásico sobre el estudio del comportamiento de los niños y los adolescentes que trata de explicar el desarrollo de la conducta humana dentro de los ambientes en los que se desenvuelve. Concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas en diferentes niveles que se contienen. Estas estructuras acompañan e influyen en la vida del individuo desde el momento en que nace.

Años más tarde, Bronfenbrenner, junto con el biólogo Stephen Ceci (1994) quisieron relacionar su teoría ecológica con la biología para tratar de entender el proceso de desarrollo en toda su amplitud. Esta teoría coloca al individuo en el centro de cuatro sistemas concéntricos que se contienen unos a otros: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, lo cual evidencia la importancia del contexto que rodea al ser humano en cada una de sus etapas vitales.

Figura 6

Representación gráfica del modelo ecológico de Bronfenbrenner



Nota. Tomada de Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niños y juventud*, 20 (1). (p. 9), por C. Y Erazo-Borrás et al., 2022.

El microsistema se considera el nivel más cercano al individuo y está formado por los grupos de personas que tienen contacto directo con él. Si bien pueden existir muchos modelos de microsistema distintos, el más frecuente es el que está formado por la familia, las personas con las que interactúa socialmente (primeras amistades, vecinos, familiares no convivientes...), la escuela (en la edad infantil) o el puesto de trabajo (en la edad adulta). En este nivel, las influencias se producen de manera bidireccional, es decir desde el individuo y hacia el individuo. Este nivel tiene tres características fundamentales: es relativamente estable (si bien, por circunstancias puede modificarse), sus elementos se retroalimentan (sus variables interactúan y se relacionan entre sí) y afectan directamente a la persona (las relaciones establecidas en el microsistema con las más influyentes para el desarrollo del individuo) (Bronfenbrenner, 1979 y 1987).

El mesosistema está formado por las relaciones existentes y la retroalimentación entre los individuos del primer nivel. Los elementos fundamentales del mesosistema son los siguientes: el flujo de información (el individuo ejerce de nexo e instrumento de comunicación entre las personas de su microsistema pertenecientes a diferentes grupos); la potenciación de las conductas (refuerzo de conductas por varios microsistemas diferentes) y el establecimiento del apoyo social (grado de apoyo con el que cuenta un individuo, permite analizar las relaciones personales) (Bronfenbrenner, 1979 y 1987).

El tercer nivel es el exosistema, que tiene que ver con los elementos que no tienen relación directa con el individuo pero que, sin embargo, influyen sobre su vida. (Bronfenbrenner, 1987) Aquí se encuentran los elementos culturales, sociales y estructurales que determinan las características fundamentales del funcionamiento social, también se incluyen las costumbres o características de los grupos sociales a los que pertenece. En este nivel, se introduce el concepto de díadas, que son un patrón de relación entre dos o más individuos que se encuentran en un proceso de interacción constante. Así, las relaciones que se dan en el microsistema se alcanzan a través de díadas, que son base para el desarrollo del ser humano y que estimulan la interdependencia; vital para el desarrollo psicológico. Las características de este tipo de relaciones son la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la relación afectiva. Algunos elementos importantes de la influencia que tiene el exosistema en el desarrollo son: las opiniones de los demás sobre uno, la historia familiar y social tanto del individuo como de sus allegados y la plenitud de las relaciones con esos allegados.

El macrosistema está formado por elementos externos al individuo y a los grupos de personas con las que convive. Se trata de factores sociales, culturales, las leyes, los sistemas de creencias, el sistema político o económico en el que se encuentra el individuo, los valores fundamentales, etc. Esto incluye las políticas y la legislación de un determinado territorio (qué, cómo y cuánto están penados los diferentes comportamientos de un ser humano), las normas y valores sociales y socioculturales (la manera en que los individuos se relacionan, su “normalidad”, las costumbres o convencionalismos que rigen en cierta medida el modo de actuar de las personas en una determinada sociedad). Este sistema influye en gran medida en el comportamiento de los miembros de una sociedad y determinan su desarrollo.

Además de estos sistemas, también mencionar el cronosistema, que supone la dimensión del temporal de los entornos del individuo y que le afecta directamente.

4.2.2. El modelo ecológico de Bronfenbrenner y la convivencia escolar

El contexto escolar de un estudiante sea durante su niñez o durante su adolescencia constituye, junto con el familiar, el microsistema más importante. En el centro escolar se establecen relaciones recíprocas entre el alumnado, el profesorado, los equipos directivos y las familias. Este proceso produce una serie de apegos duraderos, la floración de sentimientos y una gran cantidad de actividades compartidas.

Como ya se ha señalado en epígrafes anteriores, el centro escolar se sitúa como el segundo núcleo de socialización, siendo la familia, el primero (Chen et al., 2021). En el seno de esta, se aprenden los primeros esquemas, las formas de vida comportamiento, las primeras habilidades sociales, etc. Estas bases establecidas en la infancia tendrán su efecto en el desarrollo social posterior, así como en su adaptación a los diferentes contextos sociales (De la Fuente, Trianes & Sánchez, 2003). Los tipos de relaciones que las personas mantengan en su hogar determinan en gran medida la capacidad de socialización que sus hijos o personas criadas en ese ambiente desarrollarán a lo largo de su vida; la familia es determinante en la conformación de la identidad de las personas y su de-

sarrollo como individuos (Brent & Meintjes, 2023), para su capacidad para afrontar los conflictos (Ramadhana et al., 2019) y para el desarrollo de su empatía y sensibilidad hacia los demás (Chang et al., 2015; Padmasiri et al., 2019).

Desde el modelo ecológico, el centro escolar está integrado en una red de instituciones sociales con las que se retroalimenta y cuya influencia repercute, en primera instancia, en su funcionamiento y, ulteriormente en la vida de sus estudiantes. Este microsistema es muy diferente al de la familia, pues, especialmente, durante los primeros años, el niño o niña debe compaginar la relación afectiva y casi exclusiva que normalmente tiene en su hogar con una nueva en la que la atención está distribuida entre un mayor número de personas y en la que ya no hay relaciones de consanguineidad (Peralta, 2005).

En este nuevo microsistema, el individuo crece y se desarrolla al ritmo que conoce a personas y adquiere nuevos roles y competencias, observa en qué medida es aceptado socialmente y, en ocasiones, aprende normas o comportamientos contradictorios con respecto a los que ve en su familia. Se va aprendiendo a ganar la consideración del resto mostrando aquellas facetas en las que muestra una mayor competencia y que en el contexto escolar, no encuentra el afecto incondicional de su hogar. Entiende que su modo de actuar está sujeto a la aprobación o desaprobación de los demás, aprende a regular su comportamiento en función de los requerimientos de la institución a la que pasa a pertenecer, asume deberes, derechos, sanciones, rechazos, etc. (Peralta, 2005).

Es muy importante que el personal docente sea capaz de reconocer los procesos que tienen lugar en los diversos microsistemas en los que se mueven los estudiantes con los que trabajan para poder comprender en plenitud su desarrollo y sus procesos de aprendizaje social. De hecho, estudios recientes han analizado la relevancia de la socialización positiva en la prevención del acoso escolar (Cortés-Pascual et al., 2020; Hong et al., 2014; Iñiguez-Berrozpe et al., 2020; Olsson et al., 2017; Rawlings, 2015). El desarrollo de la cohesión y el compromiso entre el cuerpo docente y el alumnado se considera una de las mejores prácticas para enfrentarse a los retos de la educación del presente (Alcazaren et al., 2022) Del mismo modo, cabe potenciar la individualidad de los educandos generando proyectos que les exijan colaboración para, de esta manera, hacerse conscientes, tanto de sus actitudes y aptitudes, como las de los demás y establecer diádas. Plantear actividades que tengan como metodología el aprendizaje cooperativo, en las que sea necesaria la aportación individual de cada miembro del grupo para alcanzar el éxito, con objetivos comunes y con la necesidad de apoyo mutuo es importante para establecer relaciones de solidaridad que redundan en una buena convivencia escolar. (Zahonero & Martín-Bris, 2012).

La diáda entre docente y alumnado también es especialmente relevante para la construcción de la convivencia, (Bertoglia, 2005) dado que enfrenta por primera vez al niño a las dinámicas de poder, genera el proceso de toma de decisiones y suma en la búsqueda de un equilibrio entre las partes. Incita asimismo a la reflexión sobre el papel del estudiante en el contexto escolar.

La construcción de la convivencia en el entorno escolar es un proceso completo en el que intervienen muchos factores que codependen los unos de los otros. De esta mane-

ra en la definición del microsistema escolar intervienen el clima escolar, la organización, los recursos, los proyectos, las metas, la motivación, las características y la formación del equipo docente, la manera que tiene el equipo directivo de realizar su trabajo, etc. Asimismo, el conocimiento por parte del equipo docente del microsistema familiar, de su relación con el escolar (mesosistema familia-escuela) y de sus características (nivel socioeconómico, estabilidad del núcleo familiar, presencia o no de más hermanos o hermanas, afectividad...) es vital para contribuir en el aprendizaje social del alumnado.

Estudiar la convivencia de un centro escolar desde el modelo ecológico, requiere una mirada amplia que trasciende las relaciones que se establecen entre las personas implicadas (microsistema) y llega hasta la política, las tendencias educativas o sociales (macrosistema), pasando por las relaciones institucionales entre familias, administraciones y escuela (mesosistema y exosistema).

Con respecto a la relación entre familias y escuela (mesosistema), cabe apuntar que la acción tutorial es la encargada de marcar líneas de actuación conjunta y cooperativa. Esta relación puede fracasar especialmente en aquellos casos en los que se presentan mayores dificultades de adaptación, cuando existe alguna historia familiar de violencia, con el aislamiento o con el fracaso escolar. No obstante, algunas medidas, como respetar el papel de cada agente educativo pueden favorecer la superación de estas dificultades (Díaz-Aguado, 2002b). Además, promover las interacciones positivas por entre el estudiantado y el resto de la comunidad educativa puede actuar como elemento de prevención de la violencia relacional (Íñiguez-Berrozpe et al., 2021). La implicación de las familias en la vida académica de los estudiantes también contribuye a mejorar el rendimiento académico y la adaptación escolar, por lo que se considera que este tipo de colaboración ayuda también a reducir las conductas violentas (Margolin & Gordis, 2000; Fernández & Rodríguez, 2002).

No hay que pasar por alto el cronosistema, cuya definición podría aplicarse en la actualidad al hecho de que los centros están educando a estudiantes que forman parte de la sociedad de la comunicación en un mundo globalizado, y que los microsistemas tal vez hayan dejado de encontrarse únicamente en la escuela, la familia y el vecindario. Desde el momento en que la teoría de Bronfenbrenner fue enunciada, los sistemas han cambiado, y si bien, él o, especialmente sus seguidores sí tenían en cuenta la influencia de los medios de comunicación (especialmente la televisión) y pese a que, en los años 80, 90 y primeros 2000 se realizaron muchas investigaciones acerca de la influencia de estos, o incluso de algunos videojuegos en el desarrollo de niños y adolescentes, la sociedad de la comunicación es diferente.

Esta teoría puede servirnos de base, pero debemos tener en cuenta está realizada en un momento histórico distinto, en un mundo distinto, pues la manera en que los seres humanos nos relacionamos ha cambiado mucho desde 1979. La influencia de los medios de comunicación sobre los educandos era, a grandes rasgos, unidireccional; y la única reciprocidad que podían obtener era a través de los datos de ventas o los índices de audiencia (exosistema). Si bien este tipo de influencia continúa existiendo, la interacción en las redes sociales o en los videojuegos multijugador-masivos es genuinamente recíproca;

por ello, si bien el modelo ecológico puede seguir vigente para la explicación de la realidad de la convivencia escolar, cabe revisarlo y actualizarlo para que pueda dar una visión más cercana a la realidad.

Con respecto a la influencia que los medios de comunicación pueden ejercer sobre los educandos, la visualización de programas o series televisión con contenidos violentos (March, 1994; Sanmartín, 1998 o Gabelas, 2003) ya no son las únicas actividades de riesgo que pueden derivar en un aumento de las agresiones físicas (Anderson et al., 2003). Las redes sociales se han convertido en un nuevo escenario para ejercer la violencia y el acoso hacia los iguales (Patton et al., 2014), que también se han relacionado con agresiones (Boxer et al., 2009). Por otro lado, los videojuegos han irrumpido en el ocio de niños, adolescentes y adultos, y muchos de ellos tienen un fuerte componente violento cuya influencia ha preocupado a los investigadores que si bien, comenzaron destacando exclusivamente sus riesgos para el comportamiento y la salud mental (Carnagey, Anderson & Bushman 2007; Del Moral & Villalustre, 2007), posteriormente se han revelado como beneficiosos en muchos sentidos (Jurdi et al. 2018; Basak et al. 2008; López-Rodríguez et al., 2020).

En cuanto al macrosistema, podemos encontrar la influencia de la legislación en materia de educación, el problema de género que tiene la sociedad heredera del patriarcado o la moral judeocristiana que rige las bases de la sociedad contemporánea y que sigue teniendo una fuerza y una importancia que a veces queda velada por el ideal de sociedad laica propio de las democracias consolidadas.

Cabría mirar desde un prisma diferente esos cinco niveles de relación de un educando con su entorno de los que hablaba Bronfenbrenner y trabajar desde esta teoría sin caer en el anacronismo de aplicarla al pie de la letra. Como hemos analizado en párrafos anteriores, el mundo está en continuo cambio y con él, también cambian las relaciones que se establecen entre los seres humanos. Sin embargo, las ideas y las estructuras que surgieron en estos estudios y varias de sus reflexiones continúan teniendo validez para analizar fenómenos sociales. De hecho, uno de los elementos que sí sigue vigente (1998) y en el que nos basaremos para realizar esta investigación es la creencia que en el desarrollo de un educando, en el que este va participando en procesos cada vez más complejos, debe haber una constante para que el proceso llegue a buen puerto y esta constante no es otra que el establecimiento de fuertes vínculos con personas que participan en este desarrollo; desde los progenitores hasta los amigos, pasando por el personal docente, los abuelos, los compañeros o los vecinos. No obstante, no debemos ignorar que esos círculos concéntricos que aparecen en la figura 6 son cada vez más amplios, y que, en muchas ocasiones, resulta muy complejo establecer sus límites a la hora de estudiarlos.

4.3. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ENTORNOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESFAVORECIDOS Y/O MULTICULTURALES O INTERCULTURALES

4.3.1. Entornos socioeconómicamente desfavorecidos

Para explicar los entornos socioeconómicamente desfavorecidos, acudiremos a la investigación de Bondía (2019), que ofrece una definición de este tipo de lugares que pueden encontrarse tanto en espacios urbanos como rurales. Se trata de una serie de zonas que, por las condiciones del lugar donde se encuentran o las características de su población, están en una situación desventaja económica con respecto a otras zonas. Son barrios, distritos, localidades, calles o vecindarios donde es habitual la marginación, el hacinamiento o las conductas delictivas, donde las familias tienen ingresos bajos o irregulares, donde hay un nivel cultural bajo y un índice alto de analfabetismo funcional.

En lo que a la población escolar se refiere, algunas de sus características son la existencia de casos de carencias de tipo alimentario, problemas de falta de higiene, deficiencias higiénico-sanitarias en los hogares, menores que pasan una gran parte del tiempo que no están en la escuela en la calle, etc.

Las razones por las que consideramos al barrio del Gancho un entorno socioeconómicamente desfavorecido las podemos encontrar en el capítulo 1 del presente trabajo.

4.3.2. Convivencia escolar en entornos socioeconómicamente desfavorecidos

Varios estudios han resaltado el papel crucial de la convivencia escolar en el rendimiento académico y los resultados en entornos desfavorecidos (Berkowitz et al., 2016). Enfatizaron el impacto positivo de los ambientes escolares y de aula de apoyo en los resultados académicos, especialmente en la reducción de las brechas de rendimiento entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos (Berkowitz et al., 2016). Además, se señaló que un clima escolar positivo puede actuar como un factor protector, mitigando los efectos adversos de la pobreza y las condiciones socioeconómicas en el rendimiento académico (Gómez & Suárez, 2020). Además, Benbenishty et al. (2016) sugirieron que el clima escolar debería incluirse en los sistemas de responsabilidad para mejorar el rendimiento a través de políticas y programas de convivencia escolar (Benbenishty et al., 2016).

El entorno laboral de los profesores en escuelas en espacios socioeconómicamente desfavorecidos también se ha identificado como un factor crítico para mejorar las oportunidades de éxito de los estudiantes (Swart et al., 2022). Esto incide en la existencia de una conexión entre el clima escolar, el bienestar del profesorado y los resultados académicos. En esta misma línea, Salle (2018) destacó el clima escolar como un componente esencial de los entornos seguros y de apoyo donde todos los estudiantes tienen la posibilidad prosperar (Salle, 2018). Esto destaca la importancia de contribuir a la creación de climas escolares acogedores e inclusivos en escuelas desfavorecidas para democratizar el derecho a la educación de calidad.

La literatura especializada también ha trabajado sobre el impacto del clima escolar en diversos aspectos del comportamiento y la participación por parte del estudiantado

en edad de escolarización obligatoria. Se entiende que un clima escolar negativo y cerrado contribuye a una disminución en la participación, mientras que un clima escolar positivo mejora los datos de participación y el bienestar estudiantil (Dordić, 2020; Parris et al., 2018).

Camarero-Figueroa et al. (2020) señalan que, para lograr el éxito escolar en entornos desfavorecidos, es más necesario que en cualquier otro contexto la explotación de todos los recursos de que se disponen, un alto nivel de energía y compromiso por parte del equipo docente y programas y prácticas que sirvan para motivar a todos los agentes implicados (estudiantado, profesorado y familias). También advirtió que si bien, los resultados académicos y la colaboración por parte de padres y madres suele ser superior en los centros que no se encuentran en zonas desfavorecidas, la capacidad para mediar en conflictos es superior en las escuelas en zonas que sí se encuentran en ellas. También destaca la manera de entender el éxito escolar por parte de los equipos directivos de los centros de zonas más pobres, que difiere de la obtención de buenas calificaciones y está más relacionado con la adquisición de competencias personales y sociales.

4.3.3. Convivencia escolar en entornos multiculturales o interculturales

Existen diversos estudios que tratan el tema de la convivencia escolar en entornos con diversidad cultural, no obstante, cada contexto tiene sus propias particularidades y resulta complicado transferir los resultados de investigaciones que se han realizado en otros países o incluso en otras comunidades autónomas a la realidad que pretendemos estudiar. No obstante, conviene tener en cuenta la explicación y las características de otras realidades para establecer un punto de partida en nuestra investigación.

Algunas investigaciones sugieren que las escuelas con alto grado de diversidad tienden a crear un clima escolar totalmente inclusivo, formando a un alumnado capaz de aceptar y apreciar las distintas culturas e identidades de los estudiantes de las diversas minorías sin excluir a nadie (Celeste et al., 2019). Además, se ha podido estudiar que el clima de diversidad cultural en las aulas está correlacionado positivamente con la competencia intercultural del estudiantado, cual destaca la importancia de fomentar un entorno culturalmente diverso e inclusivo dentro de las aulas (Schwarzenthal et al., 2019).

No obstante, otras investigaciones realizadas en contextos estadounidenses han establecido que, a mayor diversidad étnica en los centros de educación secundaria, las minorías tienden a calificar más frecuentemente de manera negativa el clima escolar (Juvonen et al., 2018). Esta idea puede estar relacionada con los resultados de otros estudios, como los de Beniscelli et al. (2019) que acusan la falta de interés por parte de algunos centros educativos por establecer estrategias que tengan en cuenta la diversidad cultural y evitar que la multiculturalidad se convierta en una barrera para el aprendizaje.

Otros estudios destacan que las escuelas con estudiantes diversos son precisamente las que más deben esforzarse por crear un clima propicio para las actividades de enseñanza y aprendizaje, especialmente para transmitir valores multiculturales, adaptándose a sus realidades tanto en lo pedagógico como en lo didáctico (Suryaman, 2019; Coronado-Peña et al., 2021). De hecho, Coronado-Peña et al. (2021) afirman que la diversidad, lejos de ser un obstáculo para la convivencia escolar, sino que constituye, en sí misma, un recurso para la creación de relaciones interculturales beneficiosas para aprender a respetar, tolerar y apreciar las diferencias.

5. COMPORTAMIENTOS, CONFLICTOS Y PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En la búsqueda de su identidad, las personas, durante su infancia y adolescencia provocan, trasgreden las normas, mostrando indisciplina y contestación normativa -ambas muy ligadas a formas culturales juveniles-.

Pese a que nuestra hipótesis de investigación sobre el contexto en el que se ha realizado el estudio es que la convivencia es buena, esto no significa que esté exenta de conflictos y conviene analizarlos y comprenderlos desde la bibliografía existente, haciendo especial mención a los conflictos derivados del uso de las tecnologías.

El fenómeno de la violencia es preocupante y, si bien ha cambiado a lo largo de los años, parece resistente a los avances en gestión de conflicto y a las múltiples investigaciones que con objeto de erradicarla han surgido desde la misma génesis de la investigación en materia de convivencia escolar. No obstante, la violencia, si bien parece la cara más visible del asunto, no es el único problema de convivencia al que se enfrentan los centros escolares. Los conflictos surgen de las relaciones interpersonales que se dan en los contextos escolares. En su persistencia y recurrencia, producen malestar a todos los miembros de la comunidad educativa y repercuten en la práctica educativa del cuerpo docente y en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional del alumnado (Córdoba et al., 2016). Es por tanto necesario diferenciar los múltiples conceptos que se asocian al fenómeno de la conflictividad escolar: interrupciones, absentismo, conductas violentas, agresiones físicas, amenazas, uso inadecuado de las TIC, etc.

La conflictividad en el ámbito escolar tiene un carácter estructural y sus causas son múltiples. Entendemos que se produce un conflicto escolar cuando una conducta o la omisión de una acción, de manera intencionada causa daño o perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008). Según Dobarro, Álvarez-García y Núñez (2016) la conflictividad escolar puede clasificarse en las siguientes categorías: violencia física, violencia verbal, exclusión social, interrupción en el aula y violencia a través de las TIC.

En cuanto a la violencia, generalmente se ha estudiado entre estudiantes, sin embargo, en ocasiones también se produce entre otros agentes de la comunidad educativa; desde la violencia del alumnado a los docentes, hasta ciertas conductas por parte del profesorado que el alumnado percibe como violentas (mostrar preferencias, insultar, hacer el vacío o burlarse de los alumnos, etc.). En esta violencia pueden también estar implicadas las familias o el personal no docente que trabaja en los centros educativos. La violencia escolar afecta negativamente al funcionamiento de los centros educativos y en ocasiones, les dificulta el cumplimiento de sus funciones. Hace mella en la motivación del profesorado hacia su trabajo, reduce el tiempo con el que los docentes cuentan en

su horario para tratar de lograr sus objetivos y hace que pueda llegarse a desatender al alumnado que no presenta problemas de conducta (Cava & Martínez, 2013).

5.1. VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

La violencia es un mal endémico de la sociedad que ha acompañado a la especie humana desde su misma génesis. Muchos han sido los alegatos contra la violencia surgidos por parte de grandes personalidades o instituciones de la historia, mucho se ha debatido e investigado acerca de cómo poner fin a este fenómeno, no obstante, sigue presente y en constante evolución.

El centro escolar, por supuesto, no es ajeno a esta realidad y en él se producen comportamientos agresivos y se dan actitudes violentas. La escuela, como uno de los primeros escenarios de socialización de los individuos, es uno de los principales lugares donde se aprende a existir en compañía de otros y por lo tanto las conductas violentas, como parte de los posibles comportamientos humanos, también se aprenden en las escuelas. El problema de la violencia en la escuela ha existido desde siempre, pero no ha sido hasta el siglo XXI cuando ha adquirido especial relevancia mediática y mayor presencia en las investigaciones desde disciplinas tan diversas como la Psicología, la Sociología o la Educación (Ortega & Mora, 2000; Feijóo & Rodríguez-Fernández, 2021). De hecho, a lo largo de la última década, la falta de seguridad en los centros educativos y su entorno ha sido uno de los temas que más ha preocupado a familias e investigadores (Oñate & Piñuel, 2005; Serrano, 2006). La UNESCO (2017) define la violencia escolar como las agresiones y victimizaciones que se producen en los centros escolares y en sus alrededores perpetradas por miembros de la comunidad educativa, así como la violencia ejercida a través de la tecnología. Las consecuencias de esta violencia en el ámbito escolar van desde el fracaso escolar hasta los problemas de salud mental, pasando por la reducción del comportamiento prosocial (Chen et al., 2023).

El término “agresividad” referido a la convivencia escolar ha sido definido por muchos autores y a menudo se ha utilizado como sinónimo de violencia, no obstante, Anderson y Huesman (2003) entienden que todo comportamiento violento es una agresión, pero no toda agresión conlleva un comportamiento violento. Para diferenciar los términos de violencia y agresividad, cabe acudir a Carrasco-Ortiz y González-Calderón (2006): la violencia va más allá del impulso natural y carece de justificación más allá de la tendencia ofensiva contra la integridad física, psicológica o moral de otro ser humano. Siguiendo esta idea, la agresión se diferenciaría de la violencia en que la primera es una forma de adaptación social que permite al ser humano defenderse y adaptarse al contexto que le rodea; es decir, que responde a un estímulo y no tiene como intención última causar daño. Pese a la diversidad de definiciones que existen, encontramos algunos elementos en común, que podrían resumirse de la siguiente manera: acción u omisión intencionada que causa daño o perjuicio a otros

Se pueden diferenciar tres tipos de conductas violentas entre iguales (Coie et al., 1991): reactiva (que se produce ante una provocación o agresión de otro), instrumental

(que sirve para obtener algo a cambio: objetos, posición social, respeto, etc.) y el *bullying* (maltrato entre iguales sin provocación previa y dirigida hacia un mismo objetivo).

En el ámbito educativo puede haber comportamientos visibles, claros y evidentes, como las agresiones verbales, físicas, los robos, destrucción de propiedad ajena, o perturbación del aula (Varela et al., 2019) y otras más sutiles y, en ocasiones, difícilmente detectables por parte de los docentes, como el aislamiento, la difamación, la manipulación (la calumnia, el *gaslighting* o luz de gas, utilizar la posición de poder para influir sobre la opinión de los demás sobre algo o sobre alguien, etc.); o cualquier tipo de violencia ejercida a través de las TIC, entre otras (Viejo et al., 2020; UNESCO, 2020; Varela et al., 2021).

De todos entre todos los tipos de violencia que existen, el *bullying* se posiciona como el más común según la UNESCO (2017), y el caso español no es una excepción (Save the Children, 2016). De entre todos los tipos de acoso escolar que se producen día a día en las aulas de todo el mundo, algunos de los más comunes son los causados por los diversos tipos de discriminación (Chavous et al., 2008; Assari, 2018; Bottiani et al., 2020)

5.2. ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN: RACISMO, XENOFOBIA, LGTBI+FOBIA, Y MACHISMO

Según Gil (2014), los estereotipos son los precedentes de los prejuicios que, a su vez, tienden a producir situaciones de discriminación. La discriminación consta de tres pasos; en primer lugar, una visualización desde lo cognitivo (imagen estereotipada), posteriormente una actitud (juicio o prejuicio existente) y, finalmente, la acción o comportamiento (conducta discriminatoria). Existen un sinnúmero de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias que van desde lo racial hasta lo clasista, pasando por lo étnico, la opción sexual, el aspecto, la edad o la ocupación.

Los prejuicios y los estereotipos no se basan en la experiencia ni en los hechos, sino en opiniones o ideas formadas que proceden del entorno o el contexto de las personas que las tienen. Están relacionados con un proceso cognitivo que permite a las personas categorizar y procesar rápidamente la información sobre otros basándose en lo que perciben de ellos (Ihme & Möller, 2015; Martin et al., 2017). El estereotipo es una imagen positiva o negativa asociada a una persona o a una determinada característica o signo distintivo, mientras que el prejuicio es una valoración que requiere de un juicio que rechaza o desaprueba a esas personas o a alguna de sus características (Gil, 2014). Estos juicios son importantes para entender las relaciones entre las mayorías y las minorías; entre los dominantes y los dominados. Pueden estar influenciados por creencias culturales y normas sociales y tienden a afectar a diversos aspectos de las interacciones sociales, incluyendo el comportamiento de los grupos, las orientaciones de aculturación y las estrategias de afrontamiento en interacciones interculturales (Taylor et al., 2020; Lutterbach & Beelman, 2021). En los casos más extremos, las mayorías trasladan la responsabilidad de sus desgracias a las minorías. Los estereotipos justifican los prejuicios o las discriminaciones que las minorías sufren en la sociedad (Malgesini & Giménez, 2000).

Las formas de discriminación y los prejuicios son fenómenos interconectados que suelen estudiarse desde la sociología y la psicología. La diferencia fundamental entre ellos es que los segundos suponen una actitud y no tanto una acción, por lo tanto, es la psicología la que se ocupa de ellos, mientras que la discriminación trasciende lo psicológico y llega a la praxis. Mientras que los prejuicios involucran a los procesos cognitivos de categorización y generalización, la discriminación abarca las reacciones conductuales y emocionales hacia individuos basadas en estos estereotipos (Fuller, 2017; Beeghly, 2021).

La discriminación social se produce cuando una parte de la población recibe un trato diferente y desigual con respecto a al resto de acuerdo con su clasificación por motivo de raza, sexo, edad, clase social, capacidades, etc. (Saymour-Smith, 1992; Takeda et al., 2021). Este tipo de discriminación, asentada y aprehendida socialmente a menudo tiene consecuencias graves en la vida de los individuos que la sufren, tales como problemas de salud mental y marginalización (Pascoe & Smart-Richman, 2009). Según Carrera-Fernández et al. (2019), la influencia de los estereotipos de género, el machismo y la homofobia correlacionan de manera destacada con los comportamientos de acoso escolar.

El surgimiento y la extensión del *cyberbullying* ha hecho más frecuentes y visibles los ejemplos de discriminación y violencia por estos motivos (Angoff & Barnhart, 2021; Blaya et al., 2022). Según Patchin & Hinduja (2022), esta situación se ha visto incluso agravada por la pandemia debido al aumento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

5.2.1. Racismo

Los movimientos migratorios y la multiculturalidad son una realidad en España desde hace más de una década. Las aulas pobladas por alumnado de una única raza, religión y cultura son cosa del pasado. Si bien, desde la perspectiva académica, la presencia de diversas culturas en los centros educativos supone una oportunidad más que una amenaza, el fantasma del racismo continúa presente y es por ello que cabe tenerlo en cuenta a la hora de trabajar el tema de la convivencia escolar.

Entenderemos como racismo el conjunto de actitudes y prejuicios que parten de la creencia de que entre los seres humanos existen una suerte de razas que sirven para clasificarlos. Según Memmi (2000), el racismo comprende la existencia de variaciones biológicas reales o imaginarias en beneficio de quien las define y en detrimento de quien es definido con el objeto de justificar una cierta discriminación, hostilidad o agresión.

El racismo no es sino una construcción social que trata de convencer de la existencia de las razas y de su organización en un sistema jerárquico natural para quienes creen en este constructo. (Riedemann & Stefoni, 2015). Las situaciones de racismo serán aquellas en las que existe cierta diferencia entre quien observa y es observado. Quien observa, considera esta diferencia un argumento para tratar como un inferior a quien es observado a través de un pensamiento, un gesto, una palabra o una acción física. Existen multitud de grados y variantes entre las acciones racistas; pues estas pueden ir desde lo evidente la violencia física, hasta la discriminación en todas sus formas que, en ocasiones son casi imperceptibles.

El racismo pervive en la sociedad en general y los centros educativos, como parte importante de ella, no están exentos de este problema de convivencia. El sistema escolar es un elemento definidor de la estructura social que, en ocasiones tiende a rechazar o aislar a aquellas personas que, por su procedencia, por la cultura de su familia o por el nivel socioeconómico son diferentes al resto (Bordieu, 2011). Este problema, lejos de superarse con el avance de la globalización y la extensión del uso de las TIC, se ha visto agravado (Patchin & Hinduja, 2022).

No obstante, en el ámbito de la educación obligatoria en España, el racismo se extiende más allá de actitudes individuales, grupales o estructurales, también afecta a la segregación racial entre centros educativos. Por un lado, por cuestión de la distribución de la población en función de sus ingresos, los centros educativos que se encuentran en barrios con la renta más baja a menudo tienen más alumnado inmigrante (Murillo & Graña, 2020). Por otro, está la cuestión de la titularidad de los centros; según Hernández-Castilla (2020) la mayoría de los centros privados y concertados de Madrid apenas reciben estudiantes de otras etnias y que existe una segregación escolar socioeconómica muy importante que, a su vez, oculta una segregación por origen (Murillo et al., 2017)

Se han propuesto diversas estrategias para abordar la discriminación racista en las escuelas, que incluyen la formación del personal, la presencia de docentes pertenecientes a minorías, el desarrollo de planes de estudio antirracistas y la creación de una cultura antirracista dentro de los entornos educativos (Davalos y Stockdill, 2022). Estas intervenciones tienen como objetivo desafiar a los sistemas racistas y dotar a los orientadores escolares con las habilidades necesarias para enfrentar el racismo en las escuelas (Haugen et al., 2021; Davalos & Stockdill, 2022)

5.2.2. Xenofobia

Entendemos como xenofobia el concepto psicosocial que describe a las personas que sienten temor, aborrecimiento o cualquier tipo de sentimiento negativo hacia otras personas o grupos a quienes perciben como extranjeros, o ajenos a su lugar de procedencia. Se trata de un fenómeno que puede estar influido por múltiples factores como la distribución por género entre el estudiantado, el trato del profesorado o los niveles de sensibilidad interculturalidad (Güngör et al., 2021). Los estereotipos también son la base de las reacciones xenófobas. Esta suerte de sentimientos que se producen en las personas con actitudes xenófobas está condicionada por los estereotipos que se tengan sobre una persona o grupo de personas. (Malgesini & Giménez, 2000). Funcionan de un modo parecido a las discriminaciones racistas, con la única diferencia de utilizar tópicos o estereotipos relacionados con el lugar de procedencia (real o imaginado) de las víctimas.

Diversas experiencias de niños y adolescentes migrantes en centros educativos han relevado que episodios de xenofobia obstaculizan su inclusión y dificultan su acceso a la educación en las mismas condiciones que la población local (Blessed-Sayah et al., 2022). Por otro lado, según Yao y Mwangi (2022), la pandemia del 2020 ha intensificado la xenofobia y la deshumanización en algunos círculos de estudiantes. En este sentido, Skiple (2020) señala que algunas de las causas de la subida de las actitudes xenófobas son el mo-

vimiento de extrema derecha presente en mayor o menor medida en todas las democracias europeas y el aumento de actitudes racistas y antisemitas que viene de la mano con este movimiento político-social.

5.2.3. LGTBIQ+fobia

Las siglas LGTBIQ+ acogen bajo una misma palabra a todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diferentes a la heteronormatividad cis. Las siglas significan: Lesbianas, Gais, Transgénero, Bisexuales, Intersexuales y Queer; el signo + recoge otras minorías como los asexuales o los pansexuales.

Estas personas han formado parte de la sociedad desde que se tiene constancia de la existencia de esta sociedad y durante gran parte de la historia, en la mayor parte del mundo han sufrido discriminación de muchos tipos por parte del resto de miembros de la sociedad o incluso por parte de las instituciones. Hoy en día, siguen existiendo varios países en el mundo con una legislación discriminatoria hacia las personas de este colectivo, y en el caso de España, si bien se ha avanzado muchísimo en pocos años; especialmente desde 2005, en que fue aprobada la ley del matrimonio igualitario, sigue existiendo discriminación y son frecuentes las noticias que narran casos de abusos o agresiones hacia personas LGTBIQ+ por el hecho de pertenecer al colectivo.

Algunos autores relacionan la LGTBIQ+fobia con un sistema de valores y creencias entre los agresores, pero también con una serie de sentimientos y pensamientos que justifican la violencia hacia personas que no son heterosexuales y cis. De esta manera, un principio ideológico, se materializa en una actitud negativa, una aversión, una intolerancia, un rechazo, o un miedo. (Rodríguez-Otero, 2017). Esta puede tomar diferentes formas y aparece en diversos espacios, incluyendo los centros educativos. Allí, se convierten en víctimas tanto las personas que pertenecen al colectivo como las que, aun no perteneciendo, se les presupone no heterosexuales. Por ello, la ocultación de la identidad sexual se convierte en un elemento protector y, a la vez, contribuye a la reproducción de prejuicios y estereotipos que degeneran en discriminación (Granero & Manzano; Junqueira, 2014; Kolosofsky, 1998).

Rodríguez-Otero y García-Álvarez (2020) recogen algunas de las características específicas de la discriminación que se produce en los centros educativos con motivo de la identificación con las siglas LGTBIQ+ y que la hacen diferente al resto de violencias o acosos escolares. Comprende la baja visibilidad con motivo de la estigmatización, la aprobación de esta violencia estructural, el contagio de este estigma a las personas cercanas a las víctimas señala también la exclusión en todos los ámbitos de la vida, así como el desempoderamiento por las posibles consecuencias negativas de la denuncia. Menciona la propagación de la injuria por la aceptación del uso de la orientación sexual como insulto, la existencia de lenguaje homófobo y transexcluyente, sus mitos y sus estereotipos asentados y naturalizados, así como la posible presencia de LGTBIQ+fobia entre el profesorado, las familias, los círculos sociales o las instituciones, así como en el programa, los libros de texto o los contenidos, o el desconocimiento por parte de todo el entorno de la víctima de su identidad, condición u orientación sexual. Por último, destaca la interiorización de

la discriminación por parte de las víctimas y el temor al rechazo. (Samaniego & Bermúdez, 2015; García, 2015; Martxueta & Etxeberria, 2014).

Con respecto a la realidad española a este respecto, los estudios consideran este fenómeno como de gran prevalencia en los niveles educativos obligatorios (Landazábal & Larraín, 2020, Hernández, López & Ramírez 2019; Mena-Hidalgo, 2019; García, 2015) y postobligatorios (Penna-Tosso, 2015). Estos actos de discriminación son muy variados, siendo la violencia verbal la más frecuente, seguida del aislamiento o exclusión y la violencia física. Los actos discriminatorios se producen, generalmente entre personas del mismo género; es decir, de hombres hacia hombres y de mujeres hacia mujeres, aunque no es excluyente. Según la percepción del alumnado, la percepción o intervención por parte del personal docente es, en general, baja o muy baja. Los lugares donde se producen estos actos son las clases, los pasillos o los baños. (Rodríguez-Otero & García-Álvarez, 2020).

Si bien el acoso escolar hacia personas LGTBIQ+ tiene muchos elementos en común con otros tipos de violencia y discriminación, cabe estudiarse de manera específica por sus características diferenciadoras. Sus particularidades merecen estudios concretos, como el de Garaigordobil y Larraín (2020) que revela que las personas LGTB sufren tanto acoso como ciberacoso con más frecuencia y que desarrollan más síntomas psicopatológicos por la victimización/cibervictimización que los heterosexuales que sufren acoso.

5.2.4. Machismo

El presente epígrafe enlaza con el anterior que abordaba la convivencia escolar desde la perspectiva de género.

El machismo es un fenómeno global consistente en una serie de prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias dirigidas hacia las mujeres por el hecho de serlo bajo la creencia de que el hombre, por naturaleza, es superior a la mujer (Glick & Fiske, 1996). El machismo es una realidad que afecta a todos los ámbitos de la sociedad y proviene del mantenimiento durante siglos de un modelo patriarcal estructural que coloca al hombre en una posición por encima de la mujer (Christ, 2016; Sulistyawan & Nurfaidah, 2020), que queda en ocasiones anulada o bajo el yugo de las decisiones o necesidades del hombre. Si bien la violencia de género merece un estudio específico, consideramos que, entre otras muchas cosas, supone un problema de convivencia y en tanto en cuanto se produce entre estudiantes de centros de enseñanza obligatoria y en espacios de dichos centros, como clases, pasillos, patios de recreo o baños entendemos que es necesario mencionarla en el presente trabajo.

Si bien es cierto que el movimiento feminista, a través de su demanda de igualdad ha tomado fuerza hasta calar hondo en la realidad española, especialmente durante el siglo XXI, aún quedan muchos estereotipos, muchas acciones o costumbres discriminatorias que, por pequeñas que sean, siguen siendo claras indicadoras de la pervivencia de una sociedad machista y desigual en cuanto derechos y libertades (Bandrés, 2022).

La violencia de género es una de las manifestaciones más extremas del machismo de la sociedad. Es una situación nociva que es prioridad erradicar, pero que desgraciadamente tiene su presencia en todos los grupos de edad de la población española; y los adolescentes no son una excepción. Dado que una buena parte de las relaciones entre hombres y mujeres que se crean durante la adolescencia, tienen su origen en los centros escolares, merece la pena tener en cuenta la situación de la violencia de género en estos grupos de edad para nuestro objeto de estudio.

La escuela, siendo uno de los primeros espacios de socialización, es uno de los primeros lugares donde se llevan a cabo las costumbres discriminatorias hacia las mujeres aprehendidas de la realidad heredera del patriarcado por parte de todas las personas que forman la comunidad educativa. La investigación ha identificado diferentes formas de sexismo, incluyendo el sexismo benevolente, hostil y ambivalente, que se manifiestan en comportamientos paternalistas, disparidades de género y microagresiones (Struble et al., 2022; Yarrow & Davies, 2022)

Según la investigación realizada por Díaz-Aguado et al. (2021), en el ámbito de la pareja, las manifestaciones de violencia de género más frecuentes entre las parejas adolescentes son el abuso emocional (insultos, injurias, etc.), el control abusivo (toma de decisiones sin tener en cuenta a la pareja) y el control del móvil. Destacan también las presiones de tipo sexual o la sensación de miedo en el ámbito de la pareja. Tanto fuera como dentro del ámbito de la pareja, cabe destacar el acoso sexual a través de las TIC, como son la muestra o petición de fotografías o vídeos de carácter sexual o de cibersexo.

En este estudio se destacan, pese al reconocimiento del gran avance de los últimos años, las pervivencias de ciertos roles de género como los de dominación y sumisión o ciertos tópicos peligrosos asociados a las parejas que se relacionan con la posesión, la subordinación o la falta de libertades. La investigación ha enfatizado la necesidad de intervenciones y talleres para preparar a educadores y estudiantes para responder a instancias de discriminación de género y acoso sexual (Farkas et al., 2022). Es crucial crear un entorno de apoyo para las mujeres y promover la igualdad de género en el aula para combatir los sesgos y la discriminación de género (Floranza & Suresh, 2022). Además, comprender el papel del contexto social y las implicaciones de la amenaza de estereotipos en entornos educativos es esencial para abordar y mitigar el impacto del sexismo en las experiencias académicas de los estudiantes (Pomerantz et al., 2013).

5.3. EL ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

En la escuela, los educandos entran en contacto con personas fuera de su entorno familiar de manera habitual. Es un ambiente en el que se debe renunciar a un comportamiento privado, para adaptar el comportamiento a la vida en sociedad, sustituyendo al juego por el aprendizaje, lo cual requiere de cierto esfuerzo y atención. Esta realidad produce, en su evolución ciertas dificultades y conflictos que deben tratarse, para lo cual es necesaria cierta paciencia y perseverancia, pero esto no siempre es suficiente (Ubieto, 2021).

El *bullying* se ha convertido en una preocupación social de primer nivel gracias a la popularización del término con motivo de su omnipresencia en los medios de comunicación que no hace sino reivindicar la existencia de un problema tan antiguo como los centros escolares. Uno de los elementos clave para la extensión de este término es la divulgación de algunas de sus más terribles consecuencias en periódicos y telediarios (Martínez & Alcantud, 2018).

El estudio sobre este fenómeno parece hundir sus raíces en los países escandinavos para, posteriormente, extenderse por el resto de los países (Olweus, 1978). Los estudios sobre el acoso escolar confirman que se trata de una práctica que se extiende en los países donde la escolarización es obligatoria (Smith, 2003)

5.3.1. Definición

Como refiere Martínez (2021), el término *bullying* procede de *mobbing*, que acuñó Heinemann (1972) para referirse al maltrato reiterado de un grupo de estudiantes a otro por razones de discriminación racial. Poco más tarde, el psicólogo Dan Olweus (1973) utilizó por primera vez el término “*bullying*” para referirse al acoso escolar. Desde entonces, muchos investigadores se interesaron por este concepto hasta que se generalizó en la literatura científica para, posteriormente, pasar a ser un término de dominio público por su relevancia mediática.

Bullying es un término que procede del término inglés *bully* que significa abusón o matón como sustantivo e intimidar o abusar como verbo. Por lo que hace referencia al maltrato o trato abusivo de un sujeto a otro en el contexto escolar.

Salmivalli, Kärna y Poskiparta (2011) identificaron el que el *bullying* se produce cuando un estudiante recibe de sus iguales: insultos, amenazas, burlas o apodos; exclusión premeditada y o alevosa; violencia física, verbal o daño a su imagen pública a través de la extensión de rumores para influir sobre la opinión del resto del grupo sobre él o ella.

Martínez (2021) insiste en que para ser considerado *bullying*, es importante destacar que no sea un comportamiento puntual, sino que se extiende en el tiempo, que también es premeditado y que produce en las personas que lo sufren sentimientos de miedo, ansiedad, tristeza e inseguridad. Barbero (2017) señala además que en él existen roles diferenciados y desequilibrio de poder, de manera que la parte agresora realiza una actividad premeditadamente dañina e injustificada hacia otro individuo (víctima) al que considera inferior y más débil, sintiéndose superior y en una posición de dominación frente a la sumisión de la parte agredida. Slattery et al. (2019) afirman que se trata de un comportamiento agresivo que se realiza con intencionalidad, que se produce con reiteración a lo largo del tiempo y que es fruto de una desigualdad de poderes.

Cabe apuntar que algunos de los tipos de *bullying* o acoso escolar que vamos a mencionar en lo posterior, podrían ser clasificadas de otras maneras, como por ejemplo la violencia de género, sin negar esta evidencia, en este trabajo se clasifica de esta manera teniendo en cuenta que se realiza en el ámbito de los centros escolares de enseñanza obligatoria y entre estudiantes de los mismos.

5.3.2. Formas de bullying

La literatura científica ha producido multitud de clasificaciones de este fenómeno desde que surgió el interés por su investigación. En general, suele dividirse en los siguientes tipos (Rodríguez, 2004; Abril, 2010; Armero, Bernardino & Bonet, 2011; Ubieta, 2016 y 2021):

Tabla 11

Tipos de acoso escolar (*Bullying*)

TIPOS DE ACOSO ESCOLAR (BULLYING)		
TIPO	SUBTIPO	DESCRIPCIÓN
AGRESIONES FÍSICAS	DIRECTAS	Golpear, empujar, arrojar objetos, molestar físicamente...
	INDIRECTAS	Esconder, romper o robar objetos, trabajos o deberes de la víctima.
AGRESIONES VERBALES	DIRECTAS	Insultar, amenazar, burlarse, poner apodos, chantajear, extorsionar, humillar, imitar con intención de ofender o hacer daño...
	INDIRECTAS	Desprestigiar, hablar mal a las espaldas, difundir falsos rumores, enviar notas amenazantes o groseras, hacer pintadas, difundir bulos, escarnios públicos, etc.
EXCLUSIÓN SOCIAL	DIRECTAS	Obligar a hacer cosas en contra de su voluntad, excluir reiteradamente de las actividades, impedir su participación, evitar su compañía, presionar al grupo para que le aisle, etc.
	INDIRECTAS	Ignorar, hacer como si no estuviera, o como si fuera transparente.
AGRESIÓN SEXUAL		Tocamientos no consentidos, comentarios obscenos de carácter sexual, humillaciones o vejaciones relacionadas con el sexo o la sexualidad o la desnudez, etc.
AGRESIÓN CON TIC (Cyberbullying)		Acoso a través de redes sociales, suplantación de identidad, ciberpersecución, sometimiento a escarnio público, etc.

Nota. Elaboración propia a partir de Rodríguez, 2004; Abril, 2010; Armero, Bernardino & Bonet, 2011; Ubieta, 2016 y 2021.

No obstante, Rodicio e Iglesias (2011) otra clasificación igualmente útil y con vigencia

Tabla 12

Clasificación del acoso escolar (*Bullying*) atendiendo a diversos factores.

ATENDIENDO A LA FORMA	
VIOLENCIA FÍSICA	Atenta contra la integridad física de la persona acosada. Es, probablemente, la más visible porque se materializa en persona y porque puede dejar marcas en el cuerpo. Incluye toda la variedad de golpes, agresiones con armas blancas o con material escolar, contusiones con objetos, etc.
VIOLENCIA VERBAL	Ataque a través del uso del lenguaje: gritos, insultos, amenazas, burlas, comentarios sarcásticos, exposición pública, bromas o comentarios relacionados con las características físicas de la víctima. Hace mella en la autoestima, crea complejos, vergüenza, depresión, etc.
VIOLENCIA PSICOLÓGICA	Procede de una amplia variedad de comportamientos que van desde la violencia verbal hasta la intimidación o las amenazas, pasando por el desprecio, la coacción o la expresión corporal (miradas, gestos, etc.). También atacan a la autoestima de la víctima, le causan inhibición, bajo rendimiento, impiden su normal desarrollo emocional y puede dejar graves secuelas.
VIOLENCIA SOCIAL	Se produce cuando el agresor pretende dañar la imagen social de la víctima a través de rumores falsos, desprestigio, bloqueo, exclusión social, etc.

ATENDIENDO AL MODO DE CONCRETARSE (HARRIS Y PETRIE, 2006)	
DIRECTO	Claro, evidente y visible. Violencia física evidente, provocaciones, burlas, insultos, golpes de cualquier tipo, empleo de armas o amenazas, mensajes que dejan rastro (whatsapps, notas manuscritas, correos electrónicos...), robar o esconder las pertenencias, miradas o gestos amenazantes u obscenos...
INDIRECTO	Más sutil y más difícilmente perceptible. Influir sobre el resto del grupo para que este tenga una actitud más hostil sobre la víctima, hacer pública información o fotos comprometedoras de la víctima, ignorar, excluir, dejar notas o hacer llamadas anónimas, etc.

Tabla 12. Clasificación del acoso escolar (*Bullying*) atendiendo a diversos factores (Continuación).

ATENDIENDO A LOS ACTORES	
<p>Si bien el acoso más habitual o mediático es el que se produce entre iguales (llamada violencia horizontal), no es el único que tiene lugar los centros escolares en la actualidad, también hay violencia que se ejerce entre profesores y estudiantes (llamada violencia vertical).</p>	
VIOLENCIA VERTICAL DESCENDENTE	<p>Ejercida por los docentes hacia uno o varios estudiantes. Es poco frecuente y puede producirse de las siguientes maneras: ignorar las necesidades del alumnado (desprecio psicológico), autoritarismo y negativa al diálogo, desprecio verbal (insultos, burlas, humillaciones...), maltrato físico, acoso sexual, favoritismo o tratamiento discriminatorio.</p>
VIOLENCIA VERTICAL ASCENDENTE	<p>El alumnado ejerce la violencia sobre algún miembro del cuerpo docente. Pueden ser agresiones físicas o morales (burlas, mofas, humillaciones o insultos), rumores, amenazas, interrupciones en clase (de diversa gravedad: interrupciones, sentarse en el suelo, cantar, impedir que el normal funcionamiento de una clase, etc.), negarse a realizar alguna tarea o trabajo, atentar contra las pertenencias del docente (coche, material de clase, ropa, etc.) ...</p>
EN FUNCIÓN DEL MEDIO DE PROPAGACIÓN	
<p>Se produce en el entorno escolar y lo protagonizan personas relacionadas de una u otra manera con la escuela o instituto (alumnado, profesorado, personal no docente, etc.), pero a menudo no tiene lugar en el propio centro.</p>	
CIBERACOSO	<p>Empleo de los medios telemáticos para acosar, amenazar, intimidar, agredir o perseguir a niños o adolescentes. Puede ser colgar información o fotos comprometidas de la víctima en internet, acosarla, anularla, difundir bulos, perseguirla, etc. Dedicaremos un apartado específico a esta cuestión.</p>
GROOMING	<p>Se trata del acoso sexual ejercido por adultos, que tiene como víctimas a los menores y que se realiza a través de Internet. Los adultos se las ingenian para ganarse la confianza de los menores a los que, posteriormente les solicitan imágenes o vídeos con contenido erótico. Es una práctica que puede acarrear graves consecuencias para la salud mental del menor y que además puede terminar en acoso sexual.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de Rodicio & Iglesias (2011)

5.3.3. Escenarios donde tiene lugar el *bullying*

Si bien es habitual relacionar el *bullying* con un escenario exclusivamente escolar (las instalaciones del centro: aulas, patios, baños, comedor) o, (Bascón-Seda & Ramírez-Macías, 2020) al menos con actividades que tengan que ver con la escuela (clases, recreos, excursiones o salidas culturales, actividades extraescolares, etc.), este fenómeno trasciende esos escenarios y se produce en lugares o ambientes diferentes; máxime en una sociedad de la información tan continuamente conectada como la actual.

El *bullying* suele producirse también en los alrededores del centro escolar, en el recorrido existente entre el colegio o instituto y el lugar de residencia de la víctima; en algún lugar de reunión frecuentado por un grupo de menores de un mismo centro: un parque público, una plaza, un centro comercial, etc.

Normalmente, los agresores buscan ambientes fuera de la supervisión directa de los adultos porque, conscientes de lo cuestionable de su actitud, procuran no ser vistos teniendo comportamientos de acoso. Con la aparición de Internet y la extensión del uso de los dispositivos portátiles con conexión a la red, el acoso puede tener lugar en prácticamente cualquier parte; los menores están conectados continuamente y, por lo tanto, tienen la posibilidad de comunicarse en cualquier momento y desde cualquier lugar, muchas veces, sin supervisión alguna de un adulto (Ubieto, 2021).

5.3.4. Roles en el *bullying*

La división tradicional de los roles que participan en el fenómeno del *bullying* es la siguiente: agresores, víctimas y espectadores.

El agresor o *bully*

El perfil de los acosadores es un asunto complejo, que atiene a muchos factores y que dependen en buena medida del contexto. La investigación ha identificado perfiles distintos de acosadores, víctimas y acosadores-víctimas, con algunos estudios destacando la estabilidad y cambios en la perpetración y victimización del acoso tradicional y cibernético (Huang y Tian, 2021; Leiner et al., 2014). Estos perfiles incluyen acosadores puros, víctimas puras, acosadores/víctimas e individuos neutrales (Kubiszewski et al., 2014; Weng et al., 2017). Además, se ha estudiado el impacto emocional del acoso y ciberacoso en las víctimas, revelando perfiles similares para el acoso directo y ciberacoso a través del teléfono móvil, así como el acoso indirecto y ciberacoso mediante Internet (Ortega et al., 2012). Además, se han examinado los perfiles psicosociales de adolescentes que se clasifican a sí mismos como acosadores, víctimas o acosadores-víctimas, arrojando luz sobre las diferencias en sus características psicosociales (Leiner et al., 2014). También se han investigado rasgos de personalidad en relación con el acoso, con estudios que exploran la influencia de rasgos como los rasgos de personalidad del tetradark, los correlatos de la personalidad HEXACO y los cinco grandes rasgos de personalidad en la perpetración y victimización del acoso (Pineda et al., 2022; Pronk et al., 2021). Además de los factores psicosociales y de personalidad, se ha explorado el impacto emocional y comportamental

del acoso, con investigaciones que indican que algunos rasgos de personalidad, como la ansiedad rasgo y la ira rasgo, están correlacionados con la exposición al acoso (Reknes et al., 2021).

En general, tienen peor actitud ante los docentes y el resto del alumnado, la relación con sus progenitores tiende a ser inferior y son agresivos con todas las personas en general. También tienden a ser impulsivos, con necesidad de dominio sobre los demás y escasa empatía (Olweus, 1998). Tienen poca tolerancia hacia la frustración y pese a que, en ocasiones, han pasado de víctima a agresor, muchas veces sienten una cierta satisfacción con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión (Martín et al., 2002). Socialmente, suelen gozar de cierto estatus (Rodicio & Iglesias, 2011), en ocasiones propiciado por su superioridad física, por su más avanzado grado de desarrollo o por su edad más avanzada. Académicamente, tienden a presentar dificultades de aprendizaje (Ortega, 2010) y suelen abandonar prematuramente la escolaridad obligatoria. Trianes (2000) afirma que, a partir de la Educación Secundaria, los agresores tienen tendencia a exhibir conductas antisociales como beber alcohol en su condición de menor, tomar drogas, pertenecer a bandas o pandillas, tener una baja aceptación a las normas del centro y está en un grave peligro de fracaso escolar.

Buena parte de las víctimas, afirman que sus agresores son de su mismo grupo clase, con la excepción de aquellos que realizan amenazas con armas, que tienden a ser de cursos superiores. Además, el curso donde mayores porcentajes de maltrato por parte de personas de cursos superiores es el primero de la ESO (Del Barrio et al., 2003).

La víctima

Según Martín et al. (2002), las víctimas suelen ser más débiles físicamente que el agresor o presentar algún tipo de defecto físico, complejo o estigma personal, su rendimiento académico suele ser mejor que el de sus agresores, tienden a ser tímidos, poco asertivos y con dificultades para expresar cómo se sienten. Familiarmente se sienten sobreprotegidos, con escasa independencia, alta organización familiar y control. Presentan personalidades más ansiosas que la media (Hawker & Boulton, 2000), se sienten solos y tienen amigos de escasa calidad (Olweus, 1993). Otros autores, como Coie et al. (1991) señalan a las víctimas como responsables indirectos de sufrir acoso por su falta de asertividad, sus sentimientos de inseguridad y baja autoestima y que por ello despiertan en los agresores hostilidad hacia ellos (Schwartz, 2000). Estas características definen a las víctimas como personas socialmente inadaptadas. Se ha estudiado extensamente la asociación entre la victimización por intimidación y la salud mental, y los hallazgos indican que factores como la impulsividad, la intolerancia a la frustración y la hostilidad son predictores de la victimización y la perpetración de intimidación tradicional entre adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Liu et al., 2021). Además, la presencia de síntomas depresivos se ha identificado como un factor predictivo para la estabilidad y los cambios en la perpetración y victimización de intimidación tradicional y cibernética en la infancia (Huang & Tian, 2021). Muy frecuentemente, las víctimas permanecen en silencio y no comparten su condición de víctima con nadie, lo cual, según Cortés-Pascual et al. (2020), es uno de los elementos más importantes a abordar para enfrentar el problema.

No obstante, no todas las víctimas sufren el acoso de la misma manera, ni reaccionan igual ante situaciones de violencia. Varias investigaciones (Trianes, 2000, Cerezo, 2001 y Rodicio & Iglesias, 2011) distinguen entre víctima pasiva y víctima activa.

- Víctima pasiva: son las más frecuentes. Se caracterizan por su debilidad física y/o psicológica, tienden a ser de menor edad que su agresor, suelen tener pocas habilidades sociales y dificultad para expresar sus necesidades y, sobre todo por la incapacidad de dominar o repeler el ataque intimidatorio (Coie et al., 1991; Schwartz, 2000). Tienen poca popularidad, suelen ser tímidos, psicológicamente inseguros y con un bajo concepto de sí mismos. Suelen ser blanco habitual de burlas por parte de sus iguales y tienden a tener una actitud pasiva hacia el centro escolar. Dentro de este tipo de víctimas, también se producen algunos casos los que el amor y el odio se confunden, donde la víctima permite que su amigo le maltrate a la espera de una muestra de afecto que nunca llega (Ubieto, 2021).
- Víctima activa: menos frecuentes que las anteriores, presentan una reacciones ansiosas y agresivas. Suelen ser provocadoras, firmes y seguras de sí mismas. Presentan un temperamento fuerte, con dificultad para controlar sus propias emociones, irritables y suelen responder con violencia cuando se sienten atacados o insultados. Pueden presentar déficit de atención por hiperactividad, les gusta provocar situaciones tensas y responden de manera exagerada a los ataques de sus iguales (Menesini, 1999; Schwartz, 2000).

El espectador

También llamado observador o testigo, es una parte en ocasiones ignorada del fenómeno del *bullying*, por la percepción de que se trata de un conflicto entre la parte acosadora y la parte acosada; el hecho de no estar involucrada directamente en el conflicto ha invisibilizado con frecuencia a la figura del espectador (Ubieto, 2021). Trianes (2000) y Cerezo (2001) distinguen varios tipos de observadores: el activo, el pasivo, el prosocial y el distante, neutral o indiferente.

- Espectador activo: aprueba la conducta del acosador, al que anima públicamente, alienta o apoya a través de vítores, aplausos, o expresiones de su aprobación ante la actitud de acoso.
- Espectador pasivo: No intervienen en el conflicto. De esta manera, su silencio es una respuesta que, si bien les exime de cualquier responsabilidad a ojos de la autoridad -en este caso los adultos: profesorado, padres y madres, etc.- por su no intervención, realmente apoyan al acosador de forma indirecta, reforzando sus acciones: sonriendo, acudiendo a presenciar el conflicto, apoyando al agresor de manera privada (Ubieto, 2021).
- Espectador prosocial: se posiciona en contra del agresor, se preocupa por la víctima e intenta defenderla o reducir en la medida de sus posibilidades los daños que esta pudiera recibir. En la literatura también recibe el nombre de “defensor” (Orjuela et al., 2013).

- Espectador neutral o indiferente: no se pone de parte de la víctima ni del agresor, se mantiene al margen y actúa como si nada ocurriera. Hacen oídos sordos, niegan la situación y afirman que les es indiferente. De forma indirecta, favorecen al agresor.

5.3.5. Consecuencias del *bullying*

La investigación en general ha señalado en primer lugar a las víctimas y, en ocasiones, a los agresores, como los principales receptores de las consecuencias de este fenómeno; no obstante, el acoso escolar, en su complejidad, afecta a la sociedad en su conjunto y en particular a la comunidad educativa.

No obstante, cabe apuntar que la percepción sobre este fenómeno, sus causas y sus consecuencias varía en función de a quién se le pregunte sobre él (Connel et al., 2019).

Para la víctima

Algunas de las principales son el miedo, la evitación, el profundo rechazo al contexto en el que padece la violencia y pérdida de autoestima y confianza en sí mismo (Díaz-Aguado, 2002b). En muchas ocasiones, se sienten incapaces de disfrutar y se encuentran faltos de energía, bajan el rendimiento escolar y les falta motivación. Pueden acabar con abandono escolar y síntomas de depresión. Académicamente suelen reducir sus resultados (Huang, 2020) e incluso llegan a aparecer tentativas de abandono escolar temprano, el cual tiene más preminencia en el estudiantado víctima de acoso (Forster et al., 2020).

Por otro lado, en ocasiones tienden al aislamiento, a la soledad y al sentimiento de culpabilidad. Pueden llegar a autolesionarse, a tener pensamientos suicidas o incluso a intentar suicidarse (Guterman, Hahm & Cameron, 2002). Según Piñuel & Oñate (2005) el autoconcepto negativo y la baja autoestima pueden continuar presentes hasta su vida adulta y favorecerán posteriores abusos en otros ámbitos, como el social, el laboral o el familiar. Otra consecuencia frecuente es el fenómeno de la victimización (Highland, Valdez & Pedroza, 2015; Garmendía, Jiménez & Larrañaga, 2019) que se produce como consecuencia de un hecho traumático para la víctima que no ha sido debidamente resuelto ni tratado y que además ha quedado impune. Suele acarrear complicaciones de tipo emocional, problemas de rendimiento y comportamiento a largo plazo, manía persecutoria y graves problemas psicológicos y emocionales que impiden un normal desarrollo de las habilidades sociales y que producen unas altas probabilidades de volver a ser víctima.

Para el agresor

La figura del *bully* no está exenta de consecuencias de este fenómeno, tanto para su presente como para futuro. En algunos casos los acosadores se convencen de que sus comportamientos quedan impunes y que, con el incumplimiento de las normas, logran una mayor popularidad; por ello, cada vez muestran menos empatía y tienen más problemas para interactuar socialmente (Farrington, 2005).

Durante su infancia y juventud frecuentemente incrementan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza o su poder: decrece su empatía, su capacidad para comprender a los demás y su moral. Su estilo violento se ve reforzado, pues aprende a conseguir sus objetivos a través de la violencia, por lo que es tendente a reproducir sus acciones y, en ocasiones a tener comportamientos más graves. Esta situación puede impedirle construir relaciones sanas y positivas con el entorno que le rodea (Trianes, 2000; Cerezo, 2001).

Con respecto a las consecuencias para su futuro, estudios como el de Norrington (2020) afirman que haber sido perpetrador de acoso escolar está relacionado con el desarrollo de problemas de salud mental, el desarrollo de un autoconcepto distorsionado o la aparición de trastornos psicológicos de diversa índole o gravedad.

Para el espectador

Este grupo de personas es susceptible de sufrir similares consecuencias a las de los agresores o las víctimas, aunque en menor medida (reducción de la empatía, miedo a recibir agresiones, etc.). Generalmente se vuelven más insensibles, impasibles ante la violencia que presencian y que acaban normalizando. Desarrollan valores poco solidarios y egoísta y aumenta el riesgo de que se conviertan en protagonistas del acoso en el futuro.

Según Adewoye y Plessis (2021), los espectadores pueden desarrollar problemas de ansiedad, percepción negativa de la seguridad en el ámbito escolar, sentimientos de culpa o incluso co-victimización.

Según Doumas y Midget (2022) los testigos del *bullying* y el *cyberbullying* tienen más probabilidad de sufrir problemas de salud mental, como la depresión, que se puede ver agravada por sentimientos de impotencia ante la imposibilidad de intervenir en una situación de maltrato.

En general

Según Díaz-Aguado (2002b), el acoso escolar afecta al contexto institucional en el que se produce, originando una pérdida de calidad en la vida de las personas, impidiendo su desarrollo y el logro de sus objetivos. Reduce además la capacidad de expresarse libremente por miedo a consecuencias violentas y repercuten en una escalada del conflicto en su vida adulta con graves consecuencias sociales.

Según Garaigordobil (2012, 2016 y 2020), la conducta antisocial de los actores implicados en el *bullying* o *ciberbullying* (acosadores, observadores, víctimas y víctimas agresivas) suponen un predictor no solo de ser reincidentes en los mismos comportamientos, sino de posibles desajustes también en su vida adulta. Destaca del mismo modo, que sin el tratamiento de estos casos a través de la implementación de programas de prevención y de tratamiento que estimulen la capacidad para resolver conflictos pacíficamente y que estimulen la reflexión sobre las consecuencias de la conducta, estos se reproducirán, se mantendrán e incluso aumentarán.

5.4. CYBERBULLYING

Desde la mediatización del término *bullying* y el interés de los investigadores en este fenómeno, los estudios se han centrado en analizar este fenómeno desde todas sus vertientes, hasta el punto de identificar sus agentes, sus posibles causas, sus consecuencias e incluso proponer soluciones a través de la implantación de programas. No obstante, desde que se empezó a hablar de acoso escolar y este problema empezó a preocupar a la población en general, el mundo ha seguido avanzando a un ritmo vertiginoso hasta el punto de que la sociedad ha cambiado mucho su forma de relacionarse y de comunicarse en cuestión de solo dos décadas (Hamm et al., 2015).

Estos cambios han hecho evolucionar a la sociedad y, con ella, los problemas endémicos de esta también han cambiado y por supuesto, también el *bullying* lo ha hecho. Esto no quiere decir que no sigan reproduciéndose comportamientos y actitudes que se asemejan al acoso escolar de hace dos décadas, sino que a este problema -todavía sin superar- se ha sumado una vertiente nueva que cabe analizar y tratar: el acoso escolar a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o *Cyberbullying*.

Es precisamente el *cyberbullying* uno de los fenómenos más estudiados por parte de la psicología y las Ciencias de la Educación desde la irrupción de las TICs en la vida de jóvenes y adolescentes. Alguno de los estudios que tratan de acercarse a este fenómeno se han preocupado por entender las similitudes y diferencias entre el acoso tradicional y esta vertiente. Según Íñiguez-Berrozpe et al. (2020), es frecuente que el *bullying* se prolongue en el ciberacoso y que los tradicionales roles se mantengan en ambos fenómenos.

5.4.1. Definición y características

Dada la naturaleza cambiante de los medios de comunicación y el empleo de los mismos por parte de la población, especialmente la infantil y adolescente, la definición de este fenómeno debe estar en constante revisión (Coscoran et al., 2015).

Para tratar el tema del *ciberbullying*, cabe apuntar que para que este se produzca, hace falta un instrumento tecnológico a través del cual la parte agresora ataque o dañe a la víctima. Esta herramienta es un dispositivo que dispone o puede disponer de conexión a Internet y que tenga la posibilidad de intercambiar información a través de mensajes, envío y recepción de archivos, fotos, etc. Existe una gran variedad de dispositivos que actualmente tienen esa funcionalidad y no hace falta que sean propiedad de la parte agresora para que puedan usarse como instrumento del *ciberbullying*; en ocasiones pueden ser incluso de uso público (sala de informática del centro, ordenadores de la biblioteca, centro cívico o casa de juventud de la localidad, etc.). Pueden ser teléfonos inteligentes (*smartphones*), ordenadores de sobremesa o portátiles, tabletas, *chromebooks*, videoconsolas o incluso televisiones inteligentes (*SmartTV*).

Podríamos definir *cyberbullyng* como un acto agresivo e intencionado, llevado a cabo con recurrencia a lo largo del tiempo (Cerezo, 2012) perpetrado por una persona o grupo de personas que usa la información y la comunicación a través de la tecnología

para acosar o amenazar deliberadamente a otro individuo con dificultades para defenderse mediante el envío o publicación de información textual o gráfica cruel o malintencionada (Musri, 2012).

Para Meter et al. (2021), se trata de un problema importante para adolescentes y jóvenes que consiste en una agresión intencionada y deliberada que busca causar daño a otras personas a través de medios como el correo electrónico, las redes sociales o los mensajes de texto. Considera también que se trata de un problema distinto al acoso escolar tradicional dado que los medios que se emplean para perpetrar el *cyberbullying* tiene más facilidad para extender la información con rapidez, los acosadores pueden ser anónimos y, trasciende el espacio físico y temporal del centro educativo y sus horarios.

Según el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009) es una conducta de acoso entre iguales consistente en actuaciones de chantaje, insultos o vejaciones de niños o jóvenes. Supone la difusión de información o documentos gráficos dañinos o difamatorios a través de Internet y mediante el uso de redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea o cualquier otro medio que sirva para comunicarse a través de la red. Aftab (2010) considera como parte del *cyberbullying*, el *grooming*, que consiste en el uso de las TIC por parte de un adulto para comunicarse con menores de edad para extorsionarlos y chantajearlos con una intención sexual.

La naturaleza del *cyberbullying* es tan compleja como la del *bullying* y, aunque tengan elementos en común, son diferentes. Cerezo (2012) algunas de sus características fundamentales: se manifiesta de manera directa o indirecta, en la mayoría de los casos, acosador y víctima tienen contacto fuera de la realidad virtual, el agresor suele ocultar su identidad, aumenta la impunidad del agresor, tiene una altísima velocidad de difusión, las ofensas suelen ser de carácter público, los agresores suelen tener menos filtros y ser más crueles a la hora de insultar a través de un dispositivo que si lo hicieran en persona, los escenarios donde estas agresiones pueden tener lugar son tan variados como los lugares en los que una persona puede utilizar un dispositivo con conexión a Internet y estas agresiones son muy difíciles de detectar por parte de los adultos responsables de la educación de los menores.

Este fenómeno ha ido en aumento en los últimos años por diversas causas (Flores, 2008):

- Disponibilidad universal de dispositivos con conexión a Internet desde edades muy tempranas (*smatphones*, tabletas, etc.).
- Crecimiento de la importancia de la vida social realizada a través de Internet (principalmente redes sociales, aunque también videojuegos y mensajería instantánea).
- Menos precepción de sus efectos adversos en comparación con el *bullying*.

- Impunidad para el agresor por su anonimato o por no tener lugar “cara a cara”. A menudo el acosador no se enfrenta a las represalias a las que se enfrentaría en el caso del *bullying* por parte de su familia o sus docentes.
- Falta de conciencia por parte del acosador del daño que producen sus actos sobre la víctima.
- Características propias de la globalización de Internet, que permite un fácil agrupamiento de personas para realizar un acto de *cyberbullying* conjunto sin necesidad de encontrarse presencialmente y acaso de conocerse.

Podemos resumir los tipos de *cyberbullying* siguiendo las investigaciones de Kowalsky, Limber y Agathon (2008) y Garaigordobil (2011), que resumiremos a través de la siguiente tabla:

Tabla 13

Tipos de *cyberbullying*

TIPOS DE CYBERBULLYING	
TIPO	DESCRIPCIÓN
Insultos	Intercambio privado a través de mensajería instantánea, chats de videojuegos, correo electrónico o mensajes a través de las diversas redes sociales (Facebook, Whatsapp, Instagram o Tiktok, entre otras) de insultos entre personas a título individual o en grupo.
Hostigamiento	Mensajes ofensivos y reiterados, anónimos o no, enviados a una persona elegida como blanco que tiene como fin molestar, alarmar, hacer daño o generar una alteración emocional.
Suplantación de identidad	El agresor se hace pasar por la víctima utilizando su clave sin su permiso o directamente robándola. Con ella, se accede a las cuentas de la víctima y se envían mensajes crueles, comprometidos (sentimental o sexualmente) o agresivos a otras personas como si hubieran sido enviados por la víctima con el objeto de producirle un daño social. (Zhu et al, 2021)

Tabla 13. Tipos de *cyberbullying* (Continuación)

Denigración	Consiste en difundir información despectiva o negativa y falsa de otra persona a través de redes sociales, páginas web o mensajería instantánea. Incluye rumores o bulos, fotos modificadas, conversaciones sacadas de contexto, etc. Suelen tener un componente sexual y tienen el objetivo de hacer daño a la víctima y deteriorar su imagen social.
Desvelamiento y sonsacamiento	Consiste en revelar información comprometida sobre la víctima (que previamente ha sido obtenida de la misma, en ocasiones con métodos de coacción o chantaje) a otras personas o hacerla directamente pública sin su consentimiento y con el objetivo de hacer daño.
Exclusión y ostracismo	Impedir la participación de una persona en una actividad online específica. Son casos de exclusión u ostracismo: expulsar de un grupo de Whatsapp, de un colectivo en determinados videojuegos, de una sala de chat en redes sociales, etc.
Ciberpersecución	Envío reiterado de comunicaciones de cualquier tipo con contenido amenazante, insultante, o de cualquier otro tipo con el objetivo de molestar o causar daño a la víctima.
Paliza feliz	Consiste en la grabación de una agresión física real para luego subirla a Internet con el objetivo de causarle un daño mayor a la víctima.
Sexting	Consiste en enviar fotos, vídeos o textos de contenido sexual y de manera privada a través de dispositivos electrónicos. Su principal peligro radica en que existen personas que utilizan ese contenido para chantajear a la persona que se lo ha enviado, lo difunde, o incluso lo hace público. (Hunter et al, 2021)
Grooming	Es una práctica perpetrada por adultos en el papel de agresores o acosadores hacia menores en el papel de víctimas. Los adultos se ponen en contacto con menores de edad, se ganan su confianza y los seducen con el objetivo de conseguir fotos o vídeos de contenido erótico o pornográfico.
Phubbing	Consiste en ignorar a la persona que con la que se comparte una actividad por estar pendiente del teléfono inteligente. Puede ser perpetrada de manera voluntaria o involuntaria y puede producir en quien lo sufre una sensación de soledad o baja autoestima. (Cebollero et al., 2022)

Nota. Elaboración propia a partir de Kowalsky, Limber & Agathon (2008) y Garaigordobil (2011)

5.4.2. Roles en el cyberbullying

Existen algunas variaciones entre los roles del acoso tradicional y los del *cyberbullying* por las particularidades que tiene el segundo. Siguiendo las clasificaciones que se dan para el *bullying*, distintos autores (Giménez, Arnáiz & Maquilón, 2013; García, Romero & Ortega, 2017) han señalado los siguientes roles para hablar del *cyberbullying*:

Ciberbully

Se trata de una persona o grupo de individuos que, sin importar si son menores o adultos, llevan a cabo un uso perjudicial y persistente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Este comportamiento implica herir, amenazar, humillar, vejar, acosar y/o burlarse sistemáticamente de una víctima que no puede defenderse debido a la posición de superioridad del agresor (mayor fuerza, edad, poder o posesión de información comprometedoras sobre la víctima, entre otros aspectos). A diferencia del *bullying* tradicional, esta figura puede mantenerse fácilmente en el anonimato. La persistencia y repetición de la agresión a lo largo del tiempo se han identificado como características definitorias del ciberacoso, subrayando el impacto a largo plazo de este comportamiento en las víctimas (Soni & Singh, 2018; Brochado et al., 2017).

En vista de investigaciones recientes, los ciberacosadores suelen mostrar rasgos de personalidad y características psicológicas específicas. La investigación ha demostrado que los tienden a tener puntuaciones más altas en test de extraversión y puntuaciones más bajas en amabilidad y responsabilidad, así como rasgos asociados con la Tríada Oscura, como el narcisismo y la psicopatía (Geel et al., 2017; Schade et al., 2021). Además, los estudios han identificado perfiles específicos asociados con el ciberacoso como individuos con baja autoestima y también que aquellos con un perfil de autodenigración tienen más riesgo de estar involucrados en comportamientos de ciberacoso (Palermi et al., 2022; Franco & Hueros, 2019). También se han observado diferencias de género, con los hombres siendo más propensos a participar en el ciberacoso que las mujeres (Tanrıku & Erdur-Baker, 2019). Otras características destacadas son, según Bayraktar et al. (2015), que tienen tendencia al rechazo y al aislamiento por parte de sus iguales y, a menudo, acusan una falta de normas por parte de su contexto familiar (Guo et al., 2021).

Cíbervíctima

Son aquellas personas que experimentan situaciones de ciberacoso. Tienden a no revelar el sufrimiento que están experimentando y, del mismo modo que en el caso del acoso tradicional, pueden experimentar consecuencias graves derivadas del daño sufrido, las cuales influyen en su comportamiento, desarrollo y, en muchos casos, en su aprendizaje. Suelen manifestar síntomas como depresión, inseguridad, baja autoestima, aislamiento e incluso pueden llegar a tener riesgo de suicidio (Thi & Chuanhua, 2021).

Los rasgos de personalidad también se han asociado con la cibervictimización, apreciándose una mayor tendencia al neuroticismo entre las personas afectadas (Alonso & Romero, 2017). Además, se ha observado la naturaleza predictiva de la cibervictimiza-

ción en aspectos como la perpetración, la insatisfacción con la imagen corporal y la satisfacción con la vida en general (Salazar, 2017). Otros factores específicos, como la impulsividad, la intolerancia a la frustración y la hostilidad, se han identificado como predictores de la cibervictimización y la perpetración, especialmente entre adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Liu et al., 2021). De hecho, debido al velo de secretismo que proporciona el entorno virtual, la cibervíctima podría enfrentar incluso más riesgos que la víctima del acoso tradicional, ya que, por las circunstancias del fenómeno, se reduce la probabilidad de que un adulto responsable se percate de su situación vulnerable (Jahun et al., 2019).

Cíberespectador

Se trata de una persona o grupo de personas que son conocedoras del acoso, pero que no son protagonistas de él (no son víctimas ni agresores). Pueden tomar distintas actitudes, desde alentar al acosador compartiendo el contenido vejatorio de la víctima, hasta denunciar al agresor para defender a la víctima, pasando por mostrarse totalmente indiferente ante el hecho (Adewoye, 2022). Según Jenaro et al. (2018) los cíberespectadores están presentes en más del 60% de los casos de *ciberbullying*.

Pese a que su papel en el fenómeno tiende a quedarse en un segundo plano frente a los que se consideran los protagonistas (víctimas y abusadores), diversos estudios afirman que los cíberespectadores juegan un rol importante y que su presencia en este tipo de actos tiene consecuencias tanto en su percepción de la realidad como en su salud mental presente y futura (Niblack & Herzog, 2015; Caravita et al., 2016 y Doumas & Midgett, 2020).

6. LA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS FACTORES

La buena convivencia es uno de los objetivos más importantes de la educación en general y de las etapas obligatorias en particular. Según Ortega & Martín (2004) surge de la vida en común y de las relaciones interpersonales, y su estudio no puede limitarse al análisis de los problemas derivados de la misma, como la violencia (García & López, 2011).

En los puntos anteriores hemos podido estudiar lo que la bibliografía entiende sobre convivencia escolar y pormenorizar los principales problemas o conflictos que le afectan negativamente. No obstante, la premisa de la presente tesis es identificar los factores de la buena convivencia en un barrio de Zaragoza; para lo cual resulta indispensable acudir a la bibliografía para identificar cómo debe ser la convivencia escolar para poder considerarla buena.

Palencia (2006) afirma que la convivencia es una búsqueda constante del equilibrio entre la esfera individual y colectiva del ser humano, puesto que se debe renunciar a parte de la individualidad de manera solidaria para el bien común. Se trata por lo tanto de una construcción colectiva de los agentes que participan en la actividad educativa, creando cultura y estableciendo unas normas de funcionamiento propias basadas en la combinación y adaptación de diversas creencias, actitudes y valores (García & López, 2009; Ortega & Córdoba, 2008).

Diversos autores señalan una serie de factores que debe tener la coexistencia de un grupo de personas en un contexto escolar para convertirse en una buena convivencia; recogeremos aquellas propuestas que nos parecen más adecuadas.

- I. Una buena convivencia necesita de la colaboración de todos los agentes educativos para promover unos hábitos sanos tales como el conocimiento personal, el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, el aprendizaje democrático de las normas y las habilidades de diálogo y comunicación. (Ortega, Mínguez & Saura, 2003)
- II. El aprendizaje democrático es una de las bases sobre las que se construye la buena convivencia escolar. Para ello es necesario favorecer el diálogo, la ayuda mutua, la colaboración y la cooperación; encontrar momentos donde compartir intereses, inquietudes o preocupaciones donde se pueda ofrecer y pedir ayuda, incluir al alumnado para que se implique en la elaboración de normas propias y genuinas de cada grupo clase. (Peiró, 2007).
- III. Conjugación de los aspectos académico y social. Merino (2009) propone generar una demanda socioeducativa que discurra en una doble dirección: académica y social. De esta manera de cubren dos necesidades de la escuela actual: el cul-

tural y el científico profesional (debido a la rápida caducidad del conocimiento y la información) del vital-convivencial. Es decir, hay que encontrar un cierto equilibrio entre lo académico y lo social. El centro educativo es uno de los primeros y probablemente el más importante espacio de socialización de niños y adolescentes, hecho que hay que todos los agentes convivenciales deben tener presente para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- IV. El establecimiento de relaciones personales satisfactorias contribuye a crear un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo. Para ello es necesario reconocer y analizar la dinámica de las relaciones en los contextos educativos, sus características y los valores que marcan el rumbo de esas relaciones con el objetivo de que estas contribuyan a la creación de un ambiente armonioso. Un buen inicio para ello puede localizarse en el informe Delors et al. (1997) realizado para la UNESCO, donde se establecen una serie de pilares básicos sobre los que construir la convivencia en los centros educativos: enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

Según García (2017), la convivencia escolar se mide por la calidad de las relaciones entre sus miembros y supone un factor de calidad de la enseñanza que se imparte; de manera que, a mejores relaciones, en los centros escolares, más posibilidad de obtener un aprendizaje de calidad. La relación entre la integración de las diversas identidades y culturas y la convivencia ha sido también trabajada por los investigadores no solo en el contexto educativo, sino en las relaciones humanas en general, concluyendo que es vital que el individuo se vea respetado y parte de la colectividad para que esta surja (Recalde, 1999; Pinedo-Cantillo, 2013)

Uno de los temas recurrente en la investigación reciente ha sido el del clima del centro y del aula, sus factores y sus implicaciones. También se ha trabajado mucho el sentimiento de pertenencia al centro. Ambas cuestiones están íntimamente relacionadas para la construcción de la buena convivencia y por ello merece la pena revisarlas. Según Konishi et al. (2022), algunos de los elementos más importantes a la hora de construir un buen clima escolar en la etapa de Secundaria serían la disponibilidad de los recursos del centro, el liderazgo, la profesionalidad del cuerpo docente, las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa, la sensación de orden y seguridad y el apoyo. Otros autores, añaden a estos elementos otras características complementarias tales como el respeto a la diversidad, la colaboración con la comunidad (Cohen et al., 2009) o el ambiente amigable o el establecimiento de relaciones positivas (Íñiguez-Berrozpe et al., 2021) y el papel de guía del cuerpo docente (Kılınc, 2013). Aunque, en general, con mayor o menor grado de profundización el grueso de los autores coincide en las características generales que tienen un buen clima escolar (Kalkan & Daglı, 2021).

La pertenencia al centro escolar (*School Belonging*) se ha definido como un sentimiento de aceptación y apoyo por parte de los demás en el entorno escolar (Goodenow, 1993), del que se siente parte (Huang et al., 2013). La persona termina sintiéndose vinculado a la institución educativa, con la que se identifica y donde se le valora como individuo (Kalkan & Daglı, 2021). Este sentimiento se ha demostrado que influye positivamente

te en la motivación del estudiantado (Kiefer et al., 2015; Walker & Greene, 2009), en su bienestar emocional (Allen et al., 2016) y en el éxito académico (Gökmen, 2019) y negativamente en el absentismo y abandono escolar (Korpershoek et al., 2019). Además, según Cemalciler (2020), el estudiantado con mayor sentimiento de pertenencia al centro tiene mejores relaciones tanto con el profesorado como con sus compañeros, participa con más frecuencia en las actividades, tiene una mejor autoestima y acude al centro con frecuencia. Un poderoso argumento que defiende la importancia de este sentimiento de pertenencia es cómo su reducción con motivo de la pandemia del COVID-19 ha traído consecuencias negativas para el clima escolar y ha afectado al rendimiento académico (Szelei et al., 2022). Además, la investigación ha destacado el papel protector del sentido de pertenencia a la escuela en la reducción del malestar psicológico entre los estudiantes refugiados, lo que indica la importancia del sentido de pertenencia para las poblaciones estudiantiles vulnerables (Cardeli et al., 2020). Resultados longitudinales han respaldado la asociación entre el sentido de pertenencia a la escuela y diversas consecuencias académicas, psicológicas y conductuales en los adolescentes, subrayando aún más la importancia de fomentar este sentimiento (Arslan, 2018).

La conexión escolar o *school connectedness* es la creencia por parte del estudiante de que a las personas que forman parte de la institución en la que estudian (tanto adultos como iguales) les preocupa su bienestar y su porvenir académico, que le valoran y van a intentar en la medida de sus posibilidades apoyarle y ayudarle para alcanzar el éxito (Hurd et al., 2015; Hodges et al., 2018 & Marsh et al., 2019). Según Mahabbati et al. (2022), este concepto está íntimamente relacionado con las posibilidades de éxito académico del alumnado, con el compromiso con el centro y también con correlaciona con elementos tan importantes como el comportamiento o la mejora académica. Steiner et al. (2019) defiende que el alumnado que siente *connectedness* en su centro es menos propenso a desarrollar actividades de riesgo como la violencia o el abuso de sustancias nocivas y que tiene menos posibilidades de sufrir problemas de salud mental o tendencias suicidas, teoría que también respaldan los estudios de Marraccini y Brier (2017). Neely et al. (2015) lo relacionan con hábitos de vida más saludables tales como la actividad física o la alimentación equilibrada. Perkins et al. (2021) estudiaron la correlación positiva existente entre la buena salud mental y la promoción del bienestar físico y mental y la *school connectedness*. Niehaus et al. (2016) y Rudasill et al. (2014) la relacionan con la obtención de mejores calificaciones, menor absentismo y una mayor tasa de titulación en Educación Secundaria.

Law et al. (2022) sostienen que existe una correlación negativa entre el grado de conexión escolar y las posibilidades de que aparezca *ciberbullying* o cibervictimización y Quader et al. (2022) establecen que, a menor conexión escolar, más posibilidades de verse envuelto en fenómenos de *bullying*, especialmente en el caso de las chicas. Carney et al. (2022) estudiaron que el sentimiento de permanencia y la conexión escolar son factores que permiten al alumnado sentirse protegido, reduce la victimización y mejora su bienestar.

Por último, otro de los elementos que más frecuentemente se establecen como requisito para que la buena convivencia se produzca -especialmente en ambientes con

cierto nivel de conflictividad- es que el centro educativo sea un espacio seguro en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan protegidos y, de hecho, se ha convertido en una prioridad para buena parte de los centros en general y de los que se encuentran en esas zonas en particular (Nickerson et al., 2021).

Según diversos estudios, la creación en los centros educativos de este tipo de espacios seguros es clave para prevenir los episodios de violencia, el acoso y los posibles daños psicológicos o emocionales derivados de una mala convivencia (Cornell, 2015; Mayer & Jimerson, 2019). Además, la promoción del sentimiento de seguridad en los espacios de aprendizaje se ha demostrado eficaz para la mejorar los resultados académicos (Osher & Kendziora, 2010).

Al igual que se ha investigado lo positivo de los ambientes escolares seguros para promover la salud física y mental del estudiantado, así como para su aprendizaje, también se ha estudiado lo negativo de los ambientes inseguros, donde ocurren con una frecuencia significativamente más alta que en los centros que se consideran un lugar seguro incidentes relacionados con la violencia, el crimen y, en general, todo tipo de comportamientos antisociales. (Van der Walt, 2015 y Rodríguez-Garcés et al., 2022)

En la actualidad existen numerosos proyectos por todo el mundo de la mano de gobiernos, asociaciones, ONGs o centros educativos a título particular que se dedican a convertir los centros en espacios seguros con el objetivo de mejorar, en primera instancia, la vida de su alumnado y, como objetivo final, lograr una mejora en el aprendizaje (Chang et al., 2020 y Pruit & Volker, 2023).

Habiendo indagado en la literatura, parece claro que el sentimiento de *school belonging* y la *school connectedness* son unos claros objetivos que perseguir por parte de cualquier centro educativo, no obstante, las descripciones que hemos podido encontrar de ellos no parecen compatibles con espacios que no resulten seguros para el alumnado (Cohen, 2021; Bradshaw et al., 2014; Del Rey et al., 2009). Los centros escolares desempeñan un papel crucial en la vida del estudiantado, razón por la cual deben proporcionar un entorno seguro para el estudiantado; no obstante, algunas investigaciones evidencian que muchos alumnos y alumnas no se sienten seguros ni física ni emocionalmente cuando acuden a la escuela debido a factores como el *bullying* (Thapa et al., 2013). La percepción de la seguridad en las escuelas es esencial para el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes (Kutsyuruba et al., 2015), razón por la cual, colegios e institutos deben asegurar la protección de su estudiantado frente a amenazas como los distintos tipos de violencia o discriminación, o la exposición a actividades de riesgo como el consumo de estupefacientes u otras acciones o actividades que puedan poner en riesgo su salud (Fredrick et al., 2022).

7. LOS AGENTES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Crear un entorno escolar seguro es crucial para el aprendizaje productivo y requiere el apoyo de menores y adultos (Van Maele et al., 2015; Wingard et al., 2020). El profesorado desempeña un papel clave en la creación de un entorno escolar amigable para los menores en el que puedan estudiar, jugar y socializar sin sentir miedo o incomodidad por expresarse (Wantini et al., 2022).

Suelen ser muchas las personas que pasan por la vida y/o que tienen influencia en los adolescentes desde que empiezan la etapa de ESO hasta que la terminan, mucho más en el mundo globalizado en el que les ha tocado vivir. Todos los días, encienden su *smartphone* y reciben estímulos de multitud de personas a las que probablemente no lleguen a conocer nunca. Esto supone un cambio importante con respecto a las generaciones inmediatamente anteriores y es que, si bien los adolescentes *Millennials* o de la Generación Z también estaban expuestos a numerosas influencias que trascendían a las personas que con las que tenían contacto personal -por los medios de comunicación: televisión, radio, prensa, etc.-, las generaciones actuales no solo tienen influencia, sino que además pueden interactuar a tiempo real tanto con las personas públicas que aparecen en los medios tradicionales -ídolos adolescentes como cantantes, actores, modelos, etc.- como también con sus iguales, más o menos anónimos o conocidos a través de las redes sociales.

Esta situación produce la creación de un nuevo ecosistema social en torno al adolescente que resulta casi inabarcable, por extenso, desde el punto de vista investigador. Íñiguez-Berrozpe et al. (2021) recopilan algunos de los últimos estudios que indican que diferentes tipos de apoyo social de grupos de compañeros o de adultos con quienes los estudiantes tienen contacto podrían mitigar las consecuencias negativas del acoso (Holt & Espelage, 2007; Villarejo-Carballido et al., 2019; Yeung & Leadbeater, 2010). Según otros investigadores, como Holt y Espelage (2007), las dos principales fuentes de apoyo parecen ser los padres y amigos, aunque diferentes publicaciones también incluyen el papel relevante del apoyo del profesor para mediar en los efectos negativos de la violencia en esta área (Flaspohler et al., 2009; Hellfeldt et al., 2020).

7.1. EL ALUMNADO

Por esta razón, para el presente estudio, nos centraremos en aquellos agentes con los que los adolescentes objeto de nuestra investigación tienen contacto personal con más frecuencia; es decir: el alumnado con el que comparten aula o centro, el profesorado y sus familias; aunque cabe apuntar que, desde la pandemia, algunas de las relaciones entre alumnado y profesorado o incluso entre familiares cercanos también se han producido de manera virtual.

Nos centraremos en el rango de edad objeto de nuestro estudio: alumnado que cursa la etapa de ESO, que puede tener una edad comprendida entre los 11 y los 18 años, en función del curso en el que esté y otras circunstancias como el mes en el que haya nacido, la edad de incorporación al sistema educativo español -con sus posibles flexibilizaciones de cursos- o las repeticiones de curso.

El principal agente de nuestro estudio se encuentra entonces en la etapa de la adolescencia (preadolescencia en algunos casos), una parte de la vida en la que los seres humanos se someten a cambios importantes que afectan a todos los aspectos de sus vidas.

El tema de la adolescencia se ha estudiado mucho, desde disciplinas diversas: biología, medicina, educación, psicología o sociología, entre otras. Un elemento que tienen en común casi todos los estudios sobre adolescentes es que se trata de una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. Hurlock dividió en 1961 esta etapa en tres fases: la preadolescencia (entre los 10 y los 12 años), el periodo inicial de la adolescencia (entre los 13 y los 16) y el periodo final (entre los 17 y los 21). Esta clasificación, aunque con numerosas matizaciones se ha respetado en una gran parte de los estudios posteriores. Una de estas matizaciones (Palmonari, 1993; Frydenberg, 1997 y Arnett, 2000) es añadir a esta clasificación un cuarto periodo de "Adulthood emergente", que se podría llegar a extender hasta los 30 años y que se produce por los cambios socioeconómicos contemporáneos en los países desarrollados.

Durante la se producen numerosos cambios, especialmente durante la primera etapa en la mayor parte de los casos. Existe un cierto consenso en resumir esta transición como un proceso por el cual, los niños y las niñas maduran sexualmente y son capaces de engendrar hijos. Esto se manifiesta a través de notables cambios en la altura y el peso, entre otros cambios físicos. Hurlock (1961) destaca la aparición de vello púbico, la consolidación de la menstruación en las chicas o la aparición de la nuez y el ensanchamiento del cuello en los varones.

Para entender los cambios que se producen en los cuerpos de las personas cuando pasan por esta etapa de la vida, podemos dividirlos tres; los relacionados con el crecimiento y el desarrollo físico, los que tienen que ver con la maduración sexual y los hormonales.

Tabla 14

Cambios físicos en la adolescencia

CAMBIOS FÍSICOS EN LA ADOLESCENCIA	
CRECIMIENTO Y DESARROLLO FÍSICO	<p>Supone entre el 20 y el 25% de la talla adulta definitiva. Se produce entre los 12 y los 13 en chicas y entre los 14 y los 15 en chicos.</p> <p>En cuanto a peso, el aumento durante la etapa supone en torno al 50% del peso ideal adulto. Predomina el crecimiento óseo y muscular en chicos y la acumulación de grasas suele ser mayor en chicas.</p> <p>La altura definitiva suele alcanzarse entre los 16 y los 17 en chicas y puede retrasarse hasta los 21 en chicos. Aumento de tamaño de los diferentes órganos, ensanchamiento de las pelvis en las mujeres y de los hombros en los hombres.</p> <p>El cerebro crece y madura, pero no alcanza su completa maduración hasta los 25-30 años en función de las características del individuo.</p>
MADURACIÓN SEXUAL	<p>En primer signo en las chicas es el botón mamario (en una edad ósea en torno a los 11 años), continúa con un veloz crecimiento, y la menstruación. Esta maduración dura, de media, unos 4 años.</p> <p>El primer signo en los chicos es el aumento testicular y de bolsa escrotal, suele comenzar en una edad ósea en torno a los 13 años y dura algo más de un año. Posteriormente se produce el aumento del tamaño del pene y la aparición del vello púbico definitivo.</p>
CAMBIOS HORMONALES	<p>Liberación progresiva de las hormonas gonadotropinas y gonadotropinas hipofisarias. Liberación de la hormona del crecimiento. Incremento de la producción de andrógenos y estrógenos.</p>

Nota. Elaboración propia sobre los artículos de Hidalgo & Ceñal (2014) y Güemes-Hidalgo, Ceñal & Hidalgo (2017).

En el plano cognitivo y emocional va estrechamente relacionado con los cambios físicos, a los cuales deben adaptarse. Son también de gran importancia los condicionamientos sociales, que modifican las normas y las exigencias de la infancia para adquirir hábitos, rutinas y comportamientos nuevos (Corpas, 2008). Es precisamente en esta etapa donde se forja la conciencia de la individualidad y donde se desarrolla la personalidad y se consolidan los instrumentos de socialización.

Según Berndt (1982) existen tres explicaciones para entender las relaciones que establecen los adolescentes: en primer lugar, el acercamiento de los púberes a sus iguales con el objetivo de entender lo que les ocurre y adaptarse a los cambios. La relación con sus padres o tutores legales se transforma, modificando su papel central -y a veces único- en las relaciones del individuo y, por último, con la formación de la identidad y la mejora de las habilidades sociales, se forjan relaciones de amistad que pasan a ocupar un papel fundamental en la vida del adolescente.

En el caso del grupo-clase, como señalan Íñiguez-Berrozpe et al. (2021) es evidente que, para evitar relaciones violentas, un buen clima general entre los compañeros actúa como factor preventivo (Villarejo-Carballido et al., 2019; Wachs et al., 2018; Wolgast & Donat, 2019). Por un lado, la cohesión en el aula y la autoeficacia en conflictos sociales están directamente asociadas con la disposición de los estudiantes a intervenir en situaciones de acoso y proteger a la víctima (Wachs et al., 2018). Por otro lado, tener una red fuerte y sentir apoyo social hace que las posibles víctimas de acoso sean más resistentes para enfrentar las relaciones en la escuela (Wolgast & Donat, 2019).

Según Bustamante-Espinoza et al. (2022), el desarrollo psicológico que se produce durante la adolescencia tiene que ver con los cambios biológicos, físicos y sociales que se producen durante la pubertad. Durante esta etapa, la autoestima juega un papel fundamental para el bienestar psicológico que depende del autoconcepto y del apoyo social. La conducta y la toma de decisiones pueden definir su desarrollo a futuro y en ella tiene gran influencia el factor social.

7.2. EL PROFESORADO

El profesorado de ESO en España es diverso en muchos sentidos; desde su situación laboral (profesorado interino, funcionarios de carrera o docentes de la concertada o privada; con jornada total o parcial) hasta su formación, pasando por su estilo de enseñanza.

En cuanto a su formación teórica, el cuerpo de docentes de Educación Secundaria debe estar formado por especialistas en las distintas materias desde la entrada en vigor de la LOGSE, que estableció que la enseñanza sería obligatoria hasta los 16 años y que la separación entre Primaria y Secundaria se realizaría a los 12, cuando entrarían en 1º de ESO.

Muchos maestros continuaron enseñando en Educación Secundaria -aquellos que se encontraban ejerciendo su profesión en séptimo y octavo curso de EGB en el momento en que entró en vigor la nueva ley, podrían seguir dando clase en 1º y 2º de Secundaria hasta que se jubilaran-; no obstante, en la actualidad quedan pocos en esta situación porque la mayoría ya se han jubilado.

El cuerpo de profesores de secundaria está por lo tanto integrado, desde 1990, por docentes licenciados que además acreditaran una formación pedagógica, tal y como

aparece reflejado en el artículo 24.2 de la citada ley (Ley Orgánica 1, 1990). Desde la promulgación de la ley hasta la puesta en práctica de lo dispuesto en el Real Decreto 1393 (2007) y en aplicación del Plan Bolonia, la titulación necesaria para el ejercicio profesional en Secundaria era el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que fue sustituida por el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas (en adelante, MUP) a partir del curso 2009/2010.

El CAP existía desde la Ley General de Educación de 1970, pero esta afectaba solo al profesorado del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y del Curso de Orientación Universitaria (COU), puesto que lo que correspondería a 1º y 2º curso de la actual ESO lo impartían maestros.

El máster fue introducido en el curso 2008/2009 y sustituyó definitivamente al CAP en el 2009/2010. Los preámbulos de la ley educativa que amparó este nuevo requisito de acceso a la profesión docente (Ley Orgánica 2, 2006) señalan que esta medida, entre otras tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación, prestando una especial atención a su formación inicial y permanente, que necesariamente debe incluir una parte pedagógica y didáctica.

Según Sánchez (2009), recuperando un estudio del MEC (1986), la mayoría del profesorado opinaba (73,1% en BUP y 60,4 en FP) que no le había servido “para casi nada”. Pese a los numerosos proyectos de mejora de este CAP, la realidad es que era un curso percibido por la mayor parte del profesorado como un trámite burocrático que como una formación necesaria y habilitante para el ejercicio profesional.

Si bien, desde la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, era necesaria una formación práctica para obtener el CAP, según Sánchez (p.11, 2009) “no resulta difícil constatar que en muchos casos los alumnos del CAP se limitan a buscar profesorado dispuesto a firmar unas prácticas que el alumno no ha realizado”. Además, en cuanto a la evaluación de los conocimientos teóricos, “el alumnado se limita a presentar un proyecto y una memoria que resulta más sencillo copiar (...) una tarea que se percibe como un mero trámite burocrático para poder presentarse a las oposiciones.” (Sánchez, 2009).

Tras la llegada del MUP -no exenta de críticas por parte de diversos sectores de la población (Robustillo, 2009 y Aunión, 2010)-, la situación cambió. Estas titulaciones tendrían al menos 60 créditos con la siguiente estructura: un mínimo de 12 dedicado a un módulo genérico que incluye: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación; otro módulo específico de al menos 24 créditos que incluya el Aprendizaje y la enseñanza de las materias de la especialidad, Complementos para la formación disciplinada e Innovación docente e iniciación a la Investigación Educativa; un Trabajo de Fin de Máster y unas Prácticas en un centro educativo con un tutor del mismo y otro de la universidad (ambas actividades deben sumar, como mínimo, 16 créditos) (Orden ECI/3858).

La formación pedagógica del profesorado ha mejorado con la introducción del MUP. Pese a sus defectos, el surgimiento de esta titulación ha aportado al profesorado nuevos conocimientos básicos y una práctica -que ahora son obligatorias tanto en la teoría como en la práctica- y que, de hecho, el estudiantado valora como "(...) lo más valioso del Máster (...)" (Peinado y Abril, 2016, p.20).

Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo anterior, en la ESO se encuentran los siguientes tipos de docentes en función de su formación de acceso a la profesión; en primer lugar, los pocos maestros que provienen de la enseñanza en EGB, y por otro lado los licenciados/graduados, que a su vez se dividen entre los que accedieron a la práctica docente con el CAP y los que lo han hecho con el MUP.

Con respecto a los estilos de enseñanza, Uncala (2008) recoge las diferentes clasificaciones que han dado los principales autores a lo largo de la historia con el objeto de agruparlas.

Lippit y White (1938) hacían referencia a tres estilos:

- a. Autocrático: deciden las actividades y tareas, toman todas las decisiones, permanecen distantes al grupo y evalúan de forma individualizada.
- b. Democrático: planifican de acuerdo con los estudiantes, animan al grupo a debatir, decidir, programar y distribuir las actividades, sugieren procedimientos diversos, participan como un miembro más del grupo y evalúan los resultados en función del grupo.
- c. Laissez-faire: se caracterizan por su falta de participación, manteniéndose lo más al margen posible, dejando la iniciativa al alumnado e interviniendo únicamente cuando se le demanda consejo.

Para Gordon (1959), los estilos de enseñanza están condicionados por los grupos escolares y el sistema de enseñanza. Distingue tres estilos.

- a. Instrumental: orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y están centrados en la dirección y la autoridad.
- b. Expresivo: busca satisfacer las necesidades afectivas del alumnado, se preocupa por el rendimiento del grupo y por sus relaciones sociales.
- c. Instrumental-expresivo: una combinación de los dos anteriores. Se da en personas que pretenden combinar el interés por la enseñanza con la preocupación por las necesidades del alumnado.

Bernett (1979) propone unas tipologías globales. Propone las siguientes tres:

- a. Progresistas o liberales: sus características son la integración disciplinar, la motivación, el agrupamiento flexible, la elección del trabajo por parte del alumnado y cierta despreocupación por el control de la clase y del rendimiento. En cuanto a sus métodos: aceptan los métodos formales para la adquisición de los conocimientos básicos y persiguen la mínima desorientación del alumnado. Rechazan los métodos de sus compañeros, el equilibrio entre los trabajos individuales y colectivos, y las mayores exigencias que conlleva el trabajo del profesorado.
- b. Tradicionales o formales: búsqueda de la motivación extrínseca al aula, elección mínima por parte del alumnado, agrupamiento fijo, trabajo individual y preocupación por el control de rendimiento.
- c. Estilos mixtos: se sitúan entre el progresista y el tradicional.

Flanders (1984) se centra en el comportamiento verbal del docente en el clima del aula y el rendimiento del alumnado. Distingue dos estilos:

- a. Directo: expone sus ideas con autoridad.
- b. Indirecto: tiene en cuenta las ideas del alumnado, promueve el diálogo e influye en los sentimientos del alumnado.

Finalmente, según Day (2012), los principios fundamentales de la labor de un docente para la lograr el éxito en la convivencia son los siguientes:

- a. Respeto: basado en la escucha que tiene en cuenta los puntos de vista de los demás.
- b. Consideración personal: la disposición de las personas a trascender los requisitos u objetivos marcados en las tareas adjudicadas con el fin de llegar a los alumnos, al resto de docentes o a las familias.
- c. Competencia en las responsabilidades fundamentales del rol: confianza en el esfuerzo de todos para crear, mantener y mejorar las condiciones de trabajo (equipo directivo), las relaciones de la comunidad (todos los miembros de la comunidad educativa), y la ética y las destrezas profesionales (equipo docente).
- d. Integridad personal: confianza en el compromiso moral y ético de toda la comunidad educativa con la educación y el bienestar del alumnado.

Con respecto a la influencia de las relaciones entre el alumnado y el profesorado en la convivencia, Foster et al. (2017), Farrell et al. (2010) y Martínez-Sánchez et al. (2019) señalan que la conexión de posibles víctimas o agresores de acoso con la comunidad educativa actúa como un factor preventivo esencial. Por otro lado, Veenstra et al. (2014) resaltan que las actitudes de rechazo hacia la violencia entre los estudiantes son más evidentes y los conflictos se reducen en los centros donde el equipo docente ha implementado actividades o acciones específicas para prevenir el abuso entre iguales.

7.3. LAS FAMILIAS

Los modelos de familia del siglo XXI en España son más diversos que en el pasado y, si bien ya están generalmente reconocidos y aceptados, la sociedad española ha recorrido un largo camino para llegar a la actual situación. No obstante, aún hoy en día existen algunos recelos por parte de algunos sectores de la población que, por motivos religiosos o ideológicos ponen en duda la capacidad de los progenitores de los modelos alternativos al tradicional para satisfacer las necesidades de los menores.

Sánchez, Martín y Carbonero (2009) distinguen siete modelos de familia: nuclear, tradicional o conyugal: con dos generaciones: padre, madre e hijo; la extensa o compleja, con tres o más generaciones, que incluyen padre, madre, hijos y abuelos o bisabuelos; la monoparental materna, con una madre y sus hijos; la monoparental paterna, con un padre y sus hijos; la reconstruida, reorganizada o binuclear, en la que dos núcleos parciales se unen formando una familia nueva; la homoparental-gay, con una pareja de hombres homosexuales y sus hijos y la homoparental-lesbiana, con una pareja de mujeres homosexuales y sus hijos. Estudios más recientes añaden a estos otros modelos de familia. Ejemplos de ello son las familias de acogida, la madre sustituta, madre de afecto o el modelo LAT (*Living Apart Together*), razón por la cual cabe visitar el término. Según Torner (2019) una familia sería un grupo de personas formado por dos o más generaciones con cierta estabilidad funcional, en la que adultos cuidan a niños o adolescentes que se encuentran a su cargo.

Según la encuesta continua de hogares del INE (2020), porcentualmente el modelo de familia más frecuente sigue siendo el tradicional, seguido, en este orden, de la monoparental materno, la extensa, la reconstruida, la monoparental paterna y, finalmente, las homoparentales.

Diversos estudios (Sánchez, Martínez & Carbonero, 2009 o Domínguez, Jiménez & Sotomayor, 2019) sostienen que, si bien hay diversidad en cuanto a la satisfacción de las necesidades de los hijos en todos los modelos de familias, no existe una relación demostrable entre los modelos y la cobertura de necesidades, que sí existe con el nivel socioeconómico de las mismas.

Otro de los elementos que afecta al desarrollo de los menores y condiciona los adultos que serán cuando son los estilos parentales. Los progenitores no requieren de una formación específica para desarrollar sus labores de cuidado, educación y cobertura de las necesidades de sus hijos; muchos emulan, adaptándolos a los tiempos los modelos educativos que tuvieron en su niñez y juventud, otros, tratan de corregir lo que consideran errores de sus progenitores y, influidos por los medios y por la sociedad, crean su propio estilo. Cada vez más padres y madres buscan formación, o simplemente soluciones a los problemas cuando estos surgen, pero a menudo lo hacen en medios poco fiables, como los medios de comunicación o foros de Internet; son pocos los que acuden a profesionales o consultan bibliografía seria para enfrentarse al enorme reto que es, ha sido y será ser padre o madre.

Las características de cada familia, su constitución, sus condiciones o su nivel socioeconómico generan en los menores un determinado grado de autosuficiencia y de autoestima (Martins et al., 2007). Se ha demostrado que la participación fluida y coherente de la familia en la vida del centro educativo contribuye a la mejor gestión del centro; especialmente cuando padres, madres o tutores participan en el diseño de las normas, pues de esta manera se logra una cierta continuidad de las mismas en los hogares (Ortega, Romera & Del Rey, 2009). Estos mismos autores señalaron que en el caso de la convivencia escolar en la etapa de ESO, la colaboración entre centro educativo y familias es especialmente útil para la resolución y la prevención de los conflictos escolares y que la formación al profesorado sobre cómo crear esta colaboración escuela-familias, la presencia de mediadores en el centro y los proyectos en los que participan padres, madres o tutores son claves para el aprendizaje a convivir.

Los estilos parentales han sido establecidos y discutidos por numerosos investigadores. La que más habitualmente sirve como base para la investigación es la de Maccoby y Martin (1983), que establece cuatro estilos: autoritario, democrático, indulgente y negligente. El autoritario consiste en un fuerte control y múltiples restricciones por parte de los progenitores y un bajo nivel de cariño, afecto y comunicación. El estilo democrático combina la comunicación y el afecto con un alto nivel de límites; abunda el diálogo con el objetivo de que los menores entiendan el sentido de las normas que se establecen. El estilo indulgente tiene un bajo nivel de límites combinado con abundancia de afecto y comunicación, tiende a ser una crianza sobreprotectora con escasa disciplina. El negligente está marcado por la indiferencia hacia los menores; hay una escasez de cariño y comunicación y también un bajo control de sus comportamientos y actitudes. Si bien, se estableció esta clasificación, es complicado que el estilo parental de una persona coincida totalmente con alguna de estas categorías, sino que tiende a ser una combinación de varias o de todas según la circunstancia o la situación; si bien es cierto que suele haber alguno de ellos que es más representativo en cada padre o madre.

8. CONVIVENCIA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El último capítulo de nuestra investigación será el destinado a indagar sobre las posibilidades de la buena convivencia para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, área que, por sus contenidos, nos parece ideal para llevar a cabo un proyecto que muestre las posibilidades didácticas que ofrece un buen clima de clase y una buena convivencia.

Este apartado teórico trata de acercarse a la producción científica que trata sobre la relación entre la convivencia escolar y la didáctica de las Ciencias Sociales, aunque cabe apuntar que, en general hablan de la enseñanza de las áreas relacionadas con las Ciencias Sociales como medio para mejorar la convivencia; sin embargo, nosotros pretendemos darle la vuelta a ese concepto y aprovechar la buena convivencia para mejorar la didáctica de las Ciencias Sociales.

El trabajo de investigación que más se acerca a nuestro tema de estudio es el de Salvador Quintero-Rodríguez (1997), que reflexionó sobre la potencialidad de los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales para educar en convivencia. En su tesis doctoral realiza un análisis teórico acerca de la convivencia y la didáctica de las Ciencias Sociales, que incluye un análisis de la legislación educativa referida a estos conceptos y en el que evidenció una deficiente formación del profesorado en este asunto. Realizó también un estudio con metodología cuantitativa (a través de cuestionarios) al profesorado de diferentes centros educativos de las Islas Canarias en el que se interesó por su percepción de la convivencia en relación con su experiencia y su formación. Por último, realizó una propuesta de intervención para mejorar, desde el área de Ciencias Sociales, en primer lugar, la formación del profesorado y, ulteriormente, la convivencia del alumnado.

El trabajo de Pineda (2012) relaciona la convivencia escolar con los contenidos de las materias del área de Ciencias Sociales partiendo de su experiencia como profesor de secundaria. Analiza la perspectiva tanto del profesorado como del alumnado y sus relaciones dentro del aula, asimismo propone la introducción de ciertos cambios para mejorar la experiencia docente permitiéndole al alumnado una mayor participación en la gestión de la convivencia y los conflictos.

Delgado (2018) y Lucas y Delgado (2018, 2019 y 2020) han trabajado también el papel de la enseñanza de las asignaturas del área de Ciencias Sociales en la construcción de un compromiso democrático y una ciudadanía responsable, valores base de la buena convivencia y, por lo tanto, en la línea de nuestro objeto de investigación.

Existen diversas modalidades para tratar de integrar diferentes disciplinas o, en nuestro caso, materias; desde interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, pasando por la multidisciplinariedad, o también, la pluridisciplinariedad o disciplinariedad cruzada. La multidisciplinariedad consiste en una coordinación entre diversas disciplinas para

trabajar sobre una misma cuestión sin renunciar por ello a la lógica y autonomía de cada disciplina (Pineda, 2012). La interdisciplinariedad supone la existencia de un problema común a varias disciplinas que, manteniendo sus lógicas, están vinculadas unas con otras y cada una de ellas aportará en la medida de lo posible a su resolución. La transdisciplinariedad es un proceso integrado que pretende trascender los límites de las disciplinas, de sus lógicas y de sus metodologías propias con el objetivo de trabajar sobre un problema complejo.

Por otro lado, encontramos la transversalidad, que ha ido ganando en importancia en la legislación vigente desde la entrada del tercer milenio y donde se integran conocimientos tan diversos como la educación moral y cívica, para la Salud, la del consumidor, la educación vial, la sexual, la ambiental, para la igualdad, etc. Si bien, diversos investigadores han destacado su especial importancia en el contexto actual (Porlán & Rivero, 1994; Bolívar, 1996; Jáuregui, 2018), la realidad es que, frecuentemente, los contenidos transversales, si se llegan a tratar, se convierten en un simple añadido sin apenas valor académico sobre los que se pasa de manera breve y superficial.

El término *Social Studies* llegó al ámbito educativo en 1916 en Estados Unidos a partir de dos documentos relacionados con el currículo; estos son el punto de partida para estructurar los contenidos de lo que ahora entendemos como Ciencias Sociales desde la escolarización más temprana con el objetivo principal de lograr una “buena ciudadanía”.

Este primer intento avanza y se desarrolla para integrar los estudios de Ciencias Sociales y Humanidades con el objetivo de desarrollar la competencia ciudadana del alumnado. Dewey (1902, 1910, 193 y 1916) propone organizar los currículos en torno a las experiencias del educando y a temas sociales, reivindicando el papel de las escuelas en la mejora de la ciudadanía democrática, para lo cual sugiere un aprendizaje basado en problemas para conseguir una aprendizaje mayor y más significativo. Los intentos por involucrar al alumnado en el proceso enseñanza aprendizaje y por integrar diversos conocimientos a la tradicional enseñanza de la Geografía y de la Historia continuaron produciéndose durante la primera mitad del siglo XX.

A partir de los años 60, con la amenaza de la Guerra Fría cerniéndose sobre EE. UU. y Europa, los *Social Studies* se centraron en la Geografía y la Historia, desde una perspectiva fundamentalmente occidental y una metodología principalmente memorística. La década de los 70 vino marcada por la necesidad de superar unos exámenes competenciales para poder graduarse en los institutos; estos exámenes versaban, principalmente sobre la lectura, la escritura y la aritmética. Por lo que los social studies pasaron a un segundo plano. Precisamente en esta década, se produjeron algunos intentos de introducir la perspectiva multicultural y cambiar el foco del protagonismo en las clases del profesor al estudiante (Hood, 1994).

A partir de entonces, las innovaciones didácticas en relación con los *Social Studies* se enfocaron hacia los temas controvertidos, al pensamiento crítico y al intento por parte de los docentes de encontrar la conexión entre el alumnado y los contenidos. Precisamente en este contexto, surge la idea de integrar el currículum en tor-

no a temas polémicos, los *Controversial Issues* o *topics*; el primer proyecto del que se tiene constancia es el *Humanities Curriculum Project* (HCP), dirigido por L. Stenhouse (1968; 1970).

Según Duplass (2021) los *Social Studies* son aquellas materias relacionadas con la Historia, la Ciudadanía, la Geografía, la Economía, e incluso la Antropología, Psicología y Sociología, incluyendo las humanidades como la Filosofía, o la Historia del Arte o de la Música.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias relacionadas con los *social studies* es diferente a todos los demás, puesto que no se trata únicamente de un intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes, sino que van más allá, buscando introducir en los educandos un sentimiento de pertenencia a una comunidad y una serie de principios democráticos. Entre los objetivos de estas materias destaca el desarrollo de la competencia cívica, social y ciudadana.

8.1. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR ACTUAL (LOMLOE) Y COMPARATIVA CON LA LEGISLACIÓN ANTERIOR (LOMCE)

Pese a que el término “Ciencias Sociales” se acuñó en el siglo XIX, no aparece en la legislación española hasta la Ley General de Educación de 1970. No existe una unanimidad con respecto a qué áreas engloban las Ciencias Sociales, puesto que son muchos los conocimientos que podrían adscribirse a su definición como rama de la ciencia que se dedica a estudiar la sociedad y el comportamiento humano; son Ciencias Sociales todas las que estudian desde diversas perspectivas, la acción del hombre como se social y su manera de relacionarse con el medio en el que vive (Tonda, 2001).

Una de las explicaciones más completas sobre lo que se entiende por Ciencias Sociales, la ofrece la Natural Science Foundation, que las entiende como unas disciplinas intelectuales que se dedican a estudiar al ser humano en sociedad y sobre los grupos o comunidades que crea. Por lo tanto, las Ciencias Sociales incluyen el sistema social de roles y conductas (Sociología), la cultura, las costumbres y normas de conducta (Antropología), los sistemas políticos, sociales y el reparto del poder (Ciencias Políticas), el sistema económico y sus consecuencias (Ciencias Económicas), la historia, el orden y sus causas (Historia), las manifestaciones artísticas y culturales (Historia del Arte, de la Música y de la Literatura). (Gross, 1983).

En el currículo de Educación Secundaria actual, esta variedad de saberes se concentra en las siguientes asignaturas: Geografía e Historia (Obligatoria en los cuatro cursos), Educación en valores cívicos y éticos (Obligatoria en 3º), Economía Social (optativa en 3º) Economía y emprendimiento (optativa en 4º), Iniciación a la Filosofía (optativa en 3º), Filosofía (optativa en 4º), Cultura y patrimonio de Aragón (optativa en 4º) y Cultura Clásica (optativa en 3º y 4º), aunque también se tratan algunos temas propios de las Ciencias Sociales en otras materias como Música (obligatoria en dos de los cursos de secundaria y optativa en el resto), Lengua y literatura (obligatoria en todos los cursos de

Secundaria), Valores Éticos (optativa en todos los cursos de Secundaria), Artes escénicas y danza (optativa en 4º curso o Religión (optativa en todos los cursos de Secundaria).

La convivencia, como hemos visto en el apartado de la legislación educativa a este respecto, es un contenido transversal al que desde el año 2006 se le ha ido concediendo una importancia específica en las leyes educativas a nivel nacional. Esta introducción vino motivada por la conciencia por parte de la sociedad de la importancia de esta cuestión para la mejora de la educación y el reflejo que esto tiene en la vida adulta de los estudiantes. En definitiva, esta creciente importancia del papel de la convivencia en las leyes educativas es un reflejo de la relevancia pública que esta cuestión tiene en la sociedad de hoy en día. Las recurrentes noticias sobre el acoso escolar y el ciber acoso y los testimonios de personalidades públicas sobre las consecuencias que estos fenómenos han tenido sobre su vida adulta han propiciado la concepción de este problema como un asunto a resolver de alta prioridad.

La Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley orgánica de Educación (LOMLOE) vino a sustituir a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa a partir de diciembre de 2020 (fecha en la que fue publicada en el Boletín Oficial del Estado), con un calendario de implantación que

Son muchas las voces que reclaman una renovación de los contenidos o una cierta libertad para modificarlos o reorganizarlos adaptándolos a las necesidades específicas de los centros educativos o incluso al alumnado que va a aprenderlos. No obstante, la presión de estudios internacionales sobre las competencias del alumnado, como el informe Pisa y el peso de la tradición tanto en una parte del profesorado de todos los niveles educativos como en la sociedad en general impide avances significativos a este respecto a nivel estatal; no así a nivel de centros concretos, donde sí se han aventurado a iniciar proyectos de integración de materias o adaptación de los contenidos, los criterios o los estándares que aparecen en la ley.

Establecer una serie de límites para los conocimientos que se pretenden a los educandos puede ser útil para organizar los cursos, los horarios y los profesionales de la educación que imparten cada materia, no obstante, esta división de los saberes es artificial y, en ocasiones, impide la adquisición de una perspectiva holística del conocimiento por parte del alumnado. Para comprender una realidad compleja es necesario un pensamiento sistémico que integre los saberes con un enfoque globalizador en el que se pueda comprender tanto las partes como el todo (Delgado, 2009).

Este modelo de organización de los contenidos ha protagonizado numerosos proyectos y debates en torno a cómo deberían impartirse los diferentes saberes y competencias que la ley indica que el alumnado debería conocer como mínimo al final de su escolarización obligatoria.

Las propuestas que colocan al alumno como el protagonista activo de su aprendizaje tienen una larga tradición que hunde sus raíces en las ideas de la Ilustración en lo que a Educación se refiere.

El currículum integrado consiste en relacionar los contenidos teóricos asociados a las distintas materias con la realidad, rompiendo las barreras que separan las distintas materias y perseguir la globalización e interdisciplinariedad, logrando así transferencias entre las distintas disciplinas y fortaleciendo aquellos aprendizajes que hayan sido realizados de maneras más tradicionales (Torres, 1994).

Una de las maneras de integrar el currículo que más éxito ha tenido; especialmente en las etapas de Infantil y Primaria (con menos tradición en Educación Secundaria) es a través de la globalización. Se trata de organizar un currículo a través de conceptos clave, que se trabajen de forma recurrente y favoreciendo la coordinación entre las diversas materias creando un “currículum en espiral”. (Pineda, 2012)

8.2. ENFOQUES CLAVE

La elección de estos los enfoques clave que se van a describir a continuación vinieron determinados por dos elementos fundamentales al inicio de la investigación a los que se unió un tercero que surgió una vez comenzada.

El primero de esos elementos es el contexto de investigación, descrito en un capítulo específico e investigado propiamente en el Estudio 1 del presente trabajo, dedicado al estudio de la convivencia y sus factores. El acercamiento a esta realidad nos condujo a tratar de abordar algunos de los grandes retos de la enseñanza de la Historia (Seixas & Morton, 2013) desde unas particularidades de un contexto que, si bien es concreto, algunos de sus rasgos distintivos, como la diversidad son cada vez más frecuentes en los centros educativos.

El segundo es la percepción previa de la existencia de un problema relativo al aprendizaje de la Historia relacionado con la falta de identificación del alumnado con un discurso histórico de cariz ciertamente nacionalista. Los materiales educativos (manuales, principalmente) ofrecen una perspectiva de la Historia que, si bien ha ido avanzando desde los primeros libros de texto, no está a la altura de una sociedad que ha evolucionado más rápido que los materiales educativos. Una buena parte del alumnado de Secundaria no se siente identificado con un relato del pasado que, a menudo, les es ajeno.

El tercer elemento que apareció durante el desarrollo de la investigación y con posterioridad a la puesta en marcha del proyecto de unidad didáctica es la publicación y efecto de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, posteriormente el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Es sobre este segundo sobre el que queremos incidir para destacar los principios a los que con claridad hace referencia y que son precisamente algunos que hemos trabajado en nuestra unidad didáctica -pese a ser desarrollada cuando la legislación vigente era la anterior- y que confirman la idoneidad de esta unidad para ser replicada y puesta en práctica en otros centros educativos sin apenas cambiar nada del contenido por motivos de currículo oficial, en todo caso, adap-

tándola al contexto de aula donde se aplique; lo cual, habida cuenta de su versatilidad, no se antoja una tarea compleja. En el apartado referido a la materia de Geografía e Historia del Real Decreto 217/2022, norma de aplicación nacional, en la que se establecen las competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación para que, posteriormente, cada comunidad autónoma, dentro de sus competencias, la adapte a su realidad, se establecen unos principios plenamente compartidos con la unidad didáctica propuesta. A destacar los siguientes:

- “La contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, (...) el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades, la valoración y conservación del patrimonio, (...)” (Real Decreto, 2022: 95)
- Hace directa alusión a la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico del alumnado que sirva para la creación de una conciencia sobre el pasado producto de la reflexión sobre la relevancia del mismo, el análisis del cambio y la continuidad y la referencia constante a la perspectiva temporal y contextualización en torno a los valores y criterios éticos y cívicos.
- También se señala la pertinencia del empleo de diversidad de fuentes que incluyan las plataformas digitales.
- Destaca también la importancia del despertar de la conciencia histórica “sobre problemas, conflictos e incertidumbres actuales” (Real Decreto, 2022: 96)
- Propone la combinación de experiencias de investigación con propuestas de inducción y experimentación.
- Uno de los bloques de saberes básicos hace referencia al “Compromiso cívico local y global”, orientado al desarrollo de personal del alumnado y al ejercicio de una ciudadanía responsable y consciente.
- La sexta competencia específica abunda en la necesidad de conocer la realidad multicultural de los procesos históricos, el conocimiento de la cultura de las minorías étnicas y la valoración de las aportaciones de las diversas culturas en busca de la igualdad y la inclusión.

8.2.1. Los *Controversial issues* (temas controvertidos o controversiales)

La educación puede instrumentalizarse en dos sentidos: la integración en el sistema social existente y la aceptación del mismo o la formación de personas críticas con el mismo. Pare desarrollar el segundo paradigma, la enseñanza de las Ciencias Sociales cuenta con los *controversial issues* (Santiesteban & Pagès, 2019). Los episodios de la Historia que generan controversia y debate cuando se tratan han sido denominados de diferentes maneras, desde “temas polémicos” (Stenhouse, 1987) hasta “eventos dolorosos” (Ernst, 2008) pasando por “conflictos sociales candentes” (López-Facal & Santidrián, 2011) o temas controversiales o controvertidos (Soley, 1996; Kelo, 2016; Pace, 2022).

También son diversas las definiciones que los investigadores les dan: para López-Facal y Santidrián (2011), son los que dan lugar a opiniones enfrentadas que se dan frecuentemente a ser expresadas con vehemencia y pueden generar confrontación en una determinada sociedad, para Evans Newmann y Saxe (1996) son cuestiones problemáticas sobre las que personas formadas pueden estar en desacuerdo y que conducen a discusión por los diferentes puntos de vista con respecto a ellos. Si bien pueden conducir a un acalorado debate, en tanto en cuanto implican a la sociedad directa o indirectamente (González-Monfort, 2011), tienen la capacidad para suscitar en el alumnado emociones el cual es uno de los primeros argumentos para utilizarlos en el aula para enseñar Historia.

Lograr que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico es uno de los objetivos de la labor educativa de la mayor parte de los países del mundo occidental; este objetivo ha sido a menudo relacionado con el escepticismo o identificado únicamente con el desarrollo de la habilidad de ganar discusiones, no obstante, va mucho más allá, pues sirve para asimilar aquello que se lee o que se escucha tratando de interpretarlo correctamente y de entenderlo de manera plena (Noddings & Brooks, 2017). Otro de los argumentos que defienden la introducción de los temas polémicos o controversiales en la educación es precisamente este, el desarrollo del pensamiento crítico es el aumento de la motivación que produce la defensa con sentimiento o pasión de aquello en lo que se cree o con lo que se ha establecido un compromiso moral. De hecho, Santiesteban y Pagès (2019) afirman que trabajar los temas controvertidos contribuye a desarrollar valores democráticos pues es en el debate, el contraste de opiniones, la argumentación y la búsqueda de consensos donde sienta las bases la auténtica democracia.

Cabe apuntar que estos temas no son necesariamente universales, sino que más frecuentemente están ligados a una determinada comunidad (un país, una ciudad, un colectivo, etc.) que, por razones de conflictos armados, discriminación, política, economía o desigualdades sociales está marcada por su historia. No es necesario que las personas afectadas emocionalmente por algunos de estos temas hayan vivido experiencias traumáticas en primera persona, es posible que por una cuestión de herencia familiar, cultural o simplemente por el peso que un tema histórico tiene en determinada sociedad.

Algunos ejemplos de temas controversiales que han protagonizado diferentes propuestas educativas son el papel de las minorías étnicas (Bolgarz, 2005, Rojas, 2010; Jiménez & Felices, 2018; Sanhueza et al., 2020), temas religiosos o culturales (Von der Lippe, 2021), la guerra civil española (Fernández-Muñoz, 2020 y 2021) o la cuestión del género (Triviño, 2017).

8.2.2. La tradición francófona

En el caso de la enseñanza de la historia en los países de habla francesa, se pueden encontrar dos grandes líneas de trabajo. Por un lado, las *Questions Socialement Vives*, que Legardez (2002, 2003 y 2003b) que, cercano a los *controvesial issues* anglosajones, utiliza los debates todavía abiertos de la sociedad. La otra línea convierte todos los contenidos en problemas a través de las llamadas situaciones-problema como una estrategia para el

aprendizaje de la Historia o de la Geografía (Dalonheille, 2003 y 2006; DeVecchi & Carmona Magnaldi, 2002; LeRoux, 2004; Huber, 2004).

PBL o ABP

Otra manera frecuente de llevarlo a cabo en con las materias relacionadas con las Ciencias Sociales, es a través de la metodología del PBL o ABP (Aprendizaje Basado en Problemas o *Problems Based Learning*, en sus siglas en inglés). Según Beane (2005) esta metodología trasciende a otras propuestas integradoras y propone una transformación del currículo adaptada a la vida real. Se trataría de una planificación cooperativa entre el alumnado y el profesorado, teniendo en cuenta sus intereses y favoreciendo una educación democrática. La propuesta de Beane (2005) parte de grandes temas que actuarían como ejes organizadores en torno a los cuales integrar los diversos contenidos.

Se persigue la integración social y personal mediante la combinación de problemas que interesen al estudiantado y temas importantes (Pineda, 2012); el medioambiente, los objetivos para el desarrollo sostenible, la paz, la solidaridad, la convivencia la influencia del pasado o las posibilidades del futuro, podrían ser algunos ejemplos de ello.

Se trata de trascender la compartimentación de las asignaturas y buscar la aportación de las diversas disciplinas para la resolución de problemas percibidos por el alumnado como reales.

Beane (2005) aboga por unos contenidos que se centren en las preocupaciones sociales y como respuesta a los temas personales y sociales que interesan a los educandos. Abre la puerta asimismo en la participación del alumnado en la planificación del currículo aprendiendo de esta manera a participar u colaborar activamente en su sociedad y a su nivel y favoreciendo así la conciencia democrática.

8.2.2.1. Les Questiones Socialement Vives

Se trata de una variante de los anglosajones *controversial issues* que fue introducida por primera vez en Francia de la mano de Chevallard (1997), quien proponía una integración del currículo en torno a temas controvertidos o problemáticos, pero fue Beitone quien introdujo el término *Question Socialement Vive* en 1999, momento tras el cual, surgieron varios grupos de investigación en torno a esta idea (Legardez & Simonneaux, 2006 o Nedelec, Simonneaux & Molinatti, 2017).

Esta nueva metodología cuestionaba los roles de los diferentes actores de la educación; como es el profesorado y el alumnado. Chevallard advierte que, para no caer en el adoctrinamiento, los problemas que se seleccionen deben ser complejos y abiertos para que, a su vez, generen preguntas y conexiones con la teoría para así poder construir conocimiento científico. Beitone (2004) señala que deben tratarse cuestiones vivas necesitadas de la movilización de los conocimientos y para ello es necesario buscar espacios para la discusión y la deliberación, lo cual, asimismo se considera una exigencia democrática y ciudadana. Estas ideas se abordaron en Francia en la asignatura Educación

cívica, donde se trataban temas controvertidos tales como la separación Iglesia-Estado, la legislación en materia de delincuencia juvenil, la despenalización del uso de la marihuana o el laicismo. No obstante, tanto Habermas (2001), como Beitone (2004) y Legardez y Simonneaux (2006) afirman que es necesario distinguir los debates científicos de los éticos y políticos, separando de esta manera las posiciones políticas y morales de las verdades objetivas y científicas.

Nedelec, Simonneaux y Molinatti (2017) señalan que hay que tratar de suscitar la atención del alumnado a través de incertidumbres interesantes para ellos, abogan por mostrar a los ciudadanos del futuro la historia y la realidad social tal y como es, huyendo de descripciones edulcoradas, nacionalistas o idílicas; es decir, con sus equilibrios de poder, sus disputas, sus pretensiones e intereses; por ello, ponen en valor la ignorancia consciente, de manera que el cuerpo docente ayude al estudiantado a formularse preguntas sobre temas en los que se sienta involucrado, que le inquieten y le muevan a buscar respuestas.

En cuanto a la metodología de la enseñanza de la historia se plantea una disyuntiva entre la historia como identidad – no necesariamente de corte nacionalista- y la historia compleja, global y abierta. Desde el prisma de las *Questions Socialement Vives*, la historia es un elemento para analizar de manera crítica para explicar los hechos como fenómenos con múltiples causas. El aprendizaje de la Historia aparece fuertemente relacionado con la ciudadanía responsable y crítica a la que se pretende aspirar (Pineda, 2012). Algunos de los hechos históricos más frecuentemente tratados con este enfoque son la esclavitud, las dos Guerras Mundiales o el holocausto.

Otro elemento fuertemente relacionado con el enfoque de las QSV y totalmente de actualidad en la investigación en Ciencias Sociales es la interdisciplinariedad. Gracias a la reforma de la enseñanza científica en los centros de educación Secundaria, en primer lugar, en Francia (Padilla, 2012) y, recientemente, en España, esta cuestión cada vez está más presente en los liceos e institutos, ejemplos de ello son el Programa de Integración de Materias (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2020) o la tendencia de la LOMLOE hacia la interculturalidad o hacia el trabajo de los contenidos de diferentes materias a través de actividades conjuntas. Por ser contenido de específico de varias materias y por la tendencia a incluirlos en todas las disciplinas como contenidos transversales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sus causas, implicaciones y pormenores son idóneos para trabajarlos como una QSV desde la interdisciplinariedad, pues dan pie a trabajarse en los diferentes niveles educativos desde todas las áreas, pero especialmente desde las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales.

Algunos docentes se muestran reticentes al tratamiento de estos temas por no querer mostrar sus opiniones sobre estas cuestiones en un aula, sea por una cuestión de privacidad, por la influencia que esta puede tener sobre un alumnado que podría entender las ideas de una figura de autoridad como el docente o incluso por las posibles reacciones de las familias. El profesorado también señala que estos temas deben abordarse desde una posición de neutralidad para la cual requieren un conocimiento más profundo de las posturas existentes en torno a cada uno de estos temas. Esto puede deberse al

desconocimiento de sus posibilidades y a la total falta de formación práctica al respecto que también reconocen tanto desde las aulas -docentes en el ejercicio de la profesión- (López & Felices, 2014) como al terminar su formación universitaria (Darouech & Felices, 2021). No obstante, estudios como el de Gillate et al. (2023) revelan que cuando se trabaja abordando temas socialmente controvertidos se suscita en los futuros docentes un importante interés por el estudio de la historia.

8.2.2.2. Les Situations-problèmes

Se trata de una evolución del Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la docencia de las Ciencias Sociales. Según Pineda (2012), apoyándose en ideas de Meireu en Meireu (1992), Casals-Cervós (2007) y Majó (2010), lo más efectivo para el aprendizaje significativo y, por lo tanto, el objetivo del docente debería ser diseñar situaciones de aprendizaje en forma de problemas para que el estudiantado resuelva y así, integrar ese elemento cognitivo nuevo.

Los precedentes fundamentales de estas *Situacions-problemes* son *El Emilio* de Rousseau, la corriente piagetiana de mediados del XX y el *Institut de Recherche sur le Enseignement des Mathematiques*, introductores de los problemas abiertos en la enseñanza de las Matemáticas.

Se trata de producir actividades en las que el alumnado sea capaz de descubrir e integrar conocimientos nuevos que han surgido por la implementación de estrategias para superar un obstáculo. Para que este método funcione, Meireu (1994) señala que debe mediar una cierta reflexión por parte del educando acerca de la situación previa (evaluación inicial), lo necesario para resolver el problema (planteamiento de objetivos) y el procedimiento para llevar a cabo la tarea. De alguna manera es similar a la lógica que se aplica para la resolución de los problemas de matemáticas y de las ciencias experimentales. La meta no es únicamente adquirir conocimientos, sino que también se persigue desarrollar habilidades.

Algunos autores señalan que esta práctica se sitúa en la antítesis de la situación escolar ordinaria, pues rompe con todos los parámetros que habitualmente asociamos a la misma, tales como la aportación de soluciones a problemas o respuestas a preguntas por parte del docente.

En las clases de Geografía e Historia, los educandos no deben limitarse a memorizar unos textos que resuman los contenidos del curso que estén estudiando, sino que tienen que ir más allá, planteándose la intencionalidad de los documentos, sean o no fuentes directas y adquiriendo las habilidades necesarias para leerlos, comprenderlos y ponerlos en cuestión. De esta manera, lograrán el objetivo de adquirir los conocimientos históricos y, además, la habilidad de realizar una lectura crítica de las fuentes. Dentro de los contenidos del currículum esta área, pueden encontrarse algunos que se prestan al debate y que están directamente relacionados con problemas políticos, económicos y sociales con los que el alumnado tiene una relación o una implicación directa sea o no consciente de ella; ante estos, Santiesteban y Pagès (2019) sugieren, en la línea con otros

autores de la tradición francófona, problematizarlos. Algunos autores proponen utilizar problemas del pasado que tengan relevancia en el presente, como es el caso de los nacionalismos históricos, los movimientos migratorios, o los bandos de la Guerra Civil. La dificultad en este caso no se encuentra tanto en la formulación del problema sino más en que el alumnado lo asimile y se sienta implicado en el mismo (Pagès & Santisteban, 2011).

Este enfoque problematiza las cuestiones más polémicas de la Historia y de la Geografía para trabajarlas en el aula y lleva implícita una concepción del lenguaje como herramienta para aprender y pensar, y para elaborar y apropiarse de los saberes a la manera de Vygotsky (Pineda, 2012).

8.2.3. Del pensamiento a la empatía histórica

La Historia como disciplina es una ciencia viva que está en continua evolución y que está escrita por personas, cabe acercarse a ella desde una perspectiva crítica e informada de sus limitaciones. En muchas ocasiones, la Historia es percibida como ajena a la realidad del alumnado (Pagès & Santisteban, 2013) y uno de los motivos de esta situación es que su enseñanza, en la práctica, no termina de evolucionar pese a la existencia de corrientes renovadoras. En este sentido, el desarrollo del pensamiento histórico constituye un objetivo fundamental para la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos. Esta competencia se refiere a la capacidad para comprender y analizar el pasado de manera contextualizada, examinar y cuestionar las fuentes, reconocer las perspectivas, entender las causas y las consecuencias de los acontecimientos y comprender la complejidad del pasado (Miralles, 2022).

El pensamiento histórico ha sido uno de los temas más trabajados por la comunidad científica dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales tanto en España (Santisteban et al., 2010; Domínguez, 2015) como en otros países (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Palacios, 2022). Todos ellos plantean diversas actividades o dinámicas para poder desarrollar esta competencia -en docentes o educandos-, pero entre ellos, destacamos el modelo de Santisteban et al. (2010) que enumeran las siguientes competencias del pensamiento histórico: construcción de la conciencia histórico-temporal, representación de la Historia, imaginación/creatividad histórica y aprendizaje de la interpretación histórica.

Otro de los conceptos que más frecuentemente aparecen cuando se realiza un vaciado bibliográfico sobre pensamiento histórico es el de razonamiento histórico, que parte de los estudios de Van Drie y Van Boxtel (2008), que tienen que ver con facilitar a los educandos la implicación de los sucesos del pasado en su realidad. Este concepto está muy relacionado con el de conciencia o memoria históricas, que permite a los individuos una perspectiva temporal que les haga capaces de relacionar su pasado con su presente y este, con su futuro.

Existen diferentes propuestas de modelos para el desarrollo del pensamiento histórico, desde Santisteban et al. (2010) hasta Chávez (2020), pasando por Seixas y Mor-

ton (2013) en los que se proponen diversos niveles con sus indicadores para medir esta competencia.

Los metaconceptos asociados al desarrollo del pensamiento histórico han sido definidos de diferentes maneras por diversos estudios clave para la disciplina, entre los que destacamos, el de Lee (2005), el de Levesque (2008) y el de Seixas y Morton (2013):

Tabla 15

Relación del desarrollo del pensamiento histórico y los diversos metaconceptos según varios autores.

LEE (2005)	LEVESQUE (2008)	SEIXAS & MORTON (2013)
Tiempo	Significación Histórica	Significación Histórica
Evidencias	Evidencias	Evidencias (Empleo de fuentes primarias)
Cambio	Cambio y continuidad	Cambio y continuidad
Causalidad	Progreso y declive	Causalidad y consecuencias
Empatía histórica	Empatía histórica	Perspectiva histórica
Discursos históricos		Dimensión ética

Nota. Elaboración propia a partir de Lee (2005), Levesque (2008) y Seixas & Morton (2013)

Una de las claves fundamentales para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico es la empatía histórica, la cual se erige como uno de los pilares metacognitivos más significativos en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Implica el esfuerzo por ver el mundo a través de los ojos de aquellos que vivieron en épocas pasadas, comprendiendo su contexto como completamente diferente, sin incurrir en el anacronismo de aplicar las dinámicas contemporáneas al intentar comprender e interpretar el pasado.

Carril et al. (2018) analizaron la evolución de este término, partiendo desde investigaciones que vienen realizándose desde los años 70 y 80 en el Reino Unido (Dickinson & Lee, 1978; Shemit, 1987), en los 90 (Portal, 1990; Seixas, 1993), cuando se evidenciaba que la historia no se puede comprender desde los presupuestos del presente. Algunos denominaron a este concepto la contextualización histórica (VanSledright, 2001), Yilmaz (2007) afirmó que este metaconcepto debía desarrollarse desde lo racional, sin identificarse ni tratar de simpatizar con los sentimientos de los personajes del pasado, otros emplearon el término perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013) y en los últimos años

se denomina empatía histórica, pues relaciona la contextualización, la adopción de una perspectiva histórica y la conexión afectiva (Endacott & Books, 2013; Endacott, 2014).

Resulta difícil para el alumnado comprender y colocarse en el lugar de las personas del pasado, incluso cuando se trata de un pasado reciente. Aunque los sentimientos y emociones puedan ser similares a los suyos, la visión del mundo y la realidad difieren considerablemente. Por esta razón, proponen concebir el pasado como un país extranjero, con una lengua, costumbres, creencias y valores diferentes. Además, sugieren proporcionar evidencias que les permitan establecer el contexto y ser capaces de explorar diversas perspectivas en torno a un hecho histórico específico. Esto implica un esfuerzo por pensar de manera similar a como lo hacían las personas del pasado, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de lo sucedido. (Seixas & Morton, 2013)

Paricio (2019) afirma que la percepción de la alteridad es el primer requisito para la empatía histórica y la coloca, apoyándose en otros autores, como Huigjen et al. (2016) o Barton y Levstik (2004) como lo opuesto al presentismo. La alteridad en la enseñanza de la historia consiste en la capacidad para comprender y valorar la perspectiva y experiencia del “otro”. Ese “otro” debe ser entendido con cierta amplitud e incluir la diversidad de las voces de las personas que protagonizaron los sucesos del pasado, no solo los grandes personajes, ni los considerados “vencedores”. Se trata pues, de incluir la perspectiva de las diversas culturas, de los diferentes estratos económicos, grupos religiosos o étnicos, minorías de todo tipo y, por supuesto, de las mujeres que han sido invisibilizadas durante tanto tiempo en la historiografía.

Desde la psicología, distintos autores contemplan dos dimensiones en torno a la empatía: la cognitiva y la afectiva (Davis, 1996; Batson, 2009). La primera es la predice los pensamientos de los demás, mientras que la segunda es la que permite comprender sus sentimientos y emociones. Carril et al. (2018, 2020, 2023) y Carril (2023) han aplicado esta diferenciación en sus estudios sobre empatía histórica e insistido en sus diversos escritos sobre la necesidad de formar al profesorado para que sea capaz de desarrollar en el alumnado este tipo de pensamiento histórico.

Entre los beneficios de la empatía histórica para los estudiantes, Doñate y Ferrete (2019), recogiendo los resultados de diversas investigaciones señalan los siguientes: la motivación por parte del alumnado (Beltrán et al., 1987; Kohlmeier, 2006; Guillén, 2016) y la mejora en la comprensión y el razonamiento (Kohlmeier, 2006; Davison, 2012a; Mootz, 2014).

También proponen una serie de evidencias para determinar en nivel de desarrollo de esta competencia adaptando trabajos de Davison (2012a) y Martínez-Rojas (2008).

Figura 7

Análisis de la empatía histórica

Dimensiones de la empatía histórica	Niveles			
	1- Requiere mejoras	2-Bueno	3- Satisfactorio	4-Excelente
Mentalidad abierta: es la disposición por entender otros puntos de vista.	El alumno no comprende un punto de vista que no sea el propio.	El alumno comprende las motivaciones e intereses ajenos.	El alumno comprende motivaciones e intereses ajenos asumiendo que estos están condicionados y son consecuencia de un determinado contexto histórico.	El alumno comprende motivaciones e intereses ajenos asumiendo que estos están condicionados y son consecuencia de un determinado contexto histórico y es capaz de deducir estas motivaciones e intereses si posee información suficiente sobre el contexto.
Buscar múltiples perspectivas: para interpretar el pasado de acuerdo al análisis de diversos puntos de vista.	El alumno no discierne la multiplicidad de factores que pueden explicar un hecho histórico.	El alumno es capaz de analizar diversas perspectivas de un mismo hecho histórico.	El alumno puede analizar diversos puntos de vista para interpretar el pasado y comprende que estos están condicionados y son consecuencia de un contexto determinado.	El alumno puede analizar diversos puntos de vista para interpretar el pasado y comprende que estos están condicionados y son consecuencia de un contexto determinado y además es capaz de realizar sus propias interpretaciones si posee suficiente información sobre el contexto.
Evitar el presentismo: a fin de interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos del mejor modo posible.	El alumno cae en el presentismo, puesto que extrapola sus propios sentimientos y actitudes al pasado y no comprende que existen diferencias entre las creencias y comportamientos del pasado y las actuales.	El alumno asume que las mentalidades y actitudes son diferentes en el pasado y que nuestro comportamiento actual no puede extrapolarse al pasado pero de modo inconsciente cae en el presentismo en algunas ocasiones.	El alumno asume que las mentalidades y actitudes son diferentes en el pasado y que nuestro comportamiento actual no puede extrapolarse al pasado.	El alumno asume que las mentalidades y actitudes son diferentes en el pasado, que nuestro comportamiento actual no puede extrapolarse al pasado y puede mencionar los factores que provocan estas diferencias.

Nota. Tomado de Historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39 (p. 55) por O. Doñate y C. Ferrete (2019).

Otro de los elementos que los grandes estudios proponen para medir el desarrollo del pensamiento histórico es la capacidad por parte del alumnado para narrar la Historia; lo que se ha venido a llamar “competencia narrativa”. El relato es uno de los instrumentos más potentes para comprender y transmitir la Historia y constituye una de las bases para la formación del pensamiento histórico y social (Levstik, 1995; Santiesteban, 2010; Sáiz-Serrano, 2013). Sant et al. recogen modelos para analizar esta competencia de estudios anteriores [Figura 7] y realizan una propuesta propia a través de preguntas.

Figura 8

Propuestas de análisis de narraciones.

	Labov y Waletzky (1967)	White (1977)	Marinkovick (1999)	MacAdams (2011)	Létourneau y Caritey (2008)	Chapman (2010)	Grau Verge (2014)
Narraciones analizadas	Autobiografías	Narraciones históricas	Narrativas generales del alumnado	Autobiografías	Narraciones históricas del alumnado	Narraciones históricas del alumnado	Narraciones históricas del alumnado
Categorías	Resumen						Título/tema
	Orientación (información sobre el contexto, personajes, etc.)	Tiempo y lugar	Marco	Escenarios	Tiempo y lugar	Descripción	Contexto espacio— tiempo
		Agentes y agencias		Protagonistas	Personajes (clasificación)		Protagonistas
		Procesos	Tópico	Temas	Dominancia del relato (clasificación)		Contexto temático
	Acción (escenas)	Eventos	Compilación	Escenas	Escenas	Explicación	Acciones/ Sucesos
	Resolución de la narración		Reacción				
			Resolución				
		Situación final					
Evaluación del narrador					Evaluación		
					Justificación		
Coda o retorno a la perspectiva del presente							

Nota. Tomado de Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & Asociados*, 18 (p. 172) por Sant et al. (2014).

Por último, otra de las dimensiones que aparecen con frecuencia en las investigaciones como dimensiones y actividades propuestas para el desarrollo del pensamiento histórico es el trabajo con fuentes primarias. (Barton, 2005; Seixas & Morton, 2013; Van Hover et al., 2016; Rivero et al., 2023) No obstante, el diseño de actividades con evidencias que verdaderamente sea eficaz resulta muy complicado, puesto que resultan especialmente útil cuando sirven para respaldar una teoría, justificar la veracidad de un hecho o incluso para generar una hipótesis (Ashby, 2011), pero para ello, es necesario un cierto conocimiento previo por parte del alumnado que no se puede construir simplemente haciendo investigación histórica. (Counsell, 2000)

Pese a la cantidad de estudios que defienden la pertinencia de desarrollar el pensamiento histórico desde las aulas de la educación obligatoria, estudios como el de Van Hover et al. (2016) o el de Rivero et al. (2023) confirman que la implementación de proyectos que traten de desarrollar estas competencias se encuentra en una fase inicial de desarrollo y cabe profundizar en la investigación para poder superar la tradicional enseñanza memorística.

8.2.4. De los principios de cambio y continuidad a los de casualidad y consecuencia en la enseñanza de la historia

8.2.4.1. Cambio y continuidad

Los principios de cambio y continuidad son un mecanismo que busca la comprensión del desarrollo de la Historia y pretende contextualizar los eventos y explicar sus implicaciones y conexiones con diferentes periodos históricos o entre presente, pasado y futuro. Según Prats (1997), constituyen dos de los principios en los que más cabe incidir para la enseñanza y la verdadera comprensión de la Historia y es fácil que el alumnado caiga en el error de confundir cambio con progreso o que el profesorado se centre el análisis y las consecuencias del cambio, dejando a un lado la continuidad de los hechos. Seixas y Morton (2013) insisten en esta misma idea de Prats de que hay que evitar la identificación de cambio con progreso, y añaden que, pese a que el cambio puede ser una gran oportunidad para la mejora en la vida de las personas, este es un alma de doble filo e igual que puede conducir al progreso, también puede llevar al declive.

Lee (2005) afirma que el alumnado debe cambiar su concepción del cambio como evento al cambio como proceso y al cambio en el estado de las cosas. Es tan importante entender los cambios que se produjeron a un ritmo tan lento como el paso del nomadismo al sedentarismo como los cambios que en pleno siglo XXI se producen de manera vertiginosa; todo ello teniendo en cuenta que suponen una ruptura con lo anterior, que atienden a unas causas y que tienen unas consecuencias, todo ello sin considerarlos como opuestos a las continuidades sino más bien, como complementarios. (García & Jiménez, 2014) Seixas y Morton (2013) sugieren que es necesario problematizar los conceptos de cambio y continuidad y dejar claro que ambos pueden suceder al mismo tiempo en el mismo lugar y que lo que para algunas personas significó cambio, para otras, significó continuidad.

Una de las maneras frecuentes de tratar el principio de cambio y continuidad tanto en la comunicación en general como en la enseñanza de la Historia en particular es a través de las analogías, las cuales pueden resultar útiles para el entendimiento de ideas o procesos complejos, pero también pueden resultar peligrosas porque pueden llevar a equívocos o a construir ideas falsas sobre hechos o periodos históricos. (Jay & Reisman, 2019) Van Straten et al. (2018) señalan que las analogías suelen resultar atractivas para el alumnado y que además resultan fácilmente integrables en la práctica docente. Normalmente, las analogías destacan similitudes y resultan especialmente eficaces para explicar patrones en el comportamiento humano, no obstante, si se usan a la ligera, descontextualizando hechos, fuentes, discursos o palabras, pueden resultar confusas e imprecisas. Jay y Reisman (2019) proponen realizar las preguntas correctas para sacarles el mayor partido posible a las analogías, logrando a la vez una reflexión desde la rigurosidad histórica y la máxima eficacia educativa; es decir, interesarse tanto las similitudes como las diferencias de los hechos o personajes históricos estudiados, logrando de esta manera descubrir al mismo tiempo el cambio y la continuidad.

8.2.4.2. Causalidad y consecuencias

Una de tareas propias de la Historia como disciplina es indagar en las causas de los hechos, sin embargo, tradicionalmente la reflexión del alumnado que aprendía Historia se limitaba a las causas inmediatas de los eventos históricos. Tras la introducción del pensamiento histórico, se pretende que el estudiantado sea capaz de pensar más allá de las decisiones tomadas por los personajes, teniendo en cuenta otros elementos además de la política tales como la sociedad, la economía o la cultura (Seixas & Morton 2013) y pudiendo entender con un cierto nivel de complejidad que lo que ocurrió pudo estar propiciado por más de un elemento y, a su vez, que los hechos tienen consecuencias.

Prats (2001) admite la dificultad de introducir el concepto de causalidad en el estudiantado al tiempo que subraya la importancia de hacerlo cuanto antes y para ello, sugiere un planteamiento en tres niveles, el primero, trabajando con problemas simples con una causalidad lineal (relación causa-efecto), en el segundo se añade la acción intencional y se introducen diferentes tipos de factores causales y en el último se armonizan la explicación intencional y la causal, elaborando teorías explicativas complejas e incluyendo la multicausalidad.

Es evidente que una de las fases importantes del proceso enseñanza-aprendizaje es la evaluación, que permite comprobar si la acción educativa está funcionando, y si el alumnado está experimentando algún tipo de problema o dificultad que no le permite alcanzar el aprendizaje deseado. Seixas et al. (2015) sugieren el docente debería evaluar las competencias del alumnado para entender la causalidad en la Historia, no su capacidad para memorizar una lista de causas y consecuencias de un suceso de la historia y propone para ello, el empleo de fuentes históricas y las preguntas con opciones múltiples para activar el proceso de pensamiento histórico, más que el de simple memorización. (Cantor et al., 2015) No obstante, los test de respuesta múltiple presentan fuertes limitaciones, pues no permite saber si la comprensión del alumnado es íntegra, parcial o se basa en simples conjeturas (Zhai & Li, 2021), además, no permite la explicación completa y detallada de las respuestas a las preguntas (Slepkov & Godfrey, 2019). No obstante, los portfolios y redacciones tienen otras limitaciones, como la imposibilidad de realizarse con frecuencia en el aula por falta de tiempo y la limitada atención personalizada que el profesorado puede dedicar a evaluar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje por el elevado número de estudiantes en las clases (Ofanato et al., 2022)

8.2.5. La cuestión identitaria

Para este apartado, partiremos un capítulo que Barton y Levstik (2004) le dedican a este concepto que tanta importancia tiene para comprender el interés por parte de la población por su Historia, su potencialidad y sus peligros.

A menudo, cuando se habla de historia, le sugiere al sujeto o sujetos a quienes se pretende enseñar o instruir que se identifiquen con los contenidos históricos que están escuchando o tratando de estudiar. No se trata de analizar cómo el pasado ha influido

para la construcción del presente, sino in un paso más allá; busca que los estudiantes reconozcan que sus vidas son un espejo del pasado en algunos aspectos relevantes de la misma.

Esta práctica no es exclusiva de los centros educativos; sino que se extiende a más partes de la sociedad, de hecho, a prácticamente todos los ámbitos en los que un emisor trata de hablar de Historia a un receptor y generar en él o ella un cierto interés; es el caso de las familias. Muchos grupos familiares tratan de enseñar a los niños y jóvenes los orígenes de su estirpe, procurando además que en ellos se genere un cierto anhelo de continuidad.

La extensión de esta práctica, si bien es un motor para despertar el interés del alumnado por aprender más sobre el pasado, tiene un doble filo, pues puede incidir en la objetividad que se debe perseguir cuando se enseña Historia empañándola con intereses políticos o sociales o tergiversándola, haciendo extensivo lo particular a lo general.

Otro de los riesgos podría ser generar en el alumnado un sentimiento de pertenencia a un grupo que se confronte con los ideales de pluralidad, democracia e igualdad que debe perseguir una escuela de enseñanza obligatoria. La identificación con el pasado sumada a la idealización del mismo o de las tradiciones, es la posible causa de comportamientos violentos y la represión y puede convertirse en una enemiga del progreso. Si bien es cierto que además de un riesgo, puede suponer una oportunidad de que el alumnado, en su conciencia de pertenencia a un grupo adquiera o desarrolle esos mismos valores.

Un elemento más para tener en cuenta es que la adquisición de un conocimiento histórico asociado con la identificación personal o familiar afecta de manera significativa a la construcción de la identidad de los individuos. También, vivir acontecimientos históricos de importancia tiene sus consecuencias en la construcción de la identidad, pero más por la influencia que estos eventos han tenido sobre la vida personal del individuo que por los cambios que han producido en la política o en la sociedad (Rosenzweig & Thelen, 1998).

Una de las más importantes piezas que construyen la identidad de una persona son sus raíces, su historia familiar, que tiende a idealizarse y a disfrazarse de un legado que, en muchas ocasiones no fue ni pretendido ni buscado. Para una buena parte de las personas, la parte de la historia que más les influye, le interesa y, por tante, constituye parte de su identidad, es la de su propia familia (Lowenthal, 1998).

Sin duda, el patrimonio constituye una parte indisociable de la cultura de los pueblos y de las identidades de las personas que forman parte de ellos. Por tanto, no está exentos de generar ciertos conflictos que, en muchos casos, están relacionados con los sentimientos que evocan en aquellas personas para quienes estos poseen algún tipo de significado. La naturaleza colectiva del patrimonio, al pertenecer al conjunto de la ciudadanía sin tener un propietario individual, se erige como una de sus características fundamentales (Prats & Santacana, 2008); y precisamente por esta condición es que genera emociones compartidas. La aparición de estas emociones por parte de un grupo de indi-

viduos es una de las claves para fomentar el sentimiento nacionalista, presente en debe encontrar su papel explorando el potencial de transformación social que tiene el patrimonio sobre las comunidades y examinando sus posibilidades. (Cuenca, 2023) No obstante, estas capacidades, no pueden solo generar conflictos o controversias, sino que también generan vínculos y crean comunidades, contribuyen a construir identidades (Marqués et al., 2020) y tienen el potencial de unir a personas en torno al compromiso de proteger un legado o tradición (Martín & Cuenca, 2015).

Una parte de los educadores que enseñan Historia al alumnado -especialmente de Primaria, aunque no únicamente en esta etapa- propone a su alumnado proyectos de investigación acerca de su propia familia, o incluso de sí mismos, algunos ejemplos de ello son la realización de una línea de tiempo de sus propias vidas, entrevistas a sus mayores, etc. Cuando lo hacen, tienen como objetivo desarrollar la autoestima, mejorar la competencia lingüística y que sirva como introducción a los contenidos sobre Historia que marque el currículo. No obstante, en general, el uso de la historia personal o familiar como fuente de identidad es más habitual fuera de los centros educativos que dentro de ellos y así como es el tema que más atrae e interesa a los adultos, no tanto así a los menores a priori, pues no desarrollan ese interés hasta realizar alguna actividad del tipo de las que hemos mencionado.

Finalmente, destacamos las reflexiones críticas de Gómez y Miralles (2022) y Miralles (2022) en torno a la tendencia histórica de los currículos escolares de Historia -presente desde la segunda mitad del siglo XIX y especialmente agravada en la historia reciente española durante los años 90- de crear identidades patrióticas. Consideran estas prácticas ineficaces e incluso anacrónicas para una sociedad globalizada y cada vez más multicultural.

8.2.5.1. Aprendizaje de la Historia e identidad

La historia forma parte de la cultura de las comunidades y de la identidad de las personas. Las identidades en general y las nacionales en particular se construyen desde la infancia, razón por la cual, el periodo escolar, que además es uno de los primeros espacios de socialización para los niños y niñas, juega un papel crucial y su concepto de nación está fuertemente influido por lo que escuchan y trabajan en clase (Delgado & López-Facal, 2021). Elementos compartidos que van desde símbolos, héroes o concepciones de la realidad hasta las similitudes en los planteamientos o las ideas son clave para la construcción de la identidad de los hombres y las mujeres que viven en comunidad (Bracho, 1997; Carretero, 2007). Esta realidad viene reflejada en la tradición de la enseñanza de la Historia, fuertemente marcada por la identidad nacional y la interpretación del pasado desde el presente, muy especialmente en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se genera un especial interés por introducir los discursos nacionalistas en las narrativas históricas (Berger & Conrad, 2015; Berger, 2015). No obstante, en opinión de Bracho (2019), conviene ofrecer al estudiantado una versión de la historia que estimule la crítica y la reflexión, y no tanto que inclinen hacia una concepción única de los hechos y sus implicaciones.

La mayor parte de las personas se identifican con un grupo de personas mucho más amplio que sus familias: con la que consideran su nación, conforme esta un Estado (Francia, España o Canadá) o aspire a ser reconocida como tal por una parte significativa de su población (Palestina, el Sáhara o el Tíbet). No obstante, la nación y la identificación de las personas con ella no son conceptos naturales, sino que son un constructo que surge en un momento y ha de ser mantenido para asegurar su continuidad. Es genuinamente humano que las personas se identifiquen con un cierto lugar geográfico del que proceden, en el que viven o en el que se han criado; de hecho, este sentimiento de filiación o pertenencia a una comunidad de personas con las que se tienen en común el lugar de residencia, las costumbres o la lengua es bastante más antiguo que el nacionalismo teórico o político que surgió como doctrina entre los años finales del siglo XVIII y principios del XIX. Son múltiples los elementos que se han utilizado para reforzar o apoyar esta identificación: desde la bandera hasta los bailes tradicionales, pasando por las tradiciones literarias, los trajes típicos, las tradiciones, el color de piel, las costumbres, la religión, los ritos o las fiestas populares.

El nacionalismo es un sentimiento tan potente que se ha mantenido en el tiempo pese a las revoluciones industriales, al surgimiento del socialismo, al libre mercado, a la globalización (Smith, 2001) o a la sociedad de la información. Massip y Pagès (2016) señalan la necesidad de humanizar la historia que se muestra en las clases para lograr una cierta identificación por parte del alumnado y lograr así un vínculo más profundo y duradero de manera que puedan llegar a sentirse identificados e interpelados. Se trata de democratizar el la historia y el acceso a su conocimiento y huyendo de la concepción de que existe una única Historia.

Barton y Levstik (2004) explican de qué manera se favorece este sentimiento de pertenencia a la nación desde la escuela ejemplificándolo con la educación en Estados Unidos desde los niveles más bajos hasta los más avanzados con distinto nivel de complejidad. Todos los estudiantes aprenden algunos de los hitos y personajes más importantes de la historia como grandes avances para el país y para la humanidad en general, ignorando en gran medida a las culturas no occidentales, relegándolas al papel de enemigos cuando se explican las distintas guerras en las que ha participado su país desde su nacimiento. Señalan asimismo que los docentes utilizan la primera persona del plural para hablar del pasado de la nación y que esta costumbre sumada a la manera de seleccionar y contar los contenidos de la historia americana en las aulas contribuye a suscitar ya en el alumnado de Primaria ese sentimiento nacionalista.

Estas afirmaciones sobre la enseñanza de la Historia en Estados Unidos, podría hacerse extensivo, aunque distinto, en función de la época histórica que analicemos, a la enseñanza de la historia nacional en España. Desde el siglo XIX la enseñanza de la Historia tuvo un papel muy importante en el devenir del desarrollo de la identidad, de la cultura y del sentimiento nacionalista (Parra, 2008). Muy repetida, criticada y satirizada ha sido la manera de enseñar Historia durante la dictadura franquista; por su afán glorificador de un pasado que valía para justificar el nacionalismo de ese presente (Guichot-Reina, 2010; Prades, 2021) ; las historias sobre Augusto, Viriato, sobre los reyes visigodos, sobre la Reconquista, sobre el Cid Campeador, sobre la unidad de España derivada del matrimonio de los Reyes Católicos, sobre el Imperio Español de los Austrias Mayores o hasta

de la consideración de la Guerra Civil como un movimiento de liberación del pueblo, se narraban con vehemencia en unas aulas con una influencia todavía muy importante de la Iglesia Católica. Incluso la concepción de otras culturas -como la islámica del norte de África- venía fuertemente influenciada por la Historia que se enseñaba en las escuelas (Parra, 2007).

Mucho se ha avanzado desde entonces; a fin de cuentas, casi medio siglo ha pasado desde la caída de la dictadura de Franco, pero sería absurdo pensar que fallecido el dictador y establecida una Constitución votada por el pueblo, estas costumbres, esta manera de enseñar Historia desapareció de la noche a la mañana (Parra, 2017). Francisco Franco falleció el 20 de noviembre de 1975, pero el ideario franquista no se fue con él, y la presencia de los tópicos identitarios y el empleo de la enseñanza de la historia para forjar identidades nacionales en las aulas, tampoco (Pérez-Garzón, 2008; Sáiz-Serrano & López-Facal, 2012; Sáiz-Serrano, 2017a). La etapa de aprenderse la lista de los reyes visigodos de memoria y so pena de recibir un correctivo físico terminó definitivamente, pero aún quedan reminiscencias de esa metodología tales como el abuso de la clase magistral o usar un discurso eurocéntrico y nacionalista en las clases. De hecho, es una práctica habitual heredera, en primer término, de la deriva nacionalista de la enseñanza de la Historia de España del siglo XIX y, agravada durante la dictadura. Dentro de este contexto de nacionalismo en las clases de las enseñanzas obligatorias, es también habitual ofrecer una única perspectiva (casi siempre poniendo en valor a España y a sus habitante de pasado) sobre algunos temas controvertidos, en lugar de abordarlos desde una perspectiva crítica; en ocasiones tal vez no con una intencionalidad necesariamente nacionalista sino también por agilizar la impartición de contenidos para simplificar conceptos que son complejos; es el caso de la romanización, de Al-Ándalus, de la reconquista o del “descubrimiento” y conquista de América (García-Pérez & Merchán-Iglesias, 2015; Sáiz-Serrano, 2011 y 2017b).

Es cierto, como también apuntaban con respecto a Estados Unidos Barton y Levstik (2004) que un discurso sobre los logros o los avances de las personas que habitaron el mismo país que los individuos que lo aprenden siempre va a ser más atractivo que hablar de la historia de territorios lejanos cuya cultura, en ocasiones, resulta desconocida. En esta misma línea, específicamente en relación con la enseñanza de la Historia del España, Sáiz-Serrano (2019) advierte la prevalencia de relatos llenos de hitos y personalidades que muestran una imagen ejemplar de España que no problematiza ni pone en cuestión los conceptos de nación e identidad y que difícilmente pueden calar en aulas diversas en culturas como las españolas en la actualidad. Esto se suma a que, cuando se tratan temas que podrían generar vínculos o apelar a otras identidades, no se tratan en profundidad, se hace uso de un discurso único sin multiperspectiva o directamente pasan a formar parte del currículo nulo (Molina et al., 2017). Atravesamos un momento en el que en muchos centros educativos que, como los estudiados en el presente trabajo de investigación, cuentan con una importante presencia de alumnado cuyos orígenes son diversos, creando de esta manera un microsistema escolar multicultural que debe interpretarse, primero como una realidad ineludible que hay que manejar y, segundo, como una oportunidad de ampliar las miras de todos y aprender unos de otros tanto elementos e historia sobre las diferentes culturas del mundo como, especialmente a convivir.

Continuando con la situación en España a este respecto, es especialmente interesante el estudio de Ibalgón-Martín et al. (2021) en el que se analizan las concepciones del alumnado en torno a cuáles son las figuras históricas más relevantes en sus países de un grupo de alumnos y alumnas migrantes que estudian en España. En él se evidenció la influencia que tiene la cultura de sus compañeros españoles a la hora de elegir los personajes importantes y la formación de la identidad histórica del estudiantado, que, en muchos casos llega a dejar de lado los personajes de sus países de origen para citar personalidades, bien sea del país en el que habitan, personajes universales o, como mucho, una combinación entre personalidades españolas y/o universales y algunos nombres de personas de sus países de origen.

Es también revelador el estudio realizado a estudiantes de Bachillerato por parte de Sáiz-Serrano y López-Facal (2012) sobre sus concepciones acerca de la nación y la identidad. Este estudio revelaba que la mayoría del estudiantado tenía una visión esencialista de la identidad española relacionada, principalmente, con el lugar de nacimiento y, menos frecuentemente con la vinculación o pertenencia a una comunidad; lo cual los autores relacionan con lo que llaman el *nacionalismo banal* entendido como una serie de costumbres, prácticas, hábitos o símbolos que, por repetición o cotidianeidad, se perpetúan y se convierten en elementos consustanciales del modo de pensar de una cierta comunidad. Menos frecuente fue la visión jurídico-política, que requiere de una comprensión más profunda de los estados contemporáneos y tienen un criterio más flexible y abierto por el cual no es necesario haber nacido en España para ser español, pues es posible alcanzar la nacionalidad a través de distintas vías e incluso algunos hacen referencia a los derechos y a las libertades.

Entre las reflexiones recientes sobre cómo enfocar la enseñanza de la Historia, nos interesa especialmente la de Hajisoteriou et al. (2023), que se interesa por los métodos para enseñar la materia en sociedades multiculturales en cuyas aulas hay diversidad de identidades. Sostienen que es necesario readaptar la manera de enseñar para atender las necesidades de una sociedad distinta que demanda conocer la realidad de otras culturas para favorecer la comunicación y la convivencia. Entre las propuestas de su investigación -procedentes de consultas a docentes en el ejercicio de la profesión- aparecen la adición de conceptos relacionados con la problemática del racismo, el trabajo desde la multiperspectiva y, en menor medida, ejercer una enseñanza con un enfoque transformador, que tenga por objeto la promoción de la convivencia en un mundo globalizado.

8.2.5.2. Identificación del presente con el pasado nacional del territorio

La relación entre el pasado y el presente es una de las razones fundamentales para justificar el estudio de la Historia y constituye el principal vínculo que une a los individuos con la comunidad (Parra et al., 2021). Surge de la relación entre eventos del presente con sucesos del pasado y supone las razones más importantes que explican la existencia de la Historia como disciplina en tanto en cuanto sirve como justificación para fenómenos o costumbres del presente (Bodnar, 1994). El conocimiento de lo que ocurrió en el pasado nos lleva a adquirir unos ciertos patrones de conducta, unas directrices de comportamiento y unas bases para la sociedad del presente.

Ante esta realidad, el profesorado de Historia tiende a tomar tres posturas distintas; por un lado, los que tienen una concepción cerrada de la identidad, por otro los que la consideran cambiante, por último, los que no tienen vinculación ni apego territorial (Kaufmann, 2015). Resulta evidente que las memorias históricas tienen una gran relevancia en para desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes, pero no hay que olvidar mirar al futuro que, en el momento actual tiene una perspectiva eminentemente global y apuesta por el diálogo entre las distintas culturas e identidades (López & Pages, 2016).

No obstante, en ocasiones (habitualmente desde una posición más conservadora), esta mirada al pasado para construir el presente se realiza con admiración y respeto (Barton y Levstik, 2004), a veces, incluso con nostalgia y añoranza de un pasado idealizado. Este tipo de perspectiva, presente también en las aulas, tiende a contar con grandilocuencia las gestas de personajes del pasado a quienes se toma como ejemplo a seguir, como precursores de los grandes logros de una nación o de la humanidad en general, alabando sus supuestas virtudes e ignorando sus, por lo visto, inexistentes defectos. Está especialmente presente en los currículos de algunas de las leyes educativas recientes (LOE y LOMCE) y muy especialmente en los libros de texto escolares (Toro-Pérez & Parra-Monserrat, 2022). Algunos ejemplos en el caso de España son hitos de la Edad Media (Sáiz-Serrano, 2011), podrían ser, algunos héroes nacionales del proceso de Reconquista y repoblación, como Don Pelayo o el Cid Campeador (aunque este último ha sido últimamente puesto en duda gracias a la publicación de ciertas novelas históricas y series de televisión), Cristóbal Colón, durante mucho tiempo considerado como un intrépido explorador y, en tiempos anteriores, como el responsable de la llegada de la verdadera cultura al Nuevo Mundo, desde las posturas más progresistas, la idealización de la Segunda República y desde las centristas o conservadoras moderadas, la idealización del proceso de Transición.

La vinculación con el pasado del territorio con la identidad trasciende el concepto de jurídico de país y puede producirse con una comunidad autónoma, con un municipio o incluso con un barrio y el profesorado debe tener en cuenta este hecho para conducir el currículo oficial hacia el operacional sin que esta atención a lo local se óbice para desarrollar una ciudadanía global. De hecho, puede esta identificación con unidades territoriales más pequeñas que el país o la comunidad, por la cercanía o por la relación con la vida diaria tiene un gran potencial didáctico por cuanto es más generalizado que el alumnado se siente parte de esas comunidades pequeñas. (Pineda & García-Pérez, 2013)

Otra postura aboga por destacar contenidos que son considerados, desde la mentalidad actual, errores del pasado. Aunque resulte un tanto anacrónico denominar “error” a un hecho ocurrido en un pasado, con un contexto y una escala de valores distinta, la intención es buena, pues pretende justificar y defender algunos de los logros de la sociedad señalando el despropósito que era no disfrutarlos usando para ello la experiencia del pasado. En el caso español, podrían señalarse las críticas a las actitudes machistas, xenófobas, homófobas o transfobas del pasado reciente, la reivindicación del pasado musulmán de la Península Ibérica o el cuestionamiento de proceso de descubrimiento y conquista de América por parte de los españoles.

8.2.6. La educación cívica y democrática

Resulta complicado definir qué es la educación cívica y democrática sin caer en simplificaciones o sin identificarla directamente con la educación moral, con la instrucción o el adoctrinamiento al alumnado (Prats, 1997) para que sea un engranaje más de la sociedad tal y como hoy la conocemos. Es cierto que parte de los objetivos y contenidos de la educación cívica pueden tener que ver con comprender el funcionamiento de la sociedad, las instituciones, las leyes y realizar una lectura crítica de los sistemas, no obstante, esta formación debe ofrecerse del modo más neutral posible para no caer en el adoctrinamiento (Jordán, 1995) y, además, debe ser más instrumental que teórica -al menos hasta la ESO- por cuanto es general y obligatoria (González-Gallego, 2004). También debe ofrecer una serie de valores que apoyen la democracia sin que esta formación derive en una instrucción moral.

Del mismo modo, es complejo que sirva para integrar al alumnado en una sociedad responsablemente sin que esto sea óbice para que cuestionen sus cimientos -siempre de manera pacífica- enseñándoles a ser críticos y constructivos al mismo tiempo (Tapia, 2009). No obstante, y pese a su dificultad, García-Pérez y De Alba (2008) señalan que es precisamente la escuela el espacio que debe dar respuesta, en la medida de sus posibilidades, a algunos de los problemas de convivencia de nuestro mundo en general y nuestra sociedad en particular, definiendo con claridad los objetivos y el papel que tendrá el estudiantado en el mundo que les tocará heredar a través de su participación directa y del trabajo integrado con problemas sociales y medioambientales relevantes.

En definitiva, se entiende que la escuela debe contribuir activamente en la formación de ciudadanos libres, social y solidariamente responsables y con capacidad para pensar críticamente, independientemente de la cultura y procedencia del estudiantado (Kincheloe et al., 2011) a través de lo que Dewey (1997) llama “pensamiento reflexivo”. Para Navarro y De Alba (2011), el alumnado debe conocer sus derechos y deberes adquiridos, así como la implicación de los ciudadanos en los proyectos comunes sociales y políticos, y que, precisamente de esta implicación es de donde ha surgido el desarrollo de la sociedad de la que forman parte. Según Molina-Neira (2017), algunas de las claves que debe perseguir esta educación cívica y democrática son: el escepticismo ante cualquier tipo de información, la reflexión, la autocrítica, la atención a los diversos contextos, la empatía y el respeto hacia los demás, inconforme ante las injusticias, las desigualdades o los discursos de odio, con una opinión argumentada, consciente de la multicausalidad de los fenómenos, asertiva y proactivas, entre otras. Prats y Wilson (2013) llegan a afirmar que esta formación es necesaria también para que el alumnado cierto compromiso y responsabilidad con la sociedad que habita y le conceda la importancia suficiente a la participación en política desde su más genuina expresión: el derecho al voto y deducen además que la falta de formación en esta materia es una de las causas del alto porcentaje de desinterés en política entre la juventud.

Las dos últimas leyes educativas han insistido desde sus preámbulos de los Reales Decretos que lasa contiene -que hacen las veces de declaración de intenciones- en la búsqueda de una formación integral del alumnado, que incluye de manera muy destaca-

da su integración en la sociedad a través de la educación cívica y democrática, la cual va muy en la línea del segundo apartado del artículo 27 de la Constitución española (1978) “La educación debe tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE) relaciona la calidad democrática de una comunidad con la calidad de su educación y que esta es esencial para lograr “una sociedad libre, tolerante y justa (...)” y clave para eliminar cualquier tipo de discriminación.

Por su parte, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) señala que la educación es el medio más adecuado para “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales (...), evitar la discriminación (...) y lograr la necesaria cohesión social”.

Al texto del preámbulo, cabe añadir los objetivos de la Educación Secundaria obligatoria en ambas leyes, así como los perfiles de salida de la segunda. Ambas leyes, la LOMCE a través del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y la LOMLOE, a través del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria coinciden en el primer objetivo esta etapa, que debe servir para enseñar al alumnado a: “ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia (...) afianzando los derechos humanos y la igualdad (...) como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”.

Por su parte, la LOMLOE, establece una serie de directrices que concretan los fines del sistema educativo español al término de la Educación Secundaria Obligatoria; se trata del perfil de salida al término de la enseñanza básica. Entre los diversos principios que enuncia, extraemos aquellos que más relación tiene con el objetivo de lograr una educación cívica y democrática: en primer lugar, el desarrollo del espíritu crítico para detectar situaciones de inequidad y exclusión, el entendimiento de los conflictos como parte de la vida y que estos deben resolverse de manera pacífica, la cooperación y la convivencia en sociedades abiertas y cambiantes y el sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo.

Parece claro que el currículo oficial viene reforzando la importancia de la educación cívica y en valores democráticas en general, pero es necesario profundizar en el papel de la asignatura de Geografía e Historia en esta materia.

El contenido de la LOMCE sobre este tema aparece recogido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y, con más concreción, en la legislación autonómica de cada comunidad. En estos documentos se destaca que los contenidos de Geografía e Historia son ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, que sir-

ve para comprender la realidad del mundo en el que vive el alumnado. En sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, aparece también la comprensión del concepto de democracia y la relación de las democracias del pasado con las del presente.

Con respecto a la LOMLOE, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria es el que recoge los elementos relacionados con este tema de esta legislación. En esta ocasión, se realiza una alusión más directa a la educación cívica y democrática contenida en esta asignatura cuando se señala que debe servir para conocer las normas y el funcionamiento que rigen cómo se vive en sociedad y cómo se interactúa con el entorno para que el estudiantado “pueda asumir sus derechos y responsabilidades, ejercitar la ciudadanía y orientar su comportamiento cívico”, lo cual es especialmente importante en esta etapa para que puedan construir su identidad y participar del entorno social. Por otro lado, en cuanto a las competencias específicas y saberes básicos recogidos en el Real Decreto anteriormente citado y concretadas en las legislaciones autonómicas, aparece un gran bloque denominado “Compromiso cívico local y global” que hace alusión directa a la formación integral del alumnado y a su “proyección social y ciudadana”.

Más allá de la legislación han sido muchos los investigadores nacionales o internacionales que se han interesado por la formación del alumnado en estos contenidos desde la educación reglada en general y desde las materias del ámbito de las Ciencias Sociales en particular. Se puede partir de algunas ideas de Fien (1992), que proponía la construcción de una “geografía personal” en la que, partiendo de las características y vivencias personales se formase a individuos conscientes de que sus decisiones afectan tanto al medioambiente como también a la sociedad, el objetivo de la educación cívica y democrática sería que esas decisiones fueran para mejorar, y hacerlo a través del conocimiento de otras sociedades y culturas para lograr una actitud crítica, una empatía y una aptitud política para ser capaces por un lado, de entender el presente y, por otro de cambiar el futuro a mejor. En la misma línea se encuentra Laurín (2001), a quien Pagès (2007: 211) referencia para destacar algunos de los objetivos que propone en materia de ciudadanía para las clases de Geografía e Historia, destacando la interacción entre “el sentimiento, la conciencia y el conocimiento geográfico (...) que permite dar sentido al pensamiento geográfico sobre un problema social”. Son muchas las voces que señalan a la Historia como instrumento para formar al alumnado en valores cívicos y democráticos, no obstante, en la práctica, no se expresan sus posibilidades por la obligación de cumplir con el programa marcado por currículum oficial que no deja tiempo para implementar estrategias que desarrollen el pensamiento histórico del alumnado (Molina & Medina, 2023).

Han sido varios los caminos para alcanzar este tipo de aprendizajes que se han utilizado en los contextos europeos. González y Santiesteban (2016) las clasifican en cuatro categorías: el enaltecimiento de la patria y la nación, la educación en valores, la perspectiva política y transformadora de la sociedad y la que reconoce el valor de la diversidad, el diálogo intercultural, o la superación pacífica de los conflictos.

Molina-Neira (2017) realizó una propuesta para obtener los objetivos antes referenciados con respecto a la formación ciudadana y democrática del estudiantado consis-

tente en la aplicación del método científico en la enseñanza de la historia, simulando el trabajo de historiadores y otros científicos para potenciar la reflexión y el escepticismo en busca de la combinación de la epistemología de la disciplina histórica con la psicología del desarrollo cognitivo y la pedagogía constructivista. Sugiere que el alumnado se enfrente, a través de proyectos a problemas históricos ante los cuales tengan que plantear hipótesis y explicar hechos con el uso de fuentes de información y apoyo por parte del profesorado; también sugiere la introducción de diversidad de enfoques y la teoría crítica para fomentar el pensamiento y la reflexión. Moreno-Vera (2020) coincide en que la Historia es una disciplina idónea para trabajar esta competencia crítica con las fuentes de información y también señala al método de indagación como el más adecuado su desarrollo proponiendo una práctica aplicada a un tema tan problemático y de actualidad como es la proliferación de las *fake news*.

En esta misma línea, las investigaciones de Prats et al. (2019) revelan como buenas prácticas en materia de educación cívica y democrática las actividades que emplean métodos de indagación o por descubrimiento que coloquen al estudiantado como protagonista del aprendizaje y simulen las mecánicas del trabajo de un historiador en las que se trabaja con diversos tipos de fuente con las que hay que aplicar un cierto espíritu crítico.

Molina y Medina (2023) señalan el uso del debate como una de las mejores herramientas didácticas para el desarrollo de las competencias cívicas y democráticas pues es un aprendizaje activo que además permite al alumnado reflexionar y hacer juicios de valor. Por un lado, permite el desarrollo de las capacidades de argumentación, claves para la resolución pacífica de los conflictos (Leitao & Chiaro, 2016), permite una competencia sana y promueve la investigación. (Delgado, 2018) Por otra parte, Molina y Medina (2023) destacan la capacidad de los debates para motivar al alumnado y generar empatía y tolerancia. Asimismo proponen una rúbrica para evaluar el conocimiento histórico y los niveles de concienciación ciudadana.

Tabla 16

Rúbrica de evaluación del conocimiento histórico y de los niveles de concienciación ciudadana.

NIVEL	CRITERIOS DE ANÁLISIS
ALTO	Argumenta correctamente los procesos históricos y añade una correcta argumentación cívica o de juicio de valores.
MEDIO	Argumenta correctamente los procesos históricos y añade una pequeña argumentación cívica o de juicio de valores.
BAJO	Argumenta los procesos históricos básicos y añade una argumentación cívica o juicio de valores mínima.
INSUFICIENTE	Ni argumenta los procesos históricos, ni añade argumentos a nivel cívico.

Nota. Tomada de: La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación En La Escuela*, 10 (p.124), por S. Molina & R. Medina, 2023.

Nordgren y Johansson (2015), en la misma línea que Barton y Levstik (2004), sugieren que la enseñanza de la historia tiene capacidad para influir positivamente en la sociedad, para ello proponen aplicar ciertas ideas que parten de Byram et al. (2001) para desarrollar la competencia intercultural a través del aprendizaje de la Historia. Para ello, propone tres estrategias: en primer lugar, el conocimiento de procesos sociales y culturales diversos tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales, en segundo lugar, la habilidad para interpretar elementos de otras culturas y relacionarlos con la propia y, por último, la capacidad para relativizar los propios valores y creencias, asumiendo que no son los únicos posibles y entendiendo cómo estos serían vistos desde otras perspectivas. Para su aplicación, proponen una matriz que trabaja desde las tres estrategias anteriores con un nivel de concreción creciente que va desde la experiencia hasta la orientación pasando por la interpretación.

8.2.7. La enseñanza de las Ciencias Sociales y el género

Las leyes educativas en España han incorporado elementos relacionados con la igualdad de género desde la década de los 90 (Bonaf, 1998). En el contexto de la presente investigación, el marco legislativo pertinente abarca la LOMCE y la LOMLOE; ambas abordaron el objetivo de lograr una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Este propósito se reflejó en las disposiciones generales de los Reales Decretos que componen el texto estatal. Aunque ambas leyes contemplan este objetivo, la atención a estos concep-

tos se intensificó en la legislación más reciente, donde esta idea se explica y se refuerza en diversos artículos. En ambos casos, la reducción de la discriminación por motivos de género y la necesidad de promover la educación en igualdad se posicionan como elementos transversales en la práctica educativa, debiendo estar presentes en todas las etapas y ser abordados en todas las materias.

Más concretamente, desde el currículo de la asignatura de Geografía e Historia, se realizan menciones específicas al papel de las mujeres en las sociedades pasadas y presentes desde los objetivos generales, en el caso de LOMCE: “Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales (...) comprender (...) el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes” (Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo: 12862) y desde la introducción en el caso de LOMLOE: Las competencias específicas de esta materia contribuyen (...) la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación.” (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: 41675)

La introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de Geografía, la Historia o la Historia del Arte ha sido un objetivo constante desde la génesis de los estudios en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este interés se ha suscitado por parte de las investigadoras al observar la continuidad de un enfoque heredero de tiempos pasados y exclusivamente masculino que se viene perpetuando en las aulas de todos los niveles educativos.

El problema tiene dos vertientes; el primero es heredero de la Historia y la Historia del Arte como disciplinas que desde sus comienzos hasta hace pocas décadas han ignorado o reducido el papel de las mujeres en el análisis e interpretación del pasado, entre otros motivos, porque eran los hombres quienes escribían y generaban conocimiento histórico (Bernad et al., 2013). De hecho, no fue hasta los años 50 del siglo XX cuando, gracias a las demandas de la segunda ola del feminismo, comenzaron a incorporarse en la historiografía y hasta los 80-90 de ese mismo siglo cuando aparecieron las nuevas percepciones sobre el papel de las mujeres en la Historia, más allá de heroínas o grandes nombres (Rueda, 2010; Llona & Aresti, 2019), poniendo el foco por primera vez en la diversidad de mujeres, de actitudes y de papeles en lugar de entenderlas como un bloque (Fernández-Valencia, 2004; Blasco et al., 2016). Pese a los avances en materia de feminismo en todos los ámbitos de la sociedad desde la entrada del nuevo milenio, aún queda mucho por hacer (Blázquez & Pro, 2021).

El segundo es que, desde un punto de vista didáctico (y también curricular), se ha transmitido una historia principalmente desde un punto de vista masculino (Moreno & Díez, 2018), invisibilizando un papel, que, si bien es posible conocer porque ya ha sido estudiado, se ignora sistemáticamente tanto en los discursos de muchos docentes como en los materiales didácticos más frecuentes, los libros de texto (Díaz-López & Puig-Gutiérrez, 2020). Entre las reflexiones que emergen tras la constatación de este problema a través de diversos estudios, destaca una que lo relaciona con la identidad de las alumnas y uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia anteriormente analizado: la introducción de valores cívicos y democráticos, y es precisamente la dificultad de transmitir estos valores enseñándoles un pasado en el que no están presentes o están estereoti-

padas (Gahete, 2014). No obstante, como afirma Fernández-Valencia (2010) este problema no se resuelve citando el papel de algunas mujeres en las clases de Geografía e Historia de ESO y Bachiller, sino que se debe suscitar la mirada crítica del alumnado, la interpretación del pasado y la comparación con el presente con respecto a la posición social de las mujeres a través del análisis de los discursos, de las leyes, de la ausencia a de la mujer en algunos ámbitos, de la vida social y cotidiana y de los espacios que ocupaba y ocupa la mujer en la Historia y en la actualidad.

Existen investigaciones que ofrecen diversos puntos de partida para abordar este problema (Scott, 1990; Thebaud, 2013; Bolufer, 2019), tales como abordar modelos de feminidad en las representaciones, la visibilización de las mujeres en su diversidad a lo largo de la historia, sus funciones sociales y trabajos, su intervención en la economía, las relaciones de poder, nombrar a alguna mujer célebre o destacada por su papel en la Historia, descubrir los espacios que ocupaban las mujeres o sus respuestas ante situaciones de injusticia o desigualdad.

No obstante, como apuntan Díez-Bedmar y Fernández-Valencia (2019) existen algunas resistencias para lograr este deseable cambio en el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales tales como la falta de colaboración por parte de las universidades para introducir estudios de género en la formación general del alumnado (están presentes casi únicamente en postgrados o programas específicos). Además, la incorporación de estos contenidos en las asignaturas se ha producido únicamente si el profesorado tenía voluntad para ello, y no de manera general y sistemática, aunque cabe apuntar que se ha mejorado en este sentido. Las autoras sugieren la necesidad de concienciación de todos los agentes implicados y plantean la coeducación como posible metodología para la formación inicial del profesorado.

Como evidencian los números monográficos en *Clío: History and History Teaching* (2019) o en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2021 y 2023) y la presencia cada vez mayor de estudios en esta dirección, como los de Triviño-Cabrera (2017, 2019 y 2023), Lucas et al. (2022 y 2023) evidencian un creciente interés por parte de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales en torno a este asunto.

8.2.8. El conflicto y la convivencia como objeto de estudio

El conflicto ha acompañado al ser humano desde el comienzo de la Historia en todos los momentos y en todos los lugares, los hombres y las mujeres han vivido desencuentros y conflictos de interés que muy frecuentemente han terminado en discusiones, intercambio de improperios, peleas, trifulcas e incluso guerras.

La Historia, desde todas las perspectivas y con mayor o menor explicación contextual está llena de traiciones, deslealtades, perfidias, egoísmo y discriminaciones de todos los tipos. Tratar de ocultar estos hechos, dulcificar la crudeza del pasado o concederles una importancia menor de la que verdaderamente tuvieron es una práctica habitual en la enseñanza de Historia y presente en numerosos manuales y libros de texto de enseñanzas obligatorias (Sáiz-Serrano, 2013) ofreciendo a los discentes un relato, sesgado, anacrónico y falaz.

Los conflictos y la realidad de la convivencia a lo largo de la historia pueden ser un tema controvertido y precisamente por eso o por un intento de idealización del pasado con fines nacionalistas, propagandísticos o, simplemente por un intento de que el relato de la Historia tenga un final feliz, se evitan o se adornan de manera que su aprendizaje se convierte en parcial y desvirtuado; algunas voces incluso llegan a sugerir reducir su presencia en la historia que se enseña o incluso eliminarlos (Franco & Hernández, 2020). Español (2020) señala que es necesario luchar contra la ignorancia con respecto a los conflictos bélicos precisamente para educar para la paz y que actividades y métodos tradicionalmente adscritas al contexto de la educación no formal pueden ser trasladables a contextos formales y sugiere aplicar elementos de la arqueología del conflicto, mostrando espacios u objetos para reconstruir y comprender el pasado. Además de este proyecto, las contiendas bélicas se han abordado tanto en las colegios e institutos como en contextos no formales desde muy diversas perspectivas y se han trabajado con numerosas metodologías (Rivero & González, 2020; Hernández & Feliu, 2019). Ejemplos de ello son: López-Serrano (2008), quien sugirió trascender el nacionalismo, el pasado glorioso o vergonzante, las armas y la violencia e introducir elementos emocionales, favoreciendo la comprensión y la empatía por parte del alumnado, Velasco (2018), que sugirió utilizar el cine, Schlez (2013) y Saitua (2018), que propusieron el cómic, o Santos et al. (2022), que lo hicieron a través de videojuegos

Volver a mirar el pasado en contextos donde la violencia está presente tiene una mayor importancia en tanto que es imperativo formar a personas que, teniendo posiciones opuestas sean capaces de respetar y valorar a sujetos distintos (Montanares et al., 2022). Además de tener los conocimientos parece necesario que el profesorado conozca las posibilidades emocionales de lo que enseña y cómo puede afectar a los educandos (Barton & McCully, 2012). En esta misma línea, Traverso (2017) propone abordar la enseñanza de los conflictos desde el presente, con una mirada crítica, comprendiendo los fenómenos desde sus inicios, alejándose del historicismo positivista, comparando los acontecimientos y superar la narración de la Historia a través de una conceptualización de los contenidos. (Hernández, 2020) Se trataría, pues, de abordar la enseñanza de las guerras teniendo en cuenta sus diversas implicaciones (Traverso, 2009) y tomando distancia de las discrepancias historiográficas, pero desde una perspectiva crítica hacia las posturas de todos los agentes del conflicto, abordándolo atendiendo a su complejidad y prestando especial atención a sus controversias. (Hernández, 2020)

Abordar el tema del conflicto, especialmente cuando este forma parte o afecta de alguna manera a la vida de los discentes es una oportunidad dado que puede generar unos conocimientos y una educación histórica que contribuya a prevenir la violencia y a construir la paz a través de programas que desarticulen los discursos que promueven la división o la violencia (Montanares et al., 2022) y que abracen la concordia, el acuerdo y el respeto.

La política no está exenta de influencia en este asunto puesto que, en ocasiones, desde la modificación del currículo o la legislación educativa obliga o empuja en cierta medida a los docentes hacia unas posiciones o perspectivas en torno al pasado, los temas controvertidos o los conflictos (Jamnah & Zimmerman, 2022).

El pasado reciente es un tema tan necesario como difícil y polémico de abordar por parte del profesorado, pero tiene un potencial motivador para el alumnado en tanto en cuanto se siente parte de lo que está escuchando y aprendiendo.

8.2.8.1. El tratamiento del conflicto en la enseñanza de la Historia en Latinoamérica

Montanares et al. (2022) realizaron una revisión teórica sobre la cuestión de la enseñanza de la Historia desde el conflicto que incluía un apartado dedicado por completo a la situación a este respecto de Latinoamérica.

En el caso de países como Chile, Colombia, Perú, México o Argentina las situaciones de violencia en un pasado más o menos cercano han hecho mella en la concepción de la Historia y han causado problemas de división interna en la sociedad, afectada directa o indirectamente por estas cuestiones.

La dictadura de Pinochet en Chile, los casos de corrupción política en Colombia, la inestabilidad en Perú, el llamado “Corralito” de Argentina o los diferentes problemas de racismo presentes en todo el centro y el sur del continente son algunos ejemplos de fenómenos que son a la vez conflictos vivos en la sociedad y temas controvertidos.

Una de las críticas que en los últimos años han protagonizado los estudios de numerosos investigadores de América Latina es la exclusión de ciertas partes de la población del relato de la Historia que se enseña en los centros educativos (Lenis, 2010 & Paulson, 2017). Son abundantes las reivindicaciones de los investigadores que proponen recuperar y poner en valor la Historia de las minorías o de tratar de eliminar los tópicos asentados en sus países (Minte, Lester o León en Pla & Turra-Díaz, 2022).

Si bien los currículos oficiales se han ido abriendo a transformarse y tratar los conflictos de una manera proactiva y encaminada a las emociones, al acercamiento, al consenso y a la paz, los intentos han resultado insuficientes. De hecho, la mayor parte de los docentes en general y los de educación primaria y secundaria en particular tratan de reducir estos contenidos por el clima de tensión o incluso de violencia que en muchas ocasiones rodea a las escuelas. Además, el profesorado encuentra dificultades para el tratamiento de estos asuntos de forma adecuada y teme abordar temas de la historia reciente desde un punto de vista intercultural e incluso precisamente para evitar herir sensibilidades de una población cuyas realidades ya de por sí violentas o se encuentran en situación vulnerabilidad. El resultado de esta realidad, pese a los intentos por parte de la comunidad investigadora y algunos docentes de mejorarla, es que se invisibilizan los temas controvertidos y los conflictos que todavía tienen influencia sobre la sociedad (Montanares et al., 2022) en un vano intento de mantener un clima de clase adecuado, pacífico y sin conflictos.

Otro clásico de los temas controvertidos que relacionan y, de alguna manera afectan a la enseñanza de la Historia tanto a España como a diversos países americanos es el conflicto surgido tras el descubrimiento de América por Cristóbal Colón, que, si bien se ha tratado bastante en la literatura especializada, sigue generando conflictos en la realidad de las aulas de todos los niveles educativos (Castañeda, 2012).

8.2.9. La enseñanza de las ciencias sociales y las TIC

La llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas de enseñanza obligatoria supone una oportunidad para innovar y aprovechar sus enormes posibilidades para mejorar el aprendizaje del alumnado y para suscitar su interés por los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Sociales.

Miguel-Revilla (2020) realiza una retrospectiva acerca de la relación entre tecnología y enseñanza de la Historia, recogiendo los debates surgidos al respecto desde los años 90 hasta la actualidad. En un principio, existía un cierto rechazo por parte del profesorado, pero pronto empezó a despertarse el interés para el cual, según Prats (2002), el primer paso fue la naturalización de las tecnologías por parte los docentes de Ciencias Sociales, una tarea no exenta de dificultades, pues la buena disposición de algunos a introducir las TIC no iba acompañada de un cambio metodológico (Gómez-Carrasco et al., 2017). Si bien es cierto que, como señala Miguel-Revilla (2020), pese a las reticencias y dificultades de una parte del profesorado existen numerosos ejemplos de buenas prácticas que van desde el empleo de fuentes históricas digitalizadas, la recopilación de recursos y repositorios digitales, las investigaciones en el aula, o incluso la utilización de wikis o videojuegos.

El potencial de contar con dispositivos electrónicos con conexión a Internet dentro del aula o en los hogares el alumnado es variado y supone una apertura a la creación de nuevas metodologías didácticas que adapten la práctica educativa a la realidad social.

En primer lugar, hoy en día, los dispositivos digitales podrían llegar a sustituir a los libros de texto (Piazuelo, 2021), pues son muchas las fuentes de información útil y valiosa en presentes en la red global que puede usarse en el aula o fuera de ella para aprender (López-Flamarique, Asiáin, & Mendióroz, 2019; Hernández, 2002; Moral, 2000 ; Ortega-Ruiz, 1999) si bien esta es un arma de doble filo pues también existen fuentes con información errónea o inexacta que puede llevar al alumnado a caer en la desinformación o el anacronismo con cierta facilidad.

Además de la información en formato texto, es fácil encontrar en Internet contenidos relacionados con las Ciencias Sociales en otros muchos formatos potencialmente más atractivos y de mucho más fácil acceso para el consumo de los adolescentes, como es el audiovisual (películas, series, vídeos estándar o interactivos y podcasts). Numerosos estudios han profundizado en sus posibles usos contextos educativos tanto en la enseñanza reglada como en ámbitos no formales (Castro & Vázquez, 2023; Bermúdez, 2008; Acuña, 1996; Borrás, 1986).

Por otro lado, existen programas o aplicaciones específicas para el aprendizaje de la Historia o la Historia del arte (Fontal, García & Aso, 2020; Luna, Ibáñez y Rivero, 2019), tales como las visitas virtuales o la realidad aumentada. También existen proyectos que utilizan las redes sociales para enseñar Ciencias Sociales o para divulgar el patrimonio (Navarro-Neri, Aso, Rivero & Mendióroz, 2021; Navarro-Neri, Aso & Mendióroz, 2021), tanto usadas por instituciones como museos o asociaciones como por el profesorado o el propio alumnado. Por último, algunos videojuegos constituyen también un posible medio de aprendizaje de Historia o Historia del Arte tanto en las aulas como fuera de ellas (Martín & Cuenca, 2019; Jiménez, 2018; Iturriaga & Medel, 2017; Irigaray & Luna, 2014).





CAPÍTULO 3

LEGISLACIÓN RELATIVA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA





La legislación educativa en España ha sido cambiante y polémica; todos los gobiernos entrantes desde 1978 han querido realizar su aportación en materia de educación. Aunque en todos los casos las decisiones han carecido de consenso entre las diferentes fuerzas políticas que conforman los escaños del Congreso de los diputados. Por este motivo, las leyes educativas han tenido, en general, una vida muy corta. Todas ellas han tratado en mayor medida el tema de la convivencia escolar.

Dividiremos nuestro análisis en dos grandes apartados: uno que trate sobre la legislación nacional en materia de convivencia y otro, sobre la legislación específica de la comunidad autónoma de Aragón sobre este tema. Como base para el primer apartado, utilizaremos la estructura del capítulo dedicado a este asunto de la tesis doctoral de M.^a Asunción Vega Osés (2017, pp. 81-196) que, en su momento, se dedicó a analizar los elementos relacionados con la convivencia en las leyes educativas a nivel nacional hasta 2017. No hemos encontrado bibliografía específica que se dedique a analizar la legislación educativa autonómica a este respecto, por lo que, para ello, el análisis se realizará únicamente con nuestra propia interpretación de los textos.

1. APORTACIONES DE LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS DESDE LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA HASTA LA ACTUALIDAD

El presente apartado tratará de mostrar de manera clara y concisa las aportaciones de cada una de las diferentes leyes educativas que se han promulgado en España desde la Constitución de 1978 hasta el momento presente. Trataremos de centrarnos en la parte relativa a la etapa de Educación Secundaria, aunque cabe señalar que en algunas de las legislaciones existen apartados específicos sobre convivencia que afectan a todas las etapas educativas. Cabe apuntar que desde 1978 en España se han promulgado siete leyes educativas relevantes: la LOECE (1980), la LODE (1985), la LOGSE (1990), la LOPEG (1995), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013), a estas, cabría añadir sus correspondientes Decretos de Currículo y las órdenes reguladoras de aspectos específicos, como son: el Real Decreto 1513 (2006), el Real Decreto 126 (2014) y la Orden ECD del 21 de enero (2015).

Esta cambiante situación legislativa se suma al surgimiento, en algunas comunidades autónomas de leyes de educación propias, como es el caso de Castilla- La Mancha (Ley 7/2010, del 20 de julio de Educación de Castilla- La Mancha) o Extremadura (Ley 4/2011, del 7 de marzo de Educación de Extremadura).

1.1. LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE LOS CENTROS ESCOLARES

La primera ley que se aprueba en la España democrática es la LOECE, Ley Orgánica 5/1980, del 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de los centros escolares. Este texto desarrolla las ideas del artículo 27 de la Constitución, reiterando el derecho universal a una educación básica, obligatoria y gratuita que debe estar dirigida al “pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales” (Ley Orgánica 5/1980 del 19 de junio, artículo segundo, p. 13633). Con la intención de cumplir sus objetivos, esta ley concede a la administración educativa competencias como: programación general de la enseñanza, creación, supresión y autorización de su funcionamiento o determinación de las ratios. Aporta también la definición de los órganos de gobierno de los centros educativos, que distingue entre unipersonales y colegiados; también describe las funciones de la dirección y del consejo de dirección (Artículo 24). A los claustros les concede la programación de las actividades educativas del centro y la elaboración del Reglamento de Régimen Interno (Artículo 27). El consejo debe aprobar este Reglamento de Régimen Interno, debe definir los principios y objetivos generales del centro y también debe encargarse de resolver los asuntos disciplinarios del alumnado (Artículo 26. 2). La LOECE menciona también la participación de las asociaciones de padres y madres de centro en la toma de decisiones (Artículo 18).

Esta es también la primera ley que alude a los derechos y deberes de los estudiantes, entre los que se cuentan el derecho a ser educados en la tolerancia y convivencia democrática, o el derecho a contar con oportunidades y servicios educativos que apoyen su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social (Artículo 36). Con respecto a los deberes, aparecen algunos que aluden a la convivencia escolar, como el deber de respetar las normas de convivencia establecidas por el centro, el de colaborar con sus iguales en las actividades formativas o respetar su dignidad individual (Artículo 37).

1.2. LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La siguiente ley educativa, que deroga la LOECE es la Ley Orgánica 8/1985. Llamada LODE, del 2 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Esta nueva ley, que apareció con el primer cambio de gobierno de la democracia, introduce nuevos objetivos educativos, como la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad, y mantiene otros, como el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas (Artículo 2). Mantiene la libertad de cátedra que ya garantizaba la constitución del 78 y la posibilidad de asociación de las familias en el ámbito educativo (Artículo 5).

Con esta ley, se conservan los mismos órganos de gobierno en los centros, pero se modifican las denominaciones de algunos de ellos, como es el caso del Consejo de Dirección, que pasa a llamarse Consejo Escolar (como se sigue llamando hoy en día). A este órgano se le otorgan más responsabilidades en relación con la programación general del centro, pues se le atribuye la responsabilidad de aprobación y evaluación de las decisiones además del reglamento de régimen interno y la imposición de sanciones disciplinarias incorporando además la resolución de conflictos (Artículo 42). Por último, no queda definido el órgano responsable de este reglamento, antes atribuido al claustro.

1.3. LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Con el mismo gobierno, pero en una legislatura distinta se introduce la LODE, una nueva ley que introduce algunos cambios: Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta ley amplía en dos años la educación obligatoria y gratuita y configura la estructura de enseñanza básica que perdura en la actualidad. Mantiene las mismas líneas que la ley anterior e instaura una novedad en el currículo; entendido como un “conjunto de contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grado y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (Artículo 4.1 de la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, p. 28930).

Esta nueva legislación se desmarca de la visión academicista de las anteriores para hacer referencia expresa a la necesidad de que la educación obligatoria contribuya al desarrollo de capacidades relacionadas con temas como salud, consumo, igualdad, educación moral o convivencia (Artículos 13 y 19); son los llamados “temas transversales”.

Se extiende el periodo de formación común gratuita y obligatoria a diez años divididos en dos etapas (seis cursos de Educación Primaria y cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria). La Educación Infantil, el Bachillerato, o los ciclos formativos de Grado Medio o Superior, en sus distintas modalidades, no son obligatorios (Artículos 12, 17 y 18). También se establece un sistema de educación para adultos que permite que los mayores de 18 años puedan acceder a programas y pruebas para alcanzar la formación básica (Artículo 52).

La LOGSE también se ocupa de legislar dos enseñanzas de régimen especial: Las enseñanzas artísticas y las enseñanzas de idiomas. También le concede importancia a la educación de personas adultas; para que puedan adquirir y actualizar una formación básica que les permita el acceso a otros niveles educativos y mejore su cualificación profesional y su capacidad de participación en la sociedad (Artículo 51).

Otra novedad de la LOGSE son la reivindicación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales desde los principios de la normalización y la integración dotando para ello con los recursos necesarios a los centros para que este tipo de alumnado tenga la oportunidad de alcanzar los objetivos establecidos (Artículo 36). Por otro lado, se establece que el alumnado que presente dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica a causa de sus condiciones sociales debe contar con recursos humanos y materiales que compensen esta situación; es en este contexto en el que se renueva y potencia el sistema de becas y ayudas al estudio (Artículos 65 y 66).

Por último, la LOGSE contribuye a que la tutoría y orientación del alumnado pase a formar parte de la función docente y, por ello, cada grupo de alumnos y alumnas debe contar con un docente que les tutele (Artículo 60). La orientación académica y profesional del alumnado se entiende como un factor de calidad junto con otros factores como la cualificación o formación del profesorado, la innovación o investigación educativa o la evaluación del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se reclama a las administraciones la autonomía de pedagógica y organizativa de los centros, el estímulo del trabajo en equipo por parte de los claustros, el impulso a la investigación o elaboración de proyectos de innovación organizativa, curricular, metodológica y didáctica (Artículos del 55 al 59).

1.4. LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES

La LOPEG es la última legislación en materia educativa antes de producirse el tercer cambio de gobierno en España. Se trata de la Ley Orgánica 9/1995, del 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno en los centros docentes. Señala que los poderes públicos deben desarrollar cinco acciones prioritarias: participación de la comunidad educativa en la organización y dirección de los centros, así como en la definición de su proyecto educativo; el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno; la mejora en la organización de la inspección educativa; el impulso a la formación continua del profesorado y el establecimiento de procedimientos de evaluación del profesorado, de los centros, del sistema educativo, de los cargos directivos y también de la administración.

Esta ley destaca la autonomía de los centros a la hora de decidir su modelo de gestión organizativa y pedagógica, pero también señala que es necesario que la concreten en sus proyectos educativo y curricular y lo hagan constar en sus normas de funcionamiento (Artículo 5). Los centros están obligados a elaborar y aprobar un proyecto educativo que fije los objetivos y sienta las bases y procedimientos del centro que parta de las directrices señaladas por el Consejo Escolar y el claustro; también especifica las funciones de la dirección del centro y el procedimiento y requisitos para su elección.

En cuanto al Consejo Escolar, destacan las siguientes novedades: debe incorporarse un miembro del Personal de Administración y Servicios (PAS), debe establecer una serie de directrices para la elaboración del proyecto educativo, que además debe aprobar y evaluar, sigue teniendo que aprobar el reglamento de régimen interno y debe evaluar el funcionamiento del centro en general: desde el rendimiento escolar hasta el funcionamiento de la normativa existente, pasando por la evaluación del centro por parte de la Administración. También tiene la competencia sobre la resolución de conflictos y la imposición de correctivos sobre los educandos que presenten conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, aunque también se subraya que estas acciones deben tener una finalidad educativa, más que punitiva (Artículo 11.1).

También amplía las funciones del claustro de profesores y profesoras con la incorporación de competencias tales como proponer proyectos de centro al equipo directivo o participar en la elaboración de la programación general anual. También se destaca el papel del profesorado en la coordinación de la orientación, la tutoría y la evaluación de proyectos. En cuanto a la dirección, se señala también que debe “favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro” (Ley Orgánica 9/1995, del 20 de noviembre, artículo 21, p. 33656).

En cuanto a la inspección educativa, esta ley señala que sus funciones son el control y la supervisión de que la normativa vigente se aplica a la organización, funcionamiento y práctica docente de cada centro educativo. También debe colaborar en la mejora y dar información sobre los programas y actividades impulsados o financiados por las administraciones públicas. También debe participar en la evaluación del sistema educativo, en especial en lo relativo a la función docente y directiva a través del análisis de la organización, el funcionamiento y los resultados de los centros escolares (Artículo 36). La evaluación debe estar orientada a adecuar el sistema educativo a las demandas de la sociedad y a las necesidades de la comunidad educativa y la administración (Artículo 27). La evaluación no solo debe ser llevada a cabo por la Administración, sino que, además, cada centro debe evaluar su funcionamiento al final de cada curso (Artículo 29).

Las Administraciones educativas tienen la obligación de proveer a los centros de todos los recursos que les sean necesarios para atender a todos los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, a los cuales, además, define como todos aquellos que requieren de “un periodo de adaptación de su escolarización o a lo largo de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades

físicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (Ley Orgánica 9/1995, del 20 de noviembre, disposición adicional segunda, p. 33660).

1.5. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Tras años de vigencia de la LOGSE, con los ajustes complementarios de la LOPEG, el nuevo gobierno promulga en 2002 una nueva ley educativa: la Ley Orgánica 10/2002 (LOCE), del 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Esta nueva legislación entiende por promoción de la calidad educativa la consecución de resultados académicos, dando valor al esfuerzo y la autoexigencia en el proceso educativo. Si bien se mantienen las mismas etapas educativas que en la legislación que le antecede, se modifican los objetivos, la organización y los itinerarios formativos. Se pone en valor la independencia pedagógica de los centros, materializándola en proyectos academicistas para reforzar y ampliar algunos aspectos curriculares (Artículo 66.1).

La LOCE reafirma los derechos y deberes del alumnado de su antecesora y destaca los de las familias. También subraya la función del docente y da importancia a su formación. Define las nuevas atribuciones de los órganos del centro y describe las competencias de la inspección. Dado el nuevo cambio de gobierno del año 2004, esta ley, si bien llegó a aprobarse, no llegó a implantarse.

1.6. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Sí se implantó, de la mano del nuevo gobierno la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), del 3 de mayo de Educación. En cuanto a sus principios fundamentales, cabe destacar la exigencia de proporcionar a todos los estudiantes una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo. También destaca la necesidad de que el conjunto de la comunidad educativa colabore para que la consecución del éxito escolar no recaiga únicamente en el alumnado, sino que también participen de él las familias, el profesorado y la sociedad. Por último, también aparece entre sus principios la necesidad de que el sistema educativo establezca objetivos comunes con otros países y se busquen interconexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, entendiendo la educación como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida.

Se señala la importancia de la evaluación del sistema educativo para la mejora de la calidad (Artículo 140). Se señala a la inspección como una institución para el apoyo a los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros (Artículo 151). En cuanto a los fines educativos, se mantienen los de las legislaciones anteriores, como son el pleno desarrollo de la personalidad de cada estudiante, la educación en el respeto de los derechos y deberes fundamentales, o el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia (Artículo 2.1).

Aunque incorpora nuevos retos y principios, como el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, así como la educación para la prevención y resolución pacífica de los conflictos y la no violencia en todos los ámbitos de la vida escolar, familiar, social y personal (Artículo 1). Con estos fines, se da una mayor importancia al proceso de tutorización lo largo de toda la escolarización obligatoria (Artículos 18.6 y 26.4) y la incorporación de nuevas materias, como son la educación para la ciudadanía o la educación ético-cívica en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (Artículo 25.1). También se incorporan a los currículos de todas las materias de todos los cursos de la educación obligatoria, las competencias básicas (Artículo 6), que se convierten en las protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollarlas será competencia -en mayor o menor medida- de todas las materias.

Además de la Ley Orgánica, con la LOE, también se promulgan otras normas, como el Real Decreto 1513/2006, del 7 de septiembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Aquí, las competencias básicas se definen como aprendizajes imprescindibles y son las siguientes: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. También se introducen algunas novedades en las etapas postobligatorias, como nuevas modalidades de Bachillerato (Artículo 34) y Formación Profesional (los PCPI) (Artículo 30. 6) u objetivos nuevos en enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, así como en la educación para adultos. Introduce asimismo evaluaciones de diagnóstico de competencia con una función formativa y orientadora en 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

La muestra de alumnos y alumnas con la que se va a trabajar en la presente investigación es de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, por ello, conviene señalar los elementos de esta ley que afectan a esta etapa educativa. En cuanto al itinerario, continúa siendo una etapa de cuatro cursos académicos que se seguirán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad (Artículo 22.1); su finalidad es “lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (Ley Orgánica 2/2006, del 4 de mayo, p. 17169). Del mismo modo, señala como objetivos fundamentales asumir los deberes y ejercer los derechos como ciudadano, desarrollar hábitos de disciplina, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, rechazar la discriminación, fortalecer las capacidades afectivas, rechazar la violencia y los prejuicios, resolver los conflictos pacíficamente, desarrollar destrezas en el empleo de las fuentes de información, apreciar el conocimiento científico y la cultura, desarrollar el espíritu emprendedor, comprender y expresarse con corrección en español y en las lenguas cooficiales, comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras, conocer el funcionamiento del cuerpo humano y adquirir hábitos saludables y apreciar la creación artística (Artículo 23).

Cabe apuntar, con respecto a la legislación anterior, que en esta etapa desaparecen las agrupaciones de los cursos en ciclos, convirtiéndose cada uno en independiente del anterior o posterior. En cuanto al reparto de asignaturas a lo largo de los primeros tres cursos de esta etapa, la novedad más importante con respecto a la ley anterior es la incorporación de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos, que cursarán todos los alumnos en uno de los tres primeros cursos y en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En cuanto al cuarto curso, se incorpora la materia “Educación ético-cívica”, que se modifica con respecto a la anterior “Ética”. Del mismo modo, se señala que el cuarto curso tendrá un carácter orientador tanto para la incorporación a estudios posobligatorios como para la incorporación al mundo laboral. (Artículos 24 y 25).

En los principios pedagógicos se da mucha importancia a la atención a la diversidad y la adquisición de las competencias básicas (Artículo 26).

En el programa de diversificación curricular se introduce la novedad de que es posible cursarlo desde el tercer curso (Artículo 27).

Con respecto a la evaluación y la promoción, no cambia demasiado con respecto a la ley anterior: se promociona cuando se tiene un máximo de dos asignaturas suspendidas y se repite cuando se tienen tres o más. Excepcionalmente, los estudiantes pueden promocionar con tres asignaturas si así lo decide el equipo docente (Artículo 28). En la titulación no hay cambios reseñables con respecto a la legislación anterior (Artículo 31).

Se crean los llamados Programas de Cualificación (PCPI), herederos de los Programas de Garantía Social de legislaciones anteriores, que dan respuesta a la necesidad de formación de una parte del alumnado que, mayor de dieciséis años (excepcionalmente con quince), no ha obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A la finalización de estos programas, los alumnos y alumnas que los superen obtendrán una cualificación profesional de nivel 1 y tendrán además acceso a la Formación Profesional de Grado Medio de una especialidad afín a la de su PCPI (Artículo 30).

La LOE crea nuevas figuras en el alumnado, como la de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), que se refiere al alumnado con necesidades extraordinarias por motivo de sus dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo español o condiciones personales o historia escolar (Artículo 71). Es reseñable asimismo la importancia capital que esta ley concede al profesorado y a su formación inicial y permanente (Artículos 101 a 104). El profesorado es la figura clave en el desarrollo de las actividades del centro y el responsable de que estas se realicen en un clima de respeto, tolerancia y libertad que fomente los valores democráticos. Por ello, se le atribuye también mayor responsabilidad en la programación de la enseñanza y la evaluación del proceso de aprendizaje, y también en la tutoría del alumnado, y en el apoyo en colaboración con las familias (Artículo 91).

También se valora la participación del claustro en la toma de decisiones y en la planificación, coordinación e información de los aspectos educativos del centro. Entre otras

funciones, se le concede la aprobación y evaluación de la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de la Programación General Anual (PGA), así como la promoción de innovación e investigación pedagógica. También aparecen funciones relacionadas con la orientación, tutoría y evaluación del alumnado, así como la proposición de medidas e iniciativas que aboguen por la convivencia en el centro y el conocimiento de la imposición de sanciones y resolución de conflictos (Artículos 128 y 129).

Se reconoce la autonomía de los centros en lo pedagógico, en la gestión de los recursos y en la redacción de normas de organización y funcionamiento. También se les permite ampliar el horario y solicitar más recursos en función de sus proyectos o su alumnado (Artículos 120 y 122).

En cuanto a la organización de los centros, cabe apuntar que el Consejo Escolar tiene como competencia la proposición de medidas que favorezcan la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución de conflictos de manera pacífica (Artículo 127). El equipo directivo es el órgano de gobierno del centro y a la figura del director o directora se le atribuye la responsabilidad de favorecer la convivencia y garantizar la mediación en los conflictos e imponer medidas disciplinarias al alumnado. Debe también impulsar las evaluaciones internas del centro y la colaboración entre el centro, las familias y el entorno del centro para promover un buen clima escolar y una formación integral para el conjunto de los estudiantes (Artículos 131 y 132). Además, es obligatorio que los centros cuenten con un plan de convivencia que debe ser incluido en su proyecto educativo. Este último se pone en valor señalando que debe reunir los objetivos del centro y el tratamiento transversal de la educación en valores (Artículo 121). Todos los datos acerca de la organización, las normas que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia, el funcionamiento del centro, la adaptación del currículo, los proyectos y planes de actuación llevados a cabo deben constar en la Programación General Anual, que es de obligada elaboración por parte de los centros (Artículos 124 y 125).

Si bien la legislación anterior hacía referencia a la convivencia, no es hasta la puesta en marcha de la LOE cuando esta cobra una importancia capital. La elaboración de un plan de convivencia pasa a ser obligatoria, se señalan las funciones de los miembros de la comunidad educativa al respecto de esta cuestión y se añade, entre las competencias básicas, la competencia social y ciudadana, que debe adquirirse gracias a su desarrollo, en mayor o menor medida, en todas las materias.

1.7. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Con posterioridad a la LOE y coincidiendo con el cambio de gobierno, se redacta la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Parte de la base de la anterior legislación, consolidando algunos de sus logros, pero introduciendo algunos cambios sustanciales. Las competencias siguen teniendo una gran importancia capital en el currículo y deben estar integradas en el currículo de las diferentes materias en todas las etapas educativas y también en la educación permanente a lo largo de la vida. Cambian en que pasan a denominarse competencias clave y, además,

se reducen en número y cambia su nomenclatura. Son las siguientes: comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

De entre estas competencias clave, las más relacionadas con nuestra investigación serían, por la parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la competencia en conciencia y expresiones culturales y la social y cívica y, por la parte de la convivencia, casi en exclusiva la social y cívica. El caso de la competencia en conciencia y expresiones culturales se refiere al desarrollo para apreciar las creaciones humanas (arte, literatura, música); que, en el caso de las materias relacionadas con las Ciencias Sociales, haría alusión, principalmente a los contenidos relacionados con la Historia del Arte. En cuanto a las competencias sociales y cívicas, tienen que ver con la participación de las personas en la vida pública y social de manera activa y democrática, lo cual tiene mucho que ver con el desarrollo que la humanidad ha tenido a lo largo de la historia (múltiples contenidos a lo largo de los distintos cursos de las materias del área de Ciencias Sociales), así como, evidentemente, con la convivencia escolar. Esta legislación se refiere expresamente a los aprendizajes relacionados con las competencias sociales y cívicas. Destaca, por ejemplo, la prevención y resolución de conflictos.

Se destaca que es necesario que los centros, haciendo uso de su autonomía, traten de mejorar su calidad educativa y que, para ello, deben desarrollar acciones que contribuyan a mejorarla, tales como la especialización curricular, la excelencia, la formación docente, la mejora del rendimiento escolar, la atención los ACNEES o ACNEAES, el diseño de recursos didácticos o el empleo de plataformas digitales. También incluyen entre las posibilidades de los centros, que realicen experimentaciones a través de novedades en la organización, las normas de convivencia o la ampliación del horario lectivo de áreas o materias (Artículos 73 y 77).

La dirección del centro tiene mayor poder de decisión en lo relativo a la admisión del alumnado, la aprobación de la programación general anual, o el establecimiento de directrices para la colaboración del centro con instituciones externas (Artículo 81). Con ello, el Consejo Escolar pierde competencias, pasando a ser un órgano más consultivo que de gobierno. Con respecto a las responsabilidades del profesorado, se sigue la línea de la legislación anterior, haciendo mayor hincapié en su capacidad para elegir a sus representantes en el Consejo Escolar, o la proposición de ideas que mejoren el funcionamiento del centro (Artículos del 179 al 182).

En cuanto a las atribuciones en materia de convivencia, la LOMCE continúa señalando al director como responsable de la imposición de medidas disciplinarias al alumnado y favorecer la convivencia y la mediación en los conflictos (Artículo 81). El Consejo Escolar debe estar informado de la resolución de los conflictos disciplinarios y proponer medidas que aboguen por la convivencia.

Continúa siendo obligatoria la elaboración de un plan de convivencia, que pasa a estar integrado en la Programación General Anual. Este plan debe concretar los derechos y deberes del alumnado, las medidas educativas en caso de su incumplimiento, las actividades para el fomento de un buen clima y las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos (especialmente dirigidas a la prevención de la violencia de género, la igualdad y la no discriminación) (Artículo 124).

En la distribución de las asignaturas, se hace una distinción entre las asignaturas troncales, las específicas y las de libre configuración autonómica (Artículo 6 bis.). La etapa de Educación Secundaria se divide en dos ciclos: el primero, desde 1º a 3º y el segundo, 4º. Posteriormente, señala las asignaturas del primer ciclo (Artículo 24) y los itinerarios del segundo, en el que destaca la distinción entre un itinerario orientado hacia la iniciación del Bachillerato (enseñanzas académicas) y otro hacia la Formación Profesional (enseñanzas aplicadas) (Artículo 25), con asignaturas comunes y otras que dependen del itinerario, de la Comunidad Autónoma y de lo que oferte el centro educativo.

En cuanto a los principios pedagógicos (Artículo 26), se hace énfasis en la adquisición de las competencias básicas, así como a la atención a la diversidad. Se hace referencia a que el primer curso haga las veces de transición entre las dos etapas, procurando, en la medida de lo posible que un mismo docente, imparta más de una asignatura al mismo grupo. También se establece que las administraciones públicas deben promover la tutoría y la orientación educativa, psicopedagógica y laboral del alumnado.

Es también con esta ley con la que surgen los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), que parte de los principios de la diversificación de la ley anterior, pero introduce algunas modificaciones. A este programa puede acceder el alumnado que haya repetido al menos una vez en cualquier etapa y que, una vez cursado el primer curso de Secundaria, se considere que no está en condiciones de promocionar a segundo o, en caso de que esté en segundo, no se encuentre en condiciones de promocionar a tercero. También se señala, que aquellos que, habiendo cursado tercero, no se encuentren en condiciones de promocionar a cuarto podrán repetir tercero de manera extraordinaria en este programa. Es un programa dirigido a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje que no tengan que ver con la falta de esfuerzo o estudio. (Artículo 27).

Cabe apuntar que los programas PCPI son sustituidos por la llamada Formación Profesional Básica, cuyos objetivos y organización son muy similares a los de la legislación que le precede.

Con respecto a la evaluación y promoción, la LOMCE sigue la estela de la anterior ley educativa, sin cambios especialmente relevantes. Se promociona con hasta dos asignaturas suspendidas o, excepcionalmente con tres -en el caso de que el equipo de profesores lo considere oportuno-. Estas asignaturas no pueden ser, a la vez Lengua Castellana y literatura y Matemáticas. Solo se puede repetir el mismo curso una vez (salvo, excepcionalmente, cuarto de ESO) y dos cursos en el conjunto de la etapa. Recae entre las responsabilidades de la administración ocuparse de satisfacer las necesidades educa-

tivas de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Al final de cada uno de los cursos, se le entregará a cada educando un consejo orientador que incluirá información acerca del grado de cumplimiento de los objetivos, así como una propuesta para las familias o tutores legales del itinerario recomendado (sea la incorporación a PMAR o una Formación Profesional Básica) (Artículo 28).

La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria es la comúnmente llamada “reválida”, en alusión a una prueba de similares características que se realizaba de acuerdo con leyes educativas anteriores a la democracia. Sobre este asunto, se establece que todo el alumnado realizará una evaluación individual por la opción de enseñanzas académicas o aplicadas en la que se medirá el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias clave. Se podrán presentar a esta prueba todos los alumnos y alumnas que estén en condiciones de promocionar al final de cuarto de ESO. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá para todo el Sistema Educativo Español los mismos criterios de evaluación y características de las pruebas (Artículo 29).

Cambian también las condiciones para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, puesto que se establece que es necesario obtener una calificación mínima de 5 sobre 10 a calcular con la siguiente ponderación: un peso 70% de la media de las calificaciones de las materias de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, con un 30% la calificación obtenida en la evaluación final. La nota obtenida, producto de la ponderación, constará en el título.

1.8. LEY ORGÁNICA DE LA MODIFICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

El 1 de junio de 2018, la moción de censura propuesta por Partido Socialista Obrero Español salió adelante, y el entonces gobierno de España, presidido por Mariano Rajoy fue sustituido por otro provisional, a la espera del resultado de las siguientes elecciones generales. Estos comicios tuvieron lugar en abril de 2019 pero, tras los resultados y varias rondas de negociación, los diferentes partidos del Congreso de los diputados no lograron ponerse de acuerdo para formar gobierno; ante lo cual, fue necesaria la convocatoria de otras elecciones, que se celebrarían en noviembre de 2019. Tras estas últimas, un periodo de negociación breve desemboca en la formación de un gobierno de coalición entre dos partidos: PSOE y Unidas Podemos.

Dentro del programa de los partidos que formaron el nuevo gobierno, aparecían como objetivos una serie de cambios en materia de legislación educativa, que se materializaron en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esto quiere decir que no se trata de una nueva ley, sino de la recuperación de una anterior (del año 2006) con la introducción de algunas modificaciones. Las leyes que sí se derogan son la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) y el Real Decreto-Ley 5/2016 de 9 de diciembre de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE.

En su preámbulo, recuerda el interés por parte de la ley de 2006 por “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación (...)”, lo cual ya es una declaración de intenciones en lo que a concederle importancia a la convivencia se refiere.

Se abunda en la necesidad de perseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible tanto en el preámbulo, como en la disposición adicional séptima, donde se señala que la educación debe orientarse hacia ellos, incorporándolos también al sistema de acceso a la función docente de manera que para 2025 todo el profesorado deberá haber sido formado sobre ellos.

Entre las declaraciones de intenciones que aparecen en el preámbulo en relación con la convivencia, se hace referencia a lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989, se abunda en el enfoque de la igualdad de género, haciendo hincapié en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia y el respeto a la diversidad afectivo-sexual; este objetivo se repite en el artículo único y que además tiene una disposición adicional específica que insiste en la obligación de incluir en el proyecto educativo de los centros un plan de medidas que sirvan para favorecer y formar en igualdad y en pro de la eliminación de la violencia de género, el respeto de las identidades, culturas, sexualidades y de la diversidad en general y que consten tanto en el proyecto educativo como en los planes de acción tutorial.

Otros elementos que cambian con respecto a la norma anterior son las competencias en materia de convivencia de los diferentes miembros de la comunidad educativa. En primer lugar, el Consejo Escolar debe conocer las conductas contrarias a la convivencia y las medidas correctoras y de mediación, y debe asegurarse de que se ajustan a la normativa vigente. Además, podrá proponer medidas e iniciativas que promuevan la convivencia. El director o directora deberá favorecer la convivencia, garantizar la mediación en la resolución de conflictos y encargarse de imponer las medidas correctoras que correspondan; también deberá impulsar la colaboración de los diferentes miembros de la comunidad educativa para lograr un clima escolar que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las acciones que se les adjudica a las familias (Disposición final primera, artículo cuarto), aparecen la adopción de medidas necesarias o solicitar la ayuda que corresponda en caso de dificultad para que sus hijos o hijas cursen las enseñanzas obligatorias y acudan regularmente a clase, proporcionar en la medida de sus posibilidades los recursos y condiciones necesarias para el progreso escolar, estimularles para que lleven a cabo las actividades propias de los cursos obligatorios; conocer, participar y apoyar la evolución de los menores; respetar y hacer respetar las normas del centro; fomentar el respeto por todos los miembros de la comunidad educativa y participar de forma cooperativa en los proyectos y tareas que se les propongan desde el centro.

El artículo sexto se refiere a los derechos y responsabilidades del alumnado: entre los derechos, en línea con la legislación vigente y con la Constitución, destacan el respeto a su identidad, integridad y dignidad; a que su esfuerzo y dedicación sean valorados y

reconocidos; a la protección, a expresar, con respeto sus opiniones, o a participar en el funcionamiento del centro. En cuanto a los deberes, aparecen la de estudiar y esforzarse según sus capacidades, seguir las directrices del profesorado, la puntualidad, participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar para lograr un buen clima, respetar las libertades de todos los miembros de la comunidad educativa, así como las normas del centro y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones y el material del mismo.

La disposición adicional cuadragésima primera se refiere a los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y la prevención y resolución pacífica de los conflictos y señala que el currículo de todas las etapas educativas debe trabajar estos valores, destacando la igualdad, la prevención de la violencia, el conocimiento sobre otras culturas y el respeto a las mismas, tratando de difundir la cultura de las minorías y el conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado contra los derechos humanos con el objetivo de concienciar y reducir los estereotipos.

Tal y como marcaba la LOE original, se recupera el programa de diversificación, que sustituirá al PMAR de la anterior ley y que volverá a implantarse en los cursos 3º y 4º y desaparece la distinción entre Matemáticas aplicadas y académicas en 3º de ESO.

Con respecto a la polémica asignatura de Educación para la ciudadanía, cambia su denominación y parte de sus contenidos. Con esta ley, se llamará Educación en valores cívicos y éticos y es precisamente la materia más genuinamente relacionada con el desarrollo de una buena convivencia de todo el currículo de la ESO, puesto que entre sus objetivos aparece el autoconocimiento, la promoción de la convivencia pacífica, respetuosa y democrática, entender la estrecha conexión de las actividades humanas, promover hábitos y actitudes éticamente comprometidas y mostrar la estima adecuada por uno mismo, por los demás y por el medio (Real Decreto 217/2022).

Sobre el calendario de implantación, la ley establece un plazo de dos cursos académicos después de la entrada en vigor de la misma, según la disposición sexta, veinte días después de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado* (29 de diciembre de 2020).

2. NORMATIVA ESTATAL Y ARAGONESA EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

España es, desde la Constitución de 1978, un país de autonomías, razón por la cual las competencias en materia de educación están repartidas entre el Estado y las comunidades autónomas.

El presente estudio relativo al alumnado de que cursa Educación Secundaria Obligatoria se lleva a cabo en la comunidad autónoma de Aragón, razón por la cual, vamos a consultar exclusivamente la legislación autonómica de esta región relativa a esta etapa, teniendo en cuenta que las leyes autonómicas en materia de educación son distintas en otras zonas de España. Las órdenes que vamos a tener en cuenta son las que están vigentes en la actualidad por ser las que afectan directamente a la muestra de nuestro estudio.

Quizá el documento más importante en materia de convivencia escolar en la comunidad autónoma de Aragón es el Decreto 73/2011, del 22 de marzo del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón; documento del cual, además, existe una guía de aplicación. En él, además de establecer, por separado los derechos y deberes del alumnado, el profesorado, las familias y del personal de administración y servicios, también se ofrece un modelo de convivencia escolar para guiar la vida de los centros de escolarización obligatoria de la comunidad, junto con las líneas básicas para la elaboración del plan de convivencia de obligada elaboración para todos los centros desde la promulgación de la LOE. Se propone el diálogo, la mediación y la conciliación como procedimientos para la resolución de conflictos y se señalan las medidas de corrección para las conductas contrarias a la convivencia escolar. También se hace hincapié en que el proceso educativo de corrección del alumnado “no debe considerarse un procedimiento sancionador de carácter administrativo ni llegar a convertirse en un conflicto judicial entre el centro docente, el alumno y, en su caso, su familia”; se ha de buscar siempre que las medidas de corrección mantengan, por encima de todo, su valor educativo. Anima a los centros a agilizar y simplificar los procedimientos de corrección de conductas.

Entre los derechos del alumnado, destacan el derecho a recibir una información, a que se respete su identidad, intimidad y dignidad personales, a que se respete su libertad de conciencia, a su integridad física y moral, a reunirse o asociarse, a participar de la vida escolar, a la igualdad de oportunidades y a la protección social y al apoyo educativo en caso de necesitarlo. Entre los deberes, aparecen el de estudiar y esforzarse, participar en las actividades formativas, así como en la mejora de la convivencia, respetar la libertad de conciencia, las condiciones religiosas, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, a respetar las normas del centro y conservar y hacer buen uso de las instalaciones académicas y los materiales didácticos (Capítulo 1).

Con respecto a los derechos del profesorado, se destacan los relacionados con la participación en los órganos del centro, el de la libertad en el ejercicio de sus funciones, al reconocimiento de su trabajo y a recibir formación continua. Entre los deberes, aparece el ejercicio de sus funciones, el respeto a la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, el favorecimiento de convivencia y respeto, la información de las normas y medidas correctoras y procurar el cumplimiento de las normas de convivencia y la correcta utilización de los recursos (Capítulo 2).

Las familias o tutores legales también tienen derechos y deberes. Sus derechos, además de los que son comunes a todos, como el respeto o la integridad, tienen que ver con la libertad para decidir el centro al que van a acudir los menores a su cargo así la formación religiosa y moral que vayan a recibir; también aparece el derecho a ser escuchados en las decisiones que tengan que ver con la orientación académica o profesional de los menores. Sus deberes, además de los comunes (fomentar el respeto) tienen que ver con preocuparse de estar informados del proceso educativo de los estudiantes a su cargo y colaborar con el resto de los miembros de la comunidad educativa para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga el mayor éxito posible (Capítulo 3).

Los derechos y deberes del personal de administración y servicios y del personal de atención complementaria son similares a los comunes al resto de miembros de la comunidad educativa: cumplimiento de sus funciones, contribución al cumplimiento de los objetivos del centro, fomentar el respeto, ser respetados, etc. (Capítulo 4).

El título II de este documento señala los principios generales de la convivencia escolar y marca unas directrices para la elaboración del Plan de Convivencia, el reglamento de régimen interior, las labores de la comisión de convivencia y recoge buenas prácticas sobre convivencia escolar. Sus principios generales señalan la Constitución Española, las leyes orgánicas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos en materia educativa ratificados por España como base. Abunda en los principios que marcan la parte común de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa con ideas como el respeto, el cumplimiento de las normas, los principios democráticos, la igualdad de derechos, el rechazo a los prejuicios, la mediación y la conciliación a través del diálogo, la cooperación y la inclusión y la importancia de las medidas preventivas y la participación y el diálogo como medio para lograr y conservar una buena convivencia escolar.

Los principios básicos para la elaboración del plan de convivencia señalan que debe implicar a la comunidad educativa de cada centro en su elaboración y puesta en práctica, que debe incluir actividades de formación para los miembros de la comunidad educativa, que debe difundirse para que sea conocido por todos y que debe evaluarse cada curso con la mejora constante como objetivo (Capítulo 1). Este documento debe ser tenido en cuenta en los centros para la elaboración y/o revisión del reglamento de régimen interior y la redacción de las normas de convivencia.

Cada centro debe constituir una Comisión de Convivencia, compuesta por representantes del alumnado, del profesorado, de las familias y del personal de administración y servicios; en el caso de los centros concertados, también de la titularidad del centro. La función de esta comisión será la de asesorar a la dirección del centro y al Consejo escolar en el respeto a los derechos y el cumplimiento de los deberes de los miembros de la comunidad educativa, canalizar las iniciativas de los diferentes sectores de la comunidad para la prevención y resolución de los conflictos y para mejorar la convivencia (Capítulo 2).

Sobre las buenas prácticas sobre convivencia escolar, este documento establece que el departamento competente en materia de educación no universitaria impulsará y garantizará actuaciones formativas en materia de convivencia escolar. Se promueven las acciones formativas para todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo las capacitaciones a algunos alumnos que actúen como alumnos mediadores. Entre las recomendaciones destacan el uso de la mediación como método para resolver los conflictos, señalando especialmente la mediación entre iguales; también la colaboración con entidades externas y la realización de acciones de voluntariado. Concluye que las buenas prácticas de los centros en materia de convivencia deben reconocerse, para lo cual es imprescindible la difusión de las mismas.

El último título de este documento recoge las directrices del departamento de educación del gobierno de Aragón sobre la corrección de conductas del alumnado contrarias a la convivencia escolar.

En sus principios generales se señala que los centros deben poner énfasis en las medidas preventivas, que las normas de convivencia deben recoger las correcciones que correspondan a las conductas de alumnos, que tienen que tener un carácter educativo y recuperador contribuyendo a que el alumno o alumna asuma el cumplimiento de sus deberes, mejorando sus relaciones con el resto de miembros de la comunidad escolar y su integración; también deben ser proporcionales a la gravedad de la conducta corregida. Las sanciones no pueden privar al alumnado de su derecho a la educación ni, en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad; para la corrección de estas conductas, conviene la utilización del diálogo, la conciliación y la mediación y están prohibidas las sanciones contrarias a la integridad física y la dignidad personal del alumnado (Artículo 52).

El artículo 53 señala los atenuantes para tener en cuenta a la hora de imponer correcciones a conductas contrarias a la convivencia en los centros, dividiéndolas entre las que reducen y las que acentúan la responsabilidad. Entre las primeras aparecen la falta de intencionalidad, la petición de disculpas o la reparación voluntaria de los daños causados, entre otras. Entre las segundas están la premeditación, la reiteración, la discriminación o menosprecio por razón de raza, sexo, orientación sexual, identidad de género, capacidad económica, religión, etc.

La reparación de los daños recae, necesariamente en el alumno, que debe hacerse cargo de los gastos de reparación o sustitución de lo que deteriore o sustraiga del centro;

en caso de que se trate de un menor de edad, serán los padres o tutores los responsables civiles (Artículo 54).

Los ámbitos de actuación no se limitan a las acciones que se produzcan en horario y recinto escolar, sino también a aquellas conductas del alumnado que, aun produciéndose fuera de estos horarios y/o recintos, afecte a la vida escolar o a otros miembros de la comunidad educativa (Artículo 55).

En la determinación de las conductas se distingue entre las contrarias a las normas de convivencia (Capítulo I) y las gravemente perjudiciales para la convivencia (Capítulo II).

Entre las primeras aparecen las perturbaciones del desarrollo de la actividad del centro docente, la falta de realización por parte del alumnado de las actividades educativas, las conductas que dificulten al resto del alumnado ejercer su derecho a aprender, las faltas injustificadas de puntualidad o ausencias, los actos de incorrección para con el profesorado (incluyendo a través del uso de las TIC), la sustracción de materiales o equipamiento del centro o de otros estudiantes, los daños pequeños a las instalaciones del centro y la agresión física o moral leve. Entre las correcciones que se proponen aparecen las comparecencia ante la dirección o jefatura de estudios, la amonestación verbal o por escrito, la realización de trabajos en horario no lectivo, la realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, la suspensión del derecho a participar en actividades complementarias o extraescolares, el cambio de grupo del infractor, la suspensión del derecho a determinadas clases o, incluso, de la asistencia al centro por un plazo de hasta cinco días (teniendo la obligación de realizar los deberes o trabajos que el claustro considere oportuno).

Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro: los actos de indisciplina y las ofensas graves al resto de miembros de la comunidad educativa, la reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia durante un mismo curso escolar, los actos injustificados que perturben el desarrollo de las actividades, las agresiones físicas o morales graves hacia miembros de la comunidad educativa, así como las acciones perjudiciales para su salud. La exhibición de símbolos o emblemas o el mal empleo de las TIC que tengan por objetivo incitar a la violencia o atentar contra la dignidad de las personas o los derechos humanos se consideran también en este listado. Aparecen también delitos tipificados en el código penal como la suplantación de identidad o la sustracción o deterioro intencionado de materiales o equipamiento del centro o de otros miembros de la comunidad educativa de gran valor económico. Además de todo esto, el incumplimiento de las medidas correctoras impuestas con anterioridad también se considera grave. (Artículo 64).

Entre las medidas correctoras que se establecen para este tipo de conductas aparecen la realización de tareas para reparar el daño o para el desarrollo del centro durante el horario no lectivo, la suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares, el cambio de grupo del alumno, la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o al centro durante un periodo comprendido entre los cinco y los veinte días y, de manera excepcional, el cambio de centro.

La corrección de este tipo de conductas requiere la designación de un instructor, que será el profesor del centro encargado de llevar a cabo la investigación sobre los hechos y de proponer las medidas correctoras. Podrá realizarse de dos modos: conciliado o común, en función de las circunstancias de la conducta gravemente perjudicial.

En el procedimiento conciliado intervienen tanto los alumnos como sus familias y parte del reconocimiento por parte del alumno infractor de la gravedad de su conducta y necesita de la aceptación por parte de los miembros de la comunidad educativa afectados por la conducta del alumno infractor. Se establecen las medidas correctoras en consenso con las partes implicadas. El incumplimiento de estas medidas o la reiteración de estas conductas por parte de un mismo alumno conlleva la pérdida de la posibilidad de participar en más procesos conciliados.

El procedimiento común también requiere de la presencia del tutor legal del menor infractor. El instructor propondrá un procedimiento corrector ante el cual el alumno tendrá el derecho de presentar alegaciones y, previa aceptación de la dirección del centro, se impondrán las medidas correctoras, que constarán en el expediente.







CAPÍTULO 4

ESTUDIO 1 LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL BARRIO DEL GANCHO Y SUS FACTORES. LAS PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO EN EL CASO DEL COLEGIO LA ANUNCIATA



1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio se centra en indagar acerca de la calidad de la convivencia escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria del zaragozano barrio del Gancho a través del estudio de uno de los centros de la zona, así como tratar de conocer los factores que la determinan.

El análisis en profundidad que se ha hecho del contexto en el que se encuentra el centro y donde habitan sus estudiantes podría sugerir una idea de la convivencia negativa que además viene alimentada por las noticias sobre el barrio que aparecen continuamente en los medios de comunicación, por el estado de sus calles y edificios o por los prejuicios existentes hacia otras culturas o una aporofobia estructural presente en nuestra sociedad (Sebastián, 2020), no obstante, nuestra percepción sobre este fenómeno difiere de ese tópico.

Nuestro punto de partida son una serie de percepciones e ideas previas construidas por el investigador, que antes de iniciar este estudio ha sido docente en esta etapa y, concretamente en este centro durante varios años y, por tanto, conocemos en profundidad su funcionamiento y a todos los miembros de la comunidad educativa. Estas percepciones previas son positivas y la razón de ser de este estudio es, en primer lugar, confirmarlas, negarlas o ponerlas en duda a través del testimonio de sus protagonistas. Posteriormente buscamos explicar los factores que influyen a este fenómeno complejo y lleno de matices.

Hemos querido conocer las perspectivas del alumnado y el profesorado por separado con el objetivo de obtener una información más completa y poder analizarlas comparativamente valorando tanto sus diferencias como sus coincidencias. Para ello, hemos escuchado lo que los protagonistas de este fenómeno tenían que decir y les hemos preguntado acerca de una amplia diversidad de temas; desde su concepto de convivencia escolar, hasta los factores de una buena o mala convivencia, pasando por la descripción de la convivencia en el centro en general y con profesorado y alumnado respectivamente. También nos hemos interesado por las actividades llevadas a cabo desde las asignaturas o en general desde el centro para trabajar la convivencia con la intención de encontrar algunas buenas prácticas que tal vez sean replicables y eficaces en otros centros educativos.

2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

El hecho de formar parte del equipo docente del centro donde se realiza la investigación nos permite tener un conocimiento previo mayor acerca de las dinámicas que se producen en él que si fuera un escenario completamente nuevo. No obstante, la situación solo ha sido observada, sin llevar a cabo una toma de datos rigurosa, por lo que entendemos que la percepción inicial de los investigadores podría cambiar después de conocer los datos. Algunas ideas previas que destacamos son las siguientes:

1. Percibimos la convivencia escolar como buena; en tanto en cuanto observamos una relación positiva en el estudiantado y cercanía entre alumnado y profesorado.
2. Destacamos como factores que determinan la convivencia: el pequeño tamaño en el centro, la implicación del personal del centro y la tolerancia cero con cualquier acto de discriminación.
3. Creemos que se realizan buenas prácticas en materia de convivencia que podrían ser transferibles a otros contextos.
4. Creemos en el potencial de la buena convivencia para reducir el nivel de fracaso escolar o de abandono escolar temprano.

2.1. OBJETIVOS

Dividiremos los objetivos planteados entre Objetivos Generales (OG) y Objetivos Específicos (OE).

OG 1. Analizar la convivencia escolar en secundaria en entornos socioeconómicos desfavorecidos y multiculturales.

OE 1.1. Conocer cómo es la convivencia escolar en la etapa de Secundaria en el barrio del Gancho a través de uno de sus centros educativos.

OE 1.1.1. Conocer la perspectiva del alumnado sobre la convivencia escolar en su centro educativo.

OE 1.1.2. Conocer la perspectiva del profesorado sobre la convivencia escolar en su centro educativo.

OG 2. Indagar los factores de la convivencia en las aulas de Secundaria del barrio del Gancho de Zaragoza a través de uno de sus centros educativos.

OE 2.1. Conocer la perspectiva del alumnado con respecto a los factores de la convivencia escolar en su centro educativo.

OE 2.2. Conocer la perspectiva del profesorado con respecto a los factores de la convivencia escolar en su centro educativo.

OG 3. Conocer las actividades realizadas en el centro para trabajar la convivencia escolar.

OG 4. Conocer la perspectiva del profesorado con respecto a las posibilidades de la convivencia escolar para reducir el fracaso escolar en su centro educativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. INTRODUCCIÓN

La situación que tratamos de conocer en este trabajo de investigación es especialmente singular, razón por la cual, llamó nuestra atención y suscitó nuestro interés como investigador. Parte de nuestras observaciones y reflexiones en torno a nuestro ámbito laboral en el centro La Anunciata como docente, concretamente con la especialidad de Geografía e Historia. También, como consecuencia de esta relación laboral con la zona, hemos tenido la oportunidad de conocer más en profundidad el contexto social en el que se encuentra el colegio.

Se trata una realidad compleja en el ámbito escolar de uno de los distritos más céntricos de la ciudad de Zaragoza: el Casco Histórico, concretamente en una de sus zonas más antiguas; el llamado “Gancho”. Nuestro foco de interés se dirige a la población escolar que cursa Educación Secundaria Obligatoria; niños y adolescentes de entre 11 y 19 años que se encuentran en la última etapa obligatoria de su educación.

Como se explica en el apartado correspondiente a la contextualización del espacio donde se ha llevado a cabo la investigación, el Gancho es un barrio con amplia variedad de nacionalidades, uno de los PIB per cápita más bajos del municipio, una importante conflictividad y cierta mala imagen pública por la abundancia de noticias en la prensa local relacionadas con la inestabilidad, el vandalismo y los episodios de violencia.

La imagen que buena parte de la población zaragozana tiene sobre este barrio es negativa (Duch, 2019), y en el imaginario local, influido por los medios de comunicación locales e incluso nacionales, se dibuja la convivencia de este barrio como terrible, violenta y especialmente difícil de gestionar (Sierra, 2021), no obstante, hemos tenido la ocasión de comprobar que este tópico no es cierto y precisamente una de las motivaciones de este estudio fue tratar de ponerlo en cuestión, al menos en lo que al ámbito educativo se refiere.

Dada la complejidad y los múltiples factores que tienen influencia sobre nuestro objeto de estudio, hemos decidido orientar nuestra investigación desde un paradigma cualitativo de carácter comunicativo y etnográfico. Concretamente, trabajaremos estudiando la manera de interactuar de los miembros de la comunidad que nos interesa, tratando de comprender de manera holística sus características, sus maneras de relacionarse y los factores que han influido para formar la realidad de este contexto. No obstante, tal y como afirma Sabirón (2006), tampoco debemos excluir el uso de algunos datos cuantificables que nos ayuden a entender real y profundamente nuestro objeto de estudio.

Nuestro estudio pretende comprender una situación relacional de una serie de sujetos que tienen en común algunas cosas: que pertenecen a un rango de edad parecido (se encuentran en los últimos años de la niñez o adolescencia), viven en la misma ciudad y acuden al mismo centro educativo, pero que son muy diversos en cuanto a otras: sus orígenes son de distintos lugares geográficos, sus lenguas maternas son diferentes, su bagaje cultural no es el mismo; a fin de cuenta, sus características, su historia y su vida son muy muy distintos. Por ello, debemos investigar en la subjetividad de los individuos y las relaciones que establecen en un ambiente tan artificial como la obligatoriedad de estar escolarizados al menos hasta los 16 años en un centro de educación reglada.

La finalidad de la investigación etnográfica es el examen los comportamientos humanos: descubrir sus significados, sus factores, sus causas y las funciones que desempeñan (Van Lier, 1988). Según Sabirón (2006) este método sirve para entender la realidad y explicar su complejidad.

Las entrevistas del presente estudio tienen varias funciones. En primer lugar, un carácter exploratorio (Sabirón, 2006) por la escasez de estudios sobre el tema de convivencia en positivo en España en general y en Aragón en particular. Esta función es la que nos permite informarnos sobre fenómenos relativamente desconocidos y así poder llevar a cabo una investigación más completa (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). Por otro lado, se utilizan técnicas autobiográficas para recoger los testimonios subjetivos de diferentes agentes de un contexto, de sus experiencias, de sus valores sociales y de los valores de su comunidad (Albert, 1996) para entender y explicar una realidad compleja. Para nosotros eran interesantes y valiosas las perspectivas tanto del alumnado como del profesorado, razón por la cual se les ha preguntado a ambos por los mismos temas.

La primera parte de este estudio es eminentemente teórica. En primer lugar, se realizó un vaciado bibliográfico sobre la convivencia escolar, tratando de conocer sus factores, sus agentes y sus problemas más frecuentes. Dada la enorme cantidad de literatura existente sobre esta materia hubo que seleccionar aquella que se acercase más a nuestro contexto de investigación. También nos interesamos por el concepto de “clima escolar”, por el concepto de “buena convivencia” y por los factores que pueden enriquecerla o estropearla. Además, indagamos en el contenido de las leyes educativas españolas y aragonesas en materia de convivencia escolar. Finalmente, encontramos en el modelo ecológico con base, en primer término, en los estudios de Bronfenbrenner y, en segundo en los de Bandura, las teorías que más se acercaban a nuestro interés investigador.

La segunda parte de este estudio, que combina la búsqueda de bibliografía específica y la investigación, buscaba comprender en profundidad la realidad de las personas que viven en el barrio del Gancho de Zaragoza. Lo que buscábamos era comprender el presente de esta zona, para lo cual hemos buscado información sobre su historia, su evolución y los cambios que allí se han producido; para ello, nos hemos valido de la bibliografía y de la información proporcionada por los diferentes agentes sociales, representados tanto por las instituciones como por los diversos tipos de asociaciones para acercarnos en profundidad a la realidad del barrio y las personas que lo forman.

La tercera fase, empírica, nos hemos valido de las entrevistas semiestructuradas para conocer cómo es la convivencia en la etapa de Secundaria en el barrio del Gancho de Zaragoza gracias a un grupo de participantes formado por alumnado y profesorado extraída del Colegio La Anunciata. En estas mismas entrevistas, se indagó acerca de los factores que explican esta situación.

3.2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Para entender el complejo fenómeno de la convivencia de este contexto tan especial, decidimos realizar el estudio en el colegio La Anunciata por ser el ejemplo paradigmático de nuestro foco de interés y por una cuestión de operatividad.

Se trata de un estudio cualitativo porque se ha realizado una inmersión directa en el contexto, pero tiene algo de particular, y es que esta inmersión no ha sido realizada con posterioridad a la decisión de realizar un trabajo de investigación, sino que el orden de este proceso ha sido diferente. En este caso, formamos parte del contexto investigado porque hemos pertenecido durante años a la comunidad educativa en calidad de docentes. Por esta razón, estábamos inmersos en el contexto con anterioridad al planteamiento de la investigación; de hecho, el interés por realizar este trabajo vino derivado de la observación participante de una realidad tan singular, que nos pareció útil y necesario saber más sobre ella. Conocíamos al alumnado, al profesorado y al equipo directivo -que estaba dispuesto a aceptar la realización de esta investigación en el centro-. Además, encontrábamos el número de participantes suficientemente amplio y lo bastante variado como para que los resultados del estudio fueran relevantes y fiables. Para la obtención de los datos necesarios para la realización del trabajo decidimos inclinarnos hacia una metodología cualitativa en busca de una perspectiva holística de una realidad compleja y llena de matices.

Existen varias razones por las que el paradigma cualitativo resulta, a nuestro parecer, el más pertinente para este tipo de estudios sobre convivencia escolar:

1. Las metodologías cualitativas permiten una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los actores involucrados en la convivencia escolar. Según Coffey y Atkinson (2014), las metodologías cualitativas son particularmente útiles para explorar y comprender los significados y las interpretaciones que las personas dan a sus experiencias.
2. Este tipo de planteamientos pueden ayudar a identificar los factores que influyen en la convivencia escolar y a comprender la complejidad de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. Según Creswell (2013), las metodologías cualitativas permiten explorar la interacción social y las dinámicas de poder que afectan a las relaciones del estudiantado entre sí y con el cuerpo docente.
3. Permiten la inclusión de múltiples perspectivas y voces en el estudio de las relaciones humanas. Según Denzin y Lincoln (2018), las metodologías cualitativas

ofrecen la posibilidad de incluir a los participantes en el proceso de investigación, lo que puede mejorar la validez y la confiabilidad de los resultados.

4. Estas técnicas tienen la capacidad para identificar soluciones creativas y basadas en la evidencia para mejorar la convivencia escolar. Según Patton (2015), pueden ser útiles para identificar las mejores prácticas y estrategias más efectivas para mejorar la convivencia entre escolares.

Dentro de este paradigma, el nuestro es un estudio descriptivo fenomenológico y etnográfico, puesto que se centra en comprender en profundidad un fenómeno o situación particular a través de la exploración de las experiencias, percepciones y significados (Merriam, 2009) que los protagonistas de este fenómeno aplican a su contexto específico, de alguna manera, la investigación trata de percibir el mundo a través de los sentidos de los protagonistas de un fenómeno.

Los actores de las dinámicas narran y detallan su percepción de una realidad y los investigadores tratamos de extraer de sus palabras la complejidad y riqueza de su experiencia. (Patton, 2002) El objetivo principal de este tipo de enfoque metodológico es alcanzar una comprensión profunda del fenómeno estudiado, desde la interpretación de las diversas experiencias y percepciones humanas que se dan en el mismo lugar y al mismo tiempo (Denzin & Lincoln, 2011)

En cuanto al enfoque metodológico, cabe apuntar que, por tratarse un contexto concreto y un estudio a través del diálogo en la que los temas y las categorías emergen (Fontes de Gracia et al., 2002 y 2010), la toma de decisiones se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso, lo cual hace que este sistema sea flexible y abierto.

3.2.1. Limitaciones de la investigación y estrategias para aportar fiabilidad y validez

3.2.1.1. Limitaciones de la investigación

Antes de pasar a mostrar los resultados del estudio, conviene reconocer las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, es necesario comentar las propias del diseño: se ha trabajado con un contexto educativo concreto, por lo cual, resulta imposible tratar de trasladar los métodos positivistas de otras disciplinas a la realidad escolar; pues cada contexto tiene innumerables especificidades, y sus dinámicas no se pueden generalizar, ni tampoco se pueden buscar patrones objetivos e inamovibles. (Blaxter et al., 2010)

Por otra parte, si bien esta metodología permite una gran flexibilidad y emergencia, también está afectada en mayor medida por la subjetividad y el sesgo del investigador que, en este caso, además de contar con las subjetividades propias cualquier ser humano, además también conoce el contexto y a los participantes, lo cual, según Patton (2015) podría influir en la formulación de las preguntas, la interpretación de las respuestas y la selección o emergencia de los temas sobre los que preguntar durante el desarrollo de las entrevistas.

En cuanto a las respuestas de los participantes, pueden verse influenciadas por el contexto escolar en el que se han producido las entrevistas o por el hecho de que el investigador sea profesor en el centro. Creswell (2013) señala la posibilidad de que algunos participantes puedan ofrecer las respuestas socialmente aceptables, lo cual, en este caso, tratándose de estudiantes del centro en el que el investigador es también docente, parece plausible.

Otra limitación inherente a cualquier diseño de investigación con esta metodología es la limitación de la generalización de los resultados obtenidos, puesto que se refieren a un contexto con unas características muy concretas.

Finalmente, otra de las limitaciones tiene que ver con la validez y la confiabilidad, por ser unos datos que requieren de una interpretación que, por definición -en tanto en cuanto la está realizando un ser humano- es subjetiva. Del mismo modo, los datos que se recogen son necesariamente subjetivos, pues se trata de entrevistas en las que personas cuentan su percepción de la realidad.

3.2.1.2. Estrategias para aportar fiabilidad y validez

Las estrategias para aportar fiabilidad y validez a este estudio se estructuran en torno a dos elementos: la triangulación y la transferibilidad con dependencia del contexto.

En primer lugar, trataremos de mejorar la calidad y solidez de nuestros hallazgos a través de la triangulación, de manera que se puedan comparar y contrastar los datos contando con distintas perspectivas y fuentes de información (Patton, 1999). Abdalla et al. (2018) destacaron la necesidad de aplicar estrategias de para aportar a las investigaciones calidad, confiabilidad, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Por ello, recopilamos datos de fuentes distintas a través de dos grupos diferenciados (profesorado y alumnado), y dentro de cada grupo, diversidad de participantes; el grupo del alumnado está formado por personas de diferentes edades, cursos, culturas y con diferentes recorridos en el centro; el grupo de docentes, por su parte, también cuenta con participantes con diversos recorridos profesionales y también distintas edades y especialidades. De esta manera, logramos reducir la dependencia de una única fuente y también podemos contrastar los resultados.

También involucramos a otros investigadores con recorrido y criterio, como son las directoras y tutor de esta investigación para aportar su visión y experiencia acerca de los resultados y de nuestra interpretación de los mismos, para reducir los sesgos y para mejorar la confiabilidad de los resultados (Arias-Valencia, 2000).

La última fase de la triangulación pasa por la utilización de diversas teorías y marcos conceptuales provenientes de estudios de distintas disciplinas (psicología, sociología, antropología, ciencias de la educación o didácticas específicas, entre otras) para la interpretación de los datos obtenidos (Deng & Benckedorff, 2017).

Con respecto a la transferibilidad de los resultados de la investigación, entendemos que, dado que el fenómeno estudiado es totalmente dependiente de lo concreto de su contexto, su aplicabilidad sería para situaciones similares (Creswell & Creswell, 2017), aunque también consideramos que, previa adaptación, podría ser aplicable a situaciones diferentes.

3.3. PARTICIPANTES

3.3.1. Profesorado participante

La selección del profesorado se realizó atendiendo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Interés por participar en el estudio: se les explica el proyecto y se les solicita que rellenen el consentimiento informado en caso de querer formar parte del proyecto.
2. Etapa educativa: debe desarrollar su trabajo en la etapa educativa objeto de nuestro estudio: ESO.
3. Experiencia en el centro educativo: al menos dos cursos académicos completos.
4. Dedicación: una jornada de al menos 12 horas lectivas a la semana.
5. Diversidad: profesorado con diferentes especialidades.
6. Cantidad suficiente: se estimó que debían realizarse 6 entrevistas.

Tabla 17

Perfil del profesorado participante

PERFIL DEL PROFESORADO PARTICIPANTE	
EDAD	Entre 30 y 60 años.
NACIONALIDAD	Española
ESPECIALIDAD	Diversas. Algunos son docentes de varias etapas además de Secundaria (Infantil, Primaria o Universidad). Algunos docentes tienen más de una especialidad en ESO.
DEDICACIÓN	Entre el 50 y el 100% de la jornada completa (25 horas lectivas a la semana)
EXPERIENCIA PROFESIONAL	Entre 2 y 27 años de experiencia profesional como docentes de ESO.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por los entrevistados.

El objetivo de estos criterios es contar con una información válida, diversa y útil. El profesorado participante debe hacerlo libre y voluntariamente. También debe trabajar en la etapa educativa que es objeto de nuestro estudio. Debe tener una cierta trayectoria de permanencia en el centro para poder hablar desde la experiencia con, al menos, la mitad de la jornada para poder alcanzar cierta perspectiva ofrecida por la cantidad de horas que ha pasado y pasa con el alumnado. La muestra debe ser variada en cuanto a especialidades para poder alcanzar un entendimiento completo y más real de la situación, evitando sesgos por concentrar las entrevistas a docentes que imparten materias que, según la perspectiva general, atraen más al alumnado o que, por el contrario, suelen presentar una mayor dificultad para el estudiantado. Por último, se decidió que 6 docentes, que representan a más del 40% del profesorado de la ESO del centro que cumplía los requisitos (descartando al entrevistador) era una muestra suficiente.

3.3.2. Alumnado participante

La selección del alumnado de ESO participante se realizó atendiendo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Interés por participar en el estudio: se les explica el proyecto y se les solicita que rellenen el consentimiento informado tanto por el alumnado como -en su condición de menores de edad- por sus progenitores.

2. Capacidad comunicativa: se selecciona alumnado que tenga al menos un nivel de competencia B1 del marco común europeo en lengua española.
3. Trayectoria en el centro educativo de al menos un curso académico completo.
4. Diversidad: alumnado de todos los cursos académicos de la ESO.
5. Cantidad suficiente de testimonios: se estimó que se debían realizar un mínimo de 15 entrevistas.

Tabla 18

Perfil del alumnado participante

PERFIL DEL ALUMNADO PARTICIPANTE	
EDAD	Entre 12 y 19 años
CURSO EN EL QUE SE ENCUENTRA	Entre 1º y 4º de ESO
NACIONALIDAD O PROCEDENCIA	Diversas
RECORRIDO EN EL CENTRO EDUCATIVO	Entre un mínimo de un curso académico y un máximo de 13.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por los entrevistados.

Los criterios de selección del alumnado participante parten de la lógica y de la ética. En primer lugar, el alumnado debe participar libre y voluntariamente, sin coacción alguna y sin que su decisión tenga influencia alguna sobre su vida académica; además, sus padres o tutores legales deben estar informados y conformes con su participación. El alumnado debe tener la capacidad para comunicarse en español de manera eficiente; no es necesario que el español sea su lengua materna, pero sí debe entender todas las preguntas que se le hagan y ser capaz de expresarse con fluidez, por lo que hemos determinado que debe tener, al menos, un nivel B1 de español. Hemos determinado que el alumnado participante debe tener una trayectoria de, al menos, un curso académico completo en el centro con el objeto de que tenga la experiencia suficiente para ofrecer una perspectiva completa y con un nivel inferior de sesgo por motivo de la novedad con respecto a su vida escolar anterior. Entendemos que nuestro estudio se hace más rico, válido y representativo si su alumnado participante es diverso en cuestión de edad (dentro de las edades comprendidas en los cursos de la etapa) y género; razón por la cual se ha procurado que haya representación de semejante de alumnado de cada curso académico y de cada gé-

nero presente en el centro escogido. Por último, entendíamos que la muestra mínima para obtener una perspectiva completa de la situación era de 15 estudiantes; finalmente se realizaron y transcribieron 21 entrevistas.

3.4. INSTRUMENTO

El instrumento seleccionado para el presente estudio es la entrevista semiestructurada, en la cual se trabaja con un guion establecido en el que se redactan una serie de preguntas clave y se decide un orden orientativo de temáticas a tratar en los encuentros con los informantes. No obstante, no se trata de un guion cerrado del que no se pueda salir, sino que se permite explorar otras temáticas y solicitar mayor profundidad en las respuestas en el caso de que el entrevistador considere, durante la conversación, que necesita respuestas más completas sobre algún tema concreto. Consideramos que es el instrumento adecuado dado que permite obtener la información significativa de las perspectivas y experiencias de los sujetos de estudio adaptándose a cada individuo en función de sus particularidades dada su flexibilidad (Kvale, 2007). Pese a que no se han redactado unas preguntas cerradas e inamovibles, sí es necesario tener claros la información que se desea obtener y es necesaria una rigurosa planificación para poder garantizar la validez y la confiabilidad de los datos, por ello con carácter previo a la preparación de esta parte empírica nos ha sido necesaria la adquisición de un conocimiento sólido de la literatura sobre el tema así como una comprensión y un compromiso con el tema y la metodología de la investigación (Flick, 2012).

Para su diseño se ha partido de los focos de interés de esta investigación, marcados, en primer lugar, por el interés de realizar un estudio sobre la convivencia escolar, y matizados por las metodologías de otras investigaciones de temática afín analizadas y referenciadas en el marco teórico.

Para la elaboración del guion *ad hoc* de las entrevistas [Anexo 2], se contemplaron los siguientes aspectos:

- Datos del participante (años de permanencia en el centro, especialidad -profesorado-, curso -alumnado-, orígenes -alumnado-, etc.)
- Definición de convivencia y convivencia escolar.
- Concepto de buena o mala convivencia y de los problemas de convivencia.
- Estado de la convivencia en su centro, factores y comparación con otras realidades.
- Actividades para trabajar la convivencia.
- Buenas prácticas.

- Posibilidades de la buena convivencia para reducir el fracaso escolar (profesorado).

En el transcurso de las entrevistas surgieron, en ocasiones, diversas oportunidades para abrir nuevas temáticas asociadas a las preguntas del guion y para profundizar en algunos asuntos en las ocasiones en las que los informantes se mostraban dispuestos a aportar más información

3.5. PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS

Tras las transcripciones de todas las entrevistas y la eliminación de las grabaciones, se ha trabajado con el texto resultante de las mismas. Con él, se ha realizado una codificación por aspectos o núcleos de interés de los resultados. El objetivo de esta codificación, más que cuantificar la información (lo cual también puede resultar interesante), ha sido encontrar datos relevantes para las posteriores fases de la investigación.

Se ha decidido realizar un análisis separado de los resultados obtenidos del alumnado y del profesorado con el objetivo de capturar perspectivas diversas, dado que ambos grupos desempeñan roles distintos y participan en dinámicas con innegables diferencias de poder, aspecto fundamental al abordar el estudio de este fenómeno. Por otro lado, es importante destacar que el alumnado y el profesorado experimentan rutinas diarias diferentes y enfrentan situaciones y desafíos diversos en lo que respecta a la convivencia escolar. Además, se debe considerar que el profesorado se encuentra en su jornada laboral, mientras que el alumnado, al tratarse de la ESO, está obligado a estar escolarizado, como mínimo, hasta los 16 años. Por último, es relevante destacar que la dinámica de las relaciones entre iguales y entre grupos tampoco será igual en profesorado y alumnado por una cuestión de edad y de responsabilidad profesional por parte de los primeros.

Para la codificación de los datos se ha utilizado el *software* Nvivo v. 14 que, siendo muy útil para el análisis de los datos cualitativos, nos sirvió para poder dividir la información de cada una de las entrevistas en categorías y subcategorías que han ido surgiendo durante el proceso.

Para el análisis de las respuestas se han trabajado con las categorías y subcategorías que han emergido y se ha tenido en cuenta la repetición de ciertos conceptos o palabras clave o las coincidencias o diferencias en las respuestas tanto por separado en cada uno de los grupos de participantes como entre los dos grupos. Para ello, tras el análisis independiente de los textos de los dos grupos de participantes por separado, se cruzaron los datos y se analizaron de manera conjunta de manera comparativa, teniendo en cuenta tanto las similitudes como las diferencias.

Las categorías resultantes se mostrarán en las siguientes tablas.

Para el alumnado:

Tabla 19

Categorías y subcategorías del alumnado participante

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ORÍGENES Y CIRCUNSTANCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Curso - Recorrido en el centro
<p>Esta categoría recoge algunos datos sobre las circunstancias del participante que pueden resultar de utilidad para contextualizar sus respuestas o para compararlas con otras.</p>	
CONCEPTO DE CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de convivencia - Definición de convivencia escolar - Características de una buena convivencia - Definición de problema de convivencia
<p>Básicamente se trata de las definiciones que les dieron los participantes a los conceptos de convivencia y convivencia y las características que para ellos debe tener una convivencia para considerarse buena.</p>	
NORMAS Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de normas en general. - Pertinencia de las normas del centro.
<p>Los participantes se manifestaron acerca de la importancia que conceden a las normas y las implicaciones de estas para lograr una buena convivencia.</p>	
CONVIVIR PARA EL FUTURO	
<p>Valoración acerca de la importancia de aprender a convivir para la vida futura del estudiantado.</p>	
CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia del alumnado - Convivencia alumnado-profesorado - Comparación con otros centros
<p>Percepción acerca del estado de la convivencia en el centro en el que estudian, comparación con otros centros educativos.</p>	

Tabla 19. Categorías y subcategorías del alumnado participante (Continuación)

APRENDER A CONVIVIR EN EN CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia de aprender a convivir - Momentos y lugares clave para aprender a convivir.
Percepción del alumnado acerca del origen de su capacidad para aprender.	
CENTRO ESCOLAR COMO LUGAR SEGURO	
Los participantes ofrecieron su consideración del centro en materia de seguridad.	
ACTIVIDADES Y ASIGNATURAS PARA TRABAJAR LA CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas completas - Actividades asociadas a una materia - Actividades transversales
Percepción acerca del trabajo realizado en actividades concretas o en asignaturas para trabajar la convivencia	
MULTICULTURALIDAD/ INTERCULTURALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de diversidad cultural en el centro. - Comparación con el pasado. - Aspectos positivos o negativos de la diversidad cultural.
Percepción acerca de la diversidad de culturas presentes en el centro.	
ELEMENTOS QUE HACEN ÚNICO AL CENTRO	
Valoración de las especificidades del centro que lo hacen ser diferente a los demás.	
MARGEN DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA	
Valoración del margen de mejora de la convivencia en el centro escolar.	
BUENAS PRÁCTICAS REPLICABLES	
Reflexión acerca de si las buenas prácticas en materia de convivencia podrían ser replicables en otros contextos.	

Nota. Elaboración propia.

Para el profesorado:

Tabla 20

Categorías y subcategorías del profesorado participante.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CIRCUNSTANCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Especialidad - Recorrido en el centro
Recopilación de datos de interés del profesorado participantes (materias que imparte y antigüedad en el centro).	
CONCEPTO DE CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de convivencia - Definición de convivencia escolar - Características de una buena convivencia - Definición de problema de convivencia
Misma categoría que en el caso del alumnado.	
NORMAS Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de normas en general. - Pertinencia de las normas del centro. - Aplicación de las normas
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero con el matiz de que se hace referencia a la aplicación de las normas por parte del profesorado.	
CONVIVIR PARA EL FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia de aprender a convivir. - Momentos y lugares clave para aprender a convivir.
Misma categoría que en el caso del alumnado. Se refiere a la percepción del profesorado de la importancia de la convivencia para el futuro de su alumnado.	
ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia del alumnado - Convivencia alumnado- profesorado - Comparación con otros centros - Aprender a convivir en el centro

Tabla 20. Categorías y subcategorías del profesorado participante (Continuación)

CENTRO ESCOLAR COMO LUGAR SEGURO	
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero con el matiz de que, en el caso del profesorado, esta categoría tiende a relacionarse con los conocimientos del profesorado de los contextos familiares del alumnado y la comparación de estos con otras realidades.	
ACTIVIDADES Y ASIGNATURAS PARA TRABAJAR LA CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas completas - Actividades asociadas a una materia - Actividades transversales.
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero desde la perspectiva del profesorado.	
MULTICULTURALIDAD/ INTERCULTURALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de diversidad cultural en el centro - Comparación con el pasado - Aspectos positivos o negativos de la diversidad cultural
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero desde la perspectiva del profesorado, que analiza este fenómeno en el alumnado con cierta perspectiva y capacidad para comparar las diferentes realidades en el mismo centro en diferentes momentos -en caso de que lleven varios años de docencia en el mismo-.	
ELEMENTOS QUE HACEN ÚNICO AL CENTRO	
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero desde la perspectiva del profesorado.	
MARGEN DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA	
Evaluación de la realidad y reflexión acerca de los posibles caminos para mejorarla.	
BUENAS PRÁCTICAS REPLICABLES	
Misma categoría que en el caso del alumnado, pero desde la perspectiva del profesorado.	
CONVIVENCIA Y LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR	
Categoría exclusiva del grupo docente de participantes por ser estos quienes poseen mayor cantidad de información acerca de la situación de fracaso y abandono escolar en el centro educativo. Sugerencias o reflexiones del profesorado con respecto a la posibilidad de partir de la buena convivencia para mejorar estas situaciones.	

Nota. Elaboración propia.

3.5.1. Guión para las entrevistas de alumnado y profesorado

Tabla 21

Guión para las entrevistas de alumnado y profesorado

	ALUMNADO	PROFESORADO
1	Saludo y breve explicación del estudio	
2	Datos básicos: edad, curso, años de permanencia en el centro	Datos básicos: especialidad y años de permanencia en el centro
3	Definición de convivencia y convivencia escolar	
4	Características de una buena convivencia	
5	Elementos que impiden o que estropean la convivencia	
6	Convivencia en el centro y sus características	
7	Comparación con otros centros	
8	Características diferenciadoras del centro	
9	Aprender a convivir en el centro escolar	
10	Relación alumnado/alumnado y alumnado/profesorado	
11	Centro educativo como lugar seguro	
12	Diversidad cultural y valoración de la misma	
13	Importancia de la convivencia para el aprendizaje y para el futuro	
14	Buenas prácticas	
15	Replicabilidad de las buenas prácticas y mejora de la convivencia	
16		Convivencia para mejorar los resultados académicos
17	Agradecimiento y despedida	

Nota. Elaboración propia

3.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al tratarse de una investigación que trabaja con personas menores de edad hemos tenido en cuenta las recomendaciones específicas por parte de del Comité de Ética de la Investigación de la Comunicada Autónoma de Aragón (CEICA)¹ para estos casos. De este modo, el investigador, que es además un miembro de la comunidad educativa del centro del que provienen los participantes del estudio, se encargó personalmente de explicar a los menores en qué consiste el estudio y les procuró un documento [Anexo 3] en el que aparecía toda la información para que, independientemente de si sus padres, madres o tutores han firmado el consentimiento, puedan decidir si participar o no.

Se adjuntó el consentimiento informado que se remitirá a las familias sobre el estudio en el que tendrán que firmar tanto los menores participantes como sus progenitores [Anexo 3, p. 5]. El consentimiento informado para el profesorado [Anexo 4] es similar, pero, en su condición de mayores de edad, únicamente son ellos quienes tienen que firmar. La investigación no supone ningún tipo de riesgo para los participantes.

Para garantizar la libre participación de los estudiantes, se les informó que la participación en este estudio no influiría en absoluto en sus calificaciones, puesto que es independiente de lo académico.

Los datos recogidos solo fueron conocidos por los investigadores, y los nombres de los y las participantes han sido anonimizados, así como otros datos que puedan identificarlos han sido eliminados. Previo a las entrevistas, cumpliendo con lo establecido en el RGPD 2016/679 y la LO 3/2018 de tratamiento de datos personales, se envió a los y las participantes el consentimiento informado necesario para realizarlas. Ismael Piazuelo Rodríguez, investigador y miembro de la comunidad educativa del centro en el que se realizó este trabajo, explicó el proyecto a los y las participantes y, como en la mayor parte de los casos, eran menores, a sus tutores/as legales a través de una reunión telemática y les envió (y recogió) el consentimiento informado, previo a la realización de las entrevistas. No se realizó ninguna entrevista sin haber recibido el pertinente consentimiento informado firmado.

En dicho documento, los y las participantes y, en su caso, sus tutores/as fueron informados del estudio, de los objetivos, de qué se haría con sus datos y de sus derechos de retirarse del estudio en cualquier momento. De esta forma, solo realizaron la entrevista quienes dieron su consentimiento mediante el documento firmado.

En cuanto a la política de privacidad del instrumento Google Forms, alojado en el Google Suite para la Universidad de Zaragoza²:

1 http://www.iacs.es/Anexo_XX_inclusion_estudiantes/

2 Información extraída de: <https://ayudica.unizar.es/otrs/public.pl?Action=PublicFAQ-Zoom;ItemID=549%20%20>

- El paquete de soluciones “G-Suite for Education” (o Google Apps for Education), ofrecidas por el fabricante Google, incluye correo electrónico, documentos y espacio de almacenamiento. Esta solución es ofrecida en **modalidad nube** y, por tanto, deben tenerse en cuenta las características y vinculación en relación con la normativa aplicable en España, que a considerar de forma inicial serían el Esquema Nacional de Seguridad y la norma vigente en materia de Protección de Datos y Garantía de Derechos Digitales.
- En este sentido, tal y como señala el u, las soluciones Cloud de Google **han obtenido la conformidad para el Esquema Nacional de Seguridad “Nivel ALTO”**.
- Por otro lado, y atendiendo a la normativa para la protección de Datos de Carácter Personal, existe el compromiso y declaración por parte de Google para su cumplimiento.
- Asimismo, los servicios ofrecidos por la empresa Google se circunscriben a los requisitos regulados a través del **Reglamento Europeo 2016/679 (GDPR)**, dentro del acuerdo en materia de protección de datos de países terceros con la Unión Europea. La certificación fue obtenida en septiembre del año 2016 y tiene como fecha de siguiente revisión septiembre de este año 2020.
- Más información sobre el uso de algunas herramientas Goggle Apps for Education de Unizar en esta página <https://add.unizar.es/add/campusvirtual/google-apps-for-education-g-suite-acuerdo-unizar>

Tratamiento de datos personales

Las entrevistas por videollamada o llamada (algunas de las del profesorado) se grabaron mediante la plataforma Google Meet (videollamada) y las presenciales (algunas de las del profesorado y todas las del alumnado), a través de la grabadora del teléfono móvil por lo que se facilitó a los participantes las condiciones de privacidad de dichas herramientas.

Las grabaciones quedaron bajo custodia del doctorando y sus directoras hasta que la terminación trabajo. Fueron transcritas en el programa Microsoft Word por el doctorando, anonimizando datos personales que pudieran identificar a los participantes y sustituyendo su nombre por números. Estas transcripciones fueron almacenadas en la carpeta de Google Drive del doctorando a través de su ordenador personal, guardándolos bajo contraseña sólo conocida por él. Las grabaciones fueron destruidas tras la transcripción.

Certificados y permisos

Con carácter previo al inicio de esta investigación, solicitamos el visto bueno tanto del CEICA como de la Unidad de Protección de Datos de la Universidad de Zaragoza.

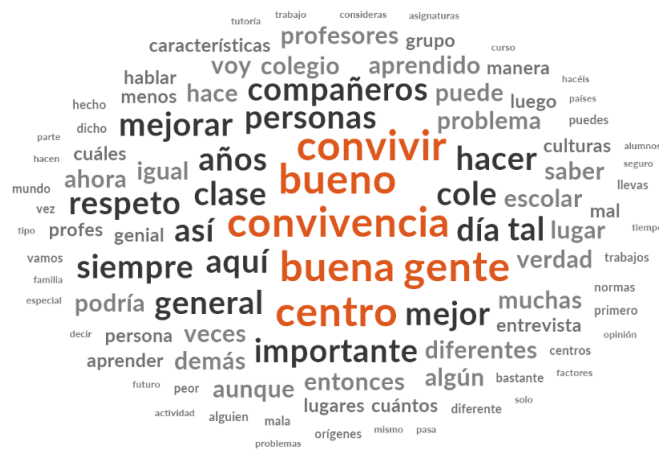
Obtuvimos ambos vistos buenos que adjuntamos en los anexos 4 y 5.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO

Se transcribieron y codificaron 21 entrevistas de estudiantes de diversos cursos de ESO del centro escolar seleccionado y se ha realizado un análisis de cada una de las categorías resultantes anteriormente definidas.

Figura 9

Nube de palabras de las entrevistas del alumnado



Nota. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

La figura 9 muestra en una imagen las palabras más repetidas, colocando en mayor tamaño o en diferente color aquellas que han aparecido con más frecuencia en las entrevistas con el alumnado. Las palabras más repetidas en este caso son, en este orden: las de la familia de convivencia (incluyendo el verbo convivir), bueno o buena, centro, clase, gente, personas y cole.

Figura 10

Mapa ramificado de las entrevistas del alumnado

convivencia	bueno	aquí	años	siempre	escolar	hace	colegio	aprendid	demás	podría	saber	ahora
	convivir	personas	importante	día	veces	aunque	persona	genial	profes	cuáles	lugares	menos
			mejor	mejorar	verdad	algún	culturas	manera	aprend	grupo	dicho	normas
												puedes
	centro	cole			entonces	lugar	luego	trabajo	alguien	centros	diferent	llevas
												hecho
			hacer	tal			mal	vamos	primero	hacen	conside	decir
												tiempo
					diferentes	profeso			vez	curso	segur	asign
buena	gente	asi	compañeros	igual			caracter	bastant				trabaj
												tutoría
					muchas	voy			mundo	futuro	espect	pasa
							cuántos	peor				tipo
									origene	mismo	parte	factore
	clase	general	respeto	problema	puede	entrevis	hablar	mala	familia	paises	alumn	hacéis
												solo

Nota. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

El mapa ramificado es un diagrama que relaciona palabras en función de la codificación realizada, anidando unas referencias dentro de otras de manera que se explica de manera gráfica el patrón de codificación. En este caso se relaciona la palabra “convivencia” con “buena” o con “centro” y la palabra “buena”, con “gente” o con “clase”.

4.1. EL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA

4.1.1. Convivencia

Una de las primeras preguntas que se le hizo al alumnado fue para indagar acerca de lo que entendían por convivencia. No todas las respuestas fueron iguales, aunque sí encontramos varias con elementos en común, que procedemos a destacar.

Por un lado, algunas se centraron en la idea de compartir espacio y tiempo con otras personas “estar varias personas en el mismo lugar por lo que sea”; “estar con gente en un lugar (...)” [E. ALU. 17. P. 13]; “estar compartiendo con otros tiempos (...), hacer las mismas cosas (...)” [E. ALU. 18. P. 12]; “llevarse bien con las personas que tienes a tu alrededor”. [E. ALU. 12. P. 18]; “vivir donde vives, con las personas que hay en tu entorno” [E. ALU. 14. P. 12].

Otros trascendían la coexistencia y hablaban de las relaciones interpersonales y de los sentimientos y emociones que estas producen “cómo te tratan, cómo te sientes en tu entorno” [E. ALU. 14. P. 12]; “estar compartiendo (...) sentimientos, (...) la amistad” [E. ALU. 18. P. 12]; “(...) saber estar con alguien, vivir de buena manera”; “grupos de personas que se llevan bien, que se ayudan mutuamente” [E. ALU. 19. P. 12].

Varias empezaban a relacionarla con el respeto y a contraponer el concepto de convivencia al de conflicto, acoso o abuso: “Para mí la convivencia es un entorno en el que todos se pueden desarrollar y trabajar sin molestar al otro” [E. ALU. 2. P. 17]; “Respetar las opiniones y respetar en general a la gente. “; “Que todos vivamos con armonía, con respeto (...) sin faltarnos, sin atacarnos ni ofendernos” [E. ALU. 4. P. 13].

Dos de ellos incluso introducen otras ideas como tolerancia, multiculturalidad o interculturalidad: “para mí es el hecho de tener que estar en contacto con diferentes personas que no tienen por qué pensar lo mismo que tú, que pueden ser parecidas o ser totalmente diferentes, pero tener relación, quieras o no, porque vas a conocer personas con las que te lleves mejor, o al revés, que te lleves peor” [E. ALU. 8. P. 13]; “(...) y llevarse bien, aunque haya diferencias de culturas, religiones o cualquier otra diferencia” [E. ALU. 20. P. 14].

Resulta especialmente significativo que, ante una primera pregunta tan aparentemente objetiva como la solicitud de la definición de un concepto, independientemente de sus implicaciones hayan aparecido palabras como respeto o amistad, “llevarse bien”, e incluso se haya hablado de la relación entre personas con diversidad de cultos y orígenes o, directamente, “completamente diferentes”. Estas particularidades de la primera respuesta revelan una cierta particularidad del alumnado, que relaciona el concepto que se les demanda definir con su propia realidad -descrita en el capítulo de contextualización-.

4.1.2. Convivencia escolar

Inmediatamente después de interesarnos por lo que entendían por el concepto de convivencia en general, indagamos sobre la idea sobre lo que es la convivencia escolar que tenían los estudiantes. La mayor parte de las respuestas hacían referencia a la respuesta anterior, pero integrando algunos matices.

La puntualización más frecuente es el ámbito en el que se desarrolla esta convivencia, señalando los centros educativos como el escenario “de tu clase, de tu colegio” [E. ALU. 13. P. 18], “(...) en el colegio o el instituto” [E. ALU. 17. P. 15], “pero en un cole” [E. ALU. 4. P. 15], “en el ámbito del colegio, de la escuela en general” [E. ALU. 9. P. 14]; “en las clases y fuera” [E. ALU. 10. P. 16].

El segundo matiz más importante que complementa a la definición anterior son los agentes que participan en el fenómeno, nombrando fundamentalmente al alumnado y al cuerpo docente: “(...) estar con tus compañeros de clase y en el colegio” [E. ALU. 19. P. 14]; “cuando una clase se respeta entre ella (...)” [E. ALU. 5. P. 20]; “(...) pero solo con los alumnos, los profesores” [E. ALU. 14. P. 14]; “los compañeros, los de otros cursos, profesores (...)” [E. ALU. 12. P. 18]; “con compañeros y profesores (...)” [E. ALU. 11. P. 15]; “tus amigos, los del cole, los profesores (...)” [E. ALU. 1. P. 18].

Algunos estudiantes señalan algunos elementos que consideran importantes para la consecución de la convivencia “un entorno en el que todos se pueden desarrollar y trabajar sin molestar al otro” [E. ALU. 2. P. 17]; “un aula donde todos los alumnos pueden hacer sus tareas y ayudarse, sin molestarse, con una convivencia pacífica” [E. ALU. 2. P.

20]; “no tratarse mal, no ser racista, ayudar a alguien si lo necesita y esas cosas (...)” [E. ALU. 11. P. 22]; “llevarse bien con las personas que tienes a tu alrededor (...)” [E. ALU. 12. P. 18]; “estar en el centro sin peleas y esas cosas” [E. ALU. 15. P. 16]; “tener buena comunicación con los compañeros, ayudarse con las cosas del estudio y todo eso” [E. ALU. 16. P. 16]; “ayudar a los demás en cosas que necesitan o tratar bien a los demás. Simple.” [E. ALU. 18. P. 14]; “respetar, el respeto siempre (...)” [E. ALU. 20. P. 16], “que todos vivamos con armonía, con respeto” [E. ALU. 4. P. 13]; “(...) sin atacarnos ni ofendernos ni nada” [E. ALU. 4. P. 13].

Entendemos entonces que, a ojos del estudiantado, la convivencia escolar tiene tres características. En primer lugar, el espacio físico donde tiene lugar: el centro escolar. En segundo lugar, los agentes principales que en ella participan: el estudiantado y el profesorado. Finalmente, tiene una serie de normas tácitas o expresas para su funcionamiento entre las que se repite especialmente el respeto.

4.1.3. La buena convivencia

Cuando el estudiantado fue preguntado por la buena convivencia, en ocasiones, hubo que especificar que lo que buscábamos era una descripción, las características que debe tener una convivencia para ser, a su juicio, buena, agradable. En esta categoría surgieron diversos conceptos habitualmente relacionados con la igualdad o la paz de manera espontánea o guiada.

Algunos, estaban relacionados con la violencia, o más bien, la ausencia de esta como característica fundamental de una buena convivencia, sea esta física: “no haya peleas” [E. ALU. 1. P. 22]; “evitar las peleas” [E. ALU. 7. P. 22], “no intentar buscar peleas” [E. ALU. 7. P. 24]; o verbal: “(...) que no haya ofensas hacia la otra persona” [E. ALU. 2. P. 26]; “que no haya bromas ni sobre el físico, ni sobre las opiniones, ni sobre cosas así” [E. ALU. 4. P. 21]; “(...) no vas a insultar a otras personas (...)” [E. ALU. 5. P. 24]; “(...) sin faltar al respeto” [E. ALU. 7. P. 20].

Apareció también la igualdad entre hombres y mujeres: “igualdad de género” [E. ALU. 1. P. 27], “(...) las mujeres, que hay que tratarlas igual y tal” [E. ALU. 11. P. 36], la aceptación de las diversas opciones sexoafectivas: “no tienes que discriminar a los gays, no tienes que ser homofóbico (...)” [E. ALU. 11. P. 34] o la integración de todas las culturas, religiones, orígenes y diversidad funcional: “que las personas que conviven no sean racistas es importante” [E. ALU. 14. P. 22]; “que se respeten las religiones” [E. ALU. 1. P. 21]; “(...) no me gusta para nada la religión, pero respeto completamente las religiones de otras personas” [E. ALU. 16. P. 26]; “sea de donde sea que vengamos, de qué religión seamos, o lo que sea, merecemos lo mismo porque seguimos siendo personas, seguimos siendo iguales todos” [E. ALU. 20. P. 20]; “cada uno tiene sus orígenes, sus costumbres y su raza, hay que tratar a todos por igual (...)” [E. ALU. 4. P. 23]; “que no haya discriminación de ningún tipo, pues ni racismo, ni machismo, ni nada de eso” [E. ALU. 6. P. 32]; “(...) los que tienen, los que son discapacitados, todos merecemos el mismo respeto” [E. ALU. 4. P. 23].

Algunos hacían referencia a la relación con el profesorado: “llevarte bien con los profesores” [E. ALU. 1. P. 24], al respeto de la propiedad: “que cada uno respete las cosas y el material del otro”; “que cada uno respete cada cosa del otro” [E. ALU. 2. P. 26].

La mayoría hacen referencia al respeto como elemento vertebrador de la convivencia: “Respeto, igualdad, cosas fundamentales...” [E. ALU. 17. P. 19]; “Pues respetarse unos a otros (...)” [E. ALU. 19. P. 18]; “se tiene que basar en el respeto” [E. ALU. 21. P. 26]; “Yo creo que esa es la base. El respeto y ya está (...)” [E. ALU. 5. P. 24]; “el respeto hacia los compañeros es importante” [E. ALU. 7. P. 22]; “tiene que haber mucho respeto entre todos” [E. ALU. 8. P. 18]; “valores como el respeto, el no discriminar y tal” [E. ALU. 9. P. 22].

Finalmente, nos parece destacable que muchos estudiantes trasciendan la necesidad de coexistir en paz y hagan alusión a la necesidad de sentirse bien en compañía de otros, al buen trato con los demás, y a la ayuda mutua y desinteresada independientemente de la mayor o menor afinidad con las personas: “te lleves bien” [E. ALU. 1. P. 22]; “si la otra persona necesita ayuda y tú puedes ofrecérsela, no estaría mal echarle una mano” [E. ALU. 2. P. 26]; “llevarnos todos entre todos bien” [E. ALU. 10. P. 20]; “No tratarse mal es obligatorio (...) ayudarse, apoyar al otro, cosas de ese estilo” [E. ALU. 11. P. 30]; “La paz, el respeto, lo primero, la compañía” [E. ALU. 14. P. 35]; “Amabilidad” [E. ALU. 15. P. 22]; “Creo que el entendimiento es importante, la verdad, porque si no se entiende uno con los demás, es difícil que haya buena convivencia”; “es importante el ambiente, que estés bien” [E. ALU. 16. P. 20]; “(...) hablar con los demás, tener trato, aunque no te lleves bien, pero, aun así, estar con todos” [E. ALU. 6. P. 30]; “tratarse bien, aunque la persona te caiga mal” [E. ALU. 7. P. 24]; “si alguien te pide ayuda, ayudar, eso siempre” [E. ALU. 7. P. 24]; “tiene que haber un buen ambiente, divertido, y buena relación entre todos” [E. ALU. 9. P. 18].

4.1.4. Amenazas y problemas para la convivencia

Tras conocer lo que entendían por buena convivencia, nos interesamos por su percepción con respecto a aquellos elementos que podrían estropear el clima que habían descrito -en general- como bueno. Para ello, tuvimos que especificar que no les estábamos pidiendo información necesariamente acerca de situaciones que conocieran ni hubieran experimentado o sufrido, sino una definición o algunos ejemplos de fenómenos o elementos que supusieran una barrera para la buena convivencia, aunque el origen de su constancia sobre ellos fuera experiencias ajenas que les hubieran contado de manera personal o a través de los medios de comunicación o las redes sociales. No obstante, y pese a que no era el objetivo que personalizaran estos ejemplos, es inevitable que, en ocasiones, afloren los sentimientos y las experiencias propias. El objetivo de esta parte de las entrevistas era entender los podrían dañar la convivencia y cuáles eran.

Las definiciones más repetidas entre los participantes identifican las faltas de respeto y los insultos como una forma de dañar la convivencia: “Las faltas de respeto (...)” [E. ALU. 2. P. 28]; “Ser grosero con las personas, ser mal educado” [E. ALU. 3. P. 26]; “las faltas de respeto. Que una broma es una broma, pero luego ya no te pases, no te pases tanto (...)” [E. ALU. 11. P. 38]; “Las faltas de respeto, meterse con una persona” [E. ALU. 15. P. 24]; “Los insultos con el físico. Yo creo que ese es un tema muy muy delicado y, por ejem-

plo, hay algunas personas a las que no les afecta porque pasan, pero a otras personas yo creo que les puede llegar a doler mucho” [E. ALU. 17. P. 47]

También hay otros que se refieren a alzar la voz o a descalificar a los demás en forma de burla o de insulto, concretando en varias ocasiones aquellas que se centran en el físico: “las bromas o comentarios a otras personas sobre su físico, sus ideas y todo esto” [E. ALU. 4. P. 23]; “los gritos, los insultos...” [E. ALU. 21. P. 32]; “Los insultos con el físico. Yo creo que ese es un tema muy delicado y, por ejemplo, hay a algunas personas a las que no les afecta porque pasan, pero a otras personas yo creo que les puede llegar a doler mucho” [E. ALU. 17. P. 47]; “que te insulten o que digan algo que no te guste” [E. ALU. 1. P. 62].

Algunos ponen de relieve los distintos tipos de discriminación como detonante de la mala convivencia y especificaron cuestiones de odio en forma de xenofobia, machismo, racismo u LGTBIQ+fobia: “Que alguien te insulte por ser latina, por ejemplo” [E. ALU. 10. P. 32]; “Discriminar, tratar mal a las mujeres y eso...” [E. ALU. 11. P. 40]; “el racismo, la gente machista (...)” [E. ALU. 14. P. 24]; “Que alguien esté chinchando mucho, que se metan con alguien por su color de piel, por su país...” [E. ALU. 10. P. 54]; (...) discriminar a veces por el país del que vienes, por el color de piel o cualquier cosa así” [E. ALU. 10. P. 54]; “(...) personas que te apartan si eres mujer, porque tengas otra sexualidad diferente a ellos, o cosas así” [E. ALU. 20. P. 22].

Otros profundizan más y sacan a colación situaciones que pueden herir de manera menos evidente que los insultos o las descalificaciones. Mencionan la exclusión social: “Quizá que excluyan a la gente, o las hagan sentir excluidas. Cosa que aquí es difícil que pase.” [E. ALU. 12. P. 66]; “Alejar a las personas de grupos (...) también las mentiras traicioneras o engaños, la extensión de rumores o influencia sobre la opinión sobre la opinión de los demás sobre una persona” [E. ALU. 18. P. 22]; “Inventándose cosas sobre los demás para fastidiarlos, hablando mal de una persona o de un grupo... Que vaya divulgando cosas por los sitios...” [E. ALU. 12. P. 26]; “el engaño, mentirse mutuamente (...)” [E. ALU. 1. P. 30]; “(...) Hablar mal de personas que tienen que ver con ese conflicto sin que estén” [E. ALU. 13. P. 52].

Algunas respuestas incluyen a los espectadores de las situaciones de acoso:

Pues que a alguien de clase le hicieran bullying o se metieran con él por algo. Porque si hay un problema, pues no pasa nada, pero que alguien haga bullying, o que haya alguno que esté solo o que toda la clase esté contra él, creo que es lo peor” [E. ALU. 5. P. 56];

(...) Por ejemplo, ver que alguien se está metiendo con otra persona por cualquier motivo y tú quedarte callada” [E. ALU. 20. P. 44].

También incluyen los malentendidos, la falta de comunicación o la falta de comprensión o de paciencia por parte de algunas personas con quienes les rodean: “A lo mejor la persona no se da cuenta, de lo que hace, pero afecta, y un comentario puede ser muy

muy importante para otra persona.” [E. ALU. 4. P. 25]; “No tener paciencia. Creo que eso destruiría una buena convivencia y también lo de no soportar algunas cosas (...)” [E. ALU. 6. P. 34]; “(...), si no fuésemos unas personas pacientes, y no respetáramos las ideas de los demás, podría llegar a haber una discusión muy grande” [E. ALU. 7. P. 62]; “(...) que no se hablen o que no se hable directamente con la persona con la que tiene el problema, el inconveniente con la otra porque hay veces que se sobreentienden muchas cosas que no son así.” [E. ALU. 8. P. 20].

Unos pocos se refieren también a conflictos relacionados con lo académico derivados de la realización de tareas en grupo de la colaboración entre iguales:

Pues en un trabajo en grupo, por ejemplo, considero que sería un problema que la gente trabaje diferente, que uno trabaje demasiado, otro trabaje de menos y así. O qué sé yo, que uno trabaje muy mal y el otro, trabaje de menos por ello. Creo que eso sería un problema. [E. ALU. 6. P. 52]

4.2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CENTRO

Una vez definimos los conceptos sobre los que íbamos a tratar, llegó el momento de indagar sobre las experiencias de los estudiantes en el centro, para ello, les preguntamos sobre el estado de la convivencia en ese momento y en el pasado, sobre los problemas de convivencia que ellos hayan presenciado o experimentado y, posteriormente, sobre la sensación de seguridad que les da el colegio. Continuamos pidiéndoles que comparasen su centro educativo con otros que conozcan e invitándoles a reflexionar sobre los factores que hacen la convivencia que experimentan sea como es. Siguiendo por esta línea, nos interesamos por el proceso de aprendizaje en materia de convivencia que han vivido, sobre la relación entre la multiculturalidad y la convivencia, y sobre las materias y/o actividades que se realizan en el centro que contribuyen a la mejora o el mantenimiento de la buena convivencia. Finalmente, les invitamos a reflexionar sobre la importancia de aprender a convivir y sobre si esta es una cuestión necesaria para su futuro.

4.2.1. Estado de la convivencia

Para conocer la percepción del alumnado con respecto a la convivencia en el centro les formulamos diversas preguntas con el objetivo de obtener el máximo de información posible que nos pudieran ofrecer; en primer lugar, les preguntamos cómo es la convivencia en el centro en general, seguimos refiriéndonos a su clase en particular y también nos interesamos por si había sido así durante toda su estancia en el centro. Finalmente, dado que el grueso de las respuestas a las preguntas anteriores se refería exclusivamente a su día a día con el resto del estudiantado, decidimos preguntar directamente por su relación con el profesorado para ampliar los datos y así obtener una visión más completa de la realidad.

4.2.1.1. Convivencia entre iguales

En primer lugar, con respecto a las relaciones entre iguales, la mayoría de las respuestas las valoran positivamente como “buena”, “muy buena” o “bastante buena”, asegurando también en su mayoría que ha sido así durante toda su vida escolar o, en todo caso, que ha mejorado con el paso del tiempo: “Muy buena, muy buena, me gusta” [E. ALU. 9. P. 26]; “yo desde que estoy aquí, siempre ha sido buena, en todas las clases en las que he estado” [E. ALU. 13. P. 34]; “Sí, yo estoy perfectamente con mis compañeros de 3º y 2º, sin ningún tipo de problema” [E. ALU. 11. P. 88] o “(...) nos conocemos todos y todos tenemos amigos en otras clases, yo me llevo bien con gente de tercero, también de segundo y juego al fútbol hasta con los de primero” [E. ALU. 4. P. 29]; “(...) Yo considero a mis compañeros como mi otra familia, los quiero mucho, independientemente del color que sean o de lo que sea, y que, aunque llegara ahora mismo otra persona nueva para los cuatro días que quedan de clase, pues yo por mi parte y, estoy segura, de que mis compañeros también le integrarían, le ayudarían, le tratarían como a una más.” [E. ALU. 8. P. 74]. Además, cuando fueron preguntados, las respuestas positivas fueron dadas de manera muy rápida, sin titubear y con bastante seguridad

Algunos matizan que la vida en común con el resto de las discentes no siempre es perfecta, pero que en general es positiva: “A ver, perfecta al cien por cien no es, pero bueno, yo creo que sí está bastante bien (...)” [E. ALU. 5. P. 28]; “Peleas y cosas así hay en todos los sitios alguna vez, no se puede evitar, pero yo creo que en general bien.” [E. ALU. 4. P. 29]; “Bien. A ver, no todo va a ser bonito y rosa, pero está bien” [E. ALU. 17. P. 27]; “Siempre hay roces, no lo voy a negar. En mi clase también hay roces, como en todos los lugares del mundo, pero en general no es demasiado, no es constante, no es continuo y no veo problemas ni discusiones a menudo” [E. ALU. 8. P. 26] o “Yo creo que es buena. Hay veces que hay... No sé, una discusión o algo, pero por lo demás, bien.” [E. ALU. 15. P. 26]

También hay una minoría de estudiantes que, sin llegar a calificar la convivencia como negativa, señalan que solo tienen buena con una parte del estudiantado o mencionan en seguida la existencia de algunos problemas con alguno de sus compañeros: “Con algunos, bien, con algunos, no me gustan demasiado y trato de no juntarme con ellos” [E. ALU. 18. P. 24]; “Dependiendo de cada persona, la verdad... Hay personas que en verdad saben estar muy bien en una clase y todo eso, pero hay otros que no, completamente porque se portan muy mal, interrumpen, a veces insultan, faltan al respeto...” [E. ALU. 20. P. 24]

Una de las personas entrevistadas describe la convivencia como “un poco desastrosa (...)” [E. ALU. 21. P. 34] en su propia clase y refiere las razones para describirla de esta manera: “entre los ruidos y las interrupciones que hacen algunos en medio de la clase, las risitas... Eso no te deja concentrarte y a los profesores al final les acaba cansando. Yo creo que eso hace que la convivencia no sea buena en mi clase.” [E. ALU. 21. P. 38]

4.2.1.2. Convivencia con el profesorado

Para profundizar en las relaciones entre los participantes y el profesorado, les preguntamos no solo por cómo eran las relaciones, si con eran parecidas o no con todo el

profesorado y que justificaran esa explicación. También se les pidió que reflexionaran si podían confiar en ellos en caso de tener algún problema no exclusivamente en lo académico, sino también en lo personal.

En general, la mayoría de las respuestas describen las relaciones como positivas, o muy positivas; algunos destacan la cercanía por parte de los docentes: “Buena (...) los profesores son más cercanos a ti, o sea, les puedes contar tus cosas personales y te ayudan en ello” [E. ALU. 1. P. 52-65]; “(...) la mayoría están muy pegados, tienen paciencia con ellos, les muestran respeto...” [E. ALU. 16. P. 48]; “(...) los maestros te apoyan mucho (...) Me apoyan mucho y no me dejan a un lado, aunque sea nuevo. Se preocupan.” [E. ALU. 16. P. 46-48]. Otros valoran su disposición para prestarles ayuda en todo lo que necesitan: “Está bien, yo no he tenido problema con ninguno (...) siempre me han ayudado” [E. ALU. 9. P. 59-61]; “Bien, muy bien (...) Porque prestan atención y te explican las cosas las veces que quieras y puedes confiar en ellos cuando te pasa algo.” [E. ALU. 10. P. 56-58]; “Bien, yo con los profes siempre bien (...) Me ha pasado alguna vez que he necesitado ayuda, no de compañeros, sino de gente que tenga más experiencia o que me pueda ayudar de otra manera y los he encontrado ahí a los profesores.” [E. ALU. 13. P. 48-50]; “(...) Supongo que siempre fue bien, son amables, si necesitas algo de ayuda o hablar, van a estar ahí... Yo la veo buena” [E. ALU. 19. P. 44]

Aunque algunos, si bien la consideran buena, aportan algún matiz; como que a veces hay falta de entendimiento “Bastante bien, aunque hay veces que con algunos no nos entendemos. (...) En general, sí. La convivencia es buena.” [E. ALU. 2. P. 52-54]. Varios afirman que la convivencia es mejor con algunos que con otros:

(...) bien, pero claro, hay alguno que bueno... Pero supongo que es normal que alguno te caiga mejor o peor y tal; o que uno te guste más cómo da la clase y otro no, pero en general bueno, salvo alguno que otro, que siempre hay excepciones, bien. (...) Tenemos una relación más estrecha que lo que sería un profe-alumno normal.” [E. ALU. 4. P. 47-50]; “Sí, también hay unos con los que más otros con los que menos, pero bien.” [E. ALU. 5. P. 50]; “(...) generalmente me llevo muy bien con todo el mundo, o sea, a ver no, no es que me caigan bien todos (...) hablando con ellos y tal, pues no sé, no me da vergüenza nada, o sea, bien.” [E. ALU. 6. P. 59-61]; “Con algunos sí, con algunos, no. Pero con algunos, muy bien, porque me ayudan con todo. [E. ALU. 21. P. 62]

Otro de los participantes señala que la convivencia es buena, que son justos, pero que para los problemas lo más correcto es hablar con los padres: “(...) A mí ellos creo que me caen bien y creo que respetan bastante (...) no van a hacer nada contigo que no sea justo, son mayores, supongo que profesionales (...) son profesores... Si es algún problema pequeño, pues igual sí, o problemas relacionados con los estudios... Pero si es otro tipo de problema, yo creo que con quien tienes que hablar es con tus padres.” [E. ALU. 17. P. 49-53]

4.2.2. Centro como lugar seguro

Posteriormente nos interesamos acerca de si el centro es o no, según su opinión, un lugar seguro con el objetivo de saber si este lugar es una referencia de seguridad dentro de los diferentes espacios de en los que pasan tiempo en su día a día.

En este caso, las respuestas positivas fueron casi unánimes, no obstante, mientras que la mayoría respondía con simples afirmaciones: “Sí, para mí sí que es seguro” [E. ALU. 19. P. 30]. Otros, desarrollaban algo más sus contestaciones: algunos haciendo alusión al tiempo: “Pues los 8 años que llevo aquí nunca me he sentido inseguro. No sé si a alguien le habrá pasado algo, a mí no me lo han dicho.” [E. ALU. 2. P. 38]; otros a la seguridad en los diferentes espacios: “Sin más. Yo me siento segura en todas partes del colegio, sin más” [E. ALU. 6. P. 44]; alguno a la acción del centro para que esa sensación de seguridad se produzca: “Sí, yo creo que sí, pienso que tienen muy bien protegidos a sus alumnos. Tienen mucho cuidado para que no se descontrola la cosa.” [E. ALU. 16. P. 40]. Independientemente de que aporten más o menos información en sus respuestas, las consideramos simplemente positivas.

No obstante, hay dos de las entrevistas que ofrecen algunos matices: la primera de ellas [E. ALU. 7] afirma que se siente seguro cuando cruza el umbral de la puerta: “Sí, una vez estás dentro, sí (...)”, pero matiza que no es igual cuando se abandona el edificio del centro, refiriéndose a la conflictividad del barrio “(...) pero ya cuando sales es otra cosa, pero claro, eso el cole no lo puede controlar, pero el cole, sí, es seguro.” Esta afirmación hace referencia a algunos conflictos surgidos en las calles aledañas del colegio dentro y fuera del horario escolar, a los ruidos de disputas que se oyen desde las aulas o incluso a los fuertes olores a sustancias estupefacientes que se cuelean a través de las ventanas.

La segunda entrevista distinta a las anteriores, de nuevo hace referencia lo que ocurre en el exterior del centro:

(...) Yo creo que a veces, no. Pero eso no es culpa del cole, yo creo que es más culpa de algunas personas que están dentro. Tampoco los profesores ni nada. Yo creo que es más algunos estudiantes, que su comportamiento es malo, no conviven bien. También te digo que no creo que pasen muchas cosas dentro, fuera, ya es otra cosa, claro. [E. ALU. 17. P. 35]

4.2.3. Comparativa con otros centros educativos

En este caso, la información refiere a la posible implicación de algún estudiante o exestudiante del centro en conflictos sucedidos en el exterior del centro escolar y fuera del horario.

Concedores de que el alumnado tiene otros elementos con los que comparar con el que están, bien porque hayan asistido a otros dentro de la propia ciudad o en otras ciu-

dades o sistemas educativos, o bien porque se relacionan con personas de otros centros, nos interesamos por la comparación que realizan entre la convivencia en su centro y la de otros lugares que conocen.

La mayoría de los entrevistados coinciden que la convivencia escolar en otros centros que conocen es peor que en el suyo, algunos hacen referencia a centros de su entorno "(...) hay otros en los que la convivencia es muy mala." [E. ALU. 1. P. 50]; "No, no. En otros es mucho peor... Tienen otro tipo de gente y pasan cosas, pues peores. (...) Más peleas, malos rollos, *bullying* y cosas así. Yo eso aquí casi ni lo he oído que yo recuerde." [E. ALU. 4. P. 39-41]; "Yo creo que no, que suele haber más peleas que aquí, y eso hace que la convivencia sea peor, claro." [E. ALU. 19. P. 36]; de dentro de la ciudad "No, no, en muchos coles hay personas que sufren *bullying* o que tienen un montón de problemas." [E. ALU. 5. P. 40]; "No, no creo que sea igual de buena en todos los sitios (...)." [E. ALU. 6. P. 46]; o de sus países de origen "No, no, la verdad que no. La convivencia en el colegio en el que yo estuve era... Era... Disculpe la palabra, pero una mierda, era una mierda (...) Había peleas cada día, era horrible." [E. ALU. 16. P. 42-44];

Algunos trascienden los problemas de convivencia entre el estudiantado y señalan también a otros miembros de la comunidad educativa: "No. En algunos colegios e institutos, según me dijo una de mis amigas, se tratan realmente mal. Y que incluso hay profesores que faltan al respeto a los alumnos." [E. ALU. 7. P. 47-49]; "A ver, está claro que habrá algunos que estén mejor, pero, en general, yo diría que peor. (...), los compañeros entre sí no se llevan bien; con los profesores, tampoco..." [E. ALU. 13. P. 38-42].

Muchos defienden que en otros centros tienen una convivencia peor, pero que hay algunos otros, donde también es buena: "Lamentablemente no, porque conozco casos que ni intentan respetarse los unos a los otros o, por el contrario, también he conocido casos que son prácticamente familia. Entonces hay mucha variedad." [E. ALU. 8. P. 36]; "No (...) Depende del tipo de gente que haya y de las relaciones que hay entre otros alumnos." [E. ALU. 9. P. 38-40]; "Pues a ver, es muy diferente. Como aquí no he estado en ningún sitio, las cosas como son. En mi pueblo, como era pequeña, pues no creo que hubiera ningún problema. Luego en el Actur, creo que cada grupo iba a su bola y ya en el instituto en Pedrola... Directamente, mal." [E. ALU. 12. P. 42]. De estas palabras cabe apuntar que hacen referencia a lugares mejor considerados socialmente, lugares donde hay un porcentaje inferior de extranjeros (Ayuntamiento de Zaragoza, 2022) y en los que, contradiciendo el tópico instalado en la población, la convivencia que describen estudiantes que conocen de primera mano ambas realidades es pero que en el Gancho.

Unos pocos aducen desconocimiento sobre cómo es la realidad en otros centros: "No sé si la de los otros institutos tendrá otras cosas, pero esta, bastante bien (...)" [E. ALU. 2. P. 46]; "Tampoco lo sé muy bien porque solo he estado en otro centro y no me acuerdo mucho... Peor vamos, supongo que habrá mejores y habrá peores" [E. ALU. 17. P. 41].

4.2.4. Factores diferenciadores del centro para la convivencia

Con posterioridad a la comparativa con el resto de los centros, quisimos conocer qué las características únicas o especiales que tiene su centro para diferenciarse de los demás y que explican lo particular de su convivencia.

Muchos señalan la cercanía y la confianza con el resto del alumnado, con el profesorado, o con ambos como el factor determinante para que se produzca este fenómeno. Cabe señalar también la percepción por parte del estudiantado del valor que aportan a la intervención del profesorado para lograr esa buena convivencia: “(...) los profesores son más cercanos a ti, o sea, les puedes contar tus cosas personales y te ayudan en ello (...) nos sentimos como una familia (...) somos como hermanos, o sea, si le pasa algo a alguien, nos pasa a todos” [E. ALU. 1. P. 52-56]; “el caso es que nos soportamos bien y habrá otras personas que se soporten un poco peor, supongo (...) Paciencia” [E. ALU. 6. P. 48-50]; “Yo creo que todos los alumnos intentamos también que haya buena relación, unos más que otros, obviamente, pero yo creo que se consigue, mayoritariamente. Además, yo creo que los profes, algunos, promueven que nos llevemos bien.” [E. ALU. 8. P. 38]. Dentro de los que señalan las buenas relaciones humanas, el respeto aparece como uno de los elementos clave que conduce a el establecimiento de estas y el diálogo se posiciona como la clave para abordar los problemas y solucionar los conflictos: “El respeto hacia la persona (...)” [E. ALU. 7. P. 53]; “en el caso de profesores, que sean comprensivos. En el de compañeros, pues que, en general, respetan las opiniones de los demás, no te juzgan, dialogan...” [E. ALU. 13. P. 44] y en ese sentido, la no discriminación se revela como uno de los estandartes para la construcción de ese respeto: “(...) Da igual su orientación sexual, da igual su color de piel, da igual si tiene un acento extranjero, o no... Da igual si tiene un acento extranjero o no.” [E. ALU. 7. P. 53].

Varios recalcan la interculturalidad como un valor positivo para la construcción de la convivencia: “(...) Hay mucha variedad cultural (...) es positivo (...) Porque así aprendes que todos somos iguales, vengamos de donde vengamos.” [E. ALU. 14. P. 40-44]; “Yo pienso que la diferencia de todos. De dónde somos, de las culturas... Eso hace que sea mejor.” [E. ALU. 20. P. 36]; “(...) la diferencia son los alumnos (...) cada persona es diferente y luego, la zona en la que estamos, pues es más diferente todavía.” [E. ALU. 21. P. 56]

Un participante añade la sensación de seguridad a esta buena relación del estudiantado: “(...) bastante bien en el sentido de que claro, a pesar de tener fallos o problemas... Seguridad no falta, muchas veces te encuentras gente muy amable, muy respetuosa. Entonces sí está muy bien.” [E. ALU. 2. P. 46].

Otra de las informantes destaca el hecho de que el centro sea pequeño para facilitar las buenas relaciones entre las personas de diferentes cursos y edades: “(...) Creo que al ser pequeño (...) nos llevamos bien todos con todos, conocemos a todos los de las otras clases, a los que son más pequeños, a los que son más mayores...” [E. ALU. 10. P. 48]

También se destaca los años de permanencia en el centro -cabe recordar que se trata de un centro en el que se pueden realizar los desde la etapa de Infantil hasta la de

Secundaria- como elemento diferenciador con respecto a otros centros donde una buena parte del alumnado se separa a los doce años, después de haber permanecido unidos desde el comienzo de su escolarización: “(...) al llevar tantos años ya uno pillaba confianza con los otros y empieza a tratar con más respeto (...)” [E. ALU. 11. P. 74]; “(...) cómo nos han educado desde infantil.” [E. ALU. 12. P. 44]

A la calidad humana de las personas del centro, también añaden la labor del profesorado, la manera de enseñar y la transmisión de valores, cuya percepción por parte del alumnado aparece en gran parte de las entrevistas y es valorado como positivo y bienintencionado: “Supongo que la educación que se da, no sé, los valores que se transmiten de que no hay que hacerle daño a los demás y... sobre todo que pienso que, en general, la gente que viene a este cole, que es buena en general no hay gente con maldad, gente que haga cosas malas.” [E. ALU. 4. P. 45]; “(...) No sé, nos han dado mucha charla, mucha chapa de «tenéis que respetar a vuestros compañeros», «tenéis que ayudaros, no sé qué...». Yo creo que eso también ha influido.” [E. ALU. 11. P. 74]; “(...) es por cómo somos las personas que estamos aquí y cómo nos han educado desde infantil (...) Respeto (...) ayudar, yo creo que pocas veces veo yo que cuando alguien le pide ayuda a otra persona, digan que no.” [E. ALU. 12. P. 44-48]; “(...) creo que es porque (los profesores) están muy pegados a sus alumnos (...) tienen paciencia con ellos, les muestran respeto...” [E. ALU. 16. P. 44-48]; “(...) los maestros te apoyan mucho (...) apoyan mucho y no me dejan a un lado, aunque sea nuevo. Se preocupan.” [E. ALU. 18. P. 46-48]; “(...) yo creo que en parte son también los profesores y las normas, también. Creo que en otros colegios pueden no ser tan buenas como aquí.” [E. ALU. 19. P. 38]

4.2.5. Aprender a convivir

Otro de nuestros intereses fue conocer de dónde procedía esta manera de relacionarse, si se aprendía a convivir o no y, en caso positivo si este aprendizaje se había producido (y seguía produciéndose) en el seno de la institución educativa o había más elementos que contribuían a este aprendizaje. Para ello, se les preguntó qué tal convivían y dónde habían aprendido a convivir así.

La primera respuesta fue casi unánimemente positiva: todas las personas entrevistadas afirmaban saber convivir bien, a excepción de uno de los entrevistados, que reconoce que aún le falta por aprender: “Yo creo que me falta un poco, conocer a más gente y mejor.” [E. ALU. 18. P. 49]. En ocasiones, algunos matizan sus respuestas añadiendo algunas ideas o salvedades: “Pues con algunos he discutido, la verdad” [E. ALU. 15. P. 44]

Pues de momento, bien, pero creo que también tenemos que aprender a adaptarnos a otras cosas. Porque tú imagina que cuando salgamos de aquí vamos a un instituto donde no haya convivencia, o donde la convivencia sea mala, pues tenemos que estar preparados también para que sea diferente a esto. También tienes que tener respeto al sitio donde vayas, pero eso, tienes que estar preparada por si vas a un mal ambiente. [E. ALU. 17. P. 57]

Las respuestas a la cuestión de si era el centro el entorno donde habían aprendido a convivir se dividen básicamente en tres tipos que, en orden de frecuencia son: afirmativa con matices, afirmativa y negativa.

En cuanto a las afirmativas, a veces se quedan en una simple concesión: “Creo que sí.” [E. ALU. 7. P. 71]; pero en otras ocasiones aportan algo más de información que refuerzan ideas más relacionadas con otras categorías, como la necesidad de adaptación al lugar donde se está escolarizado “Sí, porque, al fin y al cabo, claro, cuando entras en un centro es, como todo, muy nuevo, no sabes cómo adaptarte, pero poco a poco vas entendiendo cómo es, tienes que adaptarte.” [E. ALU. 2. P. 60]; “Sí, sí, he aprendido a convivir y a aceptar a las personas como son.” [E. ALU. 8. P. 50]; el establecimiento del centro escolar como primer lugar de socialización y convivencia “Sí, sí, más que en mi casa, yo creo.” [E. ALU. 9. P. 56]; la introducción de la multiculturalidad “Sí, bastante, porque aquí hay de todo.” [E. ALU. 12. P. 76]; la labor del cuerpo docente: “Sí, porque desde muy pequeños los profesores los enseñan que hay que respetarnos los unos a los otros.” [E. ALU. 19. P. 46]; “Sí, desde pequeña yo creo que nos intentan dar ese ejemplo.” [E. ALU. 19. P. 48]. La importancia de la permanencia en el mismo centro durante varias etapas: “Sí, llevo toda la vida, así que sí.” [E. ALU. 13. P. 54]

Con respecto a las afirmativas con matices, la mayoría reconocen haber aprendido en el centro, pero también destacan sus hogares como espacios de aprendizaje a para la convivencia: “Sí, en casa un poco, pero sobre todo en el colegio.” [E. ALU. 1. P. 68]; “Hombre, claro sí, porque yo cuando llegué aquí tenía cuando 3 años no sabía nada (...) aparte de mis padres, claro.” [E. ALU. 4. P. 52]; “(...) han intentado educarnos y nos han educado, pero también en casa, claro.” [E. ALU. 5. P. 58]; “Sí, más o menos, aunque en mi casa también.” [E. ALU. 11. P. 86]; “En el cole y en mi familia, claro. Obviamente hay días en los que convivo peor, todos tenemos malos momentos, pero en general yo creo que lo hago bien. Gracias también este colegio, la verdad.” [E. ALU. 17. P. 75]; “Sí, aunque lo del respeto también se aprende en casa.” [E. ALU. 21. P. 64]. Algún otro es algo más general a la hora de señalar los espacios donde ha aprendido a convivir más allá del centro: “A ver, yo creo que sí. No sé, yo creo que aprendo cada sitio que voy, entonces como aquí he estado mucho tiempo, pues he aprendido mucho a convivir.” [E. ALU. 6. P. 65]

Revisando las negativas: algunas de ellas señalan las familias como el único núcleo donde se aprende a convivir: “Pues no, la verdad es que lo he aprendido de mi familia. Somos una familia muy unida por decirlo así.” [E. ALU. 16. P. 54] y otros afirman haberlo hecho por ellos mismos, a través de sus vivencias y reflexiones personales: “Creo más que he aprendido a convivir por mi propia cuenta, por mi experiencia.” [E. ALU. 3. P. 61]

4.2.6. Multiculturalidad, interculturalidad y convivencia

La multiculturalidad y la interculturalidad son dos grandes elementos diferenciadores clave en el contexto que hemos estudiado y por tanto debían ser algo a tener en cuenta en nuestras entrevistas y, en el caso de que no saliera de manera natural en la conversación, debíamos preguntarles directamente a los participantes. Nuestra intención era conocer su percepción acerca de la realidad de su centro: si consideraban que en él

se reunían más culturas que en los demás, si esto era algo positivo y si consideraban que habían aprendido algo de sus compañeros gracias a estar escolarizados en un centro de estas características que tal vez no hubieran aprendido en otro tipo de escuela.

La totalidad de los participantes reconocen la mezcla de culturas que se da en su centro educativo: “Sí, de todos lados, no van a ser todos del mismo.” [E. ALU. 3. P. 67], “Sí, sí. Creo que más que en otros lugares.” [E. ALU. 5. P. 66]; “Sí, sí, claro.” [E. ALU. 15. P. 56]. No obstante, muchos no lo habían encontrado excepcional ni extraordinario: “A ver, yo creo que es neutro. No lo hace mejor ni peor (...) creo que hay que tratar a todo el mundo con respeto, sea donde sea o rece a lo que rece, creo que eso no influye para nada.” [E. ALU. 5. P. 70-72], o bien, nunca se habían parado a reflexionar sobre ello hasta el momento de la entrevista: “Bueno, hay tipos y tipos de centro, pero me imagino que hay bastantes donde sí hay mucha diferencia.” [E. ALU. 7. P. 75]; “(...) no sé, la verdad, yo no soy racista, no es nada raro que haya gente de diferentes países...” [E. ALU. 15. P. 62]; lo cual revela que es una situación que el alumnado tiene tan completamente normalizada, que no se han parado a pensarla como diferente al resto de realidades actuales o del pasado.

No obstante, cuando se les preguntó si creían que esta realidad era positiva todos respondieron afirmativamente: “Yo creo que sí, porque, al fin y al cabo, pues yo qué sé, conoces a todo el mundo. A ver, a mí me parece que aquí se acepta a todo el mundo y viene gente de fuera y a mí me parece genial.” [E. ALU. 6. P. 75]. “A ver sí, claro. (...) hace que las personas estén mejor. Yo creo que sería mejor porque hace que la gente se sienta más cómoda para hablar, porque, aunque seamos de países distintos, nos puede pasar lo mismo.” [E. ALU. 7. P. 79]; “Es muy positiva porque hemos aprendido que por muy diferentes que seamos, de piel, color, ideología, religión, lo que sea, seguimos siendo personas y que da igual sea como sea, el de al lado, te puedes llevar bien con él.” [E. ALU. 8. P. 62]; Sí, porque hemos aprendido a estar todos con todos, nos da igual de dónde seamos y cuándo hayan venido, que les aceptamos igual, como a una más.” [E. ALU. 10. P. 68]; “(...) Creo que estar en un sitio donde todos son iguales no te enseña nada nuevo, creo que es mejor así. Yo la verdad es que no relaciono la convivencia con la cultura de donde vengas, la verdad.” [E. ALU. 17. P. 61]; “(...) es como una manera de convivir con todos, no solo los que vienen de mi país, o los que son como yo, y así puedes aprender a llevarte mejor con todo el mundo, da igual de dónde venga.” [E. ALU. 19. P. 54].

Cuando son preguntados acerca de los aprendizajes adquiridos por encontrarse en un ambiente de estas características, responden que sus compañeros les han mostrado diferentes elementos de sus culturas, tales como religiones, costumbres, celebraciones, gastronomía, etc.: “(...) tenía algunos compañeros musulmanes y aprendí bastante sobre ellos.” [E. ALU. 3. P. 71]; “El Ramadán, por ejemplo, todos los años he tenido compañeras musulmanas que lo hacían... O cuando hablamos en clase de cosas de comer...” [E. ALU. 7. P. 85]; “(...) así aprendes cosas de diferentes sitios, otras tradiciones de cómo es allí la vida y cosas así.” [E. ALU. 12. P. 74]; “(...) puedes aprender cosas nuevas y te pueden gustar cosas que no sabías que existían (...)” [E. ALU. 15. P. 58]; “(...) es diferente porque hay más variedad. A mí me ha servido para aprender más de otras culturas, como la de Argentina (...)” [E. ALU. 18. P. 56]; “(...) he aprendido varias palabras, expresiones y comidas.” [E. ALU. 19. P. 56]. Alguno incluso destaca que también ha enseñado a sus compañeros: “(...) he

aprendido y también he enseñado en parte porque yo tengo dos culturas, la española que es donde he nacido y la de Marruecos, que es la de mi familia, entonces, a veces enseño cosas, pero también me cuentan sobre los latinos, los chinos y tal.” [E. ALU. 13. P. 62].

Además, encontrarse en un clima social multicultural les sirve para convivir mejor en el presente y les será útil para hacerlo en su vida adulta. En estos extractos se pone de manifiesto la conciencia de encontrarse en un mundo globalizado e intercultural: “Bien, sí, porque a ver al fin y al cabo cada país, cada persona tiene una forma de convivir o de estar y, cuantas más conozcas, siempre respetando todas, más se aprende. Todo bueno (...)” [E. ALU. 6. P. 77]; una de ellas apunta a que su adquisición de la competencia intercultural sienta sus bases en su familia, aunque se haya desarrollado en el centro “Sí, porque... Claro... En mi familia también hay dos culturas, pero claro, conocer a otras más, me ha abierto la mente y me ha enseñado cosas como persona.” [E. ALU. 8. P. 64]; otra destaca la importancia de aprender a comunicarse con personas con las que no se comparte la misma lengua “(...) Conocer a gente diferente, aprender a tratar con ellos, o incluso intentar hablar con gente que no sabe español, yo creo que te enseña un montón para cuando estemos en un trabajo y así.” [E. ALU. 9. P. 64] y, finalmente, otro de los informantes aprecia que esta experiencia como estudiante actúa como elemento de prevención de actitudes discriminatorias como adultos “(...) yo creo que nos ayuda, para empezar, a no tener ese pensamiento que suele tener en parte la población que es ser racista.” [E. ALU. 21. P. 70]

4.2.7. Las normas y la convivencia

Dado que no fue un tema que surgiera, en general, de manera natural, quisimos preguntarles también por la importancia de las normas para lograr una buena convivencia. Las respuestas fueron en general afirmativas, pero mientras que algunos participantes, se limitaban a asentir, otros completaban su respuesta, justificándola o matizándola.

Podemos clasificar las respuestas obtenidas en tres tipos: las que creen que las normas son imprescindibles: “Sí, fundamental, porque si no hay normas, cada uno hace lo que quiere y esto no puede ser. Porque, claro, si cada uno hace lo que le da por ahí, es un desorden total y no.” [E. ALU. 2. P. 68]; “Sí, son necesarias, un mundo sin normal sería un desastre.” [E. ALU. 5. P. 76]; “Por supuesto, son muy importantes” [E. ALU. 21. P. 86], las que creen que son importantes, pero con matices: “Sí. Bueno, a ver, algunas... Yo creo que, por ejemplo, poner algún parte por ciertas cosas, no sirve para nada porque no va a cambiar... pero otras normas sí que son muy necesarias.” [E. ALU. 13. P. 66] “Bueno, diría que sí, pero la verdad es que hay algunas que son muy estrictas.” [E. ALU. 16. P. 68]; y las que consideran que, hay otros elementos más importantes que las normas para conseguir la convivencia: “¿Las normas como tal? Bueno, yo creo que es mejor que se intenten inculcar valores y tal y que la gente aprenda sin tener que poner normas, pero hombre, las normas siempre son necesarias para que desde pequeñito qué se puede hacer y qué no” [E. ALU. 4. P. 68]; “A ver, las normas esas de no agredir y tal, sí, pero las otras... No, la verdad.” [E. ALU. 15. P. 68]

4.2.8. Actividades y materias para la convivencia

También nos interesamos sobre las actividades realizadas en el centro -estuvieran estas relacionadas con el Plan de Acción Tutorial o formasen parte de los contenidos de alguna de las asignaturas- que sirvieran para formarles en convivencia o que, de alguna manera les sirvan para aprender valores o tener instrumentos para la misma.

Entre las actividades que más se destacan aparecen las charlas ofrecidas por parte de personas o entidades externas al centro con el objetivo de prevenir riesgos, conductas violentas o de promoción de la salud: “Que den charlas. Hace un tiempo vino la policía a dar unas charlas sobre bandas, etcétera (...)” [E. ALU. 3. P. 45] “(...) charlas también nos dan bastantes, sea que vienen otras personas a algunas clases o que directamente la profesora y los alumnos compartamos opiniones (...)” [E. ALU. 20. P. 56], la realización de actividades, trabajos o proyectos en grupos: “Sí, por ejemplo, las excursiones que hacemos, donde estamos más tiempo juntos y conocemos a la gente mejor.” [E. ALU. 5. P. 62], la proyección de vídeos “(...) bastantes vídeos y debates por la mañana” [E. ALU. 3. P. 83], actividades relacionadas con las diversas culturas religiosas: “Sí... Por ejemplo, un día, los que somos de distinta religión, hicimos una presentación para mostrar a la gente lo que hacemos en nuestro día a día, festividades y eso...” [E. ALU. 1. P. 84], la realización de debates: “(...) los debates y las charlas de Taller del año pasado estaban muy bien porque todos hablábamos y al final, aprendíamos cosas nuevas, nos dábamos cuenta de cosas que hacemos y no sabíamos...” [E. ALU. 3. P. 91]; “(...) en tutoría siempre tratamos los problemas y hacemos debates” [E. ALU. 21. P. 80], las actividades y la división de espacios durante el recreo: “(...) en el recreo, desde hace un tiempo el espacio está dividido como por partes para que se puedan hacer diferentes cosas, además del fútbol; entonces en cada una de esas zonas, se juntan los de diferentes clases que quieren jugar al fútbol, al básquet, al vóley, incluso a saltar a la comba o simplemente a estar sentado hablando; depende de lo que te apetezca hacer, estás en un sitio o en otro con gente de tu curso, pero también con gente de otras clases.” [E. ALU. 10. P. 100], la comida intercultural (una actividad multidisciplinar propia del centro dedicada a que el alumnado comparta la cultura y gastronomía propia de su cultura con el resto de la comunidad educativa): “(...) la comida intercultural (...) es una comida que se hace en el cole. Ponen unas mesas y hay diferentes platos de la gente que viene de diferentes países, pues ponen comidas de esos diferentes países. Y eso lo hacen, pues los alumnos o sus padres o sus familias.” [E. ALU. 4. P. 62]; “Pues me acuerdo de lo que hacíamos de la comida intercultural, en la que estabas con tus amigos, probando las cosas que comen ellos, traías comida de tu país... La verdad es que estaba muy bien.” [E. ALU. 11. P. 102], el tratamiento de los problemas en tutoría: “(...) Luego en tutoría, los problemas se hablan para que la convivencia se mantenga” [E. ALU. 13. P. 64]; “Sí, son temas que tratamos bastante en tutoría, por lo menos en mi clase, porque consideramos que el respeto que nos tenemos aquí, lo deberíamos tener todos también en la calle (...)” [E. ALU. 8. P. 66], la celebración de días temáticos internacionales (Día de la paz, de la mujer, etc.): “(...) La actividad sobre el 8M (...)” [E. ALU. 7. P. 91].

Con respecto a las materias en las que se trabajan más frecuentemente contenidos o se realizan actividades para la mejora de la convivencia el alumnado nombra las siguientes:

1. Geografía e Historia: “(...) por ejemplo en religión o historia, sí que se tratan temas que tienen algo que ver con la convivencia, sobre las religiones, sobre el origen de los dioses... Del islam, por ejemplo.” [E. ALU. 2. P. 77]; “A ver pues en Historia (...) en cultura clásica también se conocen cosas como los orígenes de las cosas y tal.” [E. ALU. 6. P. 81]; “Había pensado en Sociales por la cantidad de cosas que te enseñan, donde te enseñan, igual, qué no hacer para evitar situaciones, como guerras y eso.” [E. ALU. 11. P. 108]; “Sí, Geografía.” [E. ALU. 14. P. 66]
2. Educación Cívica (Educación para la Ciudadanía): “Igual Ciudadanía, que nos hablaban de cómo tratarse (...);” “Ciudadanía, la que hacíamos el curso pasado. Yo creo que sirve.” [E. ALU. 12. P. 96]; “Pues Ciudadanía, porque se estudian los Derechos humanos y esas cosas.” [E. ALU. 14. P. 68]
3. Religión: “(...) por ejemplo en religión o historia, sí que se tratan temas que tienen algo que ver con la convivencia, sobre las religiones, sobre el origen de los dioses... Del islam, por ejemplo.” [E. ALU. 2. P. 77]; “(...) en Religión, no sé, que siempre te hablan de hacer el Bien y esas cosas.” [E. ALU. 15. P. 82]
4. Lengua o Taller de Lengua: “Lengua creo sí, porque a veces damos temas sobre cómo hablar, escuchas asertivas o tipos así. Bueno, en realidad donde más era en Taller de Lengua.” [E. ALU. 3. P. 79]; “Sí, en Taller de Lengua (...) una vez estuvimos aprendiendo un poco de las palabras que usamos como insultos, las palabras que a veces usamos para hacer bromas... Vimos lo que significaban y lo que podían hacer sentir a la otra persona.” [E. ALU. 10. P. 72]; “Pues sí, en Taller y en Historia, hacemos muchos trabajos en grupo en los que cada uno tiene que hacer su parte y eso te ayuda a conocer a la gente, a trabajar juntos (...).” [E. ALU. 18. P. 76]
5. Educación Física: “(...) en Educación Física. En los trabajos luego tienes que calificar a tus compañeros y ahí tienes que intentar ser justo (...)” [E. ALU. 17. P. 85]
6. Idiomas: “(...) también en inglés porque creo que es muy bueno para mejorar nuestra comunicación con otras personas, compañeros incluso que hablan otros idiomas.” [E. ALU. 16. P. 76]
7. Referencia a la totalidad de las asignaturas: entre las referencias destacan la importancia que conceden a la realización de tareas cooperativas o colaborativas como medio para aprender a convivir “Igual los trabajos en grupo, los trabajos cooperativos, que eso lo hacemos en varias.” [E. ALU. 1. P. 92]; “(...) Bueno, y en general, el respeto y la educación te la enseñan desde que eres niño aquí en el colegio.” [E. ALU. 7. P. 91]; “Sí, aunque haya gente, por ejemplo, que el idioma no lo controle mucho, se les añade a los grupos, los compañeros les intentamos explicar las cosas despacio, incluso en otro idioma, aunque a veces funciona (ríe), pero siempre intentamos integrar a los demás.” [E. ALU. 8. P. 70]; “¿En grupos? Bastante, sobre todo en TIC, la mayoría suelen ser en grupo o en Religión, en Plástica, en Ciudadanía y música el curso pasado... La mayoría de los trabajos son en grupo.” [E. ALU. 12. P. 78]; “(...) en casi todas trabajamos alguna vez en equipo,

en algunas más que en otras, pero en casi todas, entonces yo creo que eso está bien porque nos obliga a hablar y a estar juntos.” [E. ALU. 16. P. 78]

8. Acción tutorial en general y de la hora de Tutoría. Si bien no es una materia calificable, gran parte de los participantes señalan su importancia: “En tutoría, el año pasado cada vez, tratábamos un tema distinto (...) por ejemplo, una vez hicimos una cosa sobre las palabras; (...) iba sobre lo que significan las palabras que usamos y lo que pueden hacer a los demás cuando las usamos (...) a veces la gente usa palabras sin mala intención pero que pueden doler o hacer daño (...)” [E. ALU. 5. P. 93]; “(...) cada semana prácticamente, que si juegos, que si charlas...” [E. ALU. 6. P. 83]; “(...) una vez que hicimos una actividad sobre las palabras que usábamos para hacer bromas, pero que podían llegar a ser ofensivas...” [E. ALU. 7. P. 91]; “(...) son temas que tratamos bastante en tutoría, por lo menos en mi clase, porque consideramos que el respeto que nos tenemos aquí, lo deberíamos tener todos también en la calle (...)” [E. ALU. 8. P. 66]; “En tutoría siempre hablamos de respeto y de estar bien con los demás, de ayudar, de cuidar el medioambiente, de reciclar y esas cosas.” [E. ALU. 10. P. 74]; “Sí, por ejemplo, charlas sí que hacemos tipo para estas cosas. Luego en tutoría, los problemas se hablan para que la convivencia se mantenga y no haya más problemas (...)” [E. ALU. 13. P. 64]; “(...) la tutoría servía solo para eso (...)” [E. ALU. 17. P. 85]

4.2.9. La importancia de la convivencia

Posteriormente se les preguntó sobre la importancia que le daban a la convivencia para sus vidas y se aprovechó para preguntarles si ellos o ellas mismas sabían convivir o si se sentían preparados para afrontar futuras convivencias.

En cuanto a la importancia de la convivencia, todos coincidieron en admitirla o incluso en destacarla. Para ello, casi todos se refirieron a su vida adulta, señalando, principalmente el mundo del trabajo, especificando sobre él, que debía ser buena tanto la convivencia entre iguales. “(...) si vas a un trabajo, tienes que saber convivir bien con tus compañeros del trabajo” [E. ALU. 1. P. 70] como la convivencia con superiores: “(...) Cuando vayas a trabajar y estés con compañeros y jefes, necesitas respetar a todos, necesitas saber hablar, saber callarte cuando toca y eso” [E. ALU. 11. P. 90], a estar cómodo o feliz en lo laboral (o en general): “(...) si estás en un ambiente de trabajo y no te llevas con nadie... Sería muy incómodo, no podrías trabajar bien, ni estar contento tampoco.” [E. ALU. 7. P. 93]; “(...) el ambiente influye mucho y en el ambiente están las personas (...) hay que saber integrarse e integrar a las personas.”; “(...) me va a servir para poder estar bien en el lugar al que vaya” [E. ALU. 14. P. 54], o incluso refiriéndose a un posible trabajo de cara al público: “(...) sobre todo para los trabajos que tengamos pues bueno, porque al final el trabajo vas a estar de cara al público o con cada día (...) Creo que es importante saber estar con todos y hacer cosas con todos.” [E. ALU. 6. P. 69]. También en la línea del pensamiento sobre el futuro, una de las participantes habló de los riesgos de no saber convivir: “(...) al no ser respetuoso te puedes buscar muchos problemas (...)” [E. ALU. 3. P. 65], otro relacionó el mal ambiente en el día a día con la falta de concentración o de productividad: “muy importante, porque si tú, si tú te llevas bien con todo el Mundo, eso te permite

estar más enfocado en los estudios o si estás en un trabajo en ese trabajo. En cambio, si no tienes un buen ambiente o no tienes buenas relaciones con los demás, pues es más complicado porque, no sé tiendes a llevarte peor con la gente y no estar tan centrado en lo que he estado haciendo.” [E. ALU. 4. P. 54] y otro se refirió a la importancia de transmitir buenos valores a los posibles descendientes.

Tan solo dos de ellos se refirieron a su vida presente: “(...) sí, sí que es muy importante, porque si no lo pasase bien con mis compañeros, no me apetecería venir y eso...” [E. ALU. 9. P. 60]; “Sí, claro. Si no hay buena convivencia, no te sientes como con ganas para pedir ayuda a algún compañero o compañera y yo eso lo veo importante” [E. ALU. 12. P. 68]

A las preguntas sobre su capacidad o preparación para convivir, los participantes respondieron afirmativamente: “Yo sí. Luego que las otras personas del sitio al que vaya no lo hayan aprendido desde pequeños, no, ya no lo sé.” [E. ALU. 5. P. 99]; “Yo creo que sí (...) siempre me da miedo lo del rechazo y todo eso, saber integrar a la gente o no, o saber cuándo tengo que decir algo o no, o cosas así, pero yo voy a intentar ser la mejor versión de mí y ya está.” [E. ALU. 8. P. 82]; “Yo creo que sí... He conocido a tanta gente, y en este cole, como es pequeño, como nos llevamos todos con todos sean mayores, pequeños, o vengan de donde vengan, yo creo que estoy preparada para todo.” [E. ALU. 9. P. 102]

4.2.10. Mejorar la convivencia

Una vez conocida la percepción del alumnado con respecto a la convivencia, a su definición, a sus factores, al estado de esta en su centro escolar, las actividades que más destacan para su construcción o incluso la comparativa con otros centros educativos llegó el momento de la parte prospectiva del estudio, en el cual nos interesamos por la consolidación de lo que funciona o, si cabe, su mejora y, sobre todo, por la replicabilidad de aquello que funciona en contextos similares.

Con respecto a las ideas de mejora para el centro, muchos no consideran que haya que cambiar nada: “Yo creo que ya está bastante bien, la verdad.” [E. ALU. 10. P. 94]; “Pues la verdad es que está muy bien, no creo que se pueda mejorar mucho.” [E. ALU. 16. P. 72], algunos señalan la continuidad, ampliación o generalización de las actividades en grupo: “(...) más trabajos en grupo en algunas asignaturas. Porque es verdad que en muchas hacemos muchas veces, pero en otras, nunca.” [E. ALU. 9. P. 102].

4.2.11. Buenas prácticas

Por último, teniendo en cuenta que todos o casi todos, reconocían la convivencia en él como buena, nos interesamos por si alguna de las buenas prácticas realizadas en él, podrían llevarse a algún otro centro con un clima algo peor con el objetivo de mejorarlo. Entre los temas que emergieron, destacamos los siguientes:

1. Multiculturalidad: se destaca el hecho de que personas diversas se coloquen en una situación de igualdad en la que todos son tratados y apreciados de la misma manera “(...) que se junten varias razas y religiones y no pase nada, yo creo que si

se juntan compañeros que son diferentes, la convivencia mejora. Porque yo creo que, si eres racista, es que nunca has estado con personas de otras razas, si no, no lo serías.” [E. ALU. 1. P. 94]; “(...) pero a mí lo de que haya mucha multiculturalidad me parece que ayuda a que todos nos veamos iguales... Pero claro, igual no en todos los institutos puede haber tanta multiculturalidad como en este... Pero que supieran que la hay, estaría bien.” [E. ALU. 14. P. 70]

2. Charlas y debates: se destaca el valor del diálogo “(...) los debates y las charlas de Taller del año pasado estaban muy bien porque todos hablábamos y al final, aprendíamos cosas nuevas, nos dábamos cuenta de cosas que hacemos y no sabíamos...” [E. ALU. 3. P. 91]; “Pues en plan... Las charlas y eso (...)” [E. ALU. 11. P. 110]
3. Dudas: algunos participantes que no basta con realizar las mismas actividades o adquirir las mismas costumbres que hay en su centro, sino que es necesario cierto nivel de compromiso por la convivencia por parte de las personas que forman parte de la comunidad educativa, y no están seguros de que eso exista en otros contextos: “No sabría decirte la verdad, porque es que es muy complicado. Por mucho que propongas también, la gente tiene que involucrarse y decir:” Si lo voy a hacer”, pero no suelen decir que sí tan fácil. Entonces también habría que tener, no sé, compromiso... No basta con proponer las cosas que hacemos aquí, como tratar los problemas en grupo” [E. ALU. 8. P. 86]
4. Otras ideas diferentes. Uno de los participantes sugiere empezar de cero a construir la convivencia sobre la base del diálogo y con la colaboración de los todos los miembros de la comunidad educativa: “(...) empezar de cero, si no hay buena convivencia, empezar desde cero a hablar las cosas y empezar bien todo. Y que los profesores colaboren un poco que, en el instituto de mi hermana, pasan bastante.” [E. ALU. 9. P. 92]
5. Diversas propuestas de ocio en el patio: se refieren a una iniciativa llevada a cabo por el centro para evitar el uso mayoritario del espacio del patio para el juego de una parte del alumnado que desea jugar al fútbol, de manera que se dividen los espacios permitiendo a los estudiantes llevar a cabo distintas actividades que van desde tres o cuatro deportes distintos, hasta la práctica de juegos tradicionales, pasando por pasear o simplemente estar sentados hablando entre ellos “(...) desde hace un tiempo el espacio está dividido como por partes para que se puedan hacer diferentes cosas (...) yo creo que, si en los otros institutos se hicieran cosas como esta, la gente se llevarían mejor.” [E. ALU. 10. P. 100-104]
6. La cercanía con el profesorado: “(...) que los profesores te hablen y te conozcan (...)” [E. ALU. 11. P. 110]; “Pues yo creo que lo primero es que los profesores intenten acercarse a los alumnos y que intenten también que se lleven bien, que no pasen, porque yo creo que en otros sitios pasan.” [E. ALU. 13. P. 74]; “Los maestros están muy pegados a los alumnos... Yo creo que, si eso se pudiera hacer en otros sitios, estaría muy bien.” [E. ALU. 16. P. 74]; “Hacer que los niños hablen,

cuenten lo que les pasa, digan la verdad y luego que se motiven para estudiar y esas cosas.” [E. ALU. 18 P. 66]; “(...) yo creo que lo de que los profes sean tan pesados, por decirlo así, con que nos respetemos y esas cosas” [E. ALU. 19. P. 74]; “(...) creo que, en este colegio, los profesores están muy acostumbrados a tener alumnos de todos los lugares, que los tratan igual, que los comprenden y les enseñan, creo que eso es lo que tendrían que hacer todos.” [E. ALU. 20. P. 64]; “(...) creo que lo de que los profes te conozcan y te pregunten qué tal y eso, está bien.” [E. ALU. 21. P. 90]

7. Concienciación de la importancia de la convivencia: “(...) lo primero es concienciar a la gente de que es importante, de que no es sin más, sino que es muy importante para que las cosas salgan bien y para que te vaya bien en la vida.” [E. ALU. 12. P. 90]
8. Continuidad: surgió también la idea de que estar en el mismo centro y con las mismas personas durante la etapa escolar era beneficioso para la convivencia: “Creo que estar juntos desde que somos pequeños, ayuda bastante. Cambiarse varias veces y eso, creo que lo hace más difícil.” [E. ALU. 17. P. 87]

Figura 12

Mapa ramificado de las entrevistas del profesorado

convivencia	alumnado	muchas	mejorar	hace	normas	primero	profesor	menos	sino	mal	persona	tipo
		puede	centros	profesore	parte	activida	chavales	verdad	algún	caso	clase	culturas
	respeto				así	alumno	decir	lugares	proble	proble	seguro	toleran
		siempre	hacer	bueno			profesor	hablar	entrevi	factore	parece	primera
	alumnos				colegio	aprende						principi
centro		veces	luego	convivir			van	importa	relació	buen	consid	demá
					entonces	aprendi						grupo
	mejor						años	académ	resulta	hacen	peor	puedes
		hecho	lugar	diferente	podría	aquí				intentar	aprend	caso
buena							haciend	casa	vamos			doce
	escolar									multicul	aunqu	iguales
		manera	diferentes	general	conflictos	caracte	igual	curso	ahora	pasa	bastan	mismo
												poder

Nota. Elaboración propia a través del software Nvivo v. 14.

La figura 12 muestra un mapa ramificado que relaciona palabras que frecuentemente aparecen juntas en las categorías; en este caso, relaciona las palabras más repetidas: convivencia, centro y buena con alumnado, respeto, alumnos, mejor y escolar.

5.1. EL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA

Del mismo modo que al alumnado, al profesorado se le preguntó por qué entendían por convivencia, por convivencia escolar, cómo debía ser una convivencia para que ellos la consideraran buena, la relación entre las normas y la convivencia, así como sobre la necesidad o importancia de saber convivir para el futuro.

5.1.1. Convivencia

El profesorado coincide bastante en la manera de definir el concepto de convivencia como compartir espacio y tiempo con otras personas: “El vivir con otras personas” [E. PROF. 1. P. 8]; “(...) saber estar entre iguales y entre no iguales” [E. PROF. 2. P. 10]; “(...) estar compartiendo espacio o actividades con otras personas.” [E. PROF. 5. P. 10]; “(...) individuos de diferentes características comparten espacio y tiempo” [E. PROF. 6. P. 11]. Una de ellas añade la ausencia de problemas: “Poder estar con más gente sin tener problemas” [E. PROF. 4. P. 6].

5.1.2. Convivencia escolar

Cuando les preguntamos por el concepto de convivencia escolar de manera similar al alumnado, muchos señalaron que era lo mismo que la definición anterior, pero en un ámbito concreto, el escolar (colegios, institutos, etc.): “Vivir con otras personas en el colegio, en el instituto...” [E. PROF.1. P. 10], o a un grupo de edad concreto y las personas que trabajan con esas personas: “Pues la definición sería más o menos la misma, pero ciñéndonos a una cierta edad; en mi caso, son adolescentes, pero también se haría extensivo a Infantil y Primaria, porque también están escolarizados.” [E. PROF.3. P. 10]; “Pues es todo lo que ocurre en el centro o fuera del centro que implique a personas que formen parte de él: alumnado, por supuesto, pero también profesorado, personal no docente, padres...” [E. PROF.5. P. 10]; “Creo que la convivencia escolar es ese periodo en el que tanto alumnos como profesores como cualquier otro profesional que esté en un colegio, un instituto, un centro de FP... Todas las interacciones sociales que se crean en ese espacio son la convivencia escolar.” [E. PROF.6. P. 13]

5.1.3. La buena convivencia escolar

Continuamos las entrevistas interesándonos por el punto de vista del equipo docente con respecto a cómo debía ser una convivencia para considerarla buena. El íntegro de los participantes coincidió en que el ingrediente fundamental para la construcción de una buena convivencia era el respeto: “(...) El respeto es fundamental.” [E. PROF.1. P. 12]; “(...) el respeto entre los iguales. También respeto entre profesores y alumnos” [E. PROF.3. P. 12]; “Primero, que se respeten; eso es básico (...)” [E. PROF.4. P. 10]; “(...) el respeto: hacia los demás y hacia uno mismo (...)” [E. PROF.5. P. 10]

Dos de los informantes señala las normas como una de las bases para la buena convivencia: “Normas tiene que haber, pero no imposiciones (...) que haya una serie de normas, pero, a su vez, también un poco de libertad para poder moverse.” [E. PROF.2. P. 14]; “(...) hay que conocer unas normas y unas actitudes que tienen que tener hacia toda persona que haya en el centro” [E. PROF.3. P. 16]

Otros la describen como una construcción que responde a diversidad de factores: “(...) creo que una buena convivencia tiene muchos factores, que creo que son diferentes según la situación (...)” [E. PROF.5. P. 14.]. Aparece la capacidad para comunicarse y llevarse bien: “(...) que no haya malos rollos entre los chavales, o entre chavales y profesor o entre profesor y profesor. Que se lleven bien. Con educación y sin discusiones, sin follo-nes.” [E. PROF.1. P. 14]; “(...) la convivencia positiva, creo que es aquella en la que se basa en el respeto en la tolerancia, en la comunicación” [E. PROF.6. P. 15].

Algunos reconocen que la buena convivencia no pasa por la ausencia de conflictos, sino por la capacidad para abordarlos o resolverlos de manera pacífica: “(...) que los conflictos que haya, los sepan solucionar sin utilización de violencia ni física ni personal; que puedan hablar entre ellos y solucionarlo (...)” [E. PROF.4. P. 10]; “(...) Eso no significa eso que no vaya a haber conflictos, sino que, como las bases están bien asentadas y todos son conocedores de ellas, los conflictos se trabajan desde la misma perspectiva (...)” [E. PROF.6. P. 15].

Uno de ellos expone la necesidad implicación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa: “(...) hay que implicar a todas las partes: familias, profesorado y alumnado” [E. PROF.5. P. 14]

5.1.4. Problemas de convivencia

Lo siguiente que se les pidió fue que identificasen lo que era un problema de convivencia, que describieran posibles situaciones que pudieran romper con ese buen clima que habían descrito en la pregunta anterior. Se les pidió una explicación independientemente de que esas situaciones se dieran o no en el centro donde trabajan.

Entre las claves que mostraron los docentes aparecieron la falta de solidaridad y empatía: “(...) pienso en ciertas personas, que se antepone a todo y a todos (...) Suele ser gente con mucho ego y que les molesta cualquier cosa y que luego se rebozan en ese mal rollo” [E. PROF.1. P. 14].

También la mala gestión de los conflictos o los malentendidos: “(...) una mala organización, mala gestión, que las diferentes partes no consigan entenderse... También, malos entendidos por situaciones o por comentarios mal interpretados, más que malintencionados.” [E. PROF.2. P. 16]; “Intentar resolver los conflictos de manera inadecuada (...)” [E. PROF.4. P. 12]; “(...) si alguien no está siendo comunicativo, si alguien no está viviendo desde la tolerancia, tendrá un impacto real en la convivencia” [E. PROF.6. P. 17]

Otra manera de estropear la convivencia que destacaron los informantes fue la discriminación en cualquiera de sus formas: “(...) discriminación o racismo dentro del colegio. Para mí sería un problema, sobre todo por la variedad de alumnado.” [E. PROF.4. P. 32]; “(...) faltas de respeto debido a diferencias culturales, por... no sé color de piel, religión o cualquier otro aspecto, agresiones verbales, por supuesto, agresiones físicas...” [E. PROF.6. P. 31]

5.1.5. Normas y convivencia

Al igual que en el caso del estudiantado, quisimos conocer la visión del profesorado sobre la importancia de las normas para la convivencia escolar. En general coinciden en que sí tiene importancia, pero añaden algunos matices.

Varias de ellas afirman que es necesario, pero abogan por una aplicación dialogada de las normas y también de las sanciones: “(...) creo que las normas son necesarias (...) muchas veces somos blandos a la hora de aplicar castigos, expulsiones porque lo primero es que los chavales vean lo que está mal (...) Si se puede hablar, se habla” [E. PROF.1. P. 46]; “(...) ayudan, tienen que estar y, desgraciadamente, sanciones, tienen que existir también. Independientemente de que luego se apliquen de una manera o de otra, tienen que estar.” [E. PROF.2. P. 44]; “Creo que tiene que haber unas normas porque tienen que tener límites, incluso cerebralmente son necesarios los límites, pero siempre consensuadas (...)” [E. PROF.4. P. 44]

5.1.6. Convivir para el futuro

Nos interesó también conocer la postura de los participantes sobre la importancia de saber convivir para el futuro de sus estudiantes. En este caso, nos encontramos con una unanimidad: todos los informantes coinciden en destacar la importancia de la convivencia para la vida del estudiantado: “Yo lo veo muy, muy importante, si ellos están bien, en este caso en el colegio, pues sus van a estar más tranquilos, su comportamiento va a ser mejor... Con lo cual va a facilitar la atención en clase, que se ayuden los unos a los otros, va a ser mucho más positivo que si el ambiente no es propicio. (...)” [E. PROF.2. P. 32]; “(...) creo que es básico, que tiene que haber buena convivencia para que haya un buen aprendizaje o buen clima.” [E. PROF.4. P. 38]; “De hecho, creo que van cogidos de la mano y no hay uno sin otro... Si no creamos un entorno seguro de tolerancia y de respeto en el alumnado es que el proceso educativo se complica sobremanera (...)” [E. PROF.6. P. 35]

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Una vez aclarados los conceptos básicos de la convivencia, tocaba recopilar información sobre la visión del profesorado sobre la convivencia en el centro, para lo cual, nos interesamos por cómo era el clima entre iguales, entre alumnado y profesorado y también les pedimos que comparasen su realidad con la de otros centros educativos. También quisimos saber sobre las actividades que se llevan a cabo para trabajar la convivencia, sobre los elementos que hacen diferente o único a La Anunciata y también sobre la multiculturalidad y sus efectos sobre la convivencia.

5.2.1. Convivencia del alumnado

Las primeras indagaciones se refirieron a la visión por parte del profesorado de las relaciones sociales del alumnado. Para informarnos de este asunto, quisimos saber la realidad actual del centro, pero también cómo había sido en el pasado.

Con respecto a la actualidad, califican la convivencia de buena o muy buena: “Creo que es muy buena en general (...)” [E. PROF.1. P. 16]; “La verdad es que, en general, es buena siempre (...)” [E. PROF.2. P. 18]; “Para mí, creo que es una buena convivencia (...)” [E. PROF.3. P. 16]; “(...) creo que hay bastante buen clima de convivencia entre los alumnos (...) yo creo que el clima en general es muy bueno” [E. PROF.4. P. 14]; “(...) es bastante buena para lo que tenemos (...)” [E. PROF.5. P. 16]. Una de las docentes incluso recuerda haberse sentido sorprendida por tratarse de un centro en un entorno socioeconómico desfavorecido y tener una convivencia tan buena:

En términos generales, yo creo que la convivencia era positiva, sí (...) Me parecía ciertamente ejemplar y creo, de hecho, la convivencia de la que yo he sido participe en ese centro educativo, no es la norma, sino la excepción, precisamente por el tipo de centro que era. Ya te digo que había muchísima diversidad dentro del alumnado. Creo que es fascinante ver cómo todos eran capaces de convivir más o menos bien sin que hubiera conflictos importantes entre ellos. [E. PROF.6. P. 19-27]

Además de calificarla de positiva, justificaron su respuesta: varios señalaron el respeto mutuo y lo contrapusieron a la diversidad, afirmando que, pese a la enorme diversidad existente entre el alumnado, se respetaban: "(...) hay chavales de todo tipo, de todo tipo (...) se llevan todos bien. La verdad es que se respetan bastante." [E. PROF.1. P. 16]; "(...) existe todo ese respeto, ese ese buen hacer para que haya una buena convivencia" [E. PROF.2. P. 24]; "(...) veo respeto, hay respeto, incluso hay veces que en ocasiones que dices este alumno, el pobre, con lo raro que es, y lo respetan, lo aceptan dan igual sus características físicas, de comportamiento, lo que sea, se respetan entre ellos." [E. PROF.4. P. 26]. Una de las docentes, además de destacar la diversidad en cuanto a culturas, señala una cierta similitud en cuanto a nivel socioeconómico, y que estas características en ningún momento resultan una barrera para que predominen actitudes de respeto y tolerancia:

Pues creo que, en términos generales, la tolerancia y el respeto hacia las personas diferentes, creo que era la base del día a día. Es un colegio donde hay muchísima diversidad, tanto cultural como de cualquier otro tipo de cualquier, de otra índole -religiosa, funcional, de salud mental... Igual no tanta en cuanto a estatus económico, que sí que era predominantemente medio-bajo o bajo- y creo que la tolerancia y el respeto, se daba siempre (...). [E. PROF.6. P. 25]

Con respecto a cómo ha sido la convivencia en el centro en sus años de experiencia, señalan que en alguna ocasión ha podido surgir algún problema con alguna persona en concreto, pero que en general, la convivencia ha sido buena; "(...) Ha habido algún año un poquito peor...Y hay momentos puntuales. Hay veces que sí que se acumulan cosas y ha habido que solucionarlo, claro, pero en general diría que es muy muy buena." [E. PROF.1. P. 20]; "Pues ha habido algún curso que, por el tipo de alumnado que había, o por algún individuo en concreto, ha sido más complicada, con más problemas, pero bueno, en general, yo, conflictos o problemas grandes grandes de convivencia, no (...)" [E. PROF.2. P. 22]

5.2.2. Convivencia alumnado-profesorado

Después de conocer la realidad de la convivencia del alumnado desde los ojos del equipo docente, quisimos conocer cómo percibía el profesorado su propia relación con el estudiantado.

La consideran en general positiva y destacan la cercanía con el alumnado: “Yo creo que es una relación bastante cercana, nosotros hablamos con ellos (...)” [E. PROF.3. P. 28]; “Sí, sí, no es una relación como se podía ver hace años de profe-alumno, creo que se da un paso más, siempre manteniendo la distancia -que tú eres el profesor y él es el alumno- pero hay mucho más acercamiento, eso está claro también y yo creo que eso ayuda mucho a la convivencia. Confían en ti, te cuentan más, saben que estás para ayudarles” [E. PROF.4. P. 30]. Algunos llegan a hablar de los vínculos afectivos que se producen entre profesorado y alumnado, llegando a utilizar la palabra “cariño”: “(...) Hay respeto mutuo y hay cariño, que eso es todavía mejor que el respeto.” [E. PROF.1. P. 28]; otros explican que las relaciones trascienden lo meramente profesional y llegan a lo familiar:

La relación es, en la mayoría de los casos, cercana. De hecho, en muchas ocasiones, el profesorado realiza labores o acciones más propias de la familia que de un docente (...) Es una convivencia muy cercana, con todo lo que esto conlleva: los alumnos desarrollan lazos profundos con algunos profesores y algunos profesores cargan con más responsabilidad de lo que a lo mejor debería corresponderles. [E. PROF.5. P. 24]

5.2.3. Comparación con otros centros

Una de las entrevistas señala que el profesorado, en general, es un referente para el alumnado, pero que no todos tienen el mismo tipo de relación con ellos: “(...) Sí que es verdad que había profesores que eran un referente y una parte muy importante, una figura de confianza y seguridad para los alumnos, pero creo que no todo el profesorado era igual ni que tuviera ese tipo de relación con el alumnado.” [E. PROF.6. P. 29]

Después se les pidió que compararan la situación que viven en su día a día con otras realidades escolares que conozcan por haber trabajado en otros centros o por experiencias de otros compañeros de profesión o familiares. En general, explican situaciones de localidades o barrios con una mejor situación socioeconómica (Ayuntamiento de Zaragoza, 2022), y siempre con una mejor imagen que el Gancho.

En general señalan que consideran que en otros lugares es peor que en el centro en el que trabajan y alguno destaca que esto suele sorprender a amigos o familiares cuando lo cuentan:

Yo creo que en otros centros tiene que ser peor, por lo que me van contando, voy viendo, también las noticias que van llegando... Siempre hablan de los casos de acoso escolar y tal. Pues en este centro yo no he visto ningún caso. Fíjate que es curioso, que cuando les cuento a amigos o conocidos que trabajo en este barrio, muchas veces me dicen: "Jó, ¡qué valiente!" o "¡Ánimo!" y piensan que trabajar con este tipo de adolescentes debe de ser muy difícil por su comportamiento, por ser conflictivos... Yo siempre les digo que puede ser difícil porque son niños que tienen muchas necesidades, pero no porque se porten mal ni porque se peleen. [E. PROF.1. P. 24].

Otros docentes aseguran que en la convivencia en otros centros es peor comparándolo desde experiencias cercanas, poniendo en duda los tópicos de la sociedad cuando señalan el barrio de donde proceden y explicando incluso el *feedback* que recibe de otros profesionales (personal de museos, guías de exposiciones, técnicos del ayuntamiento, etc.) cuando tienen que trabajar con su alumnado:

Para nada es igual en todos los centros, y no lo digo por decir, que conozco la realidad en muchos otros por amigos compañeros de profesión que trabajan en otros y porque, sin ir más lejos, mis hijos están escolarizados en otros centros. Es cierto que hay de todo, pero en general, la convivencia de nuestro centro es mucho mejor, y creo que nuestro esfuerzo por hacerles ver lo importante que es el respeto y cómo vivir en sociedad se nota, y mucho. Aunque se trate de chavalicos que podríamos denominarlos como "de calle", luego su comportamiento es bueno y te los puedes llevar a cualquier sitio (...) Las veces que me los he llevado a alguna salida, el personal de los lugares a los que me los he llevado, siempre se ha mostrado sorprendido positivamente, y nos han dado la enhorabuena. De hecho, por cosas que conozco por mi vida personal, los nuestros son especialmente buenos; mi cuñada, que es trabajadora de museos, me cuenta cosas... y no hay punto de comparación con los nuestros. [E. PROF.3. P. 22-24]

En la misma línea que la anterior, otra docente habla de su experiencia y de cómo se mostró sorprendida, en primera instancia, de la diversidad que había en el centro, describiéndola como la mayor que había visto en su vida y la contrapone a la cantidad mínima y a la poca gravedad de los conflictos con respecto a otras realidades conocidas, con mucha menos diversidad:

Este centro ha sido el centro en el que mayor diversidad cultural he visto, por eso digo que es la excepción y no la norma. A bote pronto, me parece muy muy complicado que, habiendo tanta diversidad, convivan sin prácticamente ningún tipo de problema, o sea, ninguno grave, más allá de los roces diarios. En el resto de los centros que yo he visto, había gente diferente, pero no tanta diversidad y yo he visto conflictos más grandes, más graves y más profundos en centros donde la diversidad era menor. Por eso digo que este centro me parece la excepción. [E. PROF.6. P. 45]

Otra entrevistada baraja la posibilidad de que el número de conflictos sea inferior en otros lugares, pero que esto no significa que la convivencia sea peor, de hecho, al contrario, reforzando la idea de que la buena convivencia consiste en la ausencia de conflictos sino en la capacidad de resolverlos de manera pacífica: “Es posible que haya alguno con menos conflictos -aunque todos tienen-, pero de lo que esto segura es de que hay muchos con peor convivencia. De hecho, creo que hay más centros con peor que con mejor.” [E. PROF.4. P. 22]

5.2.4. Aprender a convivir en el centro

Después de pedirles que comparasen su propio centro con otros, se les preguntó si creían que su alumnado había aprendido a convivir en el centro. Ante esta pregunta, además de contestar afirmativamente en la mayoría de los casos, argumentaron sus respuestas.

Algunas entrevistas destacan las carencias en algunos hogares:

(...) Ten en cuenta que en muchas casas hay muchas carencias, que hay familias en las que, cuando llegan a secundaria, que es donde trabajo yo, como los ven un poco más mayores, ya pasan un poco más de ellos. Eso se nota. [E. PROF.1. P. 34].

Otros informantes recuerdan que la única formación en materia de convivencia que algunos de sus estudiantes reciben se produce en el centro:

(...) muchos de ellos, es en el colegio dónde aprenden a comportarse, a convivir, a respetar, porque en muchas familias yo creo que no hay normas o simplemente no se produce esa enseñanza de cómo tratar a los demás, por lo tanto, a muchos se les educa en el centro. [E. PROF.2. P. 30]

Otras entrevistas destacan que, dada la permanencia en el centro a lo largo de las diferentes etapas de buena parte del estudiantado, necesariamente, han aprendido a respetar y convivir en el centro: “Yo creo que sí. Desde pequeños ven tanta variedad de cos-

tumbres... Religiosamente, culturalmente... Están acostumbrados desde pequeños y eso les hace también tener una mente bastante abierta (...)" [E. PROF.3. P. 30]

Algunos docentes señalan que, por su realidad y la realidad del centro, se ven casi obligados a desarrollar actitudes de tolerancia y respeto, además de que, desde el centro, se tomaban medidas para ello:

(...) Creo que el Colegio era una extensión de su día a día, pero sí, en el centro se tomaban medidas para desarrollar esa tolerancia (...) Yo creo que sí, sobre todo por el entorno sociocultural de nuestras familias. Hay algunos que sí que en casa ya les inculcan, pero aquí es que no te queda otra. Quiero decir, en la calle puedes no querer convivir, pero aquí dentro... O convives, o convives [E. PROF.4. P. 33-36]

5.2.5. Centro como lugar seguro

Continuamos interesándonos por las ideas del equipo docente en cuanto a la consideración de La Anunciata como un espacio seguro para su estudiantado, pregunta ante la cual hubo una respuesta afirmativa unánime.

Con respecto a las justificaciones, de nuevo hay algunas que comparan la situación en los hogares con la del centro: "Sí, y, es más: muchos lo tienen como su primera casa, no como la segunda." [E. PROF.1 P. 17]. Aparece nuevamente la idea de que algunas de las carencias educativas o afectivas que tienen los estudiantes en sus hogares se intentan cubrir, en la medida de lo posible en el centro escolar:

Yo creo que sí, que están muy protegidos. Por lo menos intentamos estar muy encima de ellos. Intentamos muchas veces que encuentren en nosotros el apoyo que muchos de ellos, algunas veces no tienen en su casa, entonces yo creo que ellos se sienten bien en el colegio. [E. PROF.2. P. 20]

Varios informantes destacan que, en muchas ocasiones, el colegio es un lugar más seguro que sus casas: "Absolutamente. y creo que, de hecho, para el tipo de alumnado que hay, creo que el colegio era un sitio muy seguro. De hecho, para algunos, mucho más seguros que incluso su casa." [E. PROF.6. P. 21]

Otras hablan de que para los niños y adolescentes supone un espacio donde están contentos y de referencia, un lugar donde saben que se les va a cuidar y a ayudar en caso de necesidad: "(...) los chavales vienen aquí contentos y seguros" [E. PROF.3. P. 18]; "Sí, totalmente, para ellos creo que es un lugar como de referencia." [E. PROF.4. P. 16]; "Sí, aquí soy más rotundo que en la anterior. Creo que la mayoría de los alumnos saben que, si tienen un problema, que, desde el centro, se les va a ayudar." [E. PROF.5. P. 18]

5.2.6. Actividades y asignaturas para trabajar la convivencia

Tras conocer la realidad de la convivencia en el centro desde la mirada de los profesores y profesoras de Secundaria, quisimos conocer las actividades o acciones que se realizan desde el centro para trabajarla. Con respecto a esta cuestión, el profesorado aportó más información que el alumnado, hecho que atribuimos a dos causas fundamentales, la primera es que casi todos los docentes entrevistados llevan bastantes años de permanencia en el centro y la segunda es que, a diferencia del alumnado, son plenamente conscientes de la trascendencia de las actividades, proyectos y rutinas que se llevan a cabo y no las perciben como casuales o únicamente propias de los contenidos de determinadas asignaturas.

Varias entrevistas coinciden en señalar las sesiones de tutoría como elemento clave para el trabajo de las relaciones del alumnado entre sí o con el resto de la comunidad educativa: "(...) en tutoría, hacemos dinámicas para que se vaya mejor, pero, sobre todo hay que atajarlo cuando ocurre, cuando hay alguna cosa que va mal, pues se trata con todos y se soluciona al momento." [E. PROF.1. P. 42]; "Lo primero, yo creo que son las tutorías, trabajamos desde principio de curso para que los chavales se conozcan entre ellos en el grupo, para que integren a los repetidores o las nuevas incorporaciones... Yo creo que las tutorías son importantes, ya no solamente las de principio de curso, sino durante todo el curso hacer actividades que hagan que el grupo esté unido (...)" [E. PROF.3. P. 36]

También valoran la labor tutorial en general o el trabajo en equipo del profesorado en su conjunto:

(...) en cuanto parece que surge algo que vaya a ir mal, se trata de inmediato, si toca en tutoría, pues ahí, y si no, pues cuando sea, y si hace falta toda la mañana, pues toda la mañana. Además, hablamos mucho entre los profesores, con lo cual, su hay algo que haya ido mal, pues el siguiente profesor ya lo sabe y está pendiente. Eso también vale mucho, que vean que todos vamos en la misma dirección." [E. PROF.1. P. 44]; "(...) no es solo labor del tutor, en general, los profesores nos mostramos todos cercanos y accesibles, todos nos preocupamos y estamos encima. De hecho, hay veces que un profesor que no es tutor llega a saber más de los problemas o las necesidades de un alumno del que no es tutor porque se tiene más afinidad" [E. PROF.3. P. 36]; "(...) es más bien un sello propio; no es que se haga algo en concreto para que sea de esta manera, sino que, poco a poco, se ha ido creando como una identidad y el profesorado que viene nuevo, pues supongo que se amolda. Yo siempre lo he vivido así. [E. PROF.2. P. 42]

También mencionan actividades, metodologías, rutinas o proyectos concretos relacionados con la convivencia que realizan. Se cita el aprendizaje cooperativo:

(...) creo que cuando trabajas en aprendizaje cooperativo favoreces la convivencia. Quieras que no, te puede caer mal un compañero, pero te toca trabajar con él y al final es lo que es, porque la sociedad no te toca trabajar siempre con tus amigos y tienes que saber convivir (...). [E. PROF.4. P. 42].

También se nombra la formación del profesorado y puesta en marcha de un plan de mediación para el cual el profesorado lleva años formándose:

(...) también, habernos formado igual todos los profes en mediación y que el curso que viene por fin implantaremos el plan de mediación en el centro, creo que va a ser muy positivo, que ya lo hacíamos un poco encubierto, sin el protocolo. Todos, cuando hemos tenido conflictos, lo primero que hacemos es intentar mediar. [E. PROF.4. P. 42].

Otros docentes describen varias actividades, como el trabajo dentro o fuera del centro con asociaciones o instituciones del barrio: “Hemos hecho actividades con otras entidades del barrio (...) acciones de aprendizaje-servicio que han funcionado fenomenal” [E. PROF.5. P. 26]. Citaban ejercicios en el marco del plan de acción tutorial o de la mano de una o varias asignaturas: “(...) sesiones de convivencia a principio de curso para que el alumnado se conozca mejor, para profundizar... Se realizaban salidas intercurros, es decir, de juntar alumnado de distintos cursos, lo cual daba muy buenos resultados en cuanto a la convivencia (...)” [E. PROF.5. P. 26].

Desde algunas asignaturas, se trabaja con elementos de la actualidad, con eventos, celebraciones o costumbres de diversos países:

(...) me preocupaba de mantenerles informados de las cosas que pasan a nivel internacional: conflictos, desastres naturales, elecciones, revueltas, cambios importantes (...) siempre que viene algún evento especial que afecta a alguna parte de la clase, en las tutorías o en algunas asignaturas, se tratan los temas... Iba a poner de ejemplo otra vez el Ramadán, pero por ejemplo cuando llega Halloween, también hablamos del día de los muertos, de algunas costumbres en América Latina... [E. PROF.6. P. 43]

Dos de ellos destacan y explican con detalle un evento que se realiza en la etapa de Secundaria una vez al año: la comida intercultural:

(...) se hace anualmente una actividad que se llama la comida intercultural, que implica también a las familias y que tiene que ver con que el alumnado comparte comidas típicas de sus países y se realizan actividades para conocer más las diferentes culturas... [E. PROF.5. P. 26];

“Una vez al año se hace lo que se conoce como la comida intercultural. El pasillo de secundaria se divide en continentes y luego, cada una de las de las aulas, se divide como en pabellones. Cada uno de los alumnos trae algo de comida típica de su país de casa; de su país, o de la región del país que sea y se comparte entre todos. Entonces es un ejercicio muy divertido porque es una actividad muy lúdica donde, pese a que puede parecer que no se aprende nada y que solo estás como probando comida, la verdad es que los alumnos, a quienes les hace una ilusión tremenda que todos prueben los platos típicos de su casa, van explicando los orígenes, cómo se cocina, de dónde han sacado esa receta. Las aulas, además, se decoran con elementos típicos de los países, con banderas... Se hacen exposiciones de grupos de estudiantes que cuentan cosas de sus países (la población los cultivos, el clima, las celebraciones...) y las relacionan con los platos que han traído. Me parece especialmente enriquecedor porque además no se relaciona con ningún evento asociado a ninguna cultura, como Navidad, el final del Ramadán o lo que sea, sino que la celebración parte del propio centro y eso a mí me parece muy, muy enriquecedor y creo que es una forma maravillosa de canalizar un aprendizaje en un ambiente muy relajado en donde todo el mundo disfruta, y donde no es lo puramente académico lo más importantes, sino que lo es el crecimiento cultural y personal.” [E. PROF.6. P. 41]

5.2.7. Elementos que hacen único a este centro

Una vez conocidas algunas de las actividades que se realizan para trabajar la convivencia, les pedimos a los docentes que reflexionaran en torno a qué tiene de especial el centro en el que trabajan para que la convivencia sea como es.

En torno a esta pregunta, surgen varias ideas que se repiten en las diversas entrevistas. La primera de ellas es el tema de la interculturalidad y la diversidad que, en todos los casos, consideran positiva: “(...) precisamente toda esa variedad que hay, porque se acostumbran desde pequeños a que hay gente de todo tipo... De conducta, de religión, de costumbres y se van acostumbrando a diferentes cosas y todo lo ven bien (...) [E. PROF.1. P. 26];

Otro participante señala la condición de migrante de buena parte del estudiantado, lamenta los tópicos que perviven en la sociedad acerca de estos colectivos y pone en valor el esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para romper con esos estereotipos:

(...) en parte, es por el tipo de alumnado, porque en otros lugares, dan por hecho que, por haber tantos inmigrantes, por unirse gente de diferentes culturas, la convivencia no va a ser buena; como que lo asumen... En cambio, en este centro, además de tener experiencia en multiculturalidad, nos esforzamos mucho porque la convivencia sea buena, hasta el punto de que yo creo que, de hecho, es mucho mejor que en los centros donde no hay tanta variedad. [E. PROF.3. P. 26]

Otros informantes valoran la diversidad como algo positivo, destacando que su alumnado crece valorando y apreciando “al otro” y enriqueciéndose de las diferencias: “(...) si algo enriquece mucho a este Colegio, es la riqueza cultural, o sea, las diferentes culturas, tradiciones. Quieras que no, ellos ya crecen con la diferencia, ya tienen que respetar esas diferencias (...)” [E. PROF.4. P. 24];

Otro docente destaca que, si bien las familias tienen características muy distintas, de alguna manera están unidas por su condición mayoritaria de migrantes que han abandonado su hogar para buscar una vida mejor:

Para empezar, que hay una gran cantidad de culturas y procedencias en el centro. Pese a eso, las circunstancias de muchas familias son parecidas; son personas que se han cambiado de país para buscarse la vida. Esto conlleva, en muchos casos, que la convivencia sea más sencilla por tener cosas en común. El centro es un lugar donde se acepta y se incluye a todos y eso aporta muchas posibilidades. [E. PROF.5. P. 22]

Otro de los elementos que destacan los informantes es la labor del profesorado y su relación de cercanía con el alumnado, que consideran clave del éxito para lograr una buena convivencia. Algunos destacan el apoyo afectivo que se les brinda a estudiantes:

(...) la cercanía del profesorado con el alumnado, el hecho de que estemos muy, muy encima, que muchas veces no solo ejercemos de profesores, sino que también hacemos de padres. Tienen muchísimo apoyo en el centro, sobre todo afectivo (...) Yo creo que es la cercanía que les damos lo que hace que este centro sea diferente, porque sé muy bien que, en otros lugares, ni por asomo es así. [E. PROF.2. P. 40]

Otros participantes ponen en valor los acercamientos a los entornos y circunstancias de cada uno de ellos por parte del profesorado: “(...) yo creo que el trato con el alumno, el preocuparte por él, conocerlo, conocer a la familia (...) hay un acercamiento importante tanto al alumno como a su entorno; y eso, desde luego, no se da en todos los lugares” [E. PROF.4. P. 50-54]

5.2.7.1. Multiculturalidad e interculturalidad

El elemento distintivo que más destacan tanto estudiantes como docentes es la multiculturalidad y, además, existe una unanimidad en considerarlo positivo; por ello y aunque muchos de los profesores entrevistados ya habían hablado de la diversidad en las aulas, quisimos abundar en este concepto y pedirles que nos hablaran de este aspecto de la realidad en el centro.

Los docentes coincidían en alabar las virtudes de esta realidad, pero lo hacían refiriéndose a diversos factores. La mayoría entendían esta diversidad como el mejor remedio para cualquier tipo de discriminación: “Si en el colegio aprenden a estar bien juntos, a que son todos iguales y a que todos se pueden llevar perfectamente bien, yo creo que eso les ayuda también para reducir la conflictividad fuera del colegio por temas raciales, culturales o religiosos.” [E. PROF.2. P. 36]; “(...) les hace tener la mente abierta desde el principio; no necesitan superar el racismo, la intolerancia porque no la llegan a desarrollar nunca, entonces su mente está preparada para aceptar lo diferente desde que son niños.” [E. PROF.3. P. 34]; “Ellos ven que hay variedad, que hay variedad y que todo cabe, todo cabe, cada uno tiene sus orígenes diferentes, sus culturas diferentes, incluso su religión diferente y por eso no quiere decir que uno sea mejor que otro (...)” [E. PROF.4. P. 40]; “(...) podemos hablar de diversidad y ellos tienen claro que no hay nadie mejor que nadie ni una cultura mejor que otra, que todos podemos convivir y que no pasa nada. De hecho, es que incluso los alumnos lo hacen sin querer cuando les gustan sus hobbies, o les parecen curiosas sus costumbres, preguntan, comparten... Toda la información es poder, y creo que poder enseñar esta de primera mano, es todo un lujo y creo que enriquece muchísimo (...)” [E. PROF.6. P. 39]

En una de las entrevistas, relacionaban la multiculturalidad con la integración de todo el alumnado: “(...) el buen rollo que hay entre ellos, y mucho, en la integración, que cuando viene alguien nuevo, lo acogen, hablan con ellos, lo suman a los grupos...” [E. PROF.1. P. 40]

5.3. BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Una vez conocidas las impresiones de equipo docente con respecto a la situación del centro, les propusimos que pensarán en alguna buena práctica de las que se llevan a cabo en su día a día que sirviera para poder mejorar la convivencia de algún otro centro donde no fuera tan buena.

Algunos se mostraron dubitativos, alguno incluso admitió no estar seguro de si sería fácil trasladar las cosas que se hacen en el centro a otro diferente: “(...) Pues no sé darte aquí una receta. Porque, como todo se tiene que ver según el caso, según los niños que son... No hay una fórmula mágica (...) [E. PROF.1. P. 48]; “¡Qué difícil! Es muy difícil intentar objetivar y racionalizar las sensaciones y los sentimientos” [E. PROF.6. P. 51]

Otros contestaron en seguida, señalando la cercanía con el alumnado, el acogimiento y el centro como lugar seguro y feliz: “Pues sí, esa cercanía, esa manera de acoger a las personas que vienen nuevas -que siempre son muchos, porque en este barrio hay mucha población que viene y va-, yo creo que se puede trasladar a otros sitios (...) Hay que intentar que no vean el colegio donde se va a aprender lecciones, sino como un lugar cercano, agradable (...) El alumno no es solo un número de la lista, es una persona.” [E. PROF.2. P. 46]; “(...) la cercanía, intentar que el profesorado de otros centros esté más comprometido con las personas, que les ofrezcan un trato más humano...” [E. PROF.3. P. 40]

Una de ella insiste en que exponer al alumnado a la multiculturalidad es una práctica necesaria y efectiva para aprender a convivir: “(...) cuanto más expuesto estás a entornos diferentes o a culturas diferentes, mayor tolerancia (...) vivir en la multiculturalidad incrementa exponencialmente la tolerancia y, a mayor tolerancia, muchos menos riesgos o menos probabilidades de que haya conflictos graves.” [E. PROF.6. P. 51]

Finalmente, uno resuelve que hay varias de las actividades que se podrían realizar en otros contextos que ayudarían a reconstruir una convivencia rota o dañada y/o a construir una nueva y mejor: “(...) se podrían exportar muchas de las actividades que te he comentado antes y creo que funcionarían bien (...) las sesiones de convivencia al principio de curso (...), las actividades de aprendizaje-servicio (...) juntando alumnos más mayores con más pequeños (...) Yo creo que eso es fácil de exportar y funciona.” [E. PROF.5. P. 28]

5.4. CONVIVENCIA Y FRACASO ESCOLAR

Finalmente, quisimos relacionar dos conceptos fundamentales en la práctica educativa, el central de nuestra investigación: la convivencia y el fracaso escolar. Esta parte de la investigación se justifica porque nos resultaba llamativo el hecho de que, pese a que -a juicio tanto de profesorado como alumnado- la convivencia escolar es buena, los resultados académicos y el porcentaje de titulaciones de ESO no lo fuera tanto. Tal y como hemos podido estudiar y plasmar cuando investigamos la realidad del barrio, no parece extraño que el nivel de fracaso o abandono escolar sea superior a la media; de hecho, sigue una parecida trayectoria que otros barrios de similares características socioeconómicas en Zaragoza o en otros municipios españoles (Carrillo et al., 2018), no obstante, el buen clima de clase se ha relacionado con la mejora del aprendizaje (Gutiérrez et al., 2017).

Por ello, les preguntamos a los docentes si creían posible aprovechar la buena situación de la convivencia que hemos venido analizando a lo largo del presente estudio para abordar el problema del fracaso escolar, reducirlo, o incluso llegar a eliminarlo.

Ante esta propuesta de reflexión, surge la idea de que una de las partes más difíciles ya está hecha, que es conseguir el clima de clase: “(...) sí que hay un buen ambiente que da para que se puedan hacer las clases de una determinada manera que, habiendo otros ambientes, a lo mejor no se podría (...)” [E. PROF.2. P. 48]; “(...) creo que es imprescindible que haya una buena convivencia para que haya un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (...)” [E. PROF.4. P. 56]; “Creo que la buena convivencia es básica para empezar a mejorar los resultados (...)” [E. PROF.5. P. 30]; “(...) no hay aprendizaje si no hay tolerancia, respeto y el centro no es un sitio seguro para ellos (...)” [E. PROF.6. P. 53].

También se señala que, dadas las múltiples causas del fenómeno del fracaso escolar, a veces la buena convivencia y la voluntad por parte del equipo docente resulta insuficiente: “(...) el fracaso escolar tiene muchas causas y hay muchas veces que por mucho que las condiciones del centro, las metodologías y todo eso sean afines, las circunstancias de los alumnos son tan poco propicias, las familias ayudan tan poco... Que es casi imposible (...)” [E. PROF.2. P. 48]; “(...) Creo que depende muchísimo, también de los alumnos y me parece algo multifactorial (...)” [E. PROF.6. P. 53].

Finalmente, dos de ellos marcan algunas pautas para poder hacerlo en torno a dos claves fundamentales:

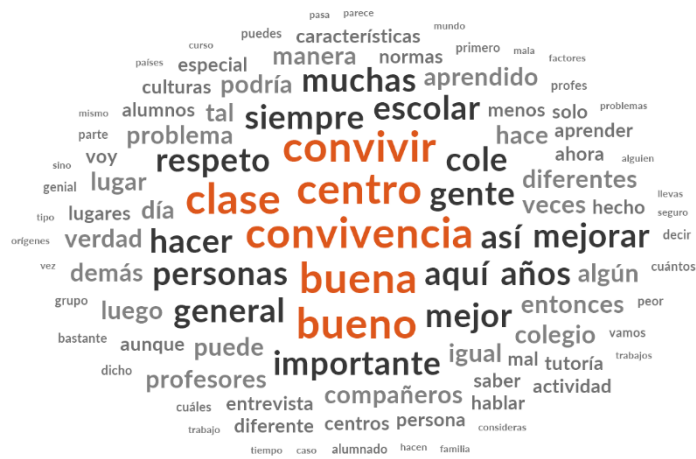
1. La organización y compromiso del equipo docente en conjunto “(...) creo que lo primero es que el profesorado sea organizado en las clases y trate de transmitir esa organización al alumnado, porque, en muchos casos, es una de las mayores causas del fracaso (...)” [E. PROF.5. P. 30]; “(...) La acción del docente creo que es clave (...) el docente debe tener un plan, unos objetivos, un proyecto... Y para ello, tiene que saber lo que hace (...)” [E. PROF.6. P. 53].
2. El uso de metodologías activas: “Con el hecho de que se dé una buena convivencia, también se puede producir una colaboración entre iguales” [E. PROF.4. P. 56]; “también es interesante es el aprendizaje entre iguales (...)” [E. PROF.5. P. 30]; “(...) para las metodologías activas o por lo menos para la mayoría de las metodologías activas, sin convivencia no se puede hacer (...) es el docente el que tiene que impulsar una serie de proyectos y de metodologías de trabajo que haga que esos alumnos estén conviviendo de forma activa y no pasiva (...) tienen que ser unas actividades, unos recursos guiados para que los propios alumnos se conozcan, funcionen (...)” [E. PROF.6. P. 53]

6. COMPARATIVA ALUMNADO-PROFESORADO

Tal y como se ha hecho por separado con los resultados derivados del análisis de las entrevistas del alumnado y del profesorado, mostraremos también en las figuras 13 y 14 los términos más repetidos a través de una nube de palabras y las relaciones entre palabras a través de un mapa ramificado.

Figura 13

Nube de palabras de las entrevistas del alumnado y el profesorado.



Nota. Elaboración propia a través del software Nvivo v. 14.

Figura 14

Mapa ramificado de las entrevistas del alumnado y el profesorado.

convivencia	centro	personas	respeto	escolar	día	colegio	aprendid	luego	manera	algún	menos	ahora		
							saber	aunque	entrevi	normas	hecho	mal	alumno	
	bueno	gente	cole	mejorar	diferente	verdad								
							centros	diferent	voy	hablar	primero	cuáles	genial	
	convivir	así	hacer	muchas	igual	tal	lugares	grupo	peor	dicho	alguien	segur	tipo	vez
			siempre	veces	problema		caracter	vamos	profes	hacer	curso	sino	trabaj	caso
buena	clase	general	años	puede	entonces	lugar	culturas	cuántos	alumn	llevas	mismo	factor	pasa	familia
						profesore	persona	puedes	bastan	mala	mundo	origen	tiemp	spe
	aquí	mejor	importante	compañer	hace	demás	aprende	parte	decir	consic	proble	países	solo	act
											trabajo	parece	tutoria	

Nota. Elaboración propia a través del software Nvivo v. 14.

En todas las imágenes podemos apreciar que los términos utilizados son prácticamente los mismos en ambos grupos.

Una vez conocidos, analizados y clasificados los contenidos de las entrevistas tanto de profesorado como de alumnado, procedemos a realizar una comparativa de los resultados y el marco teórico para, ulteriormente, establecer unas conclusiones.

6.1. EL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

En este punto, ambos grupos entrevistados se muestra generalmente coincidentes a la hora de definir la convivencia atendiendo a un espacio y tiempo compartidos. En algunas entrevistas de los dos tipos de participantes se revela también que ese tiempo compartido no tenga incidentes y que los agentes de esa convivencia se lleven bien y se respeten.

En cuanto a la convivencia escolar, las respuestas de docentes y estudiantes son también similares en cuanto a contenido. Los dos señalan el espacio concreto (centros educativos), a un tiempo (el horario escolar) y a unos protagonistas: los agentes de esa convivencia (comunidad educativa).

Parte del estudiantado destaca de nuevo la ausencia de conflictos en forma de acoso, el respeto, la paz y la ayuda entre iguales. También introducen la ausencia de discriminación por razones de color de piel, procedencia, cultura, género o preferencia sexual en la definición.

6.2. LA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR

Con respecto a la descripción de una buena convivencia, uno de los puntos más importantes para ambas partes, que, además, en general colocan como eje vertebrador de la buena convivencia es el respeto, que además relacionan frecuentemente con la tolerancia, la igualdad, la integración y la no discriminación.

Una parte del profesorado y uno de los estudiantes destacan que para la construcción de la buena convivencia no se trata de que desaparezcan los conflictos, pues estos son inherentes a la vida en comunidad, sino que se aborden desde la comunicación, el respeto, el diálogo y la paz.

Dos de las profesoras destacan que las normas son importantes, y una de ellas añade que estas no deben ser “imposiciones” [E. PROF. 2. P. 14]. Uno de los docentes señala la necesidad de que exista una implicación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Parte del estudiantado señala la necesidad de sentirse bien en compañía de los demás independientemente de las diferencias o desencuentros que puedan surgir en el día a día para que se pueda dar la buena convivencia.

6.3. NORMAS Y CONVIVENCIA

Estudiantado y profesorado coincide mayoritariamente en la necesidad del establecimiento de unas bases normativas para que la convivencia funcione; no obstante, algunos difieren en cuanto al contenido, el establecimiento y la aplicación de las mismas.

Parte de los entrevistados (tanto docentes como estudiantes) señalan que las normas son fundamentales, a su modo de ver, en su ausencia, cundiría la confusión y desorganización: “Sí, porque si cada uno hace lo que quiere, como que no. Yo creo que sería un desastre (...)” [E. PROF. 19. P. 66].

Algunos de los estudiantes, si bien entienden que hay ciertas normas que son necesarias para el normal desarrollo de las actividades escolares: “(...) otras normas sí que son muy necesarias.”, también consideran que hay otras que son demasiado estrictas, innecesarias o ineficaces: “Yo creo que, por ejemplo, algunos poner algún parte por ciertas cosas, no sirve para nada porque no va a cambiar (...)” [E. ALU. 13. P. 44]

Parte del profesorado señala que, si bien la convivencia no puede funcionar sin normas, la aplicación de las mismas debe adaptarse a las circunstancias y estas deben contar con la comprensión y aceptación del alumnado, en palabras de uno de los informantes, ser “siempre consensuadas” [E. PROF. 4. P. 44]

6.4. AMENAZAS PARA LA CONVIVENCIA

Las entrevistas arrojaron diversas visiones por parte de los informantes de ambos grupos sobre cuáles son los principales problemas y sobre las amenazas que podrían arruinar una buena convivencia.

Sobre las coincidencias entre alumnado y profesorado, nos encontramos con la deficiente comunicación y los malos entendidos, la mala gestión de los conflictos -abordados desde el insulto, la descalificación o la violencia- y cualquier tipo de discriminación por razón de género, color de piel, orientación sexual o aspecto físico: “faltas de respeto por razones culturales (...)” [E. PROF.6. P.31].

El alumnado tiende a identificar más frecuentemente como amenazas los temas del acoso escolar (en diversas formas: gritos, descalificaciones, insultos, faltas de respeto, etc.) o la falta de compañerismo o empatía entre iguales, mientras que el profesorado habla de la falta de solidaridad e individualismo como elementos problemáticos.

6.5. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CENTRO

Cuando nos dispusimos a recopilar información sobre este tema, decidimos dividirlo en cuestiones diferentes; en primer lugar, quisimos saber cómo es la convivencia entre iguales y la convivencia con el profesorado para poder obtener una visión más completa de la situación. En ambos grupos de entrevistados, las respuestas fueron mayoritariamente positivas. Posteriormente les pedimos que comparasen la situación de su centro educativo con la que se da en otros lugares que conocieran.

La convivencia entre iguales es descrita en los dos grupos entrevistados como “buena” o “muy buena” por la gran mayoría de los entrevistados. De ella destacan la unidad, el respeto, la tolerancia, la aceptación y el acogimiento a la diversidad y la no discriminación. Una de las estudiantes llega incluso a identificar a las personas de su clase como “(...) mi otra familia (...)” [E. ALU. 8. P. 74]. Aunque parte de los participantes no la considere perfecta y señale la existencia de algunos conflictos puntuales, no consideran que la aparición puntual de este tipo de problemas pueda eclipsar una tónica general de buena convivencia entre el alumnado. Dos estudiantes participantes se quejan de que algunos de sus iguales no saben convivir y pueden llegar a enturbiar la buena convivencia del resto, pese a que el alumnado problemático sea una minoría.

La percepción sobre la convivencia entre estudiantado y profesorado es más homogénea: todos los docentes y la mayoría del alumnado la considera “buena” o “muy buena”, destacando la confianza y la cercanía entre ambos grupos y destacando su disposición a la ayuda y el apoyo en asuntos que trascienden lo académico y llegan a lo persona. Algunos describen lazos afectivos y varios utilizan la palabra “cariño” para describir la relación profesorado-alumnado. No obstante, algunos estudiantes consideran que, pese a que en general es positiva, no es igual de buena con todo el equipo docente, mientras que hay algunos con los que cuentan para todo, hay otros con los que no tienen tan buena relación.

Con respecto a la comparación de este colegio con otros centros educativos, la mayor parte de los entrevistados destaca que la convivencia en La Anunciata es “mejor” o “mucho mejor” que en el resto de los centros que conocen; de los cuales tienen constancia por experiencia propia -haber sido estudiante de otros centros-, o por experiencias ajenas -amigos o familiares que formaron o forman parte de la comunidad educativa de otro colegio o instituto-. La mayoría de los informantes comparan su centro con otros que se encuentran en entornos menos desfavorecidos.

Estudiantes y profesorado, en general señalan la existencia de problemas de mayor gravedad relacionados con diferentes tipos de violencia y bullying -que consideran inexistente o residual en su centro-. Explican también que en su centro el respeto y el buen trato entre las personas es una realidad que prácticamente se da por hecho, pero que en otros colegios o institutos que conocen no es así.

Una buena parte del profesorado pone de relieve que en un centro con una diversidad muy superior a la media se produzca -a su juicio- una mejor convivencia que en los lugares donde el alumnado es más homogéneo. De hecho, señalan la diversidad como una de las claves del éxito en materia de convivencia.

6.6. APRENDER A CONVIVIR

Otro de nuestros intereses cuando realizamos las entrevistas era saber si la especial manera de convivir que percibíamos en el alumnado antes de realizar el estudio y que hemos podido conocer en profundidad en este análisis de los resultados tenía que ver con los aprendizajes realizados en el propio colegio en materia de convivencia, para ello, preguntamos tanto a docentes como a estudiantes.

Los dos grupos, tanto alumnado como profesorado, coinciden mayoritariamente en considerar su centro educativo como un espacio donde los primeros han desarrollado su capacidad para convivir. Algunos de los entrevistados señalan que este aprendizaje ha tenido lugar también en sus hogares gracias a la acción de sus familiares.

Varios docentes y estudiantes aseguran que aprenden más a convivir en el centro que en sus casas y dos de los profesores señalan que esto se debe a que las carencias de todo tipo que tienen algunos estudiantes en sus hogares tratan de compensarse desde el colegio.

Entre los que justifican su respuesta de ambos grupos aparece de nuevo la diversidad y el encuentro de distintas culturas tanto en el centro educativo como en los barrios donde viven los estudiantes. Según los docentes esta situación contribuye a desarrollar las actitudes de tolerancia y no discriminación que perciben en su alumnado. También algunos estudiantes destacan el empeño por parte del profesorado en que aprendan a convivir, en inculcarles valores y en luchar contra cualquier tipo de discriminación.

Parte de los informantes de ambos grupos destacan que este empeño por parte de los docentes de conseguir un buen clima de aula y de desarrollar la capacidad para convivir entre sus estudiantes es una constante en todas las etapas educativas que se imparten en el centro; desde Infantil, hasta Secundaria.

6.7. EL CENTRO COMO LUGAR SEGURO

El centro como espacio seguro para el estudiantado ha sido otro de los temas a los que hemos concedido tanta importancia como para preguntarles por este concepto a ambos grupos de entrevistados.

Existe una práctica unanimidad en considerar el colegio como un lugar seguro por parte de los dos grupos. En cuanto a los razonamientos de las respuestas, son más frecuentes en el grupo del profesorado que en el del alumnado, que en casi todos los casos se limita a contestar positivamente. En cualquier caso, los que justifican su respuesta de ambos grupos lo hacen sobre todo destacando la sensación de protección y cuidado y, muy especialmente el fuerte contraste en materia de seguridad que existe entre el interior y el exterior del barrio por su particular problemática y conflictividad.

Cabe destacar el contraste que algunos participantes acusan entre la seguridad que percibe el estudiantado mientras se encuentra en el interior del espacio escolar frente a lo que sienten cuando lo abandonan, donde sí que perciben la violencia y los peligros para la salud física y emocional o la criminalidad.

Tan solo uno de los estudiantes señala la existencia de algún estudiante especialmente conflictivo que puede poner en cuestión su concepción del centro como lugar seguro, pero reiterando que lo verdaderamente conflictivo es lo que hay fuera más que lo que hay en el interior del centro.

6.8. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La diversidad cultural del centro educativo estudiado es uno de sus rasgos más distintivos y la característica que, según nuestra concepción previa al estudio, marca más la diferencia en cuanto a convivencia con respecto a otros centros educativos. Las entrevistas revelan que todos los miembros de la comunidad educativa perciben con claridad esta realidad multicultural y la valoran como algo positivo y enriquecedor.

El alumnado percibe que la interculturalidad de su centro educativo es superior a la de otros colegios e institutos, pero no considera este hecho demasiado destacable ni llamativo porque, en general, está acostumbrado a la diversidad. Lejos de considerarlo algo diferente o extraño, en todo caso, lo considera positivo, valorando los aprendizajes sobre otras culturas que realiza gracias a su relación con sus iguales y le concede valor al haber conocido y compartido tiempo con personas de orígenes y culturas diversas.

El profesorado también percibe la interculturalidad como superior al resto de centros educativos que conocen, pero igualmente la consideran como un valor que permite al estudiantado desarrollar la tolerancia y mejorar su capacidad para convivir con personas diversas: “Para empezar, que hay una gran cantidad de culturas y procedencias en el centro (...) El centro es un lugar donde se acepta y se incluye a todos y eso aporta muchas posibilidades.” [E. PROF. 5. P. 22]. Señalan también que, en su experiencia con la interculturalidad, los niños y adolescentes del centro han generado una capacidad de integración y de acogida hacia todas las personas que valoran muy positivamente.

6.9. FACTORES DIFERENCIADORES

Otro de los temas clave sobre el que se les preguntó a ambos grupos de participantes fue por los factores diferenciadores que hacían única o diferente la situación de convivencia en el centro; para ello, les pedimos una reflexión lanzándoles la pregunta de qué hace especial al colegio para que la convivencia sea así.

Entre las respuestas comunes entre los dos grupos reaparecen palabras clave como diversidad o multiculturalidad, que redundan en que una de las claves de esta situación es precisamente el hecho de que, en una clase de educación reglada, se desvanecen las diferencias personales y estudiantes diversos, se convierten en iguales.

También aparecen otros elementos como la labor conjunta del profesorado desde que entran en el centro educativo (independientemente de la edad que tengan) hasta que salen de él: “Intentamos muchas veces que encuentren en nosotros el apoyo que muchos de ellos, algunas veces no tienen en su casa, entonces yo creo que ellos se sienten bien en el colegio (...)” [E. PROF. 2. P. 20], el acompañamiento, el trato cercano y familiar: “(...) el profesorado realiza labores o acciones más propias de la familia que de un docente (...)” [E. PROF. 5. P. 24], el apoyo mutuo y la sensación de seguridad que tienen cuando acuden al colegio.

6.10. ACTIVIDADES Y ASIGNATURAS PARA LA CONVIVENCIA

Les preguntamos también por las actividades que han realizado o realizan en su día a día con el objetivo de mejorar o mantener la buena convivencia de la mano de una, varias o ninguna de las materias del currículo.

Como actividades transversales no asociadas con una materia concreta, estudiantes y profesorado coinciden en valorar las charlas de diversas temáticas llevadas a cabo tanto por personal del centro como por asociaciones o personas externas y le conceden importancia a la acción tutorial con sus debates surgidos en torno a los temas propuestos -normalmente controvertidos y de actualidad-, en ocasiones relacionados con días internacionales como el de la Paz o el 8M. También subrayan como positivo el protocolo de recreos en el cual, desde hace unos años el fútbol dejó de ser el protagonista único y el espacio está dividido en diversas zonas para que todo el alumnado pueda realizar la actividad que prefiera.

Por otro lado, algunos nombran una actividad concreta y propia del centro: la comida intercultural, un momento de encuentro de las diversas culturas que habitan el centro a través de uno de sus elementos identitarios: la gastronomía. En esta actividad donde participaba el profesorado, el alumnado y las familias, se probaban platos propios de diversas culturas y se realizaban presentaciones y charlas sobre las culturas de diferentes países: “(...) es una comida que se hace en el cole. Ponen unas mesas y hay diferentes platos de la gente que viene de diferentes países, pues ponen comidas de esos diferentes países (...)” [E. ALU. 4. P. 62]

Respecto a las materias, el profesorado destaca la utilización de las metodologías activas desde diversas materias, mientras que el alumnado sí especifica en cuales se realizan más actividades relacionadas con la mejora o mantenimiento de la convivencia: destacan especialmente Geografía e Historia, Educación Cívica (Educación para la Ciudadanía), Religión, Lengua (o Taller de Lengua), los idiomas y Educación Física.

6.11. BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Finalmente, con el objetivo de poder abordar una situación existente, no solo en los algunos centros educativos españoles, sino que está presente en la educación mundial como son los malos climas de convivencia. quisimos saber si alguna de las buenas prácticas llevadas a cabo en el centro podría replicarse -con o sin adaptación- a otros lugares donde la convivencia no fuera tan buena con el objetivo de mejorarla.

Algunas de los elementos que aparecieron en este apartado se repiten en el anterior y en otros, lo cual, abunda en la identificación clara de los factores más importantes. Los más frecuentes y comunes entre los dos grupos entrevistados son precisamente los que con más frecuencia se han repetido en otros apartados:

1. La multiculturalidad y diversidad: alumnado y profesorado explican que la exposición continuada a la diversidad en un contexto en el que personas con diversos orígenes, lenguas, nacionalidades, religiones o ideas se coloquen en una posición de igualdad contribuye a la generación de relaciones positivas.
2. Relación familiar alumnado-profesorado: los dos grupos aseguran que no es una relación meramente profesional, el equipo docente conoce y se preocupa por el bienestar y el aprendizaje de cada educando, tratándolo como una persona y no como un número.
3. Actividades otros consideran que algunas de las actividades que se realizan en el centro que de algún modo trabajan la convivencia, se podrían trasladar a otros ambientes y, adaptándolas o no, en función de las características de las personas del centro al que se lleven, podrían funcionar.
4. Continuidad en el centro: otra de las ideas clave la positiva consideración de la máxima continuidad posible (al menos en la etapa de escolaridad obligatoria) en el mismo centro, como es el caso de la Anunciata, donde algunos estudiantes comienzan al inicio de la Educación Infantil y se marchan al final de 4º de ESO.

7. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe referirnos a lo que entienden los informantes por convivencia, convivencia escolar, buena convivencia y problemas o amenazas para la convivencia. En rasgos generales, todos los participantes parecen tener claras estas cuestiones y, además, las definiciones de las mismas comparten bastantes elementos con el marco teórico.

Coinciden con la bibliografía en su concepto de convivencia y convivencia escolar, especialmente en lo relacionado con el empleo del diálogo para la resolución de problemas (Muñoz, 2004) y la democratización de las normas (Ortega et al., 2003; Coleman, 2011, Reaves et al., 2018) como uno de los caminos más efectivos para lograr la convivencia. Cabe destacar la coincidencia con el concepto de convivencia de las dos últimas leyes (LOMCE, 2014; LOMLOE, 2020) y algunos elementos clave citados por los autores de referencia que aparecen con frecuencia en las entrevistas tales como las redes de apoyo mutuo (Macías, 2017), el compromiso con la paz (González, 2021) y la ausencia total de discriminación (Díaz-Aguado & Martín, 2011).

En cuanto a los problemas y amenazas para la convivencia, profesorado y alumnado reconocen como tales diversos tipos de violencia, haciendo hincapié en el *bullying*. Identifican también todo tipo de discriminaciones por cualquier razón, pero no hacen referencia directa al *cyberbullying*, pese a que en la actualidad es un foco en el que se centran los investigadores y a que constituye un problema de convivencia de primer nivel tanto para niños y adolescentes (Íñiguez-Berrozpe et al., 2020) como para personas adultas. Algunas entrevistas hacen también referencia a la mala gestión de los conflictos -los cuales consideran inevitables-, como es el caso de abordarlos a través de las diferentes formas de violencia. Precisamente, el grueso de la investigación señala los diversos tipos de violencia y la discriminación como los principales problemas para la convivencia en general y para la escolar en particular. Autores como Malgesini y Giménez (2000) o Carrera-Fernández (2019) coinciden con los resultados y apuntan a los estereotipos como una de las fuentes más importantes de discriminación y violencia. Diversos tipos de discriminación, como el racismo (Riedemann & Stefoni, 2015), la xenofobia (Malgesini & Giménez, 2000), la LGTBIQ+fobia (Rodríguez-Otero & García-Álvarez, 2020) o el machismo (Díaz-Aguado, 2021) son, según Chavous et al. (2008), Assari (2018) y Bottinani et al. (2020) las causantes más frecuentes de actos de violencia y los iniciadores de episodios de *bullying*.

Podemos entender, por lo tanto, que los dos grupos de informantes comprenden el tema sobre el que se les está preguntando y su terminología básica, lo cual no solo es relevante en sí mismo, sino que, además, aporta validez y fiabilidad a nuestra investigación.

Con respecto al aprendizaje por parte del alumnado de materia de convivencia, en vista de las entrevistas, podemos observar que buena parte de ellos han aprendido a convivir principalmente en el centro. De hecho, comparamos los resultados obtenidos con

la bibliografía consultada, podemos comprender mejor este aprendizaje: encontramos que, en la línea con Soler et al. (2016) el profesorado de La Anunciata concede mucha importancia al aprendizaje de la convivencia y lo coloca entre sus objetivos principales. Son además conscientes de su relevancia para el futuro en la medida que contribuye a su desarrollo emocional (Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2004) y les enseña a vivir en comunidad (Megías, 2011 y Garcés, 2021). En los dos grupos contamos con entrevistas que reconocen la diversidad existente en individuos que son tratados como iguales facilita las relaciones y, por tanto, previene diversas formas de violencia (Muñoz, 2004) y promueve actitudes de respeto (Morales, 2007). Estudiantado y profesorado han reiterado la importancia capital que conceden a los aprendizajes relacionados con la tolerancia, convivencia y trabajo en equipo, lo cual va en la línea como la declaración de Derechos Humanos (De Schutter, 2010), con los derechos del Niño (1959) y también con el marco legislativo español en el papel de la convivencia ha ido tomando más importancia a medida que se han sucedido las distintas leyes educativas (LOMCE, 2014; LOMLOE, 2020).

Conviene referirnos la realidad de la convivencia en el centro, sus características y su consideración como lugar seguro y sus elementos diferenciadores. Alumnado y profesorado valoran, en general, la convivencia escolar tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado como buena o muy buena, consideran que su centro educativo es un lugar seguro, que la convivencia es mejor que en otros colegios e institutos. En cuanto a los factores diferenciadores que hacen única la convivencia, ambos grupos valoran, en primer lugar, la diversidad cultural presente en las aulas, y en segundo el respeto y la cercanía e interés por parte del profesorado, que se convierte en referente y guía del alumnado.

Siguiendo las ideas de la bibliografía y comparándolas con el contenido de las entrevistas, todo parece indicar que la convivencia es buena, el clima de clase es proclive al establecimiento de relaciones de calidad entre sus miembros (García, 2017), hay un respeto por la diversidad generalizado (Cohen et al., 2009), un ambiente amigable y un equipo docente generalmente entregado y accesible (Kılınç, 2013). Además, se percibe un bajo nivel de tolerancia con cualquier forma de discriminación por parte de toda la comunidad educativa, que se vuelca en la protección de todo el alumnado (Van Maele et al., 2015; Fredrick et al., 2022), para que este pueda desarrollarse con libertad y expresarse sin temores (Wantini et al., 2022).

También podemos apreciar un sentimiento de pertenencia al centro escolar (*school belonging*) que se sustenta en varios ejes, por un lado, algunos estudiantes señalan que la permanencia en el centro durante las etapas educativas desde Infantil hasta Secundaria permite que las relaciones se afiancen y se consideren, entre los iguales, prácticamente como una familia, una unidad que además acoge a las personas que van llegando con facilidad y sin ningún tipo de recelo según observa el profesorado. Algunos autores consultados están de acuerdo con que la diversidad y convivencia de culturas distintas en un mismo espacio de manera respetuosa y como iguales contribuye a la creación de un buen clima (Cohen et al., 2009; Schwarzenhal et al., 2019), pero los resultados de este estudio se oponen a otros consideran que los centros con alumnado multicultural pueden enfrentarse a problemas de convivencia derivados de la discriminación en mayor medida

que los que cuentan con un alumnado más homogéneo (Juvonen et al., 2018). También influye el hecho de que los miembros de la comunidad educativa sientan el centro como un lugar seguro (Konishi, 2022) y que perciban que las personas de su alrededor se preocupan por ellos y le prestan apoyo, lo cual coincide con lo que entienden los autores del marco teórico por conexión escolar o *school connectedness* (Hurd et al., 2015; Hodges et al., 2018 y Marsh et al., 2019) lo cual se ha relacionado con una menor posibilidad de desarrollar actividades de riesgo como la violencia, el consumo de sustancias perjudiciales o las tendencias suicidas (Steiner et al., 2019), una mejora en los hábitos de vida (Neely et al., 2015) o una reducción de fenómenos tan frecuentes en ambientes escolares de todo el mundo como son el *bullying* (Quader et al., 2022), el *cyberbullying* (Law et al., 2022), la victimización o cibervictimización y la mejora del bienestar (Carney et al., 2022).

Con respecto las actividades y buenas prácticas llevadas a cabo en el centro, la investigación reitera algunas ideas que han aparecido en los resultados, como son el establecimiento de relaciones cercanas y sanas entre los miembros de la comunidad educativa (Creswell, 2013 y García, 2017), no obstante, en La Anunciata se realizan algunas prácticas más genuinas entre las que podemos señalar aquellas que ponen en valor las culturas y las diversas identidades del alumnado por cuanto se sienten integrados y parte de una comunidad (Recalde, 1999; Pinedo-Cantillo, 2013); es el caso de la comida intercultural o de distintas actividades como las realizadas en las materias de Geografía e Historia, Educación Cívica (Ciudadanía), o Religión. Los entrevistados valoran muy positivamente la acción tutorial (Díaz-Aguado, 2002. B y Ortega, Romera & Del Rey, 2009), el empleo de las metodologías activas y actividades colaborativas (Díaz-Aguado y Martín, 2011). Más en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales que con la convivencia escolar en general, encontramos autores que señalan la importancia de sentirse representado o identificado con los contenidos del aprendizaje (Lowenthal, 1998), lo cual, entre otras cosas, puede explicar el éxito actividades como la citada comida intercultural. Otro elemento para tener en cuenta y que va más allá de las materias en la gestión de las actividades para el patio, que permite al alumnado disfrutar del tiempo entre clase y clase con más libertad y menos posibilidades de verse arrastrado a participar de actividades que no le gustan o le gustan menos por el hecho de que ocupen más espacio en el patio.

En cuanto a las posibilidades que ofrece la buena convivencia para reducir el fracaso escolar, el profesorado se mostraba afín a esta idea que ha sido sugerida por otros estudios realizados en otros centros de entornos socioeconómicamente desfavorecidos. Berkiwitz et al. (2016) o Gómez y Suárez (2020) sugirieron que la brecha existente entre centros en entornos desfavorecidos y otros con el nivel de renta más alta en cuanto a rendimiento académico se acorta si la convivencia escolar es buena. Si bien es cierto que, como se ha reseñado en el capítulo dedicado al contexto, el abandono escolar temprano es inferior a la media de la capital aragonesa, y esto permite al alumnado permanecer más tiempo en un lugar seguro, esto no asegura su éxito académico, ni siquiera su titulación. El profesorado se mostraba interesado por la idea de que la buena convivencia escolar pudiera mejorar los resultados académicos a través de proyectos o iniciativas, pero reconocía su falta de formación para poner en marcha estrategias que permitieran lograr ese objetivo. Tal vez la responsabilidad de mejorar los resultados del estudiantado de estos contextos no sea solo del cuerpo docente que, en este caso y a la luz de las entrevistas,



ha logrado resistir a los posibles efectos desmotivadores de un entorno en el que se tienen que enfrentar a situaciones difíciles que señalaban Swart et al. (2022). De hecho, es posible, como señalan Berkiwitz et al. (2016) que la carga de trabajo que asumen los docentes y la mayor responsabilidad social y afectiva a la que han hecho referencia los dos grupos de participantes deba venir apoyada con políticas y programas específicos financiados por las administraciones públicas.

Podemos concluir, por tanto, que la convivencia en escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el Colegio La Anunciata, situado en el barrio del Gancho del Casco Histórico de la capital aragonesa es buena desde la perspectiva de estudiantes y profesorado, localizamos también factores concretos que conducen a que esta convivencia sea así y encontramos diversas buenas prácticas que podrían reproducirse en otros contextos con el objetivo de lograr mejor convivencia y mejores climas de aula.

8. CONCLUSIÓN

Tras un intensivo estudio de las entrevistas realizadas a los dos grupos de participantes, la comparativa entre los contenidos de ambas y el cotejo con el marco teórico previamente estudiado, establecemos varias conclusiones.

Antes de abordarlas, es importante recordar las limitaciones mencionadas y previstas en el diseño de la investigación, así como señalar otra inherente al enfoque cualitativo y dialógico de las entrevistas de la que nos hemos hecho más conscientes con el transcurso del proceso: la dificultad para captar y transcribir un elemento cuya descripción resulta complicada y cuya transcripción es imposible, ya que no se limita únicamente a las palabras utilizadas. Nos referimos a las emociones expresadas a través del lenguaje no verbal. En todas las entrevistas, realizadas principalmente de manera presencial, salvo en dos casos que se llevaron a cabo mediante videollamada, el investigador pudo percibir información transmitida mediante el lenguaje no verbal, ya sea a través de la modulación de la voz, la cadencia del discurso o la expresión de dudas al responder a diversas preguntas. A pesar de ser un aspecto difícil de medir, dado que tanto el papel del entrevistador como el del analista de respuestas son desempeñados por la misma persona, es inevitable que este elemento haya sido tenido en cuenta en la interpretación de los datos y en la redacción posterior de la discusión y las conclusiones.

Remitiéndonos a los objetivos planteados al inicio de este estudio, hemos podido cumplir en cierta medida con todos ellos. En primer lugar, hemos podido profundizar en el conocimiento sobre la actualidad de la convivencia escolar de un centro en un entorno socioeconómicamente desfavorecido y multicultural como el Gancho a través de la perspectiva del estudiantado y del profesorado comprendiendo que la convivencia es considerada como positiva. Posteriormente, hemos tratado de entender los factores que construían este fenómeno en la etapa de secundaria a través de las declaraciones de sus protagonistas, pudiendo confirmar que la interculturalidad y la cercanía por parte del profesorado parecen ser los elementos más determinantes, aunque existen otros, como la posibilidad de permanencia en el centro desde Infantil hasta Secundaria, la tolerancia cero a cualquier forma de discriminación por parte de toda la comunidad educativa, o las diferentes iniciativas y actividades realizadas para intentar lograr la *school connectedness*. Continuamos interesándonos por las buenas prácticas en materia de convivencia que se realizaban en el centro; además del trato familiar con el alumnado, destacamos las actividades para trabajar la convivencia desde las actividades específicas para desarrollar la competencia intercultural que se realizan desde las diversas materias o desde la tutoría, el uso del diálogo, el empleo de metodologías activas y colaborativas y la gestión de los espacios para el recreo.

Finalmente, con respecto a las posibilidades de la convivencia escolar para reducir el fracaso escolar, entendemos que en una población que por sus circunstancias es más vulnerable al fracaso escolar, la buena convivencia puede actuar como factor motivador

y de hecho funciona para reducir el nivel de abandono escolar temprano, no obstante, no es tan efectiva para reducir un fracaso que es estructural en este tipo de población; ante ello, según la percepción del profesorado, en un clima escolar que ya es bueno, conviene mejorar la coordinación entre docentes y emplear metodologías activas, que además de resultar más motivadoras, tienen la capacidad de incluir a todo el alumnado.

Con respecto a la transferibilidad de este estudio, consideramos que las buenas prácticas en materia de convivencia pueden ser llevadas a cualquier centro con presencia intercultural; que, en vista de los datos de natalidad e inmigración a nivel español, parece que acabarán siendo mayoría. Las características de este centro y de este barrio son únicas y genuinas, y el análisis sobre su convivencia y sus factores se corresponde solo con su circunstancia, pero la presencia de la diversidad cultural en las aulas es una realidad creciente e innegable y la sociedad debe prepararse para enfrentarse a una realidad que ya está presente. Por un lado, la administración pública tiene que dotar a los centros de los recursos necesarios para afrontarla y esto pasa por ofrecer formación gratuita y de calidad a sus docentes, reducir los ratios para poder atender a un alumnado con necesidades nuevas que responden no solo a los nuevos tiempos sino especialmente a su propia diversidad. Por otro lado, los docentes deben tomar conciencia de que lo que había funcionado o sido suficiente para un alumnado homogéneo, como mínimo en cuanto a cultura y lengua, no lo es para sus estudiantes de hoy en día y los equipos directivos deben jugar un papel facilitador para llevar a cabo los cambios necesarios. Las familias, con el apoyo de la administración y los centros tienen que asumir su respectiva responsabilidad: contribuir a la inclusión de todo el alumnado, dejar trabajar a los profesionales mostrarse disponibles para ser un apoyo y no una barrera para la formación de sus hijos.

La investigación educativa también debe estar al servicio de los problemas o dificultades derivadas de una realidad en constante cambio y, por ello, esta humilde investigación que esboza una pequeña porción de una realidad enorme y compleja, puede ser el punto de partida para una línea que estudie las circunstancias de centros educativos con buena convivencia en espacios socioeconómicamente desfavorecidos y así, poder transferir sus buenas prácticas a otros colegios o institutos donde el clima escolar no sea tan positivo. De esta manera, podrían llegar a generarse teorías que ayuden a los centros con problemas de convivencia a trabajarla con más posibilidades de éxito. Del mismo modo, aplicar algunas de las buenas prácticas para desarrollar la competencia intercultural, podrían ser aplicadas no solo a los centros en espacios desfavorecidos, sino a todos los centros en general.

Además de para nuevas investigaciones en materia de convivencia, este primer estudio es también el punto de partida y parte de la justificación de la pertinencia del segundo, que trata de integrar la interculturalidad desde las didácticas específicas, concretamente desde la asignatura de Geografía e Historia.







CAPÍTULO 5

ESTUDIO 2 ENSEÑAR LA CIVILIZACIÓN ROMANA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL



1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1. PERTINENCIA DEL ESTUDIO

La realización de este estudio viene motivada por la comprobación empírica e in situ de una realidad ampliamente estudiada por parte de la comunidad científica nacional e internacional, el alumnado aprende mejor la Historia con la que se identifica de alguna manera (Carretero & Van Alphen, 2014), de hecho, en los relatos históricos, el grupo nacional tiende a convertirse en el protagonista unificado y se opone al “otro” histórico. Esta simplificación se ha perpetuado de manera natural por un doble motivo: por un lado el nacionalismo interiorizado inherente e involuntario (López-Facal, 2001; Jaskulowski et al., 2017) y, por otro el hecho de que el alumnado que se siente parte de lo estudiado tiene más posibilidades de aprender y entender la historia; no obstante según Goldberg (2013), la identidad del alumnado tiene una doble vertiente: por un lado, supone un recurso, una oportunidad, y por otro puede resultar conflictiva cuando se tratan ciertos temas.

La realidad de las aulas en España es cada vez más intercultural y las identidades que los docentes de la ESO se encuentran entre el alumnado están construidas de muy diferentes maneras e influidas por una combinación de factores que desembocan en una diversidad que debe constituir una riqueza y suponer un mundo de posibilidades de aprendizaje. Según el INE (2022d) existe en España una población de más de dos millones de personas hijas de inmigrantes (nacidos o no en España) de entre 4 y 25 años, lo cual teniendo en cuenta que la escolaridad es obligatoria en nuestro país entre los 6 y los 16 años, nos da buena cuenta de la presencia de alumnado con orígenes diferentes al nacional que hay en las aulas de Secundaria. No obstante, estos más de dos millones no son todos los estudiantes cuya identidad está construida en torno a una cultura distinta, pues a esta cifra cabría sumar al alumnado cuyos orígenes son mixtos y a aquellos que, nacidos en España, pertenecen a la segunda o la tercera generación familiar que ha nacido en este país, pero que siguen manteniendo estrechos lazos con su cultura.

El currículo de Geografía e Historia, su manifestación en los libros de texto y, especialmente, su implementación efectiva en las aulas ha puesto de manifiesto la presencia de un discurso nacionalista y eurocéntrico (López-Facal, 2010; Delgado & Facal, 2021). A pesar de que este discurso ha experimentado cambios a lo largo de los años y con la sucesión de leyes educativas, por un lado, permanece una narración de la Historia de manera parcial y desde un único punto de vista y, por otro lado, sigue reproduciéndose un discurso que no logra ser representativo ni identificativo para todos los estudiantes.

No obstante, independientemente de que el origen del alumnado sea precisamente la nación protagonista y colocada por encima de “el otro” en el discurso de clase de historia, según Delgado y López-Facal (2021) no garantiza que el alumnado participe de este

proceso de nacionalización, de hecho incluso puede llegar a tener el efecto contrario en función de diversos factores tales como las características de diversos periodos históricos, los planteamientos didácticos desmotivadores o una narrativa diferente proveniente del ámbito familiar o social.

Conscientes de estos hechos, comprobamos de primera mano que una parte del alumnado no se siente debidamente representada en el discurso del docente de historia tradicional ni en los libros de texto tanto por la diversidad de sus orígenes, como por otros factores, como la falta de representación de colores de piel distintos al blanco, la invisibilización del papel de las mujeres (Gómez-Carrasco & Tenza-Vicente, 2015; Maldonado, 2020) o la ausencia casi total del colectivo LGTBIQ+ -tanto los de Geografía e Historia como los del resto de materias- (Wilmot & Naidoo, 2014; López-Medina, 2020).

En el caso de nuestro proyecto, el colectivo más numeroso de estudiantes entre nuestros participantes es el de descendientes de inmigrantes procedentes de diversos lugares con culturas familiares distintas a la española e identidades construidas en torno a su base familiar extranjera y las enseñanzas recibidas durante su escolaridad (parcial o totalmente en el sistema educativo español). Por esta razón y por los resultados del primer estudio de esta tesis, que señalan a la presencia de múltiples culturas en el aula como principal factor para la buena convivencia, decidimos que la manera de abordar esta situación que afecta a la Didáctica de las Ciencias Sociales debía realizarse desde la interculturalidad, ejerciendo una labor didáctica que sea capaz al mismo tiempo de cumplir con tres objetivos: en primer lugar, ser veraz y respetuosa con la historiografía, en segundo lugar, representar la diversidad cultural presente en el pasado y, finalmente, aprovechar el buen clima de clase y la school connectedness para mejorar el aprendizaje de Historia del alumnado.

1.2. ELECCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La elección de la unidad didáctica de la Antigua Roma para poner en práctica nuestro proyecto se justifica por diversas razones, pero antes de exponerlas, cabe apuntar que el proyecto fue llevado a cabo cuando todavía estaba vigente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y, por tanto, el diseño de la misma se realizó de acuerdo con los contenidos de esta legislación. No obstante, esta unidad es perfectamente realizable y compatible en el marco de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la LOE (LOMLOE) dado que el trabajo sus saberes básicos y competencias específicas se trabajan con las actividades de aprendizaje propuestas. De hecho, esta segunda ley insiste en su preámbulo en el objetivo educativo de promover “la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (...) que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática (...)” (LOMLOE, 2020, p. 122869), elementos todos especialmente trabajados en nuestra propuesta didáctica.

El primer argumento para decidir el tema de la Antigua Roma para llevar a cabo nuestro proyecto es por el curso en el que se imparte: 1º de ESO, en el que estudiantes de en torno a 12 años han cambiado de etapa educativa y se encuentran en un momento



clave de su desarrollo físico y mental en la que desarrollan su capacidad de abstracción y son capaces de formular hipótesis sobre el pasado y sobre el presente (Piaget, 1972; Kegan, 1982; Delval, 1996; Santock, 2003). El currículo marcado por la legislación les exige un mayor nivel de comprensión por cuanto los temas trabajados desde la asignatura de Geografía e Historia son más complejos y específicos que en la etapa anterior. Deben empezar a comprender la periodización establecida por la historiografía utilizando ejes cronológicos y a trabajar con conceptos tan abstractos como el cambio y la continuidad, claves para el entendimiento del desarrollo de la sociedad en el pasado y la situación del presente (Merchán & Duarte, 2014; García & Jiménez, 2014; Gunzelmann et al., 2021).

El segundo responde a la motivación inicial de esta tesis doctoral, que tiene que ver con aprovechar la oportunidad que supone la gran diversidad de un centro educativo, o en este caso, de un grupo-clase para trabajar conceptos históricos desde la multiculturalidad e interculturalidad, aportando de esta manera perspectivas diversas en torno a elementos de un mismo periodo histórico para lograr un aprendizaje más completo, que además contemple varios enfoques. Enseñar que existen varias versiones de la historia e introducir la controversia permite alejarse de un relato único y supone un ejercicio de pensamiento crítico (Paricio, 2020). De este modo, el aprendizaje de estos contenidos trasciende la memorización de una narración dada por cierta e inamovible e introduce el debate y la reflexión (Seixas, 2000). Existen evidencias empíricas que relacionan la formación de la identidad individual, colectiva y nacional con la enseñanza de la historia (Barton & Levstik, 2004; Tulviste & Wersch, 1994; Werstch, 2000) tanto por el currículo marcado por la legislación como por la propia identidad del profesorado, no obstante, la diversidad en el aula supone una oportunidad para identificarse con una historia formada por múltiples identidades y culturas y sus relaciones entre sí. Consideramos que haber desarrollado una tolerancia y empatía con la diversidad es un buen punto de partida para enfrentarse a un nuevo horizonte de aprendizaje con empatía histórica (Santisteban, 2010); desarrollar a través de conexiones emocionales y enseñar historia teniendo en cuenta la dimensión afectiva (Martínez, Veloz & Villalón-Gálvez, 2021). Se trata finalmente de entender la existencia del “otro” y reconocer sus valores, sus actitudes y creencias y que los agentes de esta variedad, en su contexto, se han relacionado de diversas maneras, llegando en ocasiones, a entrar en conflicto. (Barton & Levstik, 2004)

La Antigüedad Romana no debe interpretarse como una cultura acotada a unos tópicos, sino que fue un espacio de tiempo amplio en un espacio grande, diverso y cambiante en el que, pese a que había una jerarquía, esta no siempre se imponía sobre las demás (Maier, 2022) y no había una única cultura estanca e inalterable para todos los territorios, sino que se beneficiaban y enriquecían de los logros, avances y particularidades de la multiculturalidad (Hingley, 2009). Ejemplos significativos de ello los podemos encontrar en diversos ámbitos de la sociedad, en diferentes etapas de la Antigüedad Romana y en relación con varias culturas. Es el caso de la espiritualidad y religiosidad, sobre la que podemos nombrar el mantenimiento o adaptación del culto de dioses egipcios como Isis en diferentes lugares del espacio romano (Soria-Trastoy, 2010; Santamaría-Canales, 2018; Figueroa, 2018) o los episodios de convivencia entre los cultos monoteístas y politeístas durante algunos periodos de los primeros siglos de la época imperial (Gregory, 1986; Marcos & Fernández-Ubiña, 2009). También con asuntos de ciudadanía, como la conce-

sión de esta por motivos de virtud o buenas prácticas (López-Barja de Quiroga, 2020) o a través de un diploma militar (Mellor & Harris, 1975; Jacob, 1984) por haber servido en el ejército.

Esa es la Historia que queremos enseñar y entendemos que un clima de diverso y de buena convivencia, es una oportunidad para hacerlo. La historia de Roma no es el desarrollo unidireccional de una civilización desde su génesis hasta su caída, sino que tiene tantos matices como culturas tuvieron contacto con sus gentes, se trata de una historia que alterna momentos de convivencia y de coexistencia no exentos de conflictos ni de violencia en determinados momentos. La cultura de Roma y la identidad de quienes poblaban sus territorios fue evolucionando, diversificándose y enriqueciéndose (Iorgulescu & Marcu, 2023) del mismo modo que la identidad y cultura del alumnado puede y debe hacerlo a través de la diversidad.

2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Con el presente estudio se pretende comprobar la viabilidad de un proyecto educativo en torno a los contenidos de la historia de la Antigua Roma de 1º de ESO diseñado con la combinación de diversas metodologías activas de aprendizaje.

Del mismo modo, se trata de correlacionar el contexto del centro educativo con la mejora del aprendizaje cuando se tratan los contenidos desde varias perspectivas y se relacionan con las cuestiones de identidad, inter y multiculturalidad.

Nuestras hipótesis iniciales se sustentan en nuestro conocimiento del contexto por formar parte de él como docentes durante varios cursos académicos.

1. Entendemos que las metodologías activas son adecuadas para todo tipo de alumnado, de cualquier edad y en cualquier nivel educativo, pero consideramos que resultan especialmente adecuadas para un estudiantado de las características del centro donde se realiza este estudio, pues necesitan especialmente de la motivación que este tipo de actividades son capaces de aportar a un tipo de educando que, por sus circunstancias y características tienen mayor tendencia a desarrollar dificultades de aprendizaje o al fracaso escolar. Por ello, consideramos que los resultados de aprendizaje de esta unidad serán mejores si se llevan a cabo actividades con variedad de metodologías.
2. El marco teórico destaca la importancia de la identidad para el aprendizaje y que el alumnado que se siente parte de la Historia que estudia, tiene más posibilidades de interesarse por ella. Ante la diversidad de culturas presentes en este centro -debidamente explicada en el capítulo del contexto de la investigación-, nos resulta ineficaz mantener un discurso eurocéntrico y tradicional a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Geografía e Historia en general y en los primeros cursos de ESO en particular. Consideramos que cambiar el enfoque puede ayudar al alumnado el desarrollo de competencias tan importantes como el pensamiento o la empatía histórica; elementos ambos en los que han insistido las leyes educativas de los últimos años pero que sigue resultando complicado tanto para estudiantes como para docentes. Entendemos que mostrar la diversidad cultural del pasado y promover una reflexión acerca de las continuidades y cambios con respecto al presente tratando de evitar caer en anacronismos e imprecisiones puede resultar a la vez motivador y didáctico para el alumnado, logrando de esta manera un estudiantado que aprende y disfruta de su aprendizaje.

2.2. OBJETIVOS

- OG1. Implementar una unidad didáctica con una fuerte presencia de metodologías activas de modo eficaz.
- OE 1.1. Lograr en el alumnado un aprendizaje de los contenidos propios de su nivel educativo de la Historia de la Antigua Roma.
 - OE. 1.1.1. Introducir el concepto de interculturalidad en el estudio de la Historia de la Antigua Roma.
 - OE.1.1.2. Promover una reflexión sobre el pasado y una comparación con el presente, teniendo en cuenta principios clave como son: el pensamiento histórico, la empatía histórica y el cambio-continuidad.
 - OE. 1.2. Evaluar los resultados de aprendizaje de la unidad desde la perspectiva de alumnado en torno a tres elementos: pensamiento histórico, empatía histórica y cambio-continuidad a través de entrevistas y focus group.
- OG2. Implicar al alumnado en el proceso-enseñanza aprendizaje desde una perspectiva intercultural.

3. METODOLOGÍA

3.1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO CUALITATIVO

La presente investigación se sitúa en el proyecto más amplio que conforma esta tesis doctoral, un estudio de caso de un centro educativo en el que se partió de una investigación acerca de la convivencia del alumnado y sus factores y, con este segundo estudio, se coloca entre dos enfoques metodológicos dentro del paradigma cualitativo combinados al servicio de los objetivos planteados y del contexto de la investigación. Por un lado, se trata de un estudio del caso, por cuanto se lleva a cabo con un grupo concreto del que se extrae la totalidad de los datos con los que hemos trabajado, y por otro es una investigación-acción porque se realiza en un contexto en el que el investigador es participante.

El estudio del caso es una metodología fuertemente vinculada a la sociología que tiene por objeto comprender la realidad objeto de estudio (Stake, 2005) y consiste en analizar sistemáticamente un fenómeno con el objetivo de generar una teoría, teniendo en cuenta el contexto.

La investigación-acción surge de la mano de Lewin (1946) como un intento de intervenir a en los problemas sociales desde un contexto del que el investigador es parte. No obstante, fueron Stenhouse (1987), y más tarde Elliot (1993) quienes observaron que se trataba de una metodología idónea para que docentes-investigadores llevaran a cabo para abordar los problemas propios de su acción docente, combinando de este modo la enseñanza y la investigación.

La intención de este trabajo es cambiar y mejorar una realidad educativa existente, se realiza de manera participativa -en tanto en cuanto el docente participa e investiga-y aspira a convertirse en un proceso sistemático de aprendizaje (Kemmis & McTaggart, 1988) y además tiene capacidad autoevaluatora. (Cohen & Manion, 1990)

Ambas metodologías comparten algunas de sus limitaciones de las que, como investigadores, debemos ser conscientes. En primer lugar, tratándose de una muestra de participantes limitada, no se puede generalizar estadísticamente, no obstante, y como señala Kemmis (2000: 32), esta no es su intención ni su objetivo: "Las mejores teorías (...) problematizan y desarrollan las ideas e interpretaciones concretas de las circunstancias de las personas". Otra de las limitaciones es la cuestión de la subjetividad que, si bien está presente en cualquier investigación desde el momento en que se decide emprenderla, en el caso de la investigación-acción, como coinciden Carr (1993) y Adelman (1993), tratándose de estudios realizados por docentes en el ejercicio de su profesión, no es desinteresada y está guiada por valores morales ejercidos en torno al encargo de gestionar su práctica educativa.

3.2. PARTICIPANTES

Trabajamos con una clase de 18 estudiantes (chicos y chicas de entre 12 y 14 años de edad) que cursaban 1º de ESO en el centro educativo objeto de nuestro estudio en el momento de realizar la investigación y cuya elección atiende a los siguientes criterios:

1. En primer lugar, existe una razón legislativa relacionada con el currículo oficial: 1º de ESO es el curso en el cual se deben trabajar los contenidos (con LOMCE) o las competencias específicas y saberes básicos (con LOMLOE) relativos a la Antigüedad Romana.
2. Por otra parte, dado el planteamiento inicial de la investigación de la presente tesis doctoral, los participantes debían estar matriculados en este centro educativo de la ciudad de Zaragoza. En él estamos realizando el estudio del caso en el que se emplaza la presente investigación-acción.
3. También, por una cuestión de conveniencia para los investigadores, ya que, de entre las dos clases de 1º de ESO que hay en el centro, en el que en el curso 2021/2022, nos correspondió impartir la asignatura de Geografía e Historia en la que finalmente se realizó el estudio.
4. Finalmente, pese a que hicimos la selección de las personas entrevistadas de manera aleatoria, para este proceso, añadimos un criterio más que, en este caso, cumplían todos los participantes, y es que tuvieran un nivel de español suficiente para comprender las preguntas y responderlas logrando así una comunicación eficaz y unos datos más fiables.

3.3. INSTRUMENTOS

Para exponer los instrumentos empleados para esta investigación, cabe realizar una distinción clara en dos tipos: los instrumentos diseñados para llevar a cabo la unidad didáctica y los que han servido para recopilar datos sobre su funcionamiento y el cumplimiento de los objetivos.

Los instrumentos para la unidad didáctica aparecen pormenorizados en el apartado de desarrollo y debidamente relacionados con los materiales utilizados -que aparecen en los anexos-.

Para la recopilación de datos sobre el funcionamiento de esta unidad y el cumplimiento de los objetivos se utilizaron dos instrumentos, en primer un total de 10 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de la clase donde se implementó la unidad didáctica seleccionados de manera aleatoria y un grupo focal para matizar y enriquecer los datos obtenidos con las entrevistas.

Ambos instrumentos han sido concebidos en torno a los focos de interés de este estudio, en el que nos interesábamos en los siguientes puntos:

1. Identificación del concepto de convivencia cultural en la Antigüedad Romana.
2. Identificación de la interculturalidad en la Antigüedad.
3. Desarrollo de la empatía histórica y relación del pasado con el presente.
4. Percepción sobre el aprendizaje en la unidad.
5. Pertinencia de las metodologías utilizadas.

La elección de este tipo de entrevista como instrumento principal se sustenta en dos razones fundamentales:

1. Continuidad y coherencia interna: utilizamos el mismo tipo de instrumento para los dos estudios que componen esta tesis doctoral, de modo que se logra una coherencia interna y tanto los participantes como sus tutores legales reciben una explicación sobre el instrumento que es válida para ambos estudios, logrando así una más fácil comprensión.
2. Adecuación al contexto y a los objetivos: gracias a este instrumento, pretendemos obtener unos datos válidos y fiables que nos permitan conocer cómo ha vivido la intervención el alumnado y comprobar en qué medida puede ser útil introducir este tipo de perspectivas en contextos similares al de los participantes. Su flexibilidad, nos permite adaptar nuestro lenguaje y las preguntas a cada participante con el objetivo de clarificar y hacer más fácilmente entendible la información que demandamos. (Kvale, 2007). El interés es comprender la realidad desde la perspectiva de los protagonistas de la misma, de unos participantes que se reconocen como objeto de la investigación. (Guber, 2001)

Para la elaboración del guion ad hoc abierto de las entrevistas [Anexo 6], se contemplaron los siguientes aspectos:

1. Saludo y breve recordatorio del motivo de la entrevista.
2. La convivencia de las culturas en la Antigüedad Romana y comparativa con la realidad actual.
3. Respeto a otros cultos en la Antigüedad y comparativa con el presente.
4. Igualdad en la Antigua Roma y en la actualidad.
5. Ser “el otro” en la Antigua Roma y en la actualidad.

6. Esclavitud en la Antigua Roma y comparativa con la sociedad actual.
7. Interés por aprender sobre la Antigüedad Romana.
8. Pertinencia de las metodologías empleadas.

Con respecto al grupo focal, es una técnica cualitativa que ha sido utilizada para conocer las opiniones del estudiantado en torno a los mismos puntos de interés que las entrevistas semiestructuradas, pero con la diferencia fundamental de que, en el grupo focal, los participantes interactúan socialmente (Benavides-Lara et al., 2022): se escuchan unos a otros, comparten impresiones y experiencias en torno a la experiencia común con el docente-investigador como moderador de la conversación. Este moderador no se limita a plantear un tema en torno al que compartir impresiones, sino que orienta a los participantes hacia los focos de interés a través de preguntas o comentarios para centrar el tema.

3.3.1. Guion de las entrevistas

Tabla 22

Guion de las entrevistas

FOCOS DE INTERÉS	
1	Saludo y breve explicación del estudio
2	Convivencia intercultural en la Antigua Roma
3	Religiosidad e igualdad en la Antigua Roma
4	Perspectiva de las personas del pasado ante el fenómeno de la interculturalidad. Comparación con la actualidad
5	Esclavitud. Comparación con la actualidad
6	Aprendizaje de la Antigua Roma
7	Metodologías utilizadas
8	Despedida y agradecimiento

Nota. Elaboración propia

3.4. LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA APORTAR FIABILIDAD Y VALIDEZ

3.4.1. Limitaciones de la investigación

La investigación acción es un enfoque metodológico que combina la búsqueda de información y la intervención en el contexto para abordar problemas prácticos en contextos específicos. Pese a que consideramos que es el enfoque ideal, es necesario reconocer sus limitaciones.

En primer lugar, encontramos la subjetividad y el sesgo del investigador (Kemmis et al., 2014), que en este caso tiene un doble papel: el de profesor del grupo y el de investigador. Esta realidad sumada a la necesidad de interpretar los datos obtenidos de las entrevistas conlleva el riesgo de que esa subjetividad influya en el estudio. Además, en este caso, el investigador y las personas que realizan las entrevistas se conocen y tienen entre ellos una relación de poder profesor-alumno, lo cual podría afectar a la validez y comporta un desafío desde el punto de vista ético. (Cochran-Smith, 2009)

Como segunda limitación encontramos la limitación en cuanto a la generalización de los datos, común a casi todos los estudios cualitativos, pues sus resultados están fuertemente influidos por el contexto (Lankshear & Knobel, 2004).

3.4.2. Estrategias para aportar fiabilidad y validez

Mejorar la fiabilidad y validez en estudios de investigación-acción cualitativa en educación implica la implementación de estrategias cuidadosas y reflexivas que dividiremos en dos tipos: la triangulación y la transferibilidad con dependencia al contexto.

Para mejorar la calidad de la investigación y aportarle consistencia, validez y fiabilidad, llevaremos a cabo diversas estrategias de triangulación. (Patton, 1999)

En primer lugar, obtenemos la información de diversos informantes a quienes se entrevista de manera individual y, además, realizamos un focus group para contrastar los datos.

Por otro lado, involucramos a nuestras directoras y tutor en esta investigación, teniendo muy en cuenta su perspectiva y criterio para reducir los sesgos y controlar la subjetividad. (Arias-Valencia, 2000)

A la hora de interpretar los datos, contamos con un potente marco teórico con diversidad de visiones acerca del tema que nos permite observar los datos desde variedad de perspectivas.

Finalmente, en cuanto a la transferibilidad de la acción, consideramos que, si bien es dependiente del contexto, se podría aplicar a otros entornos similares o incluso a contextos diferentes previa adaptación.

3.5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación, procederemos a mostrar cómo ha sido el desarrollo de esta intervención para, posteriormente, llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal.

En este epígrafe mostraremos, en primer lugar el planteamiento de la unidad didáctica, mostrando los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares, las competencias clave, las metodologías y los instrumentos de evaluación -cabe recordar que esta intervención se llevó a cabo en el curso 2021/2022, cuando todavía estaba en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), por lo que la terminología que empleamos, se refiere a esta legislación; no obstante, consideramos que esta unidad didáctica es perfectamente adaptable a la legislación vigente en el mismo curso académico, únicamente adaptando la terminología este nuevo marco legal.

Posteriormente, se describe pormenorizadamente el desarrollo de las sesiones una por una, mostrando los objetivos de la sesión, las actividades, las metodologías llevadas a cabo, los materiales usados y la evaluación de la sesión.

Por último, un último epígrafe que corresponde a la evaluación y la calificación de la totalidad de la unidad, con sus diferentes fases, sus instrumentos y los pesos porcentuales de las diferentes actividades en cuanto a la calificación.

Cabe apuntar que para el diseño de la presente unidad didáctica se han aplicado diversidad de metaconceptos (o conceptos de segundo orden) tales como la explicación causal (o causalidad y consecuencias), la explicación contextualizada (o por empatía histórica), el tiempo histórico (cambio y continuidad), los relatos e interpretaciones, la relevancia o progreso o progreso y decadencia (Levesque, 2008), según Seixas (2015), la dimensión ética o las pruebas basadas en fuentes primarias, al cual vamos a añadir la dimensión intercultural. Esta última, la introducimos como un nuevo metaconcepto para el aprendizaje de la Historia que está íntimamente vinculado con los demás, pero que se centra en dar un enfoque consistente en entender los intercambios culturales del pasado como un elemento potencialmente revulsivo que contribuye a los cambios, las continuidades, al progreso y a la decadencia de las situaciones del pasado y que debe ser tenido en cuenta para desarrollar el pensamiento histórico y para comprender el pasado como explicación del presente de manera reflexiva y crítica.

Tabla 23

Relación de actividades, metodologías y metaconceptos.

SESIÓN	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	METACONCEPTOS TRABAJADOS
1	¿Qué sabemos de la Antigua Roma?	Evaluación Inicial. Metodología comunicativa	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad
	Presentación de la civilización romana con el apoyo visual de una presentación: situación geográfica y temporalización.	Clase magistral	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad
	Referencia a las culturas prerromanas: principalmente, los etruscos	Clase magistral	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Dimensión intercultural
	La fundación de Roma: Leyenda vs. Realidad	Clase magistral	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia
	Propuesta de actividad: Línea de tiempo de la Antigua Roma	Aprendizaje por descubrimiento	- Cambio y continuidad - Progreso y decadencia

Tabla 23. Relación de actividades, metodologías y metaconceptos. (Continuación)

2	Breve presentación de los periodos relacionados de la Antigua Roma relacionados con la política desarrollada en cada uno de ellos con apoyo de una presentación Subrayado y obtención y comentario de las ideas principales	Clase magistral	<ul style="list-style-type: none"> - Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Trabajo con fuentes primarias
	<p>Lectura de textos de carácter jurídico romanos traducidos del latín</p> <p>Comentario de lo que tienen en común con la legislación actual en forma de debate</p> <p>El alumnado deberá tomar nota de las principales ideas que surjan de este debate por indicación del docente y con el apoyo visual de la presentación y de notas en la pizarra</p>	Trabajo con fuentes primarias y secundarias	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía histórica - Cambio y continuidad - Trabajo con fuentes primarias - Dimensión ética
3	Explicación del afán conquistador romano en las diferentes etapas de su historia	Clase magistral con apoyo visual	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética - Progreso y decadencia
	Taller de construcción de mapas	Taller práctico/ Aprendizaje basado en juegos/ Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión intercultural

Tabla 23. Relación de actividades, metodologías y metaconceptos. (Continuación)

4	Explicación del fenómeno de aculturación Visionado del fragmento de La vida de Brian: “¿Qué nos han dado los romanos?”	Metodología comunicativa con comentario de imágenes y visionado de vídeo	- Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética - Progreso y decadencia
	Aportaciones de los romanos en los procesos de aculturación	Trabajo cooperativo. Empleo de las TIC	- Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética - Progreso y decadencia
5	Aportaciones de los romanos en los procesos de aculturación	Trabajo cooperativo. Empleo de las TIC	- Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética - Progreso y decadencia
	Los pueblos indígenas anteriores a Roma	Lectura y comentario	- Dimensión intercultural - Progreso y decadencia
	Investigación acerca de una cultura prerromana	Trabajo individual de indagación	- Cambio y continuidad - Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética
6	Investigación acerca de una cultura prerromana	Trabajo individual de indagación	- Cambio y continuidad - Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética
	¿Cómo fue en realidad la aculturación?	Debate guiado	- Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética - Progreso y decadencia

Tabla 23. Relación de actividades, metodologías y metaconceptos. (Continuación)

7	La sociedad en la Antigua Roma	Clase magistral Empleo de las TIC	- Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Dimensión intercultural - Dimensión ética
	La cultura de la Antigua Roma	Aprendizaje por descubrimiento	- Cambio y continuidad - Progreso y decadencia
8	Actividad del Museo de Zaragoza: “Detectives de la Antigüedad”	Aprendizaje por descubrimiento	Todos los metaconceptos
	Visita de las ruinas del Teatro Romano de Zaragoza	Aprendizaje por descubrimiento	Todos los metaconceptos

Nota. Elaboración propia

3.5.1. Planteamiento

Tabla 24

Unidad didáctica: La Antigua Roma.

LA ANTIGUA ROMA	
CONTENIDOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo. 2. La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El arte: arquitectura, escultura y pintura. 	
TEMPORALIZACIÓN CONTEXTUALIZADA	
3er trimestre. Penúltima unidad didáctica del curso Tres semanas de duración: 7 sesiones ordinarias, una salida fuera del aula y 15 minutos de test de evaluación.	

Tabla 24. Unidad didáctica: La Antigua Roma. (Continuación)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS	
Criterios	Competencias LOMCE
Crit.GH.2.1. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.	CCL - CSC
Crit.GH.2.2. Familiarizarse con el concepto de tiempo histórico a partir de la elaboración de ejes cronológicos. Utilizar los conceptos de evolución y cambio (diacronía), y de contexto (sincronía) para hacer hipótesis explicativas adecuadas a la edad y nivel formativo del alumnado. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en los procesos históricos.	CD- CSD
Crit.GH.2.3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua, para adquirir una perspectiva global de su evolución. Distinguir la diferente escala temporal de las principales etapas históricas, como la Prehistoria y la Historia Antigua.	CMCT-CAA -CD- CSC
Crit.GH.2.4. Familiarizarse con el uso, adecuado a la edad y nivel formativo del alumnado, de imágenes, elementos multimedia, textos, música, etc., digitalizados o no, como fuentes de las que obtener información, con la ayuda del profesor o profesora, para comprender los procesos históricos en sus diferentes dimensiones	CCL- CSC
Crit.GH.2.5. Utilizar el lenguaje de forma adecuada, realizando una lectura comprensiva y una expresión que mantenga unos niveles de rigor y comunicación con los demás adecuados para el nivel formativo y edad del alumnado.	CCL
Crit.GH.2.8. Conocer, a partir del análisis de imágenes y otros medios multimedia, las primeras manifestaciones artísticas humanas e identificar las funciones de estas.	CCEC
Crit.GH.2.9. Utilizando ejes cronológicos y otras fuentes de información, datar la Edad Antigua y sus fases más importantes, identificando las características básicas que las diferencian.	CAA-CSC

Tabla 24. Unidad didáctica: La Antigua Roma. (Continuación)

<p>Crit.GH.2.12. Utilizando ejes cronológicos y otras fuentes de información, identificar las principales fases de la civilización griega, diferenciando los rasgos económicos, sociales y políticos básicos que las diferencian.</p>	<p>CSC-CCL- CMCT</p>
<p>Crit.GH.2.14. Reconocer, a partir del análisis de imágenes y otros medios, los rasgos básicos de las manifestaciones artísticas griegas, comprendiendo los cambios más relevantes ocurridos a lo largo del tiempo. Comprender la importancia de su influencia en las manifestaciones artísticas posteriores.</p>	<p>CCEC- CAA-CCL- CD</p>
<p>Crit.GH.2.15. Identificar los rasgos principales de la sociedad, economía, formas de estado y cultura romanas, diferenciando los cambios fundamentales ocurridos a lo largo del tiempo, así como la trascendencia de su legado a lo largo del tiempo.</p>	<p>CMCT- CAA- CSC- CCL</p>
<p>Crit.GH.2.16. Comprender, a partir del análisis de imágenes y otros medios multimedia, los rasgos básicos de las manifestaciones artísticas romanas. Comprender la importancia de su influencia en las manifestaciones artísticas posteriores.</p>	<p>CCEC- CAA- CCL- CD</p>
<p>ACTIVIDADES ORDINARIAS Y SUS METODOLOGÍAS</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Clase magistral 2. Realización de trabajos individuales o en grupo con las metodologías de Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos 3. Introducción de la perspectiva multicultural 4. Actividades prácticas: esquemas, mapas ejercicios 	

Tabla 24. Unidad didáctica: La Antigua Roma. (Continuación)

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES	
<p>Recomendación de documentales, películas, libros, cómics, videojuegos o exposiciones en la ciudad. Visita cultural al museo provincial de Zaragoza</p>	
MATERIAL	
<p>Libro de texto, Chromebook del alumnado, diferentes recursos online.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	
<p>7 sesiones, una salida cultural de 4 horas y 15 minutos de test de evaluación- 3er trimestre</p>	
ESTÁNDARES IMPRESCINDIBLES	
Estándar	Instrumentos de evaluación/calificación
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce y utiliza con soltura el vocabulario específico de la unidad 2. Muestra una actitud respetuosa hacia sus compañeros y hacia el profesor 3. Muestra cierto interés por los contenidos de la asignatura con una actitud proactiva. 4. Realiza todas las prácticas y proyectos de carácter obligatorio propuestos por el profesor relacionados con los contenidos de esta unidad 5. Sitúa en un mapa el desarrollo de la civilización romana. 6. Comprende lo básico de la sociedad y política romana. 7. Comprende el proceso de aculturación o “Romanización” y es capaz de tener un pensamiento crítico al respecto. 8. Reconoce manifestaciones artísticas (escultura, pintura y arquitectura) de la civilización romana y es capaz de relacionarlas con las de Grecia entendiendo sus similitudes y diferencias. 9. Reconoce y justifica la importancia de la cultura romana en la sociedad de la época y para el presente. 10. Relaciona los contenidos teóricos aprendidos con la realidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prácticas realizadas en clase 2. Pruebas objetivas: trabajos individuales y prueba objetiva 3. Proyectos individuales o en grupo obligatorios 4. Proyectos individuales o en grupo voluntarios 5. Observación directa por parte del profesor. Diario de observación individualizada.

Nota. Elaboración propia

3.5.2. Desarrollo de las sesiones

Tabla 25

Sesión 1: Introducción y primeros pasos.

SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN Y PRIMEROS PASOS	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Situar cronológica y geográficamente la Antigua Roma. 2. Conocer la existencia de culturas anteriores a Roma en la Península Itálica. 3. Realizar una línea de tiempo en la que aparezcan los principales periodos de la Antigua Roma, así como hitos importantes de la Historia. 	
ACTIVIDADES	
¿Qué sabemos de la Antigua Roma?	Evaluación inicial. - Metodología comunicativa. 5'
Presentación de la civilización romana con el apoyo visual de una presentación: situación geográfica y temporalización.	Clase magistral: 15' - Prestando especial atención a la expansión del territorio y el área de influencia (leitmotiv de toda la unidad didáctica). - Nombrar por primera vez el concepto "Romanización" - Reforzar la comprensión de los conceptos Antes de Cristo/de la Era y Después de Cristo/de la Era. - Comparación del actual mapa político de Europa con diferentes mapas del territorio de la Antigua Roma. Apuntar la relación de las provincias o ciudades romanas con el nombre de territorios actuales. P. ej. Zaragoza, Híspalis o Bética.
Referencia a las culturas prerromanas: principalmente, los etruscos	Clase magistral: 5'
La fundación de Roma: Leyenda vs. Realidad	Clase Magistral: 5'

Tabla 25. Sesión 1: Introducción y primeros pasos. (Continuación)

<p>Propuesta de actividad: Línea de tiempo de la Antigua Roma</p>	<p>Aprendizaje por descubrimiento: 20' Realización de la actividad asesorados por el profesor, que pasará por todos los grupos para orientarles o animarles para la realización de la tarea.</p> <p>- Realización de la tarea: parejas asignadas por el profesor.</p> <p>Propuesta de actividad: proporcionándoles varios materiales (varios enlaces a diferentes webs, vídeos y el libro de texto), se les propone que realicen una línea de tiempo en la que muestren los grandes periodos de la Antigua Roma y en la que, además, añadan al menos 12 fechas de hitos históricos importantes a su elección incluyendo la del origen y el fin el Imperio Romano de Occidente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los miembros de cada grupo deben ponerse de acuerdo para la elección de los hitos históricos. • Debe con medios informáticos (TICs,) GanttPro, Canva, presentaciones de Google, y otra app similar) y debe entregarse a través del aula virtual (plataforma Classroom). • Deben utilizar al menos 5 imágenes pertinentes para ilustrar su línea de tiempo. <p>Debería finalizarse en el tiempo de clase.</p>
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura 	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación diaria) [Anexo 6] - Realización de la línea de tiempo (Evaluación con rúbrica con los siguientes ítems: capacidad de trabajo en equipo, búsqueda de información, autonomía y producto final). [Anexo 6] 	

Nota. Elaboración propia

Tabla 26

Sesión 2: La política en la Antigua Roma.

SESIÓN 2. LA POLÍTICA EN LA ANTIGUA ROMA	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar los tres periodos de la Antigua Roma con su organización política: Monarquía, República e Imperio. 2. Comprender la importancia del Derecho Romano y relacionarlo con las leyes actuales. 3. Comprender el fenómeno de la esclavitud en la Antigua Roma 4. Conocer algunas características y comprender las diferencias entre monarquía, república e Imperio 	
ACTIVIDADES	
Recordatorio de las clases anteriores lanzando preguntas al alumnado.	- Metodología comunicativa. 5'
<ul style="list-style-type: none"> - Breve presentación de los periodos relacionados de la Antigua Roma relacionados con la política desarrollada en cada uno de ellos con apoyo de una presentación. - Subrayado y obtención y comentario de las ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> Clase magistral: 10' - Se nombrarán algunos de los más importantes personajes. - Se incidirá especialmente en las características de cada uno. <ul style="list-style-type: none"> - Lectura autónoma del estudiantado supervisada por el docente. 15' - Comentario y apuntes de las ideas principales en el cuaderno de clase. 10'
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos de carácter jurídico romanos traducidos del latín [Anexo 7]. - Comentario de lo que tienen en común con la legislación actual en forma de debate. - El alumnado deberá tomar nota de las principales ideas que surjan de este debate por indicación del docente y con el apoyo visual de la presentación y de notas en la pizarra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en alto de fuentes primarias. [Anexo 7] 10' - Comentario de las similitudes y diferencias de las leyes en el derecho romano y las leyes en el derecho actual. 10' - La figura del esclavo con infografías. - Apuntes de las ideas principales en el cuaderno de clase. (Durante la propia explicación)

Tabla 26. Sesión 2: La política en la Antigua Roma. (Continuación)

MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Libro de texto - Cuaderno de clase - Material de escritura
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] - Parte del portfolio correspondiente a estos contenidos de la unidad. (Rúbrica ad hoc) [Anexo 6]

Nota. Elaboración propia

Tabla 27

Sesión 3: Las conquistas de Roma.

SESIÓN 3. LAS CONQUISTAS DE ROMA	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender el desarrollo de la civilización romana como un proceso que dura mucho tiempo. 2. Comprender la expansión territorial de Roma. 	
ACTIVIDADES	
Recordatorio de las clases anteriores lanzando preguntas al alumnado.	- Metodología comunicativa. 5'
Explicación del afán conquistador romano en las diferentes etapas de su historia.	Clase magistral con apoyo visual. 10' - Facilitación de un esquema- resumen disponible en la clase virtual.

Tabla 27. Sesión 3: Las conquistas de Roma. (Continuación)

<p>Taller de construcción de mapas</p>	<p>Taller práctico. 35'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la ayuda de una aplicación, se dividirán en piezas de tamaño folio cuatro mapas de los territorios de la Antigua Roma en cinco momentos distintos de su Historia. - El alumnado, dividido en cinco grupos de trabajo, siguiendo el modelo del mapa completo compartido con ellos en el aula virtual deberán construir un mapa en tamaño mural. - Al finalizar el montaje del mural, deberán realizar una breve explicación (2/3 minutos cada grupo) del momento de la evolución de Roma que corresponde a cada uno de esos mapas con ayuda de un material proporcionado por el profesor que dejará disponible en la plataforma virtual - Durante toda la actividad, el docente supervisará el proceso.
<p>MATERIAL</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura 	
<p>EVALUACIÓN DE LA SESIÓN</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] - Rúbrica de evaluación de la actividad del mapa. [Anexo 6] 	

Nota. Elaboración propia

Tabla 28

Sesión 4: El concepto de aculturación o “Romanización”

SESIÓN 4. EL CONCEPTO DE LA ACULTURACIÓN O “ROMANIZACIÓN”	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
1. Introducir el concepto de “aculturación”, hablar de la mal llamada “Romanización” 2. Conocer algunas de las aportaciones culturales y tecnológicas que durante el periodo de la Antigua Roma se extendieron por Occidente.	
ACTIVIDADES	
Recordatorio de las clases anteriores lanzando preguntas al alumnado.	- Metodología comunicativa. 5'
- Explicación del fenómeno de aculturación. - Visionado del fragmento de La vida de Brian: “¿Qué nos han dado los romanos?” (Txontxonguillo, 2009)	- Metodología comunicativa con comentario de imágenes y visionado de vídeo. 15' - Centrarse en los aspectos positivos y el progreso.

Tabla 28. Sesión 4: El concepto de aculturación o “Romanización” (Continuación)

<p>Actividad: aportaciones de los romanos en los procesos de aculturación.</p>	<p>Trabajo cooperativo. 35'</p> <p>Plasmear en un póster realizado a través de Canva a menos 5 de las aportaciones estudiadas a los territorios que los Romanos conquistaban, explicándolas de manera clara. Asociar cada una de las aportaciones a una imagen relacionada con Hispania debidamente identificada (qué es, dónde está, fecha, qué aporta/para qué sirve).</p> <p>Realizar la tarea en grupos de cuatro (los habituales de trabajo cooperativo de esta asignatura) en el cual se generan los siguientes roles y funciones:</p> <p style="text-align: center;">Centurión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encargará del diseño del póster - Se encargará de elegir las cinco aportaciones y de recopilar y ordenar la información que le aporten sus compañeros. <p style="text-align: center;">Cónsul</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encargará de buscar las imágenes de los ejemplos de Hispania, así como de la información sobre ellos. <p style="text-align: center;">Senador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encargará de buscar la información sobre las aportaciones, redactarlas y apoyar al cónsul en su labor. <p style="text-align: center;">Emperador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encargará de coordinar al equipo, de apoyar al resto del equipo y de la comunicación con el profesor.
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura 	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] - Evaluación correspondiente al trabajo cooperativo. (Rúbrica) [Anexo 6] 	

Nota. Elaboración propia

Tabla 29

Sesión 5: Las culturas prerromanas.

SESIÓN 5. LAS CULTURAS PRERROMANAS	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
1. Conocer algunas de las culturas que vivían en las zonas posteriormente conquistadas por Roma en la Europa de la Antigüedad Clásica.	
ACTIVIDADES	
Actividad: aportaciones de los romanos en los procesos de aculturación.	- Continuación y finalización del proyecto iniciado en la sesión anterior. 15'
Los pueblos indígenas anteriores a Roma.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y comentario. 20' - Realizar la lectura de una adaptación de una fuente primaria sobre las costumbres de los pueblos germánicos. - Comentario y debate en torno al concepto de la mal llamada "Romanización". - Comparación de esta realidad con los movimientos migratorios actuales.
Investigación acerca de una cultura prerromana.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual de indagación. 20' - A través de unas preguntas guías, cada uno de los estudiantes trabajará una cultura prerromana que se le asignará (galos, vascones, germanos e íberos) - El profesor proveerá de materiales donde el alumnado podrá investigar sobre estas culturas.

Tabla 29. Sesión 5: Las culturas prerromanas. (Continuación)

MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] - Evaluación correspondiente al trabajo cooperativo. (Rúbrica) [Anexo 6] - Rúbrica del trabajo de indagación.

Nota. Elaboración propia

Tabla 30

Sesión 6: Relación entre la “aculturación” y la sociedad actual

SESIÓN 6: RELACIÓN ENTRE LA “ACULTURACIÓN” Y LA SOCIEDAD ACTUAL	
DURACIÓN	
55'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una lectura crítica de la “aculturación de Roma durante la Antigüedad. 2. Reflexionar sobre la integración de las culturas en la romana desde una perspectiva crítica y relacionarlo con el presente. 	
ACTIVIDADES	
Investigación acerca de una cultura prerromana.	- Continuación y finalización del proyecto iniciado en la sesión anterior. Comentario y puesta en común. 15'

Tabla 30 Sesión 6: Relación entre la “aculturación” y la sociedad actual. (Continuación)

<p>¿Cómo fue en realidad la aculturación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debate guiado. 40' - ¿La adopción de la cultura romana por parte de los pueblos que iban conquistando fue de un día para otro? - ¿Las culturas anteriores simplemente desaparecieron? - El concepto de Damnatio memoriae - ¿Qué relación tiene este fenómeno con el presente? - ¿Qué tiene en común con los movimientos migratorios actuales? - El alumnado debe tomar nota de las conclusiones principales e incorporarlas a su portfolio.
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura 	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] - Rúbrica del trabajo de indagación. [Anexo 6] 	

Nota. Elaboración propia

Tabla 31

Sesión 7: La sociedad y la cultura de la Antigua Roma.

SESIÓN 7: LA SOCIEDAD Y LA CULTURA DE LA ANTIGUA ROMA
DURACIÓN
55'
OBJETIVOS DE LA SESIÓN

Tabla 31. Sesión 7: La sociedad y la cultura de la Antigua Roma. (Continuación)

<p>1. Conocer algunos datos sobre la organización de la sociedad y la vida cotidiana de la Antigua Roma.</p> <p>2. Conocer y valorar de manera crítica la importancia de la cultura de la Antigua Roma.</p> <p>3. Reconocer la importancia de la cultura griega en la Romana.</p>	
ACTIVIDADES	
Recordatorio de las clases anteriores lanzando preguntas al alumnado.	Metodología comunicativa. 5'
La Sociedad en la Antigua Roma	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra y explicación breve de la pirámide social de la Antigua Roma. 5' - Visita virtual a través de los dispositivos personales por Pompeya. 10' - Incorporación al porfolio de una pirámide social de Roma y de breves características de la vida en Roma. 10'
La cultura de la Antigua Roma	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra de ejemplos de manifestaciones artísticas de la Antigua Roma. 10' - Mostrar las similitudes y algunas diferencias entre el arte y la cultura romana y griega. 10' - Actividad de búsqueda de ejemplos de arte romano en la Península Ibérica y más concretamente en Aragón. 5'
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector (o Pizarra Digital) - Dispositivo personal (Chromebook) <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Hojas de papel (o cuaderno) - Material de escritura 	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de implicación del alumnado en la clase (Rúbrica de participación) [Anexo 6] 	

Nota. Elaboración propia

Tabla 32

Salida cultural. La Zaragoza Romana.

SALIDA CULTURAL: LA ZARAGOZA ROMANA	
DURACIÓN	
4 horas	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
1. Conocer el pasado local y relacionarlo con lo estudiado sobre Roma en el aula. 2. Conocer y valorar el patrimonio histórico de su propia ciudad.	
ACTIVIDADES	
Salida y desplazamiento desde el centro hasta el Museo de Zaragoza.	- 30'
Actividad del Museo de Zaragoza: "Detectives de la Antigüedad"	90'. Se realizó una visita guiada por el museo llevada a cabo por los servicios educativos FAETON consistente en una actividad de indagación en la que el alumnado tenía que investigar en el propio museo y razonar diferentes cuestiones tales como la antigüedad de las piezas, la cultura a la que pertenecen, si son originales o réplicas, etc. También se trabajaron conceptos como la sociedad o la vida cotidiana en la Antigüedad Romana.
Desplazamiento desde el Museo de Zaragoza hasta el Museo del Teatro Romano y tiempo de descanso.	- 30'
Visita de las ruinas del Teatro Romano de Zaragoza.	Visita por libre acompañada del profesor, que tratará de fomentar la participación del alumnado y la relación de los contenidos estudiados en clase con lo visto en el Museo. 45'

Tabla 32. Salida cultural. La Zaragoza Romana. (Continuación)

Regreso desde el Museo del Teatro Romano al centro.	- 30'
MATERIAL	
- No ha lugar	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
- Nivel de implicación del alumnado en las actividades propuestas. (Rúbrica de aprovechamiento) [Anexo 6]	

Nota. Elaboración propia

Tabla 33

Test de evaluación.

TEST DE EVALUACIÓN	
DURACIÓN	
15'	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	
1. Evaluar lo aprendido a través de un test.	
ACTIVIDADES	
Evaluar lo aprendido a lo largo de la Unidad didáctica a través de un cuestionario de Google Forms.	- 15'
MATERIAL	
- Dispositivo personal (Chromebook)	
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN	
- Test de evaluación.	

Nota. Elaboración propia

3.5.3. Atención a la diversidad

Todas y cada una de las actividades propuestas en esta unidad son susceptibles de adaptarse para atender a las necesidades de cualquier alumno o alumna que así lo requiera sin que estas sean óbice para el desarrollo de su aprendizaje ni para su inclusión dentro del grupo clase a través de actuaciones generales o específicas en función de la situación concreta del alumnado.

El empleo de metodologías activas y de actividades en las que el aprendizaje del alumnado es más autónomo que con las tradicionales tiene, entre otras virtudes, una ventaja que resulta fundamental para la atención a la diversidad, y es que le permite al profesorado disponer de un tiempo en el aula para atender personalmente al alumnado que así lo requiera, situación que se antoja difícil o directamente imposible en una clase magistral, en la que el profesorado se dedica únicamente a la transmisión unidireccional de contenido al alumnado.

La tecnología es otra de las grandes aliadas del profesorado a la hora de atender casos tan frecuentes como las dificultades en el habla, el bajo conocimiento de la lengua vehicular por parte del alumnado, facilitando la comprensión y eliminando barreras.

Por último, la construcción, entre todos los agentes implicados de un buen clima de aula y la school connectedness permite la construcción de un ambiente en el que todo el alumnado conviva en paz, sabiéndose en un lugar seguro en el que todas las personas implicadas en el desarrollo de su aprendizaje buscan su bien. Esto, sumado a propuestas de actividades colaborativas, permite al alumnado apoyarse mutuamente en su proceso de aprendizaje, de manera que todos se beneficien de la diversidad y se sientan parte de un proyecto en común.

3.5.4. Evaluación y calificación

EVALUACIÓN

La evaluación se realizó a lo largo de todo el desarrollo de la unidad didáctica, fue continua, contó con variedad de instrumentos referidos en el desarrollo de las sesiones -con sus respectivos anexos- y la dividimos en tres partes: inicial o diagnóstica, formativa o procesal y sumativa o final:

Tabla 34

Fases de la evaluación

INICIAL/ DIAGNÓSTICA	Realizada en la primera sesión a través de una metodología comunicativa en la que se lanzarán preguntas clave para conocer lo que sabe el estudiantado sobre el tema.
FORMATIVA/ PROCESAL	Se realizará un seguimiento continuado del alumnado a lo largo de las sesiones, una evaluación de sus diferentes tareas y un feedback continuo con el objetivo de conocer el progreso de su aprendizaje, conocer las dificultades que vayan surgiendo y tomar decisiones en el caso de que sea necesario.
SUMATIVA/ FINAL	Se analizarán las diferentes tareas y la capacidad del estudiante para corregir y aprender de sus errores (a través del portfolio). Se tendrá en cuenta todo el proceso, pues se trata de una evaluación continua.

Nota. Elaboración propia

CALIFICACIÓN

Tabla 35

Criterios de calificación.

CRITERIO	PORCENTAJE TOTAL	ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PORCENTAJE INDIVIDUAL
Participación e Implicación del alumnado	25	General: proceso de enseñanza-aprendizaje.	Rúbrica diaria de aprovechamiento.	15
		Salida a la Zaragoza Romana	Rúbrica diaria de aprovechamiento.	5
		Debate sobre la aculturación y el presente	Rúbrica del profesor	5

Tabla 35. Criterios de calificación. (Continuación)

Talleres y tareas	40	Línea de tiempo de la Antigua Roma	Rúbrica	7,5
		Taller de los mapas de Roma	Rúbrica	7,5
Talleres y tareas	40	Trabajo cooperativo: Aportaciones de la aculturación	Rúbrica del profesor Autoevaluación	15
		Trabajo de indagación: las culturas prerromanas	Rúbrica	10
Porfolio	25	Porfolio	Rúbrica Autoevaluación	25
Prueba objetiva	10	Test de evaluación	Resultados de prueba.	10

Nota. Elaboración propia

3.6. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos, en primer lugar, tras la grabación de las entrevistas y el grupo focal, se procedió a su transcripción; una vez obtenidos los documentos y adaptados al formato adecuado y tras eliminar las grabaciones, se realizó una codificación en función de los núcleos de interés. La codificación tiene por objeto clasificar los datos para su ulterior análisis. Las transcripciones de todos los audios fueron anonimizadas y los nombres del alumnado se sustituyeron por números asignados al azar. En el caso del focus group, se asignaron los números por orden de intervención sin que coincidan estos con los números asignados a las entrevistas.

Hemos asociado algunos metaconceptos a las diferentes categorías en función de la dirección que pretendemos dar a las entrevistas. La intención es que los participantes hagan referencia a los conceptos que han trabajado asociados a diversas actividades. [Tabla 15]

Para esta fase de codificación nos valimos del *software* Nvivo v. 14, cargando en el programa los textos resultantes de las transcripciones y estableciendo categorías y subcategorías que emergieron durante el proceso.

Para el posterior análisis, se han tenido en cuenta, además de las categorías y subcategorías emergentes, la repetición de palabras, ideas o conceptos, las similitudes, coincidencias o diferencias entre las respuestas del alumnado.

Las categorías resultantes han sido las siguientes:

Tabla 36

Categorías y subcategorías del alumnado participante. Estudio 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	METACONCEPTOS
Saludo y preparación para la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Explicación - Actividad no calificable 	No se abordan los metaconceptos.
Tras el saludo, se recuerda brevemente la intención de la entrevista y se hace hincapié en que no se les calificará por ella.		
Convivencia intercultural en la Antigua Roma	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia en la Antigua Roma - Imposición de la cultura romana - Comparación de la Antigüedad con la actualidad en materia de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Empatía histórica - Dimensión intercultural - Dimensión ética
Explicación por parte del alumnado de lo que saben acerca de cómo era la convivencia de la Antigua Roma con el resto de culturas. Comparación con la actual convivencia intercultural.		
Similitudes con su realidad/su entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias propias - Experiencias de amigos o familiares - Experiencias conocidas a través de los medios de comunicación o redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Dimensión intercultural - Dimensión ética
Reflexión personal acerca de las similitudes existentes entre las relaciones interculturales en la Antigua Roma y su propia realidad a través de experiencias personales, ajenas o medios de comunicación.		

Tabla 36. Categorías y subcategorías del alumnado participante. Estudio 2. (Continuación)

Igualdad y desigualdades en la sociedad romana	- Igualdad o desigualdad en la Antigua Roma. - Comparación de la situación actual.	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Empatía histórica - Dimensión ética
Percepción de la igualdad o desigualdades en la sociedad romana. Comparación con la situación de la sociedad actual.		
La esclavitud en época romana. Diferencias con la sociedad actual	- Situación de los esclavos en la Antigüedad. - Comparación con situaciones actuales.	- Causalidad y consecuencias - Cambio y continuidad - Progreso y decadencia - Empatía histórica - Dimensión ética
Percepción del alumnado de la existencia (o no) de situaciones similares a la esclavitud en el presente.		
Opinión sobre el estudio de la Antigua Roma	- Sobre el tema y su interés personal por el mismo.	No se abordan los metaconceptos.
Opinión del alumnado sobre si les ha gustado o no aprender sobre la Antigua Roma.		
Evaluación de las metodologías utilizadas para el estudio	- Percepción sobre las metodologías utilizadas. - Actividades preferidas - Actividades que no han gustado o no que menos han gustado	No se abordan los metaconceptos.
Percepción del alumnado acerca de las metodologías activas utilizadas para el aprendizaje de la unidad.		
Agradecimiento y despedida	- Agradecimiento. - Despedida.	No se abordan los metaconceptos.
Muestra de gratitud al alumnado por su participación y finalización de la entrevista.		

Nota. Elaboración propia

3.7. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al igual que en el primer estudio, hemos tenido en cuenta las recomendaciones de la CEICA por tratarse de un estudio con menores de edad¹. Por ello, explicamos tanto al estudiantado como a las familias en qué consiste este estudio y se les procuró un documento en el que aparecía toda la información para que pudieran decidir si deseaban participar en este estudio.

La investigación no supone riesgo alguno para los participantes, no obstante, es pertinente la firma de consentimientos informados por parte tanto del alumnado como de sus padres, madres o tutores legales [Anexo 2]. La firma de la documentación por parte del alumnado y de las familias se realizó en momentos diferentes para que ambas partes pudieran decidir su participación sin verse condicionados por la decisión de unos u otros. Con el objeto de garantizar la libre participación del estudiantado, se les informó en reiteradas ocasiones que la participación en este estudio o los resultados del mismo en absoluto influirían sobre sus calificaciones, puesto que, pese a que está relacionado con actividades realizadas durante el tiempo de clase, sus instrumentos no están concebidos como instrumentos de evaluación ni calificación de sus competencias o conocimientos.

Los datos recogidos fueron conocidos exclusivamente por los investigadores y los nombres de los participantes fueron anonimizados desde el principio de la investigación. Del mismo modo, los datos que pudieran identificar a los participantes también fueron eliminados. Cumpliendo con lo establecido en el RGPD 2016/679 y la LO 3/2018 de tratamiento de datos personales, con carácter previo a la toma de datos (entrevistas y focus group) se convocó una reunión telemática y se entregó, junto con los consentimientos informados y en papel un dossier que explicaba las intenciones de la investigación, así como el proceso de toma de datos [Anexo 2] tanto al alumnado participante como a sus familias.

3.7.1. Tratamiento de los datos personales

Tanto las entrevistas como el *focus group* se realizaron presencialmente en las aulas del centro educativo de los participantes. Se grabaron a través de la grabadora del teléfono móvil, por lo que se facilitó a los participantes las condiciones de privacidad de dicha herramienta.

Las grabaciones quedaron bajo custodia del doctorando y sus directoras hasta que la terminación trabajo. Fueron transcritas en el programa Microsoft Word por el doctorando, anonimizando datos personales que pudieran identificar a los participantes y sustituyendo su nombre por números. Estas transcripciones fueron almacenadas en la carpeta de Google Drive del doctorando a través de su ordenador personal, guardándolos bajo contraseña sólo conocida por él. Las grabaciones fueron destruidas tras su transcripción.

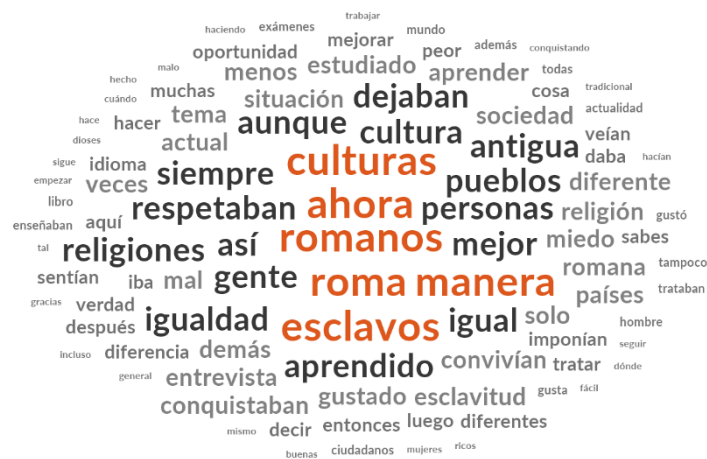
1 http://www.iacs.es/Anexo_XX_inclusion_estudiantes/

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se transcribieron y codificaron 10 entrevistas semiestructuradas e individuales y un grupo focal de estudiantes del primer curso de ESO del centro escolar seleccionado y se ha realizado un análisis de cada una de las categorías resultantes. Ignoraremos las categorías del saludo y el agradecimiento y despedida por su falta de relevancia para los objetivos de nuestro estudio.

Figura 15

Nube de palabras sobre la UD



Nota. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

Las palabras más repetidas hacen referencia, en primer lugar, al tema que ocupaba la UD ("romanos" y "Roma") y, en segundo lugar, al enfoque que se ha elegido para ella, es decir el relacionado con la interculturalidad y el desarrollo del pensamiento histórico ("ahora", "culturas", "esclavos", "personas", "gente", "respetaban", "pueblos"). La relación entre los términos se hace patente en las categorías y se muestra de manera muy gráfica en la figura 16.

Figura 16

romanos	culturas	respetaban	siempre	así	miedo	sociedad	veces	menos	países	aprende	conquist	diferente		
		gente	aprendido	dejaban	convivían	estudiado	aquí	liba	idioma	imponiar	muchas	verdad		
	esclavos						daba	oportur	peor	sabes	sentian	tratar	veían	
ahora		mejor	aunque	religiones	mal	romana	diferenc	actuali	ciudad	exám	gustó	libro	mundo	
	manera			antigua	actual	entrevista	entonces	enseña	tampod	empe	gener	haciar	malo	mismo
		pueblos	igual	demás	solo	religión	hacer	gusta	todas	mujere	tradici	buen	conqu	dónde
roma	personas	cultura	igualdad	situación	gustado	tema	luego	hombr	trataba	seguir	fácil	haciel	hech	inclus
						esclavitud	mejorar	además	cuánd	tal	gracia	ricos	cosa	decir
									dioses	trabaj	hace	sigue	despl	difere

Nota. Mapa ramificado sobre la UD. Elaboración propia a través del *software Nvivo* v. 14.

Destaca la aparición de la palabra “ahora” entre las más repetidas, lo cual es muestra la constante comparación entre el pasado trabajado a lo largo de la unidad didáctica, junto con el término “igual” sugiere un cierto presentismo en su interpretación del pasado. El presentismo en la enseñanza de la historia se refiere a la tendencia de interpretar y juzgar eventos históricos desde la perspectiva y los valores actuales en lugar de entenderlos en el contexto de su propio tiempo (Miles & Gibson, 2022). Es una forma de anacronismo, que es la aplicación de ideas y normas contemporáneas a situaciones del pasado.

Cuando los estudiantes o historiadores adoptan una actitud presentista, tienden a evaluar a personas del pasado o eventos históricos según estándares y valores modernos. Esto puede distorsionar la comprensión precisa de cómo las personas vivieron, pensaron y tomaron decisiones en el pasado.

4.1. CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LA ANTIGUA ROMA Y COMPARACIÓN CON LA ACTUALIDAD

4.1.1. Percepción sobre la convivencia intercultural en la Antigua Roma

El primer tema que decidimos abordar tras la introducción de las entrevistas fue la convivencia intercultural en la Antigua Roma, una cuestión fundamental para nuestra investigación, pues es el principal punto de encuentro los dos estudios que componen esta investigación. Partiendo de la realidad intercultural del centro, nos interesamos por su percepción sobre este tema en la Antigua Roma a partir de las actividades realizadas y los contenidos explicados en la asignatura de Geografía e Historia. Del mismo modo, a través de las preguntas, condujimos la entrevista hacia una comparación entre el pasado y al presente.

En general, el alumnado destaca repetidamente unos elementos clave para la convivencia cultural, que aparecen muy repetidos en las diversas entrevistas: el hecho de que permitieran la variedad de religiones dentro del territorio: “(...) lo de que les dejaran seguir con su religión (...)”; “(...) en general les dejaban, porque los egipcios por ejemplo seguían con la religión de Ra” [E. ALU. I. P. 6 y 10]; “(...) aunque los conquistaran, les dejaban tener sus dioses y sus cosas (...)” [E. ALU. IX. P. 6]. No obstante, algunos apuntaban que únicamente eran respetuosos con las religiones que, como la romana, eran politeístas “Con las religiones politeísta, bien, les dejaban seguir con sus dioses y sus cosas, pero si no eran politeístas, convivían peor, ya que no les gustaban porque eran religiones demasiado diferentes a la suya” [E. ALU. VIII. P. 4], llegando a poner como ejemplo de ello la persecución a la religión cristiana previa al Edicto de Milán: “Si eran monoteístas, como los cristianos, no los respetaban y hasta incluso los mataban.” [E. ALU. VIII. P. 18]; “(...) por ejemplo a los cristianos al principio no los respetaban” [E. ALU. II. P. 14].

La religión no es el único factor de diferenciación cultural que el alumnado recuerda como respetado por los romanos en la Antigüedad; también aparecen otros como la lengua: “(...) les dejaban hablar su idioma si querían” [E. ALU. IX. P. 10]; las costumbres: “(...) no les molestaba que los demás tuvieran sus propias culturas y costumbres” [E. ALU. VII. P. 6] o incluso el hogar: “Les dejaban sus cosas de religión, sus casas y eso (...)” [E. ALU. III. P. 14].

Otras percepciones que consideramos relevantes es la percepción positiva de la interculturalidad y la consideración de esta como un motor de progreso: “Enseñaban cosas a los pueblos que conquistaban y luego, si los otros querían ser como los romanos, pues cogían todo, y si no querían, pues seguían haciendo las cosas igual, pero cogiendo las cosas nuevas, como las obras o la tecnología. Pero en general les dejaban, porque los egipcios por ejemplo seguían con la religión de Ra.” [E. ALU. I. P. 10] “Mezclaban las cosas buenas de los pueblos que conquistaban y hacían su propia cultura con lo mejor de las demás, por eso usaron cosas de los griegos, de los egipcios, de los galos...” [E. ALU. IX. P. 14]; “Además, como eran listos, en vez de cargarse las ciudades y las cosas, aprendían de ellos y así mejoraban.”; “(...) cogían cosas de los otros, como la religión o los inventos que les servían.” [E. ALU. II. P. 6 y 8]; “Sí, yo creo que sí; y además como eran muy listos, en lugar de matar a todos los enemigos cuando ganaban una guerra, les ofrecían las cosas buenas que tenían y así los convencían de que era mejor seguir a los romanos.” [E. ALU. VI. P. 10]

Pese a apreciar las muestras de respeto y buena convivencia en algunas relaciones interculturales de periodo estudiado, el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado se revela cuando su lectura del pasado no es simplista ni ingenua, puesto no que no trasladan directamente conceptos de su realidad al pasado, sino que lo comprenden e introducen una lectura crítica del mismo, sin idealizaciones. Buena muestra de ello son sus matizaciones al respeto hacia “el otro” en la Antigüedad, como las imposiciones para poder mantener parte de su cultura: “(...) depende si otra cultura se resistía a todas las reglas que los romanos ponían. Si las cumplían, les dejaban su cultura solo si querían, porque también les enseñaban la suya y a veces hasta robaban ideas, como a los griegos” [E. ALU. IV. P. 8]; “(...) eran ellos los que mandaban a todos los países, que les dejaban los dioses y el idioma, pero aun así les mandaban” [E. ALU. V. P. 10]; “(...) es que a ellos les

venía bien que los sitios donde iba estuvieran contentos, así se pasaban a los romanos, trabajaban para ellos y Roma iba haciéndose más grande y más rica.” [E. ALU. VI. P. 16]

También lo que podía pasar en caso de que no respetaran sus reglas: “(...) cuando alguna religión rompía una regla muy fuerte dejaban al país en el olvido con el *damnatio memoriae* ese, que era muy malo.” [E. ALU. III. P. 16]; “(...) a no ser que se rebelaran o que hicieran algo que no les gustaba, que entonces sí que no les dejaban o incluso hacían que todo el mundo los olvidase.” [E. ALU. IX. P. 6].

El desarrollo de la empatía histórica con esta unidad se manifiesta en la reflexión acerca de sentimientos y emociones que pudieron experimentar los pueblos a los que llegaba la cultura de Roma por medio de conquistas, anexiones o imposiciones. De especial interés es la dicotomía entre amenaza y oportunidad por la llegada de la cultura romana: “(...) tenían algo de miedo de que algo malo pasaría en la ciudad, pero luego con los inventos y eso que traían, lo veían como una oportunidad de mejorar.” [E. ALU. I. P. 20]; “Creo que no les daba miedo, bueno, sí un poco cualquier ser humano lo tendría. Si veían una pequeña oportunidad de mejorar, pero había un gran “pero”, que algunos eran esclavizados si no estaban de acuerdo o se peleaban.” [E. ALU. IV. P. 28]; “Creo que a primera impresión les daba miedo evidentemente, pero pienso que luego se dieron cuenta de los beneficios que traían los romanos- porque eran muy modernos- y muchos quisieron ser romanos solo por eso.” [E. ALU. VI. P. 22]; “(...) muchos querrían ser romanos porque los romanos estaban más avanzados, pero claro, a otros seguramente les daba miedo que llegase gente que no conocían a sus pueblos.” [E. ALU. VII. P. 18]

4.1.2. Comparación con la actualidad

En línea con lo anterior, las entrevistas se condujeron hacia el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente en materia de convivencia o igualdad. El objetivo era evaluar en qué medida el alumnado había desarrollado varias competencias fundamentales dentro del aprendizaje de la Historia; por un lado, un pensamiento histórico de cierta madurez, sin caer en idealizaciones y heroicidades, y por otro lado entender los valores de su actualidad como consecuencia de un proceso largo y multicausal que, siendo heredero de las civilizaciones del pasado, ha costado muchos siglos construir, tratando de comprobar de esta manera la interiorización por parte del alumnado de los principios de causalidad y consecuencia y cambio y continuidad.

A través de estas respuestas, hemos apreciado, en general, una lectura más crítica del presente que del pasado, encontrando en la Antigüedad prácticas que consideran positivas y replicables para un presente en el que, consideran, quedan muchos aspectos relativos a la discriminación que hay que trabajar: “(...) a los romanos no les importaba que cada uno tuviera su cultura. Mezclaban las cosas buenas de los pueblos que conquistaban y hacían su propia cultura con lo mejor de las demás, por eso usaron cosas de los griegos, de los egipcios, de los galos...” [E. ALU. IX. P. 8]; En esta línea, algunos destacaban que este supuesto respeto a las culturas diferentes venía motivado por unas intenciones más de interés propio que solidario y desinteresado: “(...) solían respetar las culturas, (...) es que a ellos les venía bien que los sitios donde iba estuvieran contentos, así se pasaban

a los romanos, trabajaban para ellos y Roma iba haciéndose más grande y más rica.” [E. ALU. VI. P. 16]

Pese al aprecio de aspectos positivos de las relaciones de la Antigüedad, son capaces de señalar algunas prácticas no tan buenas en materia de convivencia, y lo hacen refiriéndose a fuentes directas que han trabajado: “(...) respeto no sé si es la palabra. Pero sí les dejaban mantener sus costumbres y eso. Aunque es verdad que con los germanos por ejemplo sí se metían, o incluso decían que su tierra era fea.” [E. ALU. X. P. 8]

Varios participantes lamentaban el poco avance en materia de convivencia y de respeto al “otro” desde la Antigüedad romana hasta la actualidad: “Los romanos respetaban más a las otras culturas (...) Ahora, algunas personas no respetan esas culturas y hasta discriminan a personas (...)” [E. ALU. VI. P. 8]; “(...) Los romanos sí que respetaban las culturas cuando las conquistaban porque además les venía mejor (...) en la actualidad no. Hay gente que aún no respetan las culturas, hay gente que sigue discriminando por eso.” [E. ALU. VIII. P. 6], algunos de los cuales lo hacen desde el desarrollo de un pensamiento histórico maduro y consciente: “No digo que ahora estemos peor en general, porque es verdad que en ese entonces había muchas cosas malas, como lo de las diferencias entre los esclavos, los pobres, los ricos (...)” E. ALU. VII. P. 10]; “(...) A ver, que sí que discriminan en las dos, pero diferente. Y además que ha pasado mucho tiempo, yo creo que para haber pasado tanto, no deberíamos discriminar nada, y seguimos haciéndolo.” [E. ALU. VIII. P. 8]

Otros admiten que, pese a que aprecian la convivencia con otras culturas de la Antigüedad, en la actualidad, la situación es mejor: “Ahora yo creo que estamos mejor que los romanos, porque aquí hay gente que tiene diferentes religiones y nadie les dice nada.” [FG. ALU. II. P. 4]; “Ahora está mejor. Los romanos antes los trataban bien solo cuando cumplían las normas. Ahora nosotros tratamos bien a todas las culturas.” [E. ALU. III. P. 12]

4.2. SIMILITUDES CON SU REALIDAD/SU ENTORNO EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD

En la misma línea, tratando de conocer el desarrollo del pensamiento histórico y el grado del mismo, y en busca de establecer conexiones de este estudio sobre didáctica de las Ciencias Sociales y el que le precede sobre la convivencia escolar, nos interesamos por las relaciones que el alumnado establecía entre lo que había aprendido sobre la manera de relacionarse con el “otro” en la Antigua Roma, o la experiencia de personas con una identidad desarrollada, que se ven envueltas en una cultura que no es la suya por diversos motivos. De este modo, en el transcurso de la entrevista, les pedimos que trataran de establecer conexiones entre que conocían de este tema en la Roma Antigua y su realidad -percibida a través de experiencias personales, relatos de amigos o familiares, o historias que hubieran conocido a través de medios de comunicación o redes sociales-

La mayor parte de las entrevistas refieren experiencias propias o de amigos o familiares relacionadas con los movimientos migratorios. Algunos contraponiendo los elementos en común y los diferentes: “(...) mis padres, aunque ya sabían el idioma, por ejemplo, no lo hablamos igual. La religión, por ejemplo, sí que es la misma, entonces con eso nada (...)” [E. ALU. I. P. 24] y otros hablaron de las dificultades que se encontraron y su superación: “(...) cuando vinieron aquí a España, que yo creo que al principio les daba pena, pero ahora están bien.” [E. ALU. III. P. 22]. Otros comparan las relaciones establecidas con las personas migrantes por parte de los países que las reciben y las culturas a las que llegaba la influencia de Roma; algunos destacando la crudeza de algunas realidades actuales: “Igual ahora es hasta peor, porque mira a ALU. X, que viene de Siria y no ha podido quedarse ni respetando las normas ni nada (...) ha venido aquí sin saber el idioma ni nada, no sé. No creo que le guste eso (...) mal no está, pero porque allí estaba peor” [E. ALU. IV. P. 30]; otros para contar historias de inclusión: “(...) ya son como españoles, pero es cierto que, aunque sí que hay gente racista, aquí siempre respetaron sus diferencias y eso.” [E. ALU. I. P. 24] y una de ellas, con un desarrollo del pensamiento histórico más propio de alguien mayor, que reflexiona sobre los rasgos en común de la discriminación que suponía en Roma la obtención o no del estatus de ciudadano y la discriminación de la actualidad por ser extranjero o por no disponer de la nacionalidad:

ALU. II: *Pues yo misma, por ejemplo (...) Yo no nací aquí, y aunque a mí no me tuvieron que enseñar el idioma, porque ya lo sabía, es verdad que yo todavía no soy ciudadana.*

E: *Hombre, ciudadana sí que eres.*

ALU. II: *Ya, pero yo no tengo DNI, yo soy extranjera y no soy igual del todo.*

E: *Pero, por no tener DNI, ¿hay alguna diferencia con los que sí lo tienen?*

ALU. II: *No sé... Lo del DNI creo que da igual, pero es verdad que yo no soy igual que tú, profe.*

E: *¿Por qué? Porque yo soy profe y tú alumna.*

ALU. II: *Aparte. ¡Mira qué diferencia!*

E: *A ver, yo soy más mayor, está claro.*

ALU. II: *No, somos diferentes, mi color de piel, el cómo hablo...*

E: *¿Y eso es importante?*

ALU. II: *A ver, para mí, no, pero hay gente para la que sí.*

E: *¿Quieres decir que te sientes discriminada por esas cosas que me dices?*

ALU. II: *No, no, yo no. ¡Si aquí somos todos diferentes! Pero yo creo que hay gente que sí.*

E: *¿Y crees que las otras culturas en la época romana se pudieron sentir igual?*

ALU. II: *Yo creo que sí.*

[E. ALU. II. P. 28-42]

Unos pocos refieren situaciones generales en cuanto a los movimientos de población: "(...) yo creo que muchas sí que quieren ser de otro país que no es el suyo para vivir mejor" [E. ALU. IX. P. 26], otros señalan las desigualdades económicas entre los diversos países: "(...) claro, ahora también hay algunos países más ricos y otros más pobres, y mucha gente de los pobres quiere ser de los ricos." [E. ALU. VI. P. 28] y uno llega a comparar la influencia y la manera de actuar de Roma con la actual de Estados Unidos: "Yo creo que Roma era como Estados Unidos ahora, que hace guerras y eso, pero mucha gente quiere ser americana porque son ricos." [E. ALU. X. P. 22]

4.3. IGUALDAD Y DESIGUALDADES EN LA SOCIEDAD ROMANA

Además de interesarnos por la convivencia intercultural, quisimos indagar también acerca del concepto de desigualdad. Buscando una comprensión del pasado para la explicación del presente, quisimos saber en qué medida eran capaces de detectar la presencia o no de desigualdades en la Antigua Roma y si realizaban comparaciones con su realidad.

La totalidad del alumnado entrevistado admite que no había igualdad en la Antigua Roma, o al menos no en los términos en los que la entendemos hoy, y para justificar su respuesta, se refieren principalmente a dos tipos de desigualdades: la desigualdad entre hombres y mujeres y la desigualdad entre los distintos estamentos de la sociedad, haciendo referencia especialmente a la situación de los esclavos. Sobre la desigualdad entre hombres y mujeres, señalan que no podían llegar a alcanzar ciertos estatus de poder: “No, no había igualdad en la sociedad romana, ya que ninguna mujer era emperatriz, patricia... el papel de las mujeres era la casa y ser mujer de los hombres.” [E. ALU. VI. P. 20]; o que no podían desarrollar las mismas actividades: “Las mujeres no eran aceptadas tanto como ahora; no trabajaban, etc.” [E. ALU. I. P. 14].

Con respecto a las diferencias sociales, las alusiones más frecuentes son a la condición de los esclavos: “No había igualdad porque los esclavos eran objetos, no se consideraban personas (...)” [E. ALU. IV. P. 20]; “No, en la sociedad romana no había igualdad porque, por ejemplo, los esclavos no eran considerados humanos y no los trataban igual que al resto de ciudadanos” [E. ALU. VII. P. 14]; “No, no, porque había esclavos y no tenían ningún derecho, eran considerados como animales (...)” [E. ALU. VIII. P. 14]; “Ahora hay más igualdad, porque por ejemplo no hay esclavos (...)” [E. ALU. VII. P. 14]. Otra de las desigualdades que también destacan es la diferenciación entre el estatus de ciudadano y no ciudadano: “(...) había gente que era ciudadana y gente que no, y a los que eran ciudadanos los trataban mejor (...)” [E. ALU. II. P. 20]; “(...) algunos eran ciudadanos, y otros no, cuando habían nacido en el mismo sitio (...)” [E. ALU. V. P. 16]; “(...) aunque no fueras esclavo, podías no ser ciudadano, y eso dependía de la familia y era muy difícil cambiarlo (...)” [E. ALU. X. P. 18]; “(...) si eras ciudadano, bien, mejor, pero si no eras ciudadano, era peor.” [FG. ALU. III. P. 39]. Por último, también hay quien aprecia las diferencias económicas más allá de los grupos sociales: “(...), es verdad que en Roma también había ricos y pobres, pero era diferente, porque allí, por ejemplo, no era lo mismo si tú hacías algo malo a si lo hacía el otro más rico” [E. ALU. I. P. 16]; “Además también había ricos y pobres” [FG. ALU. V. P. 40]

En cuanto a los puntos de unión y las comparativas que realizan con el presente, todos afirman que la situación actual es mejor en materia de igualdad, pero destacan que aún quedan barreras que derribar y desigualdades pendientes de eliminar, especialmente las relacionadas con la discriminación a determinadas creencias, el racismo, el machismo y la xenofobia: “Hoy en día, aunque no hay esa desigualdad en las leyes, hay discriminación por raza, cultura, y creencias.” [E. ALU. X. P. 18]; “En la actual, mejor, pero tardó un poco en lograrse, hay veces que sigue habiendo manifestaciones y eso, como el 8M.” [E. ALU. I. P. 14]; “Ahora hay más igualdad, (...) pero hay cosas que están mal, como por ejemplo que hay gente que piensa que los de otras religiones diferentes son peores, o los

de otras razas, de otros países...” [E. ALU. VII. P. 14]; “Ahora tenemos problemas, como el racismo y la desigualdad de la mujer, que en realidad sigue siendo igual de malo.” [E. ALU. V. P. 16].

Resulta positivo el nivel de desarrollo del pensamiento histórico por parte de estudiantes, que han logrado entender que no las diferencias sociales del pasado no son solo una cuestión económica, sino que supone una desigualdad jurídica y de derechos: “(...) es verdad que en Roma también había ricos y pobres, pero era diferente, porque allí, por ejemplo, no era lo mismo si tú hacías algo malo a si lo hacía el otro más rico (...)” [E. ALU. I. P. 16]; “(...) había unos que valían más que otros (...)” [E. ALU. IX. P. 20].

Apreciamos también, por respuestas como: “(...) si lo hacía el pobre, igual le pasaba algo malo, si lo hacía el rico, pues menos, y ahora se supone que no.” [E. ALU. I. P. 18]; “(...) podemos tener dinero diferente, pero derechos somos igual.” [E. ALU. IV. P. 26] que comprenden el progreso que supone que, sobre el papel y por derecho, toda la ciudadanía es igual ante la ley. De hecho, algunos incluso profundizan más en el asunto y, pese a reconocer la igualdad de derechos ante la ley, aprecian que esta es insuficiente señalando las desigualdades estructurales de la sociedad como ejemplos de ello: “(...) ha mejorado la igualdad de las personas, aunque tampoco es que ahora esté bien” [E. ALU. VIII. P. 14]; “(...) iguales no somos, porque las mujeres siguen estando peor.” [E. ALU. II. P. 22] “(...) todos somos personas igual, aunque haya gente que no lo entienda (...) racistas o los que son homofóbicos, por ejemplo” [E. ALU. IX. P. 20-22]; “Hoy en día, aunque no hay esa desigualdad en las leyes, hay discriminación por raza, cultura, y creencias.” [E. ALU. X. P. 18]

4.4. LA ESCLAVITUD EN ÉPOCA ROMANA. DIFERENCIAS CON LA SOCIEDAD ACTUAL

Uno de los asuntos que más suscitó el interés del alumnado dentro de esta unidad fue el de los esclavos. La mayor parte de ellos había escuchado alguna vez el término, e incluso tenía alguna idea previa de su significado, pero no terminaban de comprender el ni su posición dentro de la sociedad ni su relación con el resto de los miembros de la misma. En la evaluación inicial de principio de curso fue frecuente encontrar concepciones de la esclavitud relacionadas con las malas condiciones laborales, con largas jornadas de trabajo o con bajos salarios, entendemos que por el frecuente uso metafórico del término en el lenguaje común. No obstante, hasta la aparición de este término asignatura de Geografía e Historia -en unidades didácticas anteriores, pero especialmente en esta-, no eran conscientes de su posición en la pirámide social ni de sus condiciones de vida.

En el presente apartado, analizamos lo que han aprendido tras la finalización de la UD de la Antigua Roma a del desarrollo del pensamiento histórico que les permite entender el pasado y relacionarlo con el presente.

En primer lugar, la totalidad de los participantes coinciden en que las condiciones de los esclavos de la Antigua Roma no se dan en la actualidad: “No, no creo. En esta generación no hay esclavos como en el pasado; ahora hay un poco más de libertad, aunque

hay gente que trabaja mucho.” [E. ALU. I. P. 26]; “No porque los esclavos no eran personas. Bueno, a ver, sí que lo eran, pero la gente los trataba como animales (...)” [E. ALU. III. P. 24] “Creo que no porque, aunque haya trabajos muy malos, por lo menos les pagan” [E. ALU. IX. P. 30].

En un ejercicio de empatía histórica, llevan a cabo la personalización de los personajes del pasado y realizan una lectura crítica que va más allá de la simplificación del aprendizaje de las sociedades piramidales antiguas. En particular, se centran en analizar la figura del esclavo no solo como un sujeto exclusivamente vejado, sino explorando sus complejidades y roles dentro de ese contexto histórico: “(...) en Roma había esclavos que vivían muy bien, por ejemplo, esos que eran profesores en las casas de los ricos, vivían mejor que muchos que no eran esclavos. Que los esclavos no eran solo para barrer, había algunos que vivían bien.” [E. ALU. VIII. P. 26]; “Había algunos que sí, que se portaban bien con ellos (...)” [FG. ALU. V. P. 14]. Algunos incluso profundizan en las motivaciones que podían llevar a los amos a tratar mejor a los esclavos: “(...) lo de los esclavos es porque les cogían cariño después de muchos años.” [FG. ALU. III. P. 15]; “(...) es que costaban mucho dinero, no se podían tratar mal. Y claro que había gente más buena y más mala con ellos (...)” [E. ALU. III. P. 26]; “Yo creo que, si eres amable y respetuoso con los esclavos, hará las cosas mejor y no se intentará escapar.” [FG. ALU. II. P. 16]

Posteriormente reflexionan sobre si existe hoy en día alguna práctica heredera de la esclavitud o que comparta algunas de sus características en sus dinámicas. De este pensamiento emergieron ideas como el trato vejatorio e ilegal que reciben algunas mujeres: “en verdad sí que hay como esclavos porque hay mujeres a las que obligan a hacer cosas que no quieren y tampoco les pagan.” [E. ALU. V. P. 26]. También señalaban el racismo como una discriminación próxima a la que sufrían los esclavos: “(...) porque los esclavos no eran considerados humanos, y es lo que pasa actualmente con el racismo.” [E. ALU. IV. P. 38]. No obstante, la práctica de la actualidad más frecuentemente relacionada con la esclavitud de la Antigüedad es la explotación laboral, sea en general: “(...) ahora también hay a personas a las que tratan mal en sus trabajos, incluso peor que a algunos esclavos.” [E. ALU. III. P. 28]; sea en su realidad: “(...) un ejemplo de algo parecido de ahora es que algunas personas tratan mal a las de la limpieza o a las meseras.” [E. ALU. VII. P. 22], o señalando la situación de otros países: “Si, hoy en día en algunos países aún siguen habiendo esclavos que siguen teniendo situaciones, muchas veces injustas y crueles (...) Igual no son esclavos esclavos, pero viven igual o peor (...)” [E. ALU. VIII. P. 24-26]; “Yo creo que se parece a algunos países donde la gente que trabaja está muy mal, como los que cosen la ropa barata, por ejemplo.” [E. ALU. X. P. 24]

4.5. OPINIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE LA ANTIGUA ROMA

En la parte final de la entrevista quisimos indagar, inicialmente acerca de si les había interesado lo que habían trabajado sobre la Antigua Roma en la última unidad didáctica, y si habían disfrutado aprendiéndolo, lo cual, teniendo en cuenta que se trata de pre-púberes y adolescentes en una etapa de escolaridad obligatoria, resultó para ellos una pregunta sorprendente.

La totalidad de las respuestas resultaron positivas, pero pocos estudiantes justificaron su respuesta más allá de simples afirmaciones o “(...) ha estado bien” [E. ALU. III. P.38], “Sí, no está mal” [E. ALU. VII. P.26]. Alguno manifestó su interés por aprender más sobre el tema: “Así me gustó mucho y me gustaría ver videos sobre esto porque así yo aprendo un poco más.” [E. ALU. IV. P.42].

Poco se pudo extraer de unas respuestas que en pocas ocasiones pasaban de los monosílabos; lo cual entendemos que se debe a la infrecuencia de que alguien les haga preguntas acerca de si les gusta o interesa lo que están estudiando. Sí resultaron algo más reveladoras las respuestas obtenidas cuando se les preguntó por la metodología, y en ella, pudimos apreciar en el subtexto unas impresiones positivas y hasta una suerte de satisfacción con lo aprendido.

4.6. EVALUACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO

La última categoría que analizamos es la percepción del alumnado con respecto a las metodologías y el enfoque utilizado para la UD de la Antigua Roma. Si bien podría existir un cierto sesgo derivado del hecho de que sea su propio docente quien les pregunta por la pertinencia de las metodologías utilizadas, este se ve reducido por el clima de confianza y diálogo abierto existente tanto en el centro en general como en este grupo clase en general que, en parte, ha sido comentado en capítulos anteriores de este mismo trabajo.

Se les formularon varias preguntas para obtener una respuesta algo más completa que las recibidas en la categoría anterior, en las que nos interesábamos por si se habían sentido cómodos, por las actividades que más les habían gustado y por su perspectiva acerca de los aprendizajes realizados.

Todos los participantes coinciden en que les gusta más aprender de esta manera que de modo tradicional, pero lo justifican de diversas maneras, varios señalan que trabajar a través de estas metodologías activas les resulta más entretenido o divertido: “: Me gusta más estudiar de esta manera porque se me hace más divertido (...)” [E. ALU. VII. P.28], a menudo contraponiéndolo al tedio que afirman que les produce estudiar de manera tradicional y, especialmente, hacerlo desde el libro de texto: “Los libros que ponen, por ejemplo, en Biología son aburridos, me gusta más así.” [E. ALU. V. P.26]; “No preferiría haber estudiado del libro porque es aburrido (...)” [E. ALU. VI. P.34]; “(...) se aprende mejor porque estudiar del libro es aburrido” [E. ALU. VII. P.30]. Otros señalan los exámenes o el estudio memorístico como una fuente de desmotivación: “(...) yo creo que lo de hacer las prácticas es más fácil y mejor que con libros y exámenes (...)” [E. ALU. V. P.26]. Algunos destacan que estudiar de esta manera les resulta más sencillo: “Me gusta de esta manera porque es más breve y para mí, más fácil.” [E. ALU. II. P.50]; “(...) aprendo las cosas de manera más fácil sin necesidad de estudiarme todo el tema del libro.” [E. ALU. VII. P.28].

Sin embargo, uno de los participantes afirma preferir la evaluación a través de un examen para que las clases transcurran de una manera menos activa: “Pues no sé, porque cuando hay examen, estás tranquilo en clase y tal, pero aquí estás todo el rato haciendo cosas.” [E. ALU. V. P.26]

Con respecto a su percepción de los aprendizajes adquiridos, todos coinciden en que han aprendido más a través de las metodologías activas que lo que hubieran aprendido si la unidad se hubiera trabajado de manera tradicional: “(...) mejor que con libros y exámenes. Por lo menos yo creo que me acuerdo más de las cosas.” [E. ALU. V. P.26]; “No preferiría haber estudiado del libro porque es aburrido y solo estaría memorizando cosas para un examen y luego lo olvidaría. De esta manera, aprendí más y creo que lo aprendí bastante bien.” [E. ALU. V. P.34]; “Probablemente he aprendido más sin libro y sin exámenes, los exámenes no le gustan a nadie.” [E. ALU. X P.28]

¡Hombre! He aprendido mucho más de esta manera. Es que no me gustan los exámenes. Cuando estudio, además, solo es lo que entra en el examen, y después en unos días ya te vas olvidando ahora con todas las cosas que hemos hecho, yo creo que se estudia mejor, y se aprende mejor porque estudiar del libro es aburrido. [E. ALU. VII. P.30]

Resulta revelador que la manera de evaluar resulte tan determinante para reducir el interés por parte de un alumnado que, en realidad sí está abierto a aprender y a mostrar interés sobre un tema. Hasta tal punto de interés llega uno de los casos que aun sin ser preguntado, manifiesta que tiene intención de ampliar sus conocimientos de manera voluntaria a través de sus propios medios: “Así me gustó mucho y me gustaría ver videos sobre esto porque así yo aprendo un poco más (...) Me gustó aprender de esta manera, aunque creo que en casa buscaré vídeos para ver qué más hay.” [E. ALU. IV. P.40-42]

Finalmente, nos interesamos por conocer si algo les había llamado la atención especialmente, si alguna de las actividades les había parecido especialmente atractiva, o si, por el contrario, había alguna otra que les había gustado menos.

En primer lugar, sobre las metodologías o las actividades, la que más éxito tuvo según los participantes fue la salida a la Zaragoza romana: “(...) yo creo que la excursión fue lo mejor” [E. ALU. I. P.34]; “Me gustó lo de salir a los museos (...)” [E. ALU. V. P.28]; “Sí, y bueno, me gustó salir a la excursión.” [E. ALU. IX. P.40]. No obstante, el alumnado apreció también lo relacionado con el uso de la tecnología: “(...) todo lo de hacer cosas con el Chromebook (...)” [E. ALU. II. P.52]; “(...) lo de buscar cosas con el Chromebook (...)” [E. ALU. V. P.28]; “(...) lo de investigar con el Chromebook” [E. ALU. VI. P.34]. Algunos también señalaron el aprendizaje basado en juegos (Actividad del puzzle): “Me gustó lo de trabajar con los mapas (...)” [E. ALU. VI. P.34]; “Me gustó lo de montar los mapas en el suelo (...)” [E. ALU. VII. P.30].

En cuanto a los temas o aprendizajes que más llamaron la atención fueron, en primer lugar, todo lo relacionado con los esclavos: “Ah, pues lo de los esclavos (...)” [E. ALU. IX. P.38]; “(...) y lo de saber cosas de los esclavos, que no sabíamos nada. [E. ALU. III. P.40] y la manera de relacionarse con otras culturas en la Antigua Roma: “(...) lo de las culturas que iban conquistando los romanos.” [E. ALU. IV. P.44]; “Me llamó la atención mucho lo del *damnatio memoriae* (...)” [E. ALU. VIII. P.32]; “(...) luego así de aprender, lo que más, lo del *damnatio* y lo de que muchas veces no mataban a la gente cuando les conquistaban y que les dejaban tener sus religiones.” [E. ALU. X. P.30]

En cuanto a las actividades o dinámicas que gustaron menos, aunque no son muchas las voces que se pronuncian sobre ello aparecen en dos ocasiones los trabajos en grupo: “A mí lo de trabajar en grupo no me gusta mucho, yo prefiero individual, pero bueno, aparte de eso, todo bien (...)” [E. ALU. III. P.40] y en una, el trabajo con la aplicación *Canva*: “De las cosas que me gustaron menos, igual lo del *Canva*” [E. ALU. X. P.30]

5. DISCUSIÓN

Para la redacción del apartado de discusión de este estudio se han tenido en cuenta dos apartados previos: los objetivos y las categorías emergentes del análisis de las entrevistas. Por razones operativas, se ha decidido ordenar la discusión en diversos apartados que tratan de establecer correspondencias entre los objetivos y las categorías; de este modo, conseguimos un doble objetivo; por un lado, dotar de una mayor coherencia y cohesión a este estudio y, por otro, facilitar su lectura y comprensión.

5.1. DIVERSIDAD, IDENTIDADES, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Uno de los puntos clave de este estudio era la idea de la necesidad de tener en cuenta la variedad de identidades y de culturas presentes en las aulas de secundaria y la importancia de contar con ellas a la hora de diseñar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia y el desarrollo de las competencias específicas propias del área. Partimos de las ideas de Van Drie y Van Boxtel (2008), que afirman que hay que tratar de facilitar al estudiantado la implicación en los sucesos del pasado de su realidad y nos alineamos con Massip & Pagès (2016) en la idea de que es necesario humanizar la historia que enseñamos para lograr la identificación por parte del alumnado y construir un vínculo emocional e intelectual con la narrativa histórica.

La identidad en desarrollo de la población escolar de secundaria está fuertemente condicionada por factores como el lugar de residencia, el entorno familiar o el círculo social (Lingiardi & McWilliams, 2017), no obstante, el aprendizaje de la Historia (no solo en contextos formales, sino también informales) se ha revelado como otro elemento constructor de la identidad (Bracho, 1997; Carretero, 2007; Delgado y López-Facal, 2021), y se ha relacionado frecuentemente con identidades nacionales y patrióticas (Gómez & Miralles, 2022). La historiografía y el poder no han sido ajenos a esta realidad y han existido escenarios políticos en los que las autoridades competentes han utilizado la educación obligatoria como instrumento al servicio de sus intereses. (Parra, 2008 y 2017) La identificación del estudiantado con el pasado supone una fuente de motivación e interés de gran valor para el aprendizaje y contribuye al establecimiento de vínculos con el territorio (Parra et al., 2021), sin embargo la adopción de un discurso nacionalista, si bien podía resultar cuando los orígenes y la cultura del alumnado era homogénea; ahora, la situación ha cambiado, y las clases de secundaria se han convertido en un crisol de culturas, que lejos de ser concebido, debería ser una oportunidad para aprender desde una perspectiva más global.

Según Paricio (2019), la alteridad es el primer paso para desarrollar la empatía histórica; sin trabajar la capacidad para ponerse en la piel de los seres humanos que habitaron la Tierra en el pasado, la comprensión de la Historia se antoja una tarea complicada.

En este caso, para el diseño de esta UD, quisimos dar un paso más y trabajar no solo la alteridad en profundidad instando al alumnado a ponerse en la piel de diferentes personajes del pasado, sino que procuramos ayudarles también a entender que los intercambios y diferencias culturales que perciben en la actualidad no son exclusivos del presente, sino que también tuvieron lugar en el pasado. Por ello, y ante la costumbre de que la multiperspectiva y la alteridad se queden en el currículo nulo (Molina et al., 2017), decidimos introducir un enfoque que decidimos llamar *dimensión intercultural* para poner en práctica en el aula.

En esta línea y teniendo en cuenta las características del alumnado del centro de los participantes, se trató de ofrecer un discurso histórico intercultural debidamente contextualizado y lo más riguroso posible a través de diversas propuestas didácticas en la unidad. Siguiendo la idea de Barton y Levstik (2004), se trabajó para lograrlo a través de las referencias a la interculturalidad del pasado y se persiguió un doble objetivo: en primer lugar, conseguir que todo el alumnado pudiera sentirse identificado con el relato histórico que se le estaba tratando de transmitir y, por otro, consolidar una idea ya presente en el grupo clase -como hemos podido entender en el estudio anterior-: la inclusión de todo el alumnado en un grupo poniendo en valor los ideales de pluralidad, democracia e igualdad.

También en el contexto latinoamericano de han tratado con frecuencia estos temas, refiriéndose a la exclusión en el discurso histórico de una parte de la población por razones de origen, etnia o color de piel, ofreciendo una narración parcial o incompleta (Lenis, 2010; Paulson, 2017; Minte, Lester o León en Pla & Turra-Díaz, 2022); este proyecto se alinea con estas ideas, pero adaptadas al contexto español. En este caso, si bien compartimos algunas ideas con los investigadores que reivindican el papel de las minorías en la historia y denuncian su invisibilización, no nos preocupamos exclusivamente de la inclusión de ciertas minorías autóctonas en la Historia que contamos, sino que también pretendemos incluir al estudiantado cuyos orígenes son distintos, entendiendo la realidad del pasado como un producto de los intercambios culturales.

Para superar una enseñanza que hunde sus raíces en la concepción de la educación en general y la enseñanza de Historia en particular como instrumento para transmitir ideales nacionalistas y católicos (Pérez-Garzón, 2008; Sáiz-Serrano & López-Facal, 2012; Sáiz-Serrano, 2017a) no basta con cambiar el contenido del currículo; también es necesario cambiar la manera de enseñarlo. Siguiendo a Massip y Pagès (2016), entendemos que abogar por la identificación del alumnado con el pasado e incidiendo en la comprensión de su realidad como heredera de la Historia que están estudiando permite democratizar el aprendizaje y hacerlo accesible a todo el alumnado, independientemente de sus características; enseñar la diversidad del pasado como un factor clave en el cambio y continuidad y en el progreso permite una comprensión más profunda del pasado y además contribuye a tener una actitud más tolerante en el presente.

Los resultados de nuestra intervención arrojaron un balance positivo; el alumnado, integrado e incluido en una realidad intercultural en el que se siente libre de tener su propia identidad, pero en una posición de igualdad con los demás, se muestra motivado hacia

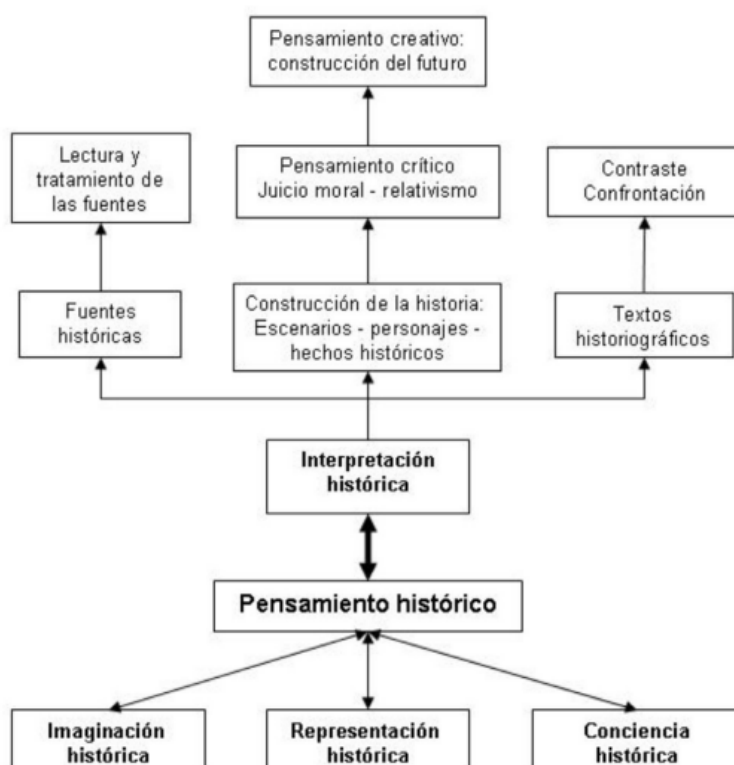
el aprendizaje cuando el relato que se le ofrece trabaja la alteridad incluyendo también la visión del “otro” y descubre una diversidad en el pasado que, de alguna manera le hace pensar que la realidad del presente es la continuidad de ese pasado remoto. Además, otro de los resultados que cabe comentar es la percepción positiva de los intercambios culturales; una visión que manifiestan sobre la época que han trabajado y mantienen para la actualidad.

El análisis de estos resultados, sumado a la exploración del marco teórico hace plantearnos que a los conceptos de primer y segundo orden (Santiesteban, 2007) y a los grandes metaconceptos (Seixas & Morton, 2013), les falta la integración de un nuevo pilar necesario para la enseñanza de la Historia en un mundo no solo totalmente globalizado, sino también diverso y plural; hablamos de la perspectiva intercultural. Partimos de las ideas propuestas por Nordgren & Johansson (2015), pero sin pretender que la materia Historia se convierta un instrumento para mejorar la sociedad -por entender que el concepto de “sociedad mejor” es relativo y cambiante y advertir de los peligros de instrumentalizar la enseñanza de la Historia-, sino para adaptarnos a una sociedad que ya es diversa y globalizada y necesita de estrategias nuevas para aprender y comprender la Historia (Hajisoteriou et al., 2023)

5.2. PENSAMIENTO HISTÓRICO

Parece que existe un cierto acuerdo por parte de la comunidad científica (Levstik & Barton, 2018; Valle, 2018) acerca de la pertinencia de desarrollar esta competencia para mejorar el aprendizaje de la Historia y trascender el modelo memorístico -tan criticado como prevalente en las aulas de los centros educativos- tanto en niños y niñas como en adolescentes.

Figura 17



Nota. Formación del pensamiento histórico. Tomado de *¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, por González, N., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011)

Existe una cierta confusión terminológica en la bibliografía especializada avivada, probablemente por las diversas lenguas en las que se publican las teorías. Mientras que algunos investigadores trabajan por separado todos los metaconceptos para el aprendizaje de la Historia, otros superponen, los interrelacionan o colocan unos como subcategorías de otros. En nuestro caso, dado que no es nuestro objetivo posicionarnos al respecto ni crear modelos teóricos, trataremos de mencionar los conceptos de primer y segundo orden y los grandes metaconceptos y aplicarlos a nuestra investigación de manera más clara posible, si bien somos conscientes de que todos los metaconceptos están íntimamente relacionados entre sí y que existen diversas que comprenden de diferentes maneras (aunque relacionadas y con elementos en común) el aprendizaje de la Historia.

Hay varias investigaciones acerca de cómo evaluar el desarrollo del pensamiento histórico y cuáles son sus indicadores; en el caso de nuestro estudio, que se inspira en la concepción de Santiesteban et al. (2010), para los cuales, pensar históricamente es un proceso complejo que pasa, en primer lugar, por tener conciencia de la temporalidad a través de la relación pasado-presente-futuro; en segundo lugar, por desarrollar la imaginación histórica y la empatía histórica, posteriormente, por desarrollar habilidades de representación que van desde la narración hasta la explicación causal y, finalmente con

la interpretación de fuentes primarias y conocer el proceso de construcción del conocimiento histórico.

El desarrollo del pensamiento histórico está presente en todas las categorías del estudio, lo cual revela que ha sido trabajado de manera continua en toda la UD, aunque a distintos niveles como hemos tratado de mostrar en la Tabla 23. En primer lugar, gran parte de las referencias al pensamiento histórico recogidas en el apartado de análisis evidencian una conciencia de temporalidad bien desarrollada, en tanto en cuanto trabajan conceptos de causalidad y consecuencia, son conscientes de la influencia cultural de las civilizaciones de la Antigüedad e incluso reconocen la evolución de las dinámicas del pasado en el presente, tales como las diferencias sociales, el reparto del poder o el papel de las mujeres.

Carril et al. (2018) evidenciaron que no se puede comprender la Historia desde la concepción del mundo propia del presente, Razón por la cual es necesario desarrollar competencias que van más allá del conocimiento de datos o dinámicas del pasado. Tras nuestra intervención y en vista de los resultados, hemos podido observar que existen evidencias tanto de imaginación histórica, como de empatía histórica, que se materializan en respuestas que revelan su comprensión acerca de las motivaciones y circunstancias del pasado, reflexionando acerca de los sentimientos y emociones que pudieron sentir los personajes del pasado. Siguiendo las categorías de Davison (2012a), adaptado por Doñate y Ferrete (2019), podemos ver el desarrollo de este metaconcepto en las tres dimensiones que proponen (mentalidad abierta, búsqueda de múltiples perspectivas y la evitación del presentismo). En primer lugar, las respuestas en las entrevistas confirman que el alumnado entiende las motivaciones e intereses de los personajes del pasado en su contexto, deduciendo sus motivaciones e intereses con la información de que dispone (grado máximo de desarrollo de la mentalidad abierta según el esquema de Doñate y Ferrete, 2019). Por otro lado, se evidencia la búsqueda de las diversas perspectivas de las personas del pasado, especialmente cuando se habla del “otro” y del diferente trato de los amos a los esclavos, consiguiendo el grado de “Excelente” en la escala antes mencionada, pues el alumnado demuestra ser capaz de analizar diversos puntos de vista, interpretando el pasado y comprendiendo el condicionamiento contextual de los hechos y la toma de decisiones. Finalmente, la última dimensión, que se refiere a evitar el presentismo también aparece demostrada, pues el alumnado demuestra la madurez que conlleva asumir las mentalidades y actitudes distintas condicionadas por las diferentes circunstancias del pasado.

El tercer indicador según Santiesteban et al. (2010) se refiere a la narración y explicación causal de la historia, para cuyo análisis, podemos tomar como referencia el trabajo de Sant et al. (2014). En el caso de este indicador, solo algunas actividades puestas en práctica para esta unidad trabajaron esta competencia, concretamente, la actividad con traabajo cooperativo *Aportaciones de los romanos en los procesos de aculturación, la actividad de indagación Investigación acerca de una cultura prerromana y el debate guiado ¿Cómo fue en realidad la aculturación?* En cuanto a las preguntas de las entrevistas, no se prestaban a hacer narraciones históricas demasiado extensas, lo cual no significa que no fueran capaces, sino que no estaba contemplado en el instrumento. Lo poco que pudimos medir,

siguiendo los indicadores de Létourneau y Caritey (2008), Chapman (2010) y Grau-Verge (2014) recogidos por Sant et al. (2014), encontramos principalmente el desarrollo de dos de las categorías en sus narraciones: el contexto espaciotemporal en tanto que son capaces de hablar con una marcada distancia de las dinámicas del pasado y el contexto temático, por cuanto no es frecuente en sus relatos caer en el presentismo, que sí podíamos inferir por las nubes de palabras.

El último nivel es el del trabajo con fuentes primarias y la construcción del conocimiento histórico. Para el desarrollo de la UD, se han empleado fuentes primarias traducidas y adaptadas, como son el *Digesto*, o *De las costumbres, sitio y pueblos de la Germania*, entre otros. A través de estos documentos, se perseguía el desarrollo del pensamiento histórico basado en fuentes documentales del pasado. En nuestro caso, no solo ha servido para poner al alumnado en la piel de un investigador, sino también para encontrar elementos en común con el presente, como los prejuicios por parte de los cronistas romanos con respecto a los pueblos germánicos por el simple hecho de tener otra cultura; lo cual, además, redundaba en lo eficaz de introducir la dimensión intercultural en la enseñanza de la Historia.

Siguiendo algunas ideas de Counsell (2000), Ashby (2011) y Van Hover (2016), hemos entendido que el empleo de las evidencias o las simulaciones del trabajo de un historiador en las clases de Historia no puede ser el fin en sí mismo, pues nuestro objetivo no es formar investigadores. Las actividades que se usen en el aula deben estar contextualizadas y el alumnado debe estar preparado y contar con la suficiente madurez para afrontarlas; por ese motivo, las fuentes y textos ofrecidos al alumnado se trabajaron en un momento preciso en el que ya habían tenido contacto con la temática que trataban y podían ser capaces de comprenderlos en su contexto. El objetivo de conocer otras culturas diferentes a la romana a través de los textos se cumplió, lo cual pudo verse consolidado en el debate *¿Cómo fue en realidad la aculturación?* que tuvo lugar en la sesión posterior tal y como indican las evaluaciones realizadas. Además, las entrevistas revelan algunas evidencias del cumplimiento de este objetivo tales como la comprensión del cariz de las relaciones de Roma con otras culturas e incluso la mención expresa de los nombres de algunas de ellas, como los galos o los pueblos germánicos.

Con respecto a la construcción del conocimiento histórico, el alumnado llevó a cabo actividades de indagación e investigación para la posterior realización de trabajos académicos al servicio de los objetivos de la unidad. El método de indagación es una estrategia pedagógica que se vale de las metodologías activas para colocar al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que asuma un rol distinto al de sujeto receptor de conocimiento y se convierta en el productor de este a través de los medios de que dispone y a su nivel (Prats & Santacana, 2011; Contreras y Vásquez, 2007; Prats, 2005). En el caso que nos ocupa, se propuso al estudiantado en varias ocasiones la adquisición de ese rol, como es el caso del trabajo con fuentes primarias, el taller de construcción de mapas, o cualquiera de las actividades que utilizaran metodologías activas de aprendizaje. Por ello, entendemos que esta dimensión también fue debidamente trabajada en la unidad.

5.3. EDUCACIÓN CÍVICA Y DEMOCRÁTICA

La educación cívica y democrática es uno de los contenidos transversales que han estado presentes en las últimas leyes educativas. Además, la asignatura de Geografía e Historia se posiciona como una de las más importantes para su desarrollo como así lo confirman las competencias específicas de la asignatura listadas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, vigente en el momento de depósito de este trabajo.

Uno de los objetivos de introducir este enfoque en la enseñanza de un tema tan trabajado como lo es la Antigüedad romana es precisamente ofrecer una enseñanza de la Historia accesible e inclusiva para la totalidad del alumnado, de manera que independientemente de su cultura, de sus orígenes y de su identidad, puedan sentirse herederos de un pasado que es común a toda la humanidad y encontrar referentes que superen el discurso nacionalista y sean para todos. Todo ello, tratando de no caer en la instrucción ni en el adoctrinamiento (Jordán, 1995; Prats, 1997)

Barton y Levstick (2008) señalaban que una de las metas que se debía perseguir desde las materias de Ciencias Sociales era lograr una ciudadanía comprometida con su contexto y consideramos que el enfoque intercultural puede ser un medio que contribuya a ese ambicioso objetivo.

El análisis de las entrevistas ha mostrado tanto una reflexión por parte del alumnado sobre la dimensión social del pasado como una continua comparación como el presente, colocándolo como heredero de ese tiempo que el alumnado acababa de descubrir a través de las actividades de la UD. Por un lado, realizaban una lectura crítica y debidamente contextualizada de las relaciones sociales y los contactos entre culturas y, por otro, reflexionaron acerca de los avances, también de un modo crítico, sin detenerse en la superficie de analizar los aspectos que han cambiado, sino buscando también lo que falta por mejorar.

De hecho, siguiendo la rúbrica planteada por Molina y Medina (2023) [Tabla 16] apreciamos que la mayoría de las respuestas del alumnado que se refieren a esta temática se encuentran entre el nivel medio y el alto, pues además de argumentar correctamente los procesos históricos, añaden frecuentemente juicios de valores. Algunos de los más interesantes son aquellos que relacionan su propia realidad, o la de amigos o familiares con situaciones del pasado desde una perspectiva crítica, haciendo referencia a los cambios y continuidades y relacionando lo que han aprendido del pasado con el presente.

Otra cuestión que procede incluir en el apartado de educación cívica y democrática es la de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, cuestión también muy presente en las últimas leyes educativas, y muy especialmente en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). En el caso del desarrollo de esta UD y las entrevistas realizadas con posterioridad, se pone de manifiesto la concienciación por parte del alumnado por la cuestión de la igualdad, haciendo referencia a ella en diversas en varias de las respuestas referidas a distintos temas trabajados en la UD.

Resulta especialmente relevante el interés manifestado por gran parte del estudiantado en relación con el papel de las mujeres en la Antigüedad. Para abordar este tema en el aula, se han adoptado enfoques propuestos por destacadas investigadoras, como Triviño-Cabrera (2017, 2019 y 2023), así como Lucas et al. (2022 y 2023). Se ha procurado evitar caer en estereotipos generalizados o limitarse a mencionar únicamente a figuras históricas prominentes. En su lugar, se ha buscado explicar de manera precisa cómo era la vida de las mujeres en esa época, haciendo hincapié en aspectos cruciales como los derechos y las libertades. Asimismo, se ha tratado de establecer comparaciones con la realidad de los hombres contemporáneos y la de las mujeres en la sociedad actual.

Se ha abordado el desafío de combatir la invisibilización de las mujeres al explorar sus roles sociales, sus ocupaciones y el ejercicio de poder, revelando los espacios que ocupaban. Este enfoque no se limita únicamente a las mujeres adineradas y poderosas, sino que también se extiende a aquellas que carecían de privilegios (Scott, 1990; Thebaud, 2013; Bolufer, 2019).

5.4. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS TIC

Dados los resultados obtenidos en la valoración por parte del estudiantado de las tecnologías y tratando de alinearlos con la ya omnipresencia de la tecnología en la vida de la población en edad escolar, cabe comentar la pertinencia de introducir las tecnologías en el día a día del aula; pero hacerlo de manera responsable y en su justa medida.

El empleo de la tecnología con propósitos educativos no es en absoluto una novedad, pues lleva décadas utilizándose en las aulas, pero los impactos derivados de la pandemia de la COVID-19 en 2020 obligaron incluso a los educadores más reacios a incorporarla en su práctica profesional (Roca-Castro, 2022; Linne, 2022; Roa et al., 2023). En algunas ocasiones, logró, en la medida de lo posible, preservar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso 20/21 (Piazuelo, 2021).

En el caso de la UD que nos ocupa, la utilización de la tecnología por parte del alumnado se centró en un instrumento: el *Chromebook*, un dispositivo electrónico con conexión a Internet del que todo el alumnado de Educación Secundaria dispone, independientemente de las posibilidades económicas de su familia -pues, por el hecho de formar parte de material obligatorio, es susceptible de ser sufragado con el montante de las becas para libros que ofrecen las autoridades competentes-.

Este dispositivo, a pesar de su simplicidad y modestas prestaciones, brinda diversas oportunidades educativas, que van desde la gestión de cualquier aplicación en línea hasta el manejo de las herramientas de *Google Office*. En el caso de nuestra unidad, buscamos aprovechar el poder motivador y facilitador de la tecnología para el aprendizaje de la Historia, implementando un cambio metodológico destinado a superar el modelo tradicional de enseñanza de la materia y fomentar el desarrollo del pensamiento histórico y crítico en los estudiantes (Gómez-Carrasco et al., 2017).

Con este fin, el dispositivo se utilizó como fuente de información a través de enlaces proporcionados por el docente, que incluían materiales de diversas páginas web con fuentes de información variadas, así como fuentes primarias y videos de YouTube con explicaciones divulgativas o reconstrucciones históricas previamente seleccionadas. Además, se empleó como herramienta para el diseño de pósteres mediante la plataforma web Canva, como un repositorio de textos facilitados por el docente y como receptor de tareas y ejercicios a través de la plataforma *Google Classroom*. Esta última también permitió recibir correcciones y comentarios por parte del profesorado.

Las entrevistas realizadas revelan que el alumnado se muestra motivado ante las tareas que conllevan el uso de la tecnología (a través de programas, aplicaciones, o simplemente para buscar información a través de Internet) para aprender Historia, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones que han llegado a las mismas conclusiones (Seva, 2015; Monteagudo-Fernández et al., 2020; Lanier & Bolívar, 2021). No obstante, cabe utilizar este tipo de herramientas en el aula con cautela porque, además de utilidades y ventajas, el uso de las tecnologías en una clase de ESO, y especialmente cuando los dispositivos con los que se trabaja disponen de conexión a Internet, también conlleva una serie de riesgos en el caso de que su uso por parte del alumnado o el profesorado no sea el adecuado (Gamito et al., 2017; Catalina-García et al., 2019); razón por la cual conviene tomar precauciones y disponer de la formación suficiente para evitar posibles problemas.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación y aludiendo tanto a la hipótesis como a los objetivos, hemos llegado a una serie de conclusiones que expresaremos separadamente, agrupándolas en los siguientes puntos: las metodologías activas para el aprendizaje de la Historia, la dimensión intercultural como metaconcepto y las perspectivas para el futuro.

6.1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA

En primer lugar, el empleo de las metodologías activas de aprendizaje para enseñar Historia no es una opción, ni una innovación, ni una manera de desmarcarse de la educación tradicional para ser más originales y captar mejor la atención del alumnado, sino que se posiciona como la manera más eficaz para desarrollar las competencias específicas de las materias del área que, lejos de ser memorizar listas de fechas de eventos o ser capaces de enumerar hechos destacados de los grandes personajes adalides de la justificación histórica del nacionalismo, son mucho más profundas y pasan por investigar, discriminar las diversas fuentes de información, establecer relaciones o llevar a cabo reflexiones y lecturas críticas de hechos y documentos del pasado.

Las metodologías activas no son solo las más indicadas para lograr estos grandes objetivos por su demostrada eficacia, sino que además tienen la capacidad de atender a otros factores clave para la consecución del aprendizaje como son las características, culturas e identidades de un alumnado que no solo pertenece a una generación diferente a la de sus docentes, sino que además es más diverso y posee una motivaciones y unos intereses diferentes que deben ser tenidos en cuenta para poder ofrecerles una educación de calidad.

Es cierto que estas metodologías no son infalibles ni sirven siempre para todas las aulas, ni para todo el estudiantado, por ello, nuestra propuesta plantea trabajar las competencias específicas (en el caso de LOMCE, los contenidos y los estándares de aprendizaje) con diversidad de metodologías, de manera que el alumnado pueda tener distintas oportunidades para desarrollar su aprendizaje.

Las entrevistas revelan que la mayor parte estudiantado participante ha entendido conceptos tan complejos como la diferencia entre las diferencias económicas y desigualdades en derechos. Además, demuestran capaces de relativizar tópicos tan taxativos y tajantes como la visión única de la condición de vida de los esclavos. Como docentes, valoramos la adquisición de estas competencias como un éxito. Sin embargo, tanto nuestra experiencia como los datos de fracaso escolar de este y otros centros del entorno nos permite afirmar que, si este estudiantado se enfrentase al examen propuesto por la editorial de su libro de texto, o se les ofreciera una metodología magistral o a través

del manual, gran parte de estos mismos participantes suspenderían la materia. Ante esta realidad, la comunidad de docentes de secundaria de Geografía e Historia, deberíamos dedicarle una reflexión a nuestros objetivos cuando enseñamos nuestra materia, a la Historia y la Geografía que queremos transmitir al estudiantado, a las metodologías que implementamos y a si nuestra manera de evaluar se corresponde con la legislación vigente o con nuestros objetivos didácticos.

Somos conscientes de las limitaciones de este estudio, que, en primer lugar, trabaja con un número de participantes pequeño y en un contexto muy concreto. También se trata de un centro que ha apostado por la introducción de la tecnología en su práctica docente y todo el estudiantado de ESO dispone de un dispositivo electrónico propio, lo cual facilita mucho la implementación de algunas metodologías; no obstante, pese a que cada vez es más frecuente que la totalidad del alumnado disponga de un ordenador o tableta electrónica para uso educativo, no en todos los centros educativos se han implementado estas medidas.

No obstante, y pese a esto, entendemos que las actividades de esta unidad son replicables (total, parcialmente o adaptadas, en función de las circunstancias) para cualquier centro educativo de ESO, especialmente para aquellos que tengan unas características similares en cuanto a las características del alumnado al del presente estudio.

6.2. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL COMO METACONCEPTO

Precisamente esta diversidad fue la primera motivación para emprender este proyecto de tesis doctoral, y es uno de los elementos principales en los dos estudios que la componen. En el caso del presente, asociado a la didáctica de la Historia, se introdujo un enfoque normalmente concebido como transversal tanto por la legislación educativa oficial como en la práctica docente de manera específica para trabajar un tema tan trabajado como es la Historia de la Antigua Roma.

Con carácter previo al diseño de este estudio, adquirimos la conciencia de la falta de representación en el discurso tradicional de las clases de Historia de algunas minorías culturales tanto por nuestra experiencia profesional, como por el análisis de los principales libros de texto utilizados en esta etapa educativa. En nuestro contexto, el conjunto de estas llamadas minorías constituye la mayor parte del alumnado y, en las aulas españolas en general, constituyen un porcentaje cada vez más amplio del estudiantado de las clases de secundaria. Ante esta realidad, decidimos introducir la interculturalidad como un nuevo metaconcepto para el aprendizaje de la historia. Para su desarrollo, se parte de la alteridad en tanto en cuanto se insta al alumnado a comprender la perspectiva de los diversos protagonistas del pasado, pero se trata de ir más allá valorando los intercambios culturales del pasado como impulsores de cambio, continuidad, progreso o decadencia y generando un desarrollo del pensamiento histórico evidenciado por las muestras de comprensión ofrecidas por el alumnado tanto en las evaluaciones ordinarias de la UD como también en las entrevistas de este estudio.

La implementación de esta unidad didáctica ha resultado eficaz para alcanzar una comprensión contextualizada y completa de la Historia. Pese a las limitaciones del estudio relacionadas con el número de participantes o lo concreto del contexto antes mencionadas, consideramos que este enfoque es replicable no solo en contextos interculturales, sino también aplicable de manera general, con adaptaciones si es necesario, en cualquier aula.

De este modo se ha logrado no solo ofrecer un relato de la historia más completo, sino también suscitar el interés de una parte del alumnado que, como evidencian diversas entrevistas, no se siente parte de la cultura dominante y se concibe a sí mismo como un extraño. También logra romper con el discurso histórico nacionalista heredero de épocas anteriores y todavía prevalente de ofrecer un discurso histórico desde una perspectiva única y parcial de héroes y villanos. Con la introducción de la dimensión multicultural como metaconcepto en la enseñanza de la historia, se aborda un problema de aprendizaje derivado de la diversidad y, además, se contribuye desde la escuela a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente al 4 (Educación de Calidad), al 5 (Igualdad de género), al 10 (Reducción de las desigualdades) y al 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

6.3. PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

El presente estudio supone un ejemplo concreto de la implementación, a través de una única unidad didáctica, de nuestra manera de entender -apoyada por evidencias- las necesidades de un alumnado cada vez más diverso para mejorar el aprendizaje de la Historia. Todo ello surge de la identificación de un problema arraigado: la falta de representación de la diversidad cultural en la práctica docente tradicional en las aulas de ESO, la cual además, hemos podido constatar tras las entrevistas realizadas. Desde el inicio de esta tesis doctoral en el curso 2018/2019 hasta el presente, nos hemos formado a través del estudio en profundidad de investigaciones nacionales e internacionales y, empíricamente, en nuestro ejercicio profesional como docentes en la etapa para explorar posibles soluciones.

Afortunadamente, observamos un cambio positivo tras años de discriminación social y académica en España hacia las didácticas específicas, y concretamente a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Cada vez son más y mejor valoradas las publicaciones de trabajos de calidad; no obstante, se trata de una disciplina en desarrollo que necesita de más investigaciones para terminar de consolidarse. Este estudio, pretende ser el comienzo de una línea de investigación con la que continuar en el futuro, diseñando intervenciones educativas que trabajen el aprendizaje de la Historia desde la dimensión intercultural en diversos contextos educativos, evaluando sus resultados, mejorando las propuestas didácticas y divulgando las buenas prácticas que nos encontremos por el camino. Nuestra intención con esto es tratar de demostrar y, en su caso divulgar en la medida de lo posible lo necesario de aplicar este enfoque.

Nuestra investigación refleja una visión integral de la educación, y más específicamente de la educación obligatoria. Debe ser un espacio democratizador para todo el alumnado, un entorno donde aprender no conlleve sentirse discriminado, apartado ni infrarrepresentado. Abogamos por la igualdad de oportunidades, instando a las administraciones públicas a romper con las desigualdades estructurales de nuestro sistema económico y brindando a cada estudiante las mismas garantías de éxito.

No obstante, nuestro ideal va más allá de la igualdad de oportunidades; también considera el bienestar de los educandos. Reconocemos las innumerables implicaciones, factores y posibles problemas asociados al desarrollo del aprendizaje, sin embargo, identificamos una buena práctica aplicable a todos los contextos, independientemente de su diversidad: la búsqueda de la llamada *school connectedness*, una situación ideal donde cada miembro de la comunidad educativa se siente en un entorno seguro, percibe el interés de los demás por su bienestar y comparte el deseo de éxito. Los objetivos de aprendizaje se tornan más fácilmente alcanzables cuando el clima de aula es agradable y afín.

Por tanto, nuestras próximas investigaciones irán orientadas a combinar las posibilidades de la *school connectedness* con la implementación de metodologías activas de aprendizaje que sumen la dimensión intercultural a los grandes metaconceptos del aprendizaje de la Historia.





CONCLUSIONES GENERALES



Después de la finalización de ambos estudios, procederemos a extraer conclusiones basadas en los objetivos generales establecidos al comienzo de este trabajo, los cuales fueron detallados en la introducción y vinculan ambas investigaciones.

En la fase inicial de este proyecto, nos propusimos dos objetivos esenciales estrechamente interrelacionados. El primero consistió en adquirir un conocimiento profundo de las características y factores que influyen en la convivencia escolar en la etapa de secundaria, centrándonos en un centro ubicado en el barrio zaragozano de “El Gancho”. El segundo objetivo fue la implementación de una unidad didáctica en la asignatura de Geografía e Historia, abordando la dimensión intercultural en ese mismo centro.

Las conexiones entre ambos estudios, además de haber sido realizados en el mismo centro educativo, también reflejan la percepción del investigador respecto a cuatro circunstancias específicas:

1. La diversidad cultural del alumnado.
2. La buena convivencia escolar.
3. La ausencia de representación de la diversidad cultural en la práctica docente de la asignatura de Geografía e Historia.
4. El notable índice de fracaso escolar.

El enfoque inicial de la tesis se centraba únicamente en explicar el fenómeno de la convivencia escolar del centro y extraer un listado de buenas prácticas que tal vez pudieran ser replicables en otros centros de características similares, pero con problemas más acuciantes de convivencia escolar. No obstante, este enfoque fue evolucionando hacia la exploración de las posibilidades de la buena convivencia escolar para abordar problemas de aprendizaje específicos de las materias de nuestra especialidad: Geografía e Historia.

Entendimos que el buen clima escolar que percibíamos podría servir como punto de partida para adoptar un enfoque distinto al tradicional en las clases de nuestra materia y, de este modo, mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado. No obstante, antes de indagar las posibilidades didácticas que podíamos construir a partir de la buena convivencia, consideramos necesario estudiarla en profundidad para confirmar que nuestra percepción era acertada, identificar sus factores y extraer las buenas prácticas. Para ello, decidimos que era necesario contrastar las percepciones de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, el estudiantado, pero también del profesorado.

De este modo, el primer estudio se dedicó a por entero estudiar la convivencia escolar a través de las percepciones de estudiantes de todos los cursos de secundaria y del cuerpo docente de la etapa. Los resultados más destacados revelaron que la buena convivencia escolar del centro se sustenta en que individuos de muy diversas culturas se sitúan en una posición de igualdad, y todo el profesorado, de manera conjunta y mediante

un acuerdo tácito, se esfuerza por fomentar un ambiente de paz y respeto en la institución caracterizado por la cercanía y el trato casi familiar.

Una vez adquirido un conocimiento mucho más profundo, sistemático y riguroso que nuestra percepción inicial sobre las dinámicas de la convivencia y sus buenas prácticas, y teniendo como principal factor diferenciador la interculturalidad, procedimos a trabajar en nuestra intervención desde la asignatura de Geografía e Historia. Se diseñó una investigación-acción a través de la cual introduciríamos la dimensión intercultural como hilo conductor de las actividades de la unidad didáctica de la Antigua Roma en el primer curso de la etapa, procurando desarrollar el pensamiento histórico del alumnado sin dejar de lado los grandes metaconceptos. La tarea era compleja, pues pretendía partir de la buena convivencia escolar de un alumnado profundamente intercultural, que no se sentía interpelado por el discurso que hasta ese momento le habían dado en sus clases de Historia y que, a la vista de los datos, se encontraba en riesgo de fracaso escolar.

El desarrollo del pensamiento histórico del alumnado se evidenció tanto en la evaluación de la unidad como en las entrevistas. La adquisición de las competencias por medio del trabajo de los metaconceptos se manifestó de las siguientes formas:

1. Capacidad para comprender la perspectiva de los individuos del pasado (empatía histórica).
2. Establecimiento de comparaciones entre el pasado y la actualidad, entendiendo las dinámicas del presente como la evolución de las del pasado y predecesoras de las del futuro (causalidad y consecuencias; cambio y continuidad; progreso y decadencia).
3. Conciencia y valoración de los avances políticos, sociales y democráticos por comparación entre el pasado y el presente y reflexión acerca de los retos del futuro (cambio y continuidad y dimensión ética).
4. Lectura crítica de las fuentes primarias con perspectiva histórica y aplicación de su contenido a la explicación de las circunstancias del pasado (empleo de evidencias o fuentes primarias).
5. Identificación de las realidades interculturales del pasado y comparación con el presente (dimensión intercultural).

Además de los aprendizajes conseguidos, el alumnado valoró positivamente las metodologías aplicadas por cuanto las percibieron más motivadoras, sencillas y entretenidas que las clases tradicionales y consideraron que su nivel de aprendizaje había sido superior y que la retención de estos conocimientos fue más duradera. También valoraron positivamente el sistema de evaluación y se mostraron satisfechos con lo aprendido.

Para finalizar, ofrecemos una serie de reflexiones producto del camino de aprendizaje que ha supuesto la realización de esta tesis doctoral:

En primer lugar, si la diversidad cultural de los centros educativos se trata en clave de interculturalidad, y no de multiculturalidad, aportándole valor a la diferencia, la convivencia escolar, y con ella el aprendizaje y el bienestar del alumnado, mejora por cuanto se reduce la discriminación.

La humanización de las relaciones establecidas en los centros escolares y el establecimiento de vínculos emocionales y afectivos entre los miembros de la comunidad educativa es clave para conseguir el éxito de las instituciones educativas, cuya función va más allá de lo académico, puesto que se trata del acompañamiento de las personas en una etapa clave de su desarrollo.

El personal docente debe adaptarse a una realidad escolar que ya es diversa en casi todos los contextos y que tiende a serlo más cada día. Las necesidades del alumnado de hoy no son las mismas que las de las generaciones a las que pertenecen sus padres y sus docentes; sus intereses e inquietudes, su manera de pensar, de aprender y sus motivaciones han cambiado, y si bien ellos tienen la responsabilidad de aprender, el profesorado la tiene de enseñar y para ello, es necesario conocer e interesarse por las personas con las que está trabajando.

El uso de las tecnologías en el aula dejó de ser algo novedoso e innovador hace décadas; sin embargo, siguen existiendo resistencias en algunos docentes muchas familias. En ocasiones estos rechazos se justifican por el desconocimiento o especialmente, por el miedo; un miedo que en absoluto es infundado, pues ciertamente, el uso de la tecnología ha demostrado tener muchos riesgos y es necesario tomar precauciones y tener algo de formación para poder utilizarla de manera segura. Dado que la tecnología ya forma parte de la vida de los estudiantes y no va a dejar de estar presente en su futuro, los centros educativos, en colaboración con las familias deben contribuir a descubrir las beneficiosas posibilidades que pueden ofrecer las TIC y advertir y contribuir a proteger de sus peligros

Otra cuestión importante es que quienes nos dedicamos a la educación debemos darle la importancia que merece a la convivencia escolar. Es muy frecuente escuchar en los medios de comunicación los numerosos casos de acoso escolar, ciberacoso, problemas de salud mental en docentes y estudiantes, episodios de violencia o suicidios entre otros problemas; no obstante, lo que aparece puntualmente en los noticieros y en los titulares más sensacionalistas no es más que una ínfima parte de todo lo que ocurre; la realidad de muchos centros educativos es cruda y desesperante, especialmente para las personas más vulnerables. En todos los contextos educativos, pero especialmente en el de la escolaridad obligatoria, los derechos y libertades deben estar garantizados, y es responsabilidad de todos que los colegios e institutos sean lugares seguros para todas las personas.

Está demostrado que el modelo de enseñanza tradicional, que lleva haciendo aguas desde hace décadas y está caduco y también, que el enfoque competencial y las metodologías activas no son el futuro, sino que deben ser el presente. Esto no significa que deban abolirse clase magistral ni que haya que renunciar a la memorización; se trata de

una transformación más profunda que exige una reflexión sobre qué se quiere enseñar y cómo hacerlo, atendiendo al contexto y a las necesidades del estudiantado. Para lograr este cambio, es esencial ofrecer una formación de calidad para maestros y profesores, pero también es necesario fomentar una disposición al cambio y un firme convencimiento de que la evolución de nuestra manera de enseñar es no solo posible, sino imperativa.

En cuanto a la enseñanza de la Historia, pese a los numerosos y rigurosos estudios que abogan por el abandono del modelo memorístico y los interesantes proyectos que desarrollan algunos docentes de la materia que verdaderamente lo creen, la manera de enseñar y de evaluar en la mayoría de los contextos, no ha cambiado pese a que las directrices del currículo oficial así lo demanden. Esta reticencia al cambio de modelo no sorprende cuando las clases de las asignaturas de los grados de Humanidades -con algunas honrosas excepciones- sigue siendo prácticamente iguales en cuanto a metodología y evaluación que hace décadas, o incluso siglos. De hecho, hasta la prueba oficial de evaluación de referencia que ignora el contexto educativo -la EvAU o prueba de acceso a la universidad- sigue siendo fundamentalmente memorística. Parece claro que existe una cierta intencionalidad por parte de las administraciones educativas y de algunos profesionales para cambiar el modelo, pero es necesaria una formación clara y convincente para el personal docente de todos los niveles educativos -no solo los obligatorios-. No se trata solo de conseguir que el profesorado modifique su manera de trabajar, también es necesario que se convenza de que su praxis docente puede y debe evolucionar.





BIBLIOGRAFÍA



- Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C. y Gonzalez, R. (2018). Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. *Administração Ensino e Pesquisa*, 19(1), 66-98. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>.
- Abderrahaman-Mohamed, W. y Parra-González, M. E. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA*, 3, 94-107.
- Abril, I. (2010). El acoso escolar. *Revista Padres y Maestros*, 335, 21-25.
- Acuña, L. G. (1996). La capacitación docente y el uso del vídeo para la enseñanza de la Historia en la Escuela Media. *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, 1, 127-132.
- Adelman, C. (1993). La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología. En W. Carr (ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (pp. 145-154). Diada.
- Adewoye, E. (2022). Adolescent cyberstanders' experience of cyberbullying in the era of Covid-19 in South Africa. *International Journal of Emotional Education*, 14(2), 36-52.
- Adewoye, E. y Plessis, A. Factors that influence emotional disturbance among School Bullying Bystanders. *International Journal of Emotional Education*, 13 (1), 35-50.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). (2020). *Estudio sobre alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España 2019*. Ministerio de Consumo. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Aladino_2019.pdf
- Albert, M. J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En E. López-Barajas, (coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica: fundamentos y metodología* (pp. 187-197). UNED.
- Albores, L., Méndez, J. L., García, A. X., Delgadillo, Y. y Cávez, C. I. (2014). Autolesiones sin intención suicida en una muestra de niños y adolescentes de la ciudad de México. *Actas españolas de psiquiatría*, 42(4), 159-168.
- Alcazaren, H. K., Barandino, E., Narvacan, C. y Campoamor-Olegario, L. (2022). Investigating Filipino school teenagers' engagements with research: a bioecological systems case study. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1251-1271. www.iier.org.au/iier32/alcazaren.pdf
- Aleman-Arrebola, I., Ortiz -Gómez, M. M., Rojas-Ruez, G. y Herrera-Torres, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12.

- Alim, S. (2016). Cyberbullying in the World of Teenagers and social media: a literature review. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and learning*, 6(2), 68-95.
- Allen, K., Vella-Brodrick, D., y Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97-121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>.
- Alonso, C. y Romero, E. (2017). Aggressors and victims in bullying and cyberbullying: a study of personality profiles using the five-factor model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. 1-14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.73>.
- Altikulaç, A. y Yontar, A. (2019). Nationalism, patriotism and global citizenship: a comparison in between the social studies teacher candidates in the US and Turkey. *Intenational Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 115-123.
- Álvarez- García, D., Álvarez- Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., González Pineda, J. A., González- Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1), 89-96.
- Álvarez, C. (2015). *De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica*. *Intangible Capital*, 11 (3), 285-292. <https://doi.org/doi: 10.3926/ic.663>
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González- Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(7), 686-695.
- Amediar. (s/f). *Qué ofrecemos*. <https://amediarmediacion.com/>
- Amer, J., Vives-Barceló, M. y Pascual-Barrio, B. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Educación social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 171-188.
- Anderson, C. A. y Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. En M. A. Hogg y J. Cooper (eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 296-321). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608221.n12>
- Anderson, C., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L., Johnson, J., Linz, D y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Andjelković, S., Prnjat, Z., y Arsić, Z. (2017). School as a factor of development of interculturalism, *Bulletin of the Serbian Geographical Society*, 97, 109-135. <https://doi.org/10.2298/gsgd1701109a>.

- Andrews, R., McGlynn, C. y Mycock, A. (2009) Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Educational Research*, 51(3), 365-377.
- Angoff, H. D. y Barnhart, W. R. (2021) Bullying and Cyberbullying among LGBTQ and Heterosexual Youth from an Intersectional Perspective: Findings from the 2017 National Youth Risk Behavior Survey, *Journal of School Violence*, 20(3), 274-286. doi.org/10.1080/15388220.2021.1879099
- Anguera, C., Benejam, P., Bosch, D., Canals, R., García, C. y González-Monfort, N. (2017). *¿Qué nos hace humanos? Un programa alternativo de ciencias sociales*. Octaedro.
- Arias-Valencia, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 1(18), 13-26.
- Armero Pedreira, P. Bernardino Cuesta, B. y Bonet de la Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Arnett, E. E. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>.
- Ashby, R. (2011) Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. En Debates in I. Davies (ed.) *History Teaching*. (pp. 137-147). Routledge.
- Asociación Social Sindical Internacionalista. (2015). *Urbanismo Neoliberal en zaragoza: planes de regeneración urbana y efectos socioeconómicos en el barrio de San Pablo-El Gancho*. ASSI.
- Asociación Vecinal Lanuza- Casco Histórico. (s/f). Quienes somos... *Casco Histórico*. <https://www.cascohistorico.es/quienes-somos/>
- Assari, S. (2018). Does school racial composition explain why high income black youth perceive more discrimination? a gender analysis. *Brain Sciences*, 8(8), 140. <https://doi.org/10.3390/brainsci8080140>.
- Aunión, J. A. (4 de octubre de 2010). El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202_850215.html.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.

- Ayuntamiento de Zaragoza (2005). Renovación del Plan Integral del Casco Histórico de Zaragoza, 2005–2012. Ayuntamiento de Zaragoza. <https://www.zaragoza.es/ciudad/urbanismo/planeamiento/enlace/urbanismo/pich.htm>
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2005b). Diagnóstico de la situación. *Plan Integral del Casco Histórico de Zaragoza*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2013). *Plan integral del Casco Histórico 2013-2020*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (s/f). Plan Integral del Casco Histórico. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/pich/plan-integral-infraestructuras>
- Baeza, A. J., Guzmán, M. F. y Mardones, R. A. (2010). Los “bystanders”. Consideraciones en torno al fenómeno del bullying en Chile. *Revista d’ Estudis de la violencia*, 11.
- Bakan, D. (1966) *The duality of human existence*. Rand McNally.
- Bandrés, E. (2022). La naturalización del machismo en adolescentes a través de las series de ficción. *Correspondencias & Análisis*, 15, 33-53.
- Bandura, A. (1973). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman & Company.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1980). *Modificación de la conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.
- Bandura, A., y Walters, R. (1963). *Extractos de la teoría de aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Trad. Riviére A.). Alianza Editorial.
- Bandura, A., y Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Bandura, A., y Walters, R. (2002). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Editorial.
- Barbero-Alcocer, I. (2017). *Relaciones intergrupales y cyberbullying en el alumnado de ESO*. [Tesis doctoral. Universidad Europea de Madrid]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ZkZ1S6oMyn8%3D>.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23, 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>.

- Barriga, D. (2019). Multiculturalidad en España: un estudio de caso en Andalucía. *Revista Faro*, 1(29), 73-87.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Á. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 277- 319.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common Good*. Routledge. Taylorand Francis Group.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408.
- Basak, C., Boot, W., Voss, M., y Kramer, A. (2008). Can training in a real-time strategy video game attenuate cognitive decline in older adults?. *Psychology and Aging*, 23(4), 765-777. <https://doi.org/10.1037/a0013494>
- Bascón-Seda, A. y Ramírez-Macías, G. (2020). Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura, ciencia y deporte*, 15(43), 109-119.
- Basri, M., Setiawan, J., Insani, M. Fadji, M. R., Amboro, K. y Kuswono, K. (2022). The correlation of the understanding of Indonesian history, multiculturalism, and historical awareness to students’ nationalistic attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 369-376. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22075>.
- Batson, C. D. (2009a). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. En J. Decety y W. Ickes (eds.), *Social neuroscience. The social neuroscience of empathy*. (pp. 3-15). MIT Press.
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., y Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The discriminant factors among cyberbullies, cybervictims, and cyberbully-victims in a Czech adolescent sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192-3216. doi.org/10.1177/0886260514555006
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Beeghly, E. (2021). Stereotyping as discrimination: why thoughts can be discriminatory. *Social Epistemology*, 35(6), 547-563. <https://doi.org/10.1080/02691728.2021.1930274>.
- Beitone, A. (1999). L’ECJS. *Enseignement ou éducation*. Intervention au stage du Plannational de Formation. Lyon, 15 céembre 1999.

- Beitone, A. (2004). *Enseigner des questions socialement vives*. Note sur quelques confusions, 7^{ème} biennale de l'éducateur et de la formation.
- Beltrán, J., Moraleda, M., Calvo, E., Calleja, F. y Bermejo, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Eudema.
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 34, 163-197.
- Benbenishty, R., Astor, R., Roziner, I. y Wrabel, S. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206. <https://doi.org/10.3102/0013189x16644603>.
- Berger, S. (2015). Retorn al paradigma nacional? L'escriptura de la historia nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present. En F. Archiles (ed.). *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*. (pp. 101-182). PUV.
- Berger, S. y Conrad, C. (2015). *The Past as History, National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*, Palgrave MacMillan.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. y Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>.
- Bernabé-Villodré, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor del docente. *Revista educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Bernad, E., Fernández, C. y Mut, M. (2013). Estereotipos y contraestereotipos del papel de la mujer en la Gran Guerra. Experiencias femeninas y su reflejo en el cine. *Historia y comunicación social*, 18, 169-189.
- Berndt, A. and Meintjes, C. (2023). The interrelationship of family identities, personalities, and expressions on family winery websites. *Journal of Product y Brand Management*, 32(5), 752-773. <https://doi.org/10.1108/jpbm-11-2021-3751>.
- Bertoglia-Richards, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV(1), 57-73.
- Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M., y Oddou, G. (2010). Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*, 25 (8), 810-828. <https://doi.org/10.1108/02683941011089107>.

- Blasco, I., Cleminson, R., Nash, M., Ramos, M.D., (2016). Debate. Historia de las mujeres y de género: pasado y futuro, *Ayer*, 104(4), 249-276.
- Blaxter, L. Hughes, C. y Tight, M. *How to research*. McGraw-Hill Education.
- Blaya, C., Audrin, C. y Skrzypiec, G. (2022). School Bullying, Perpetration, and Cyberhate: Overlapping Issues. *Contemporary School Psychology*, 26, 341-349. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00318-5>.
- Blázquez, R. y Pro, M. L. (2021). El papel de la mujer como eje clave en la historia. *Apuntes de bioética: Revista del Instituto de Bioética*, 4(2), 24-44.
- Blessed-Sayah, S., Griffiths, D., y Moll, I. (2022). A social psychological perspective on schooling for migrant children: a case within a public secondary school in south africa. *Journal of Education*, 86, 1-21. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i86a08>.
- Blow, F. (2011). 'Everything flows and nothing stays': how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145, 47-55.
- Bodnar, J. (1994). *Remaking America: Public Memory, Commemoration, and Patriotism in the Twentieth Century*. Princeton University Press.
- Bolgarz, J. (2005). Revolutionary Talk: Elementary Teachers and Students discuss race in a Social Studies Class. *The Social Studies*, 96(6), 259-264.
- Bolívar, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- Bolovan, S. P. (2009). Opportunities of the intercultural education in teaching-learning History. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1). 35-42.
- Bolufer, M. (2019). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Comares
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós
- Bonanati, S. y Buhl, H.M. (2022) The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research*, 25, 485-505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>.
- Bondía, M. M. (2019). *Los centros escolares de entorno desfavorecido como comunidad de aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia. Universidad Española a Distancia (UNED)*. [Tesis doctoral. UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Mmbondia>.

- Borrás, J. M. (1986). Vídeo didáctico y enseñanza de la historia. *Cuadernos de pedagogía*, 134, 36-38.
- Bottiani, J., McDaniel, H., Henderson, L., Castillo, J., y Bradshaw, C. (2020). Buffering effects of racial discrimination on school engagement: the role of culturally responsive teachers and caring school police. *Journal of School Health*, 90(12), 1019-1029. <https://doi.org/10.1111/josh.12967>.
- Bourdieu, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Boxer, P., Huesmann, L. R., Bushman, B., O'Brien, M. y Mocerri, D. (2009). The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression. *Journal of youth and adolescence*, 38, 417-428.
- Bracho, J. A. (1997). Pasado, identidad y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 67-80.
- Bracho, J. A. (2019). Identidad, memoria y enseñanza de la historia. *Historia y espacio*, 15(53), 92-116. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8738>.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K. y Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: a focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brinkman, B., Rabenstein, K., Rosén, L., y Zimmerman, T. (2012). Children's gender identity development. *Youth and Society*, 46(6), 835-852. <https://doi.org/10.1177/0044118x12455025>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P.A. (1998). The bioecological model of human development. In W. Damon, *Handbook of child psychology*, 1 (pp. 993-1027). Wiley & Sons.
- Brussino, O. and J. McBrien (2022), Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems, *OECD Education Working Papers*, 271. <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista De Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Burgos, J. M. (2017). *Antropología: una guía para la existencia*. Palabra.

- Bustamante-Espinoza, L. K., Luzuriaga-Calle, M. A., Rodríguez-Rodríguez, P. E., y Espadero-Faican, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences. Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389–398.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Red Iberoamericana de Expertos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Educación*, XXI(40), 43–58. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/290/Art_CalderonM_EducacionInclusivaTarea_2012.pdf?sequence=1.
- Calp, S. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to build positive learning environments. *International electronic journal of elementary education*, 12(4), 311-320.
- Calvete, E. y Orue, I. (2011). The impact of violence exposure on aggressive behavior through social information processing in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 38-50. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01070.x>
- Camarero-Figueroa, M.; Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, C. e Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, 388, 167-192.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Cantor, A. D., Eslick, A. N., Marsh, E. J., Bjork, R. A., y Bjork, E. L. (2015). Multiple-choice tests stabilize access to marginal knowledge. *Memory & Cognition*, 43(2), 193-205. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0462-6>
- Canz, T., Piesche, N., Dallinger, S., y Jonkmann, K. (2021). Test-language effects in bilingual education: Evidence from CLIL classes in Germany. *Learning and Instruction*, 75.
- Cardeli, E., Phan, J., Mulder, L., Benson, M., Adhikari, R., y Ellis, B. (2020). Bhutanese refugee youth: the importance of assessing and addressing psychosocial needs in a school setting. *Journal of School Health*, 90(9), 731-742. <https://doi.org/10.1111/josh.12935>
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Psychology*, 43(3), 489–496.
- Carney, J. V., Kim, J., Kim, H, Guo, X, Hazler, R. J. (2022). The role of school connectedness in mitigating the impact of victimization on life satisfaction. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X221105463>.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación*. Díada.

- Carrasco Ortiz, M. y González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión. Definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A. y Rodríguez-Castro, Y. (2019). Gender-Bashing in adolescents: structural relations with heterosexual matrix, racism/xenophobia, and attitudes toward bullying. *Journal of School Health*, 89(7), 536-548.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312.
- Carril, M. T., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta*, 47, 221-228.
- Carrillo; E., Cívís, M. Andrés, T., Longás, E. y Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios -y Experiencias en Educación*, 2, 75-94.
- Carril-Merino, M. T., Andreu-Mediero, B., De la Calle-Carracedo, M., y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1) 155-184. <https://doi.org/10.6018/panta-rei.444771>.
- Castán, M. J. (2016). *El barrio de San Pablo en la época de los Sitios de Zaragoza*. Institución Fernando el Católico.
- Castañeda, M. (2012). Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de estereotipos en la enseñanza de la historia. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 121-128). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Castro, M. y Vázquez, M. (2023). Video interactivo en la enseñanza superior. Edpuzzle como herramienta para la enseñanza de la historia económica. *Techno review. International Technology, Science and Society Review*, 13(2), 2.
- Cava, M. J. y Martínez, B. (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos del siglo XXI*. Trillas.

- Cebollero-Salinas A., Bautista-Alcaine P., Íñiguez-Berrozpe T. y Elboj-Saso C. (2022). ¿Te importaría prestarme atención? El *Phubbing* en la adolescencia como reto educativo en la convivencia digital y presencial. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 601-610. <https://doi.org/10.5209/rced.76360>
- Cebollero-Salinas, A., Cano Escorriaza, J. y Orejudo-Hernández, S. (2021). Abuso de Internet y adolescentes: gratificaciones supervisión familiar y uso responsable. Implicaciones educativas y familiares. *Digital Education Review*, 39, 42-49. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.42-59>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., y Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Centro Social Comunitario Luis Buñuel. (s/f). El proyecto. *Centro Social Comunitario Luis Buñuel*. <https://centroluisbunuel.org/el-proyecto/>.
- Cerezo-Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Pirámide.
- Cerezo-Ramírez, F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journals of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-395.
- Cerezo-Ramírez, F. Bullying a través de las TIC. *Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de psicodidáctica*, 20, 1, 139-155.
- Chang, B., Girma, A., Hopkins, B., McQueen, D. y Katz, J. (2020). 3 key questions for rethinking student safety investments. An ERS emerging insights brief, *Education Resource Strategies*, 480, 2-12.
- Chang, T., Han, E., Lee, J., y Qin, D. (2015). Korean american adolescent ethnic-identity pride and psychological adjustment: moderating effects of parental support and school environment.. *Asian American Journal of Psychology*, 6(2), 190-199. <https://doi.org/10.1037/aap0000016>
- Chapman, A. (2011). Historical Interpretations. En Davies, I. (Ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). Routledge.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671066>.

- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 33, 51-71.
- Chavous, T., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., y Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: the influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among african american adolescents. *Developmental Psychology*, 44(3), 637-654. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.637>
- Chen, F., Sakyi, A. y Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: the mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260-1279. doi.org/10.1080/01443410.2021.1953445.
- Chen, J., Yang, B., Wang, L., Chang, C., y Lin, C. (2023). Is psychological distress a risk factor or an outcome of school violence and cyberbullying perpetrated by adolescents? a short-term longitudinal panel study. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(15-16), 9215-9238. <https://doi.org/10.1177/08862605231163249>.
- Chevallard, Y. (1992). A theoretical approach to curricula. *Journal für Mathematik-Didaktik*, Wiesbaden, Alemanha, 13(2-3), 215-230.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, *Actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre 1997.
- Christ, C. (2016). A new definition of patriarchy: control of women's sexuality, private property, and war. *Feminist Theology*, 24(3), 214-225. <https://doi.org/10.1177/0966735015627949>.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2014). *Encontrar al entrevistado adecuado. Métodos de investigación cualitativa*. Morata.
- Cohen, J. (2021). School safety and violence: research and clinical understandings, trends, and improvement strategies. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 18(3), 252-263. <https://doi.org/10.1002/aps.1718>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla

- Coie, J. D., Dodge, K.A., Terry, R. y Wright, V. (1991). The role of agresión in peer relations: An análisis of agresión episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Colectivo Luis Buñuel. (2023). *Proyecto de Conversión del Antiguo Instituto de Educación Secundaria Luis Buñuel de Zaragoza en: Centro Social de Gestión Compartida Luis Buñuel*. Zaragoza. Colectivo Dale Vida al Luis Buñuel y Asociación de Vecinos Lanuza-Casco Viejo.
- Colegio La Anunciata. (s/f). *Historia*. <https://dominicaszaragoza.es/historia-2/>.
- Connel, N. M., Schell-Busey, N. M y Hernández, R. (2019). Experiences versus perceptions: Do students agree that they have been bullied?. *Youth & Society*, 51(3), 394-416.
- Contreras, D. y Vásquez, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 63-72.
- Corcoran, L., Guckin, C., y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression? A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5(2), 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de educación*, 22(2), 189-205.
- Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F. H., y Fonseca-Mora, M. C. (2019). A music-mediated language learning experience: Students' awareness of their socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 10, 2238.
- Cornell, D. (2015). Our schools are safe: Challenging the misperception that schools are dangerous places. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 85(3), 217-220. <https://doi.org/10.1037/ort0000064>
- Coronado-Peña, J. J., Estrada-Mosquera, A. A. y Torres-Mosquera, L. N. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364.
- Corpas-Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes e intervención en el absentismo escolar*. ADEJE.
- Cortés-Pascual, A., Cano Escorianza, J., Elboj Saso, C. e Íñiguez Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragon (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>

- Costa, V., Saial, J., Castro, I. y Pita, F. (2009) Developing intercultural competencias during history class. *Acta didáctica napocensia*, 2(1), 43-50.
- Counsell, C. (2000) Historical knowledge and historical skills. A distracting dichotomy. En J. Arthur y R. Phillips (eds.). *Issues in History Teaching*, 54–71. Routledge.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., y Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446215647>.
- Cox, C., y Castillo, J. C. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- Creswell, J. W. (2013). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas*. Pearson.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2017) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cuenca, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto: los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12.
- Cuervo, Á., y Martínez, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 447-457. <https://doi.org/10.12804/APL32.03.2014.07>.
- Darouech, S. y Felices, M. M. (2012). La formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales según el alumnado egresado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, 57-72. [doi:10.7203/dces.41.21294](https://doi.org/10.7203/dces.41.21294)
- Davalos, L. and Stockdill, D. (2022). Educational equity issues in chicago public school selective enrollment schools. *Undergraduate Journal of Service Learning & Community-Based Research*, 13(1), 15-32. <https://doi.org/10.56421/ujslcbvr.13i1.411>
- Davies, I. (ed.) (2011). *Debates in History Teaching*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Davison, M. (2012a). *"It is Really Hard Being in Their Shoes": Developing Historical Empathy in Secondary School Students*. [Tesis doctoral. University of Auckland. Research Space.]. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/20498>
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). NZCER Pres.

- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De la Fuente, J., Trianes, M.V., Sánchez, M.D. y Peralta, F.J. (2003, Septiembre). Interdependencia entre el tipo de familia y variables del comportamiento social. Comunicación presentada al VII Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía, A Coruña.
- De Schutter, O. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 1752(10), 1-17.
- Deardoff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Molino, B. (8 de febrero de 2023). La Policía desaloja el centro Luis Buñuel de Zaragoza. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2023/02/08/policia-desaloja-centro-luis-bunuel-zaragoza-1629826.html>
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). GTA. San Andreas ¿videojuego o manual iniciático al servicio de la violencia y el sexismo?. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 217, 24-31.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- Del Val, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delgado, A. y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo abierto*, 40(3), 277-291.
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia. Análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113-125.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44.

- Delors, J., Mufi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Kornhause, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Unesco.
- Deng, R. and Benckendorff, P. (2017). A contemporary review of research methods adopted to understand students' and instructors' use of massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.8.939>.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *El campo de la investigación cualitativa*. Morata.
- Departamento de Educación, cultura y Deporte de Gobierno de Aragón. (2022). *Informe 2022 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón*. Consejo Escolar de Aragón. <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/PPT+%28junio+22%29+Final+Presentaci%C3%B3n+Informe+2022.pdf/da93ca17-cd89-041a-b01a-974578857eb2?t=1656585658313>
- Desai, S. (2022). Female victimization: the issue of female infanticide in children's literature and the indian society. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 7(6), 037-043. <https://doi.org/10.22161/ijels.76.7>
- Dewey, J. (1902). *The child and the Curriculum*. Chicago. University of Chicago Press. (Traducido al español: *El niño y el programa escolar*. Mi credo pedagógico. Buenos Aires. Losada. 1967)
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston. Heath. (Traducido al español: *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós, 1889.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York. Macmillan. (Traducido al español: *Democracia y educación*. Morata, 2004)
- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86. 31-46.
- Díaz-Aguado, M. J. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 63. 11-30.
- Díaz-Aguado, M. J. (2022). Adolescencia, sexismo y violencia contra las mujeres en España: situación actual y evolución durante una década. *Revista de Estudios de Juventud*, 125. 11-32.

- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de género.
- Díaz-Aguado, MJ. (2002a). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, MJ. (2002b). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNICE).
- Díaz-López, M., y Puig-Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Dickinson, A., y Lee, P. (1978). Understanding and Research. En A. Dickinson, y P. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. (pp. 94-120). Heinemann Educational Books.
- Díez-Bedmar, M. C. y Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10
- Dobarro, A., Álvarez García, D., y Núñez, J. C. (2016). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*., 5(1), 487.
- Dohn, N. B. (2022). A gender perspective on the structure of adolescents' interest in science. *International Journal of Science Education*, 44(10), 1565-1582. doi.org/10.1080/09500693.2022.2087008.
- Domingo i Valls, A., Sabater-Coll, A. y Ortega-Rivera, E. (2014). ¿Migración neohispánica? El impacto de la crisis económica en la emigración española. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 29, 39-66.
- Domínguez-López, C. M, Jiménez-Morillas, I. y Sotomayor-Escobar, P. (2019). Nuevos modelos de familia: drogas y educación de hijos en menores. *Personas de necesidad de oportunidades: una perspectiva práctica*. Dykinson. <http://digital.casalini.it/4570319>.
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica a de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-60.

- Dordić, D. (2020). The relationship between school climate and students' engagement at school. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 52(2), 233-274. <https://doi.org/10.2298/zipi2002233d>.
- Doumas, D. M y Midgett, A. (2020). Witnessing Cyberbullying and Internalizing Symptoms among Middle School Students, *European Journal of investigation in Health, Osychology and Education*, 10(4), 957-966. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040068>.
- Doumas, D. M y Midgett, A. (2023). Witnessing cyberbullying and suicidal ideation among middle school students. *Psychology in the schools*, 60, 1149-1163.
- Duch, O. (15 de septiembre de 2019). El 65% de los zaragozanos están bastante o muy preocupados por la inseguridad ciudadana. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2019/09/15/el-65-de-los-zaragozanos-estan-bastante-o-muy-preocupados-por-la-inseguridad-ciudadana-1333513.html>.
- Duplass, J. A. (2021). *The essence of teaching Social Studies. Methods for Secondary and Elementary Teacher Candidates*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Durand-Accárate, L.A., Alza-Collantes, C. J., Amaya_Mego, A. D. y Sosaya-Rodríguez, L. (2022). La educación como factor de integración en situaciones de inter y multiculturalidad: aspectos para el debate sobre la condición del migrante. *Revista de filosofía*, 39 (101) (2), 467-479.
- Ebrópolis. (24 de febrero 2023). Aragón mejora en indicadores estratégicos sobre educación. *Ebrópolis*. <https://ebropolis.es/aragon-mejora-indicadores-educacion/#:~:text=Arag%C3%B3n%20contin%C3%BAa%20disminuyendo%20su%20tasa,%2C4%25%20del%20a%C3%B1o%202021>.
- EFE. (2021). El justicia de Aragón urge más vivienda social al ser “claramente insuficiente”. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2021/11/29/justicia-aragon-urge-mas-vivienda-social-ser-claramente-insuficiente-1537153.html>.
- Egan, S. and Perry, D. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37 (4), 451-463. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory y Research in Social Education*, 42, 4-34
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

- Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K. y Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niños y juventud*, 20(1). <https://www.redalyc.org/journal/773/77370641014/>
- Ernst, S. (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. INRP.
- Eseverri Mayer, C. (2015). *Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid*.
- Español, D. (2020). Presupuestos metodológicos para una didáctica de la guerra en la Edad Media: marco conceptual y estado de la cuestión. *Revista Aequitas: estudios sobre historia, derecho e instituciones*, 16, 285-300.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. y Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late Elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150.
- Europa Press Aragón. (2022). El Ayuntamiento de Zaragoza iniciará la elaboración del nuevo PICH con entidades sociales, vecinales y económicas. *Europa Press*. <https://www.europapress.es/aragon/noticia-ayuntamiento-zaragoza-iniciara-elaboracion-nuevo-pich-entidades-sociales-vecinales-economicas-20220330134800.html> en enero de 2023.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. (pp. 2-5) NCSS.
- Fabre, M. (2021). Problematology of socially controversial issues. Epistemological benchmarks for schools. *Revue française de pédagogie*. 210. 89-99.
- Farkas, A., Scholcoff, C., Lamberg, M., Shah, H., Fletcher, K., y Yecies, E. (2022). Preparing residents to respond to incidences of gender discrimination and sexual harassment: an interactive workshop. *Southern Medical Journal*, 115(10), 740-744. <https://doi.org/10.14423/smj.0000000000001459>
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Farrell, A. D., Mays, S., Bettencourt, A., Erwin, E. H., Vulin-Reynolds, M., y Allison, K. W. (2010). Environmental influences on fighting versus nonviolent behavior in peer situations: A qualitative study with urban African American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2), 19-35. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9331-z>.

- Feijóo, S. y Rodríguez-Fernández, R. (2021). A meta-analytical review of gender-based school bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12687. <https://doi.org/103390/ijerph182312687>.
- Feito-Alonso, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. CIDE.
- Fernández, L. y Rodríguez, F.J. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, 147-154.
- Fernández-Muñoz, B. (2020). *La guerra civil española en Educación Secundaria: análisis de un tema controvertido en la historia escolar*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/695924?locale-attribute=es>
- Fernández-Muñoz, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 47, 1-24.
- Fernández-Steinko, A. Multilingüismo y recomposición identitaria en España, *Claves de la razón práctica*, 184, 48-55.
- Fernández-Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández-Valencia, A. (2010). Género e Historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo y M. A. Goicoechea (coord.). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp. 147-176). Universidad de la Rioja.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'analàlisi geogràfica*, 21, 73-90.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>.
- Figueroa, C. (2018). La concepción del alma y el más allá del culto Isíaco y Osiríaco en el Imperio Romano. *Historias del Orbis Terrarum*, 20, 67-95.
- Flannery, K., Vannucci, A., y Ohannessian, C. (2018). Using time-varying effect modeling to examine age-varying gender differences in coping throughout adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 62(3), S27-S34. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.027>.

- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in Schools*, 46(7), 636–649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Floranza, J. y Suresh, B. (2022). Gender biasness and its implications in girl's education. *Technoarete: Transactions on advances in social sciences and humanities*, 2(3). <https://doi.org/10.36647/ttassh/02.03.a005>
- Fontal, O., García, S. y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje, 101, 1-14.
- Fontana, L. B. (2014). The indigenous native peasant trinity: imagining a plurinational community in Evo Morales' Bolivia. *Society and Space*, 32(3).
- Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, A. J., Sarriá, M. C. y Sánchez, E. (2002). *Diseños de investigación en psicología*. UNED.
- Fontes de Gracia, S., García, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología*. UNED.
- Forster, M., Gower, A.L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., Gadea, A. y Mc-Morris, B. J. (2020). Associations Between Dimensions of School Engagement and Bullying Victimization and Perpetration Among Middle School Students. *School Mental Health*, 12, 296–307. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0>.
- Foster, C. E., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D. M., y King, C. A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 81, 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.011>.
- Franco, J. G. y Hernández, A. (2020). Didáctica del conflicto: la vida en un castillo de frontera. *Revista Aequitas: estudios sobre historia, derecho e instituciones*, 16, 313-332.
- Fredrick, S., McClemon, A., Traudt, S., y Kern, M. (2022). Boarding students' perceptions of school climate and well-being across gender and sexual orientation. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2300-2316. <https://doi.org/10.1002/pits.22698>
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Thortical and Research Perspectives*. Routledge.

- Fuller, R. D. (2017). Perception or Reality: The Relationship Between Stereotypes, Discrimination, and the Academic Outcomes of African American Male College Athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 41(5), 402-424. <https://doi.org/10.1177/0193723517719664>
- Fundación Federico Ozanam. (s/f). Fundación Federico Ozanam. <https://www.ozanam.es/inicio.php>.
- Gabelas, J.A. (2003). Modelos y pantallas: claves y estrategias para una tutoría. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Orientación y Tutoría*, Zaragoza.
- Gahete, S. (2014). La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales, primer ciclo de la ESO. En *XVII Coloquio internacional cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres.
- Gámez- Medina, M. E., Ahumada-Cortez, J. G., Valdez-Montero, C. y Caudillo-Ortega, L. (2020). Uso de pornografía y consumo de drogas lícitas en adolescentes. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 16(E3), 149-168.
- Gamito, R., Aristizabal, P. y Olasolo, M. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de Internet en el aula. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(21), 409-426. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489020>.
- Garaigobil, M. (2019) Prevección del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 9-17.
- Garaigodobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 62, 79-90.
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *Formación continuada a distancia*, 12, 3-17.
- Garaigordobil, M. (2012). Conducta antisocial: conexión con *bullying/ cyberbullying* y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47-54.
- Garcés, V. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-12906>.
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., y Jiménez- Osorio, J. (2020). Influence of family and pedagogical communication on school violence. [Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar]. *Comunicar*, 63, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>

- García Vidal, M., Sola Roche, J. M. y Peiro-i-Gregori, S., Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar. (2016). *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 50, 69-83.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y futuro digital*, 8, 16-30.
- García, M. (2015). *Orientación sexual y homofobia en adolescentes españoles*. Universitat Jaume I.
- García-Bastán, G. y Edith-Tomasini, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- García-Fernández, C. M, Romera-Félix, E. M. y Ortega Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: factores explicativos con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 251-262.
- García-Gomez, S. (2020). La iglesia de San Pablo Apóstol de Zaragoza. Puesta en uso turístico y cultural de un monumento Patrimonio de la Humanidad, en J. L. Lerma, A. Maldonado y V. M. López-Menchero (coords.). *I Simposio Anual de Patrimonio Natural y Cultural: ICOMOS España*, Editorial Universitat Politècnica de València.
- García-Lastra, M., Fernández-Rouco, N., Fernández Fuertes, A. y España Chico, C. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista de Sociología de la Educación*. 12(1), 63-73.
- García-Martín, A. M. *El bilingüismo luso-castellano en Portugal*. *Aula bilingüe*, 1(1), 15-44.
- García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción psicológica*, 9(1), 87-100.
- García-Oberto, C. L. Uso de las TIC como herramienta pedagógica en tiempos de la pandemia COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 2-3.
- García-Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270(122).
- García-Pérez, F. F. y Merchán-Iglesias, F. J. (2015). La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía. En J. Pagès y E. Sant (dirs.). *L'escola i la nació*. (pp. 111-119). Universidad Autónoma de Barcelona.

- García-Raga, L. (2007). *La convivencia como recurso educativo hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. Universidad de Valencia.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias., E. y Larrañaga Aizpuru, N. (2019). *Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar*. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 295-312.
- Garrido, J. (2007). Multilingüismo y lengua externa e interna en la política lingüística en España. *Anuario de estudios filológicos*, 30, 131-149.
- Gázquez, J., Cangas, A., Pérez, M., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.pscie.2022.12.002>.
- Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., y Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? a study with the big five, dark triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231-235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>.
- Gil-Flores, J. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural*. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/58850>.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberriá, Á. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 51-58.
- Giménez-Gualdo, A., Arnáiz, P. y Maquilón, J. J. (2013). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar*. Saarbrücken, Alemania. Academia Española.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>.
- Gökmen, A. (2019). School Belonging in Adolescents: Exploring the Associations with School Achievement and Internalising and Externalising Problems, *Educational & Child Psychology*, 36(4), 22-33.
- Goldberg, T. (2013) "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>.

- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz- Hernández, A. y Elboj, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria: análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Gobierno de Aragón.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles, P., López-Facal, R., y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats, y C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Graó.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2022). La enseñanza de historia y la obsesión identitaria. *The Conversation*, 14/03/2022. <https://theconversation.com/la-ensenanza-de-historia-y-la-obsesion-identitaria-175865>.
- Gómez, C., Matamala, R. Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 1.
- Gómez, R. y Suárez, A. (2020). Do inquiry-based teaching and school climate influence science achievement and critical thinking? Evidence from Pisa-2015. *International Journal of Stem Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5>.
- Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Ediciones Sílex.
- Gómez-Carrasco, C. J. y Tenza-Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández-Caretero, C. R. García-Ruiz y J. L. Montaña-Conchiña (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 781-791). AUPDCS.
- Gómez-Quintero, J. D. (coord.). (2013). *Evaluación del plan integral del Casco Histórico PICH 2005-2012. Diagnóstico del barro y propuestas de futuro*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- González de la Garza, L. M. (2022). Cómo las tecnologías de la sociedad de la información afectan a la educación: ideas para corregir los problemas. *Asamblea: revista parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, 42, 15-67.
- González Solís, J.L. (2021). *Estudio de la convivencia en un dentro educativo concertado: análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga] <https://idus.us.es/handle/11441/58850>.
- González, G. A. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102.

- González, N., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. AUPDCS.
- González-Calatayud, V. (2018). Victims of cyberbullying in the Region of Murcia: a growing reality. *Journal of new approaches in educational research*, 7(1), 10-16.
- González-Gallego, I. (2004). Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia. En Vera-Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS),
- González-Monfort, N. (2012). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. En J. Pagès y A. Santiesteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- González-Monroy, L. A. (2009). El maestro como mentor de la convivencia escolar. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 58.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Granero, A. y Manzano, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958.
- Grau-Verge, F. (2014). EL tratamiento del relato histórico en las aula de secundaria. En J. Pages y A. Santiesteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 709-718). UAB y AUPDCS.
- Gregory, T. E. The survival of paganism in Christian Greece: a critical essay. *American Journal of Philology*, 107(2), 229-242.
- Gross, RE. (1983). *Ciencias Sociales: programas actualizados de enseñanza*. México. Limusa
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J. e Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XXI(4), 233-244.

- Guichot-Reina, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 215-245.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42.
- Günçavdı, G. and Polat, S. (2016). Level of intercultural competence of international students at kocaeli university. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 39-45. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041306>.
- Güngör, S., Tosun, B., y Prosen, M. (2021). The relationship between intercultural effectiveness and intercultural awareness and xenophobia among undergraduate nursing and vocational schools of health services students: a descriptive study. *Nurse Education Today*, 107, 105104. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105104>.
- Gunzelmann, C. D., López, F. A. y Jara, M. A. (2021). Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 156-171.
- Guo, S., Liu, J. y Wang, J. (2021). Cyberbullying Roles Among adolescents: a social ecological theory perspective, *Journal of School Violence*, 20(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1862674>.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 35(1), 21-37.
- Habermas, J. (2001). *Verité et justification*, Gallimard.
- Habermas, J. (2003). *L'ethique de la discusión et de la question de la verité*. Grasset.
- Haffar, L. (2014). *Población, fuerza laboral y población activa en Aragón: presente y futuro*. [Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza]
- Hajisoteriou C, Solomou E. A y Antoniou, M. (2023) What kind of history teaching may promote intercultural competence in culturally-diverse societies? Teachers' reflections from a case of conflict. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156518>.

- Hamama, L., y Hamama-Raz, Y. (2021). Meaning in Life, Self-Control, Positive and Negative Affect: Exploring Gender Differences Among Adolescents. *Youth & Society*, 53(5), 699–722. <https://doi.org/10.1177/0044118X19883736>
- Hamm, M., Newton, A., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D. y Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people. *Jama Pediatrics*, 169(8), 770. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>.
- Harris, S. y Petrie, GF. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Paidós.
- Haugen, J., Bledsoe, K., Burgess, M., y Rutledge, M. (2021). Framework of anti-racist school counseling competencies: a delphi study. *Journal of Counseling & Development*, 100(3), 252-265. <https://doi.org/10.1002/jcad.12422>.
- Hawker, D. y Boulton, MJ., Twenty years' Research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing: Violencia de grupo por niños y adultos*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hellfeldt, K., Lopez-Romero, L., y Andershed, H. (2020). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: The potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph17010045>.
- Heraldo de Aragón*. (26 de agosto de 2019). La Carrera del Gancho echa el freno. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2019/08/26/la-carrera-del-gancho-echa-el-freno-1331260.html>.
- Heraldo de Aragón*. (12 de enero de 2024). La Policía Nacional desmantela un punto de venta de drogas en El Gancho. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2024/01/12/policia-nacional-desmantela-punto-venta-drogas-el-gancho-1703375.html>.
- Hernández, F. J. R., López, A. D., y Ramírez, F. C. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/332311>
- Hernández, F. X. y Feliu, M. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 9, 197-217.

- Hernández, G. (2020). Didáctica de las violencias del siglo XX: Enzo Traverso y el concepto de guerra civil europea. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 31-46.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). Violencia y diferencia sexual en la escuela. En Santos, M. Á. (coord.). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 91-102).
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mcgraw Hill e Interamericana de España.
- Hernández-Castilla, R. (2020). Segregación y/o racismo. ¿Elección de centro educativo por las familias? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (3), 197-221. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15363>
- Hernández-Sánchez, M. A. (2002). Internet y didáctica de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 31, 18-23.
- Hidalgo, M. I. y Ceñal, M. J. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1).
- Highland-Angelucci, L., Valadez-Sierra, M. D. y Pedroza-Cabrera, F. (2015). La victimización producto del bullying escolar y su impacto en el desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Revista de educación y desarrollo*, 32, 21-28.
- Hingley, R. (2009). Cultural Diversity and Unity: Empire and Rome. In S. Hales, y T. Hodos (Eds.), *Material culture and social identities in the ancient world* (pp. 54-75). Cambridge University Press
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., y Speyer, R. (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review. *PLoS One*, 13(9), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203373>.
- Holt, M., y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth & Adolescence*, 36(8), 984-994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>.
- Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social: "La lucha por el reconocimiento debe ser considerada un fenómeno claramente diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social". Katz.
- Hood, W. j. (1994). Introduction Social Studies: A brief history. *If this is Social Studies, Why Isn't it boring?* Stenhouse Publishers.

- Huang, H. Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2013). Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 881-892.
- Huang, H. M, Xiao, L. y Huang, D. H. (2013). Students' ratings of school climate and school belonging for understanding their effects and relationship of junior high schools in Taiwan. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(3), 24-35.
- Huang, J. y Tian, L. (2021). Stability and changes in traditional and cyberbullying perpetration and victimization in childhood: the predictive role of depressive symptoms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20). <https://doi.org/10.1177/08862605211028004>.
- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216-232.
- Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 47, 93-106.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. y Holthuis, P. (2016). Toward historical perspective taking students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>.
- Hulac, D. M. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45, 257-262.
- Hunter, S. C., Russell, K., Pagani, S., Munro, L., Pimenta, S. M., Marín-López, I., Hong, J. S. y Knifton, L. (2021). A Social-Ecological Approach to Understanding Adolescent Sexting Behavior. *Archives of Sexual Behavior*, 50, 2347-2357. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01988-9>.
- Hurd, N. M., Hussain, S. y Bradshaw, C. P. (2015). School disorder, school connectedness, and psychosocial outcomes: Moderation by a supportive figure in the school. *Youth and Society*, 50(3), 328-350. <https://doi.org/10.1177/0044118X15598029>.
- Hurlock, E. B. (1961). *Psicología de la adolescencia*. Paidós.
- Hursen, C. (2017). From the editor. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(3). <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i3.1624>
- Ibalgón-Martín, N. J., Maquilón-Sánchez, J. J. y Miralles-Martínez, P. Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3), 307-322.

- Idealista (2023). *Informe de precios de la vivienda en alquiler*. <https://www.idealista.com/sala-de-prensa/informes-precio-vivienda/alquiler/aragon/zaragoza-provincia/zaragoza/casco-historico/>
- Ihme, T. y Möller, J. (2015). "He who can, does; he who cannot, teaches?": stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 300-308. <https://doi.org/10.1037/a0037373>.
- INE. (2021). Indicadores Urban Audit para Ciudades. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=10849>.
- INE. (2022). Encuesta Continua de Hogares (ECH). *Notas de prensa del Instituto Nacional de estadística*. https://www.ine.es/prensa/ech_202_en_diciembre_de_2022.
- INE. (2022b). Tasa de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247>.
- INE. (2022c) Nacimientos: tasa bruta de natalidad. <https://idearagon.aragon.es/atlas/Aragon/info/poblacion/movimiento-natural-de-poblacion/nacimientos--tasa-bruta-de-natalidad>.
- INE. (2022d). Hijos de los inmigrantes. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=22212>.
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). Guía legal sobre cyberbullying y grooming. *Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO*.
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Elboj-Saso, C., y Cortés-Pascual, A. (2020). Structural model of concurrence between relational bullying and cyberbullying through the voice of victims, aggressors and bystanders in Secondary Education: A study in Aragón (Spain). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171, 63-84. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.171.63>.
- Íñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L. y Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of school violence*, 20(2). <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>.
- Iorgulescu, A. y Marcu, M. (2023). Roman antiquity and interculturality. *Social sciences and education research*, 10(1), 129-132.
- Iqbal, T. (2021). Importance of intercultural sensitivity. *Map Education and Humanities*, 1(2), 1-6. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.2.1>.
- Irigaray, M. V. y Luna, M. R. (2014). Cine y vídeo en el aula: la enseñanza de la historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 18-19, 411-437.

- Iturriaga, D. y Medel, I. (2017). La historia a través de los videojuegos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 30-36.
- Jacob, P. (1984). Un diploma militar romano en Baelo Claudia (Tarifa, Cádiz). *Gerión*, 2, 325-332.
- Jahun, K., Walsh, E., Pike, K. y Thompson, E. (2019). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness. *The Journal of School Nursing*, 36(4), 251-257. <https://doi.org/10.1177/1059840518824395>.
- Jamnah, D., y Zimmerman, J. (2022). Policy Dialogue: The War over How History Is Taught. *History of Education Quarterly*, 62(2), 231-239. <https://doi.org/10.1017/heq.2022.6>.
- Járez, X. R. (1992). *Educación para la Paz*. MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- Jaskulowski, K., Majewski, P. y Surmiak, A. (2017). Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 77-91.
- Jáuregui-Mora, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Jay, L. y Reisman, A. (2019). Teaching change and continuity with historical analogies. *Social Studies Research and Practice*, 14(1).
- Jiménez, J. F. (2018). La historia a través de los videojuegos. En Gascón, M., Alonso, L. y Jiménez, J.F (coaut.). *Juego y ocio en la historia* (pp. 143-170). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Jiménez, M. D. y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.
- Jordán, J. A. (1995). Concepto y objeto de la educación cívica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 7-18.
- Junqueira, R. (2014). Pedagogía do armario. La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.
- Jurdi, S., Montaner, J., Garcia-Sanjuan, F., Jaen, J., y Nacher, V. (2018). A systematic review of game technologies for pediatric patients. *Computers in Biology and Medicine*, 97, 89-111. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2018.04.019>

- Juvonen, J., Kogachi, K. y Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school?. *Child Development*, 89(4), 1268-1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>.
- Kafada, T. (2021). Cultural Heritage in Social Studies and Cultural Heritage Awareness of Middle School Students, *International Journal of Progressive Education*, 17(2) 260-274.
- Kalkan, F. y Dağlı, E. (2021). The relationships between school climate school belonging and school burnout in secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79. <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>.
- Kaufmann, J. C. (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Ariel.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz81q8>.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and teaching*, 22(1), 35-53.
- Kemmis, S. (2000). Aspiraciones emancipatorias en la era postmoderna. *Kikirki*, 55-56, 14-34.
- Kemmis, S. y McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kenreich, TW. (2017). *Geography and Social Justice in the Classroom*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., y Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18.
- Kılınc, A. C. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621-634.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Steinberg, S. R. (2011). Critical Pedagogy, and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 163-178). Sage.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34-57

- Konishi, C., Wong, T. K. Y., Persram, R. J., Vargas-Madriz, L. F. y Liu, X. (2022). Reconstructing the concept of school climate. *Educational Research*, 64(2), 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2022.2056495>
- Korpershoek, H., King, R. B., McInerney, D. M., Nasser, R. N., Ganotice, F. A. y Watkins, D. A. (2021). Gender and cultural differences in school motivation. *Research papers in education*, 1(26), 27-51. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633557>.
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. La Tempestad.
- Kowalsky R., Limber, S. y Agathon, P. (2008). *Cyberbullying, el acoso escolar en la era digital*. Desclée de Brouwer.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., y Gimenes, G. (2014). Bullying, sleep/wake patterns and subjective sleep disorders: Findings from a cross-sectional survey. *Chronobiology International*, 31(4), 542-553. <https://doi.org/10.3109/07420528.2013.877475>.
- Kuric Kardelis, S.; Calderón-Gómez, D. y Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84.0.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D., y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>.
- Landazábal, M. G. y Larraín, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 62, 79-90.
- Lanier, J. y Bolívar, L. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia: retos y aprendizajes desde una perspectiva docente. *Episteme Koinonia: Revista electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(4), 185-203.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Open University Press.
- Laurín, S. (2001). Éduqyer à la pensé en geographie scolaire: cerner ce quelque chose de fundamental. En Gohier, C. y Laurin, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (pp. 195-228). Les éditions logiques.

- Law, D. M., Xiao, B., Oniditi, H., Liu, J., Xie, X. y Shapka, J. (2022). Measurement invariance and relationships among school connectedness, cyberbullying, and cybervictimization: a comparison among Canadian, Chinese, and Tanzanian adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(7), 865-879. <https://doi.org/10.1177/07342829221106585>.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- Legardez, A y Simonneaux, L. (Coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF Editeur, Collention Pédagogies.
- Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T, Singh, N., Blunk, D., Peinado, J. (2014) Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*, 2, 1-12. doi: 10.3389/fped.2014.00001.
- Leitao, S. y de Chiaro, S. (2016). El debate crítico: Un recurso de construcción de conocimiento en el aula. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 26-33.
- Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1991. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151.
- Létourneau, J. y Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois. *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 62(1), 69-93.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press Incorporated.
- Levstik, L. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86(3), 113-116.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2018). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Lingiardi, V., y McWilliams, N. (Eds.). (2017). *Psychodynamic diagnostic manual: PDM-2*. The Guilford Press.
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Revista de Educación*, 32(1), 128-141.

- Lisbona, J. (17 de enero de 2023). El Luis Buñuel avisa: La asociación se irá del centro el día 23, pero sus 42 colectivos no. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2023/01/17/el-luis-bunuel-avisa-la-asociacion-se-ira-del-centro-el-dia-23-pero-sus-42-colectivos-no-1624958.html>.
- Lisbona, J. (12 de febrero de 2023). Zaragoza relanzará el Bizi este año con un nuevo contrato tras perder otros 1.130 usuarios en 2022. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza/2023/02/12/zaragoza-relanzara-el-bizi-este-ano-con-un-nuevo-contrato-tras-perder-otros-1-130-usuarios-en-2022-1630579.html>.
- Liu, T., Hsiao, R., y Chou, W. (2021). Perpetration of and victimization in cyberbullying and traditional bullying in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: roles of impulsivity, frustration intolerance, and hostility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18136872>.
- Llona, M. y Aresti, N. (2019). Mary Nash, tras las huellas del feminismo. En T. M. Ortega, A. M. Aguado y E. Hernández (coord.). *Mujeres, dones, mulleres, emakumeak: estudios sobre la historia de las mujeres y del género* (pp. 359-378). Cátedra.
- López, M. J. y Pagès, J. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización. *Reseñas de la enseñanza de la Historia*, 14, 11-28.
- López, M. y Felices, M. M. (2014). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.
- López-Barja de Quiroga, P. M. (2020). La concesión de la ciudadanía romana por el emperador como acto de evergetismo. *Anales de la historia antigua, medieval y moderna*, 54(1), 1-14.
- López-Facal, R. (2001). Nacionalismo y enseñanza de la historia. En X. M. Souto (coord.). *La didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*, (pp. 33-50). CC.OO.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto. Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 14, 9-33.
- López-Facal, R., y Santidrián, M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López-Flamarique, M., Asiáin, A. y Mendióroz, A. M. (2019). Propuesta de educación patrimonial en la web 2.0. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 95, 15-22.

- López-Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: La diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en educación secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/f93f43b5-5de2-4aab-8339-839e238ed07f>.
- López-Melero, M. (2003). *El proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe.
- López-Rodríguez, M., Fernández-Millan, A., Fernández, M., Dobarrio-Sanz, I., y Medina, I. (2020). New technologies to improve pain, anxiety and depression in children and adolescents with cancer: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3563. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103563>
- López-Serrano, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 56, 35-52.
- Lowenthal, D. (1998). *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge University Press.
- Lucas, L. y Delgado, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales. ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 3-16.
- Lucas, L. y Delgado, E. J. (2020). El profesor Posmoderno de Ciencias Sociales. Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(1), 27-45.
- Lucas, L., Arroyo, E. y García, A. (2023). El valor de la(s) historia(s) del arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las bands of mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia: Investigació feminista*, 42, 167-189.
- Lucas, L., Arroyo, E. y Trabajo, M. (2022). Educación patrimonial y ecofeminismo: análisis de ecomuseos españoles. *Aula abierta*, 51(2), 151-160
- Luna, U., Ibáñez, A. y Rivero, M. P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(94), 43-62.
- Lunneblad, J. y Johansson, T. (2019). Violence and gender thresholds: A study of gender coding of violent behaviour in school. *Gender and Education*, 33(1), 1-16. doi.org/10.1080/09540253.2019.1583318
- Lupart, J. L., Cannon, E., y Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1359813042000225320>

- Lutterbach, S. and Beelmann, A. (2021). How refugees' stereotypes toward host society members predict acculturation orientations: the role of perceived discrimination. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>.
- Maccoby, E.E.; Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Mussen, P.H. y Hetherington, E.M. (eds.). *Manual of child psychology 4: Social development*. (pp. 1-101). John Wiley and Sons..
- Macías-Montero, E. G. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de Educación Secundaria*. [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5761/1/TDUEX_2017_Macias_Montero.pdf
- Mahabbati, A., Prabawati, W., Syamsi, I., Purwanta, E., y Purwandari, P. (2022). School connectedness, school climate and emotional and behaviour disorders in students: Examining relationships. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(5), 1774-1790 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7304>.
- Mahdum, M., Hadriana, H. y Safriyanti, M. (2019). Exploring teacher perceptions and motivations to ICT use in learning activities in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 293-317.
- Maier, F. K. (2022). Integration & Acculturation: Different identities in the multicultural Roman Empire. *Open Access Government*, October, 222-224. <https://doi.org/10.56367/OAG-036-10343>.
- Maldonado, D. (2020). Mujeres olvidadas en la historia: estereotipos e invisibilidad en los libros de texto. En F. García-González, C. J. Gómez y R. Cózar (coords.). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria*. (pp. 695-706). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata. <https://doi.org/10.28945/4366>.
- Mañas Pérez, A. y Roig-Vila, R. (2019). Las tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45. Universidad Autònoma de Barcelona.
- March, J. C. (1994). *La generación TV*. Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Margolin, G. y Gordis, E.B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.

- Marqués, P. (2000a) El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T2%20NNTT%20Y%20N%20ED/EL%20IMPACTO%20DE%20LA%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACION%20EN%20EL%20MUNDO%20EDUC.htm>.
- Marqués, P. (2000b). La cultura tecnológica en la sociedad de la información. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T1%20SOC.INFORMACION/siglo%20XXI.htm>.
- Marqués, X., Castro-Fernández, B. M. y López-Facal, R. V. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta*, 49(1), 25-34.
- Marraccini, M. and Brier, Z. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: a systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5-21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>.
- Marsh, R. J., Higgins, K., Morgan, J., Cumming, T. M., Brown, M. y McCreery, M. (2019). Evaluating school connectedness of students with emotional and behavioral disorders. *Children & Schools*, 41(3), 153-160. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz013>.
- Martin, D., Cunningham, S., Hutchison, J., Slessor, G., y Smith, K. (2017). How societal stereotypes might form and evolve via cumulative cultural evolution. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(9). <https://doi.org/10.1111/spc3.12338>.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM/IDEA.
- Martín, L. J., Carbonero, MA., Rojo, Cubero, J.L. y Blanco, MA. (2002). Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio, *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.5
- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2019). Evaluar aprendizajes con videojuegos de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 95, 30-36.
- Martín-Barbero, J. (2022). Globalización y multiculturalidad. *Comunicación*, 47, 114-126. <https://doi.org/10.18566/comunica.n47.a07>.

- Martínez, M., Veloz, F. y Villaón-Gálvez, G. (2021). Enseñar a pensar históricamente a través de la formación de la argumentación y la empatía histórica. En M. Masip-Sabater, N. González-Monfort y A. Santiesteban-Fernández (Coords.), *El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 195-204), GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials).
- Martínez-Gil, S. (2017). El barrio de San Pablo. *Historia de Aragón*. Zaragoza. <https://historiaragon.com/2017/04/05/el-barrio-de-san-pablo/>.
- Martínez-Jiménez, M. H. (2021). *Análisis comparado de las medidas educativas contra el bullying: adaptación del proyecto KiVa al contexto educativo de la comunidad valenciana*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]
- Martínez-Jiménez, M. y Alcantud-Díaz, M. (2018). English as a tool to prevent bullying and encourage equalities: the KiVa Project. *Journal of language teaching and Research*, 9(2), 213-224. <https://roderic.uv.es/items/788fb166-2f07-414c-9a4d-f6b2ab276f14>.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1) 295-318,
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en medición*, 6, 129-134.
- Martínez-Sánchez, I., Goig Martínez, R., González González, D. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). School bullying in compulsory and advanced secondary education. Determining factors in its intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 750-765. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050750>.
- Martín-Ortega, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Padres y Maestro*. (366), 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>.
- Martins, C. S., Ferriani, M. D. G. C., Silva, M. A. I., Zahr, N. R., Arone, K. M. B., y Roque, E. M. D. S. T. (2007). A dinâmica familiar na visão de país e filios envolvidos na violência doméstica contracrianças e adolescentes. *Revista latinoamericana de Enfermagem*, 15(15), 889-894.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mentalen lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.

- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Matthews, B. (2020). The role of reflexive thought in the achievement of intercultural competence. *Intercultural Education*, 31(3), 330-344. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728093>.
- Medina, I. D. (2020). Historia e internet. La web como recurso docente para el aprendizaje de la historia local malagueña en el aula. En Camnbil, M. E., Oliveira, F. Fernández, A. R., Romero, G. y Rui, A. *Nuevas tendencias en investigación en innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*. (pp. 260-273). Universidad de Granada.
- Megías, M. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.
- Mellor, R. y Harris, E. (1975) A new Roman Military Diploma. *Zeitschrift fuer Papyrologie und Epigraphik*, 16(2), 121-124
- Memmi, A. (2000), "What is Racism?". En S. Martinot (Trad.), *Racism*. University of Minnesota Press.
- Mena Fernández, M. (2016). ¿Son racistas los jóvenes onubenses? Un estudio de caso en cinco centros educativos. *Revista de Paz y Conflictos*, 9, 279-300.
- Mena-Hidalgo, E. (2019). *Educación afectivo-sexual en la educación formal española*. Universidad de Jaén.
- Menesini, E. (1999). *Bullismo. Che fare?* Firenze: Giunti.
- Mercado Social. (2021). Proyecto Amediar. <https://mercadosocialaragon.net/project/amediar/>
- Merino, E., Díaz-Aguado, M. J., Falcón, L. y Martínez-Arias, R. (2021). Masculine gender role stress as a mediator of the relationship between justification of dominance and aggression and male adolescent dating violence against women. *Psicothema*, 33(2). 206-213.
- Merino, V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista complutense de educación*, 20(1), 33-52.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Miettinen, L., Gluschkof, C., Karlsen, S., y Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing networks: mapping intercultural competences in two music teacher programmes in israel and finland. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 67-88. <https://doi.org/10.1177/1321103x18757713>.
- Miguel-Revilla, D. (2020). Tecnología para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: evolución, desafíos y nuevas perspectivas. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(20), 186-210. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/16547>.
- Miles, J. y Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 509-529. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2115959>.
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de pedagogía*, 537, 16-24.
- Modood, T. (2022). Can: 4, 275-284, interculturalism complement multiculturalism? *Multicultural Education Review*, 13(4), 275-284. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006115>.
- Molina, S. y Medina, R. (2023). La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación en la escuela*, 10, 117-130.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la Historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez, *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. (pp. 77-94). Universidad de Murcia.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Education Sciences*, 3(1), 1-7.
- Molpeceres, MA., Llinares, LI. y Bernard, JC. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: un análisis preliminar a sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 349-367. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>.
- Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D. y Vasquez-Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131.

- Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Pérez, R. A., Escribano-Miralles, A. y Rodríguez-García, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79.
- Montenegro, S., Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>.
- Mootz, D. G. (2014). *Towards a taxonomy: History teachers and History classrooms*. [Tesis doctoral. University of Western Sydney]. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A28549>.
- Moral, M. E. (2000). Herramientas tecnológicas para facilitar al profesorado de Historia la explotación didáctica de los recursos de Internet. En Aranda, F.J. Sanz Camañes y Fernández, F. (coord.) *La historia en una nueva frontera*. <http://clio.rediris.es/clio-net/articulos/toledo1.htm>.
- Morales, S. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Moreno, J. R. y Díez, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig (coord.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (pp.716-726). Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R. (2020). El docente de historia frente a la era de las *fake news* y la pos-verdad. *Cliocanarias*, 2, 629-638.
- Mozahem, N. A., Kozbar, D. K., Al Hassan, A. W., y Mozahem, L. A. (2020). Gender differences in career choices among students in secondary school. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(3), 184-198. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1521759>
- Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Biblioteca Molina Rueda. Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. y Graña, R. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 15-35.
- Murillo, F. J., Martínez, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423.

- Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la escuela*, 75, 21-34. <https://doi.org/10.12795/IE.2011.i75.02>.
- Navarro-Neri, I., Aso, B. y Mendióroz, A. M. (2021). Análisis del lenguaje educomunicativo de los museos arqueológicos españoles durante el confinamiento de 2020. *Clío: History and History Teaching*, 47, pp. 132-160.
- Nedelec, L., Simonneaux, L. y Molinatti, G. (2017). *Éduquer Dans un Monde Incertain: Quel Cadre Pour Comprendre Comment les Enseignants Appréhendent les Incertitudes des Questions Socialement Vives ?*. Sisyphus.
- Neely, E., Walton, M. y Stephens, C. (2015). Building school connectedness through shared lunches, *Health Education*, 115(6), 554-569. <https://doi.org/10.1108/HE-08-2014-0085>.
- Neupane, B. (2022). Efl female teachers' and students' experiences of gender discrimination in rural nepali schools. *English Language Teaching Perspectives*, 7(1-2), 65-75. <https://doi.org/10.3126/eltp.v7i1-2.47410>
- Niblack, J. y Hertzog, J. (2015). Factors that influence bystander behaviour in the cyberbully context. *Sociological studies of women and youth*, 19, 47-72. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120150000019002>.
- Nickerson, A. B., Randa, R., Jimerson, S y Guerra, N. G. (2021). Safe places to learn: advances in School Safety and Practice. *School Psychology Review*, 50(2-3), 158-171.
- Niehaus, K., Irvin, M. J., y Rogelberg, S. (2016). School connectedness and valuing as predictors of high school completion and postsecondary attendance among Latino youth. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.003>.
- Noddings, N., y Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nordgren, K., y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>.
- Novella-García, C. y Cloquell-Lozano, A. (2021). The ethical dimension of digital competence in teacher training. *Education and Information Technologies*, 26, 3529-3541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z>

- Ofianto, Aman, Ningsih, T. Z., y Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609-619.
- Oficina de Organización y Servicios Generales. Observatorio Municipal de Estadística. (2022). *Cifras Zaragoza 2022*. Ayuntamiento de Zaragoza. Área de Presidencia, Hacienda e Interior.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A.; Ríos, M., Parra, Á. y Hernando, Á. (2009): Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado). En Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A.; Ríos, M., Parra, Á. y Hernando, Á. y Reina, M. C. (eds.): *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. (pp. 235-257). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Sevilla).
- Olsson, G., Låftman, S. B., y Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 750-765.
- Olweus, D. (1973). *La investigación sobre el acoso escolar*. Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, "Bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y Acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2013)† *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres: violencia sexual*. Organización Mundial de la Salud.
- Orjuela López, L., Cabrera de los Santos- Finalé, B., Calmaestra-Villén, J., Mora-Merchán, J. A. Y Ortega Ruiz, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Save the Children.
- Orozco-Vargas, A. E., y Mercado-Monjardín, M. R. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología*, 49(2), 94-103.
- Ortega Ruíz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.

- Ortega, R y Mora Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Ed. Mergablum. Edición y comunicación.
- Ortega, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega y cols. (Ed.). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. (pp. 221-246). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. En R. Ortega (Ed.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp. 299-320). Alianza Editorial.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Genta, M., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a european cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>.
- Ortega, R., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas: propuestas educativas*. Ariel.
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protegionismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95, 4-14.
- Ortega, R., y Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. En A. Pontes (Coord.), *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria*. (pp. 431-456). Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ortega, R., y Martín, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos. En R. Ortega y R. Del Rey (Coord.), *Construir la convivencia*. (pp. 9-26). EDEBE
- Ortega-Rivera, E., Domingo i Valls, A. y Sabater i Coll, A. (2016). La emigración española en tiempos de crisis y austeridad. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Número extraordinario: Respuestas migratorias a la crisis económica: impactos sociodemográficos y territoriales*, 20. <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.17206>.
- Ortega-Ruíz, L. A. (1999). Reflexiones en voz alta: ¿Internet en clase de Historia?. *Clio: History and History Teaching*, 10. <http://clio.rediris.es/fichas/clase.htm>
- Osher, D., y Kendziora, K. (2010). Building conditions for learning and healthy adolescent development: Strategic approaches. In B. Doll, W. Pfohl, y J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*. (pp. 121-140). Routledge.
- Oueijan, H. (2018). Educating for Peace in Higher Education. *Universal journal of educational research*, 6, 1916-1920. <https://doi.org/10.13189/UJER.2018.060909>.

- Pace, J. L. (2022). Learning to Teach Controversial Issues in a Divided Society: Adaptive Appropriation of Pedagogical Tools. *Democracy and Education*, 30(1).
- Padmasiri, M., Kailasapathy, P., y Jayawardana, A. (2019). Development of the person-family fit construct: an extension of person-environment fit into the family domain. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 6(2), 156-176. <https://doi.org/10.1177/2322093719830807>
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3(9), 205-214.
- Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santiesteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-91). Universitat Autònoma de Barcelona. Serveo de Publicacions.
- Pagès, J. y Santiesteban A. (2013) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Palacios, N. (2022). Desarrollo del pensamiento histórico y patrimonio: desarrollo del pensamiento histórico y patrimonio. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. (pp. 319-332). Tirant Humanidades.
- Palencia-Gutiérrez, E. M. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante]. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/individualismo-colectivismo-y-su-relacion-con-la-autoestima-colectiva-de-los-docentes-de-enfermeria-con-respecto-a-los-valores-educativos-de-la-carrera--0/>.
- Palermi, A., Bartolo, M., Musso, P., Servidio, R., y Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: a person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249-261. <https://doi.org/10.5964/ejop.5379>
- Paletta, A; Alivernini, F; y Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables, *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117.
- Palmonari, A. (1993). *Psicología dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching*, 45, 330-356. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio/article/view/8655>.

- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clío: History and History Teaching*, 46. 202-232.
- Parra, D. (2007). Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 15-32.
- Parra, D. (2008). Recursos didácticos para construir la nación. Un estudio de caso: Castellón en el cambio de siglos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, 23-40.
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, 7-11.
- Parra, D., Sáiz-Serrano, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles. *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Falcá*. (pp. 159-171). Octaedro.
- Parris, L., Neves, J. R., y La Salle, T. (2018). School climate perceptions of ethnically diverse students: Does school diversity matter? *School Psychology International*, 39(6), 625–645.
- Pascoe, E. A., y Smart-Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(4), 531–554. <https://doi.org/10.1037/a0016059>.
- Patchin, J. W. e Hinduja S. (2022). Cyberbullying among Asian American youth before and during the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health*, 93 (1), 82-87. doi.org/10.1111/josh.13249
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34, 1189-1208.
- Patton, U. D., Sung-Hong, J., Ranney, M., Patel, S., Kelley, C., Eschmann, R. y Washington, T. (2014). Social media as a vector for youth violence: A review of the literature. *Computers in human behavior*, 35, 548-553

- Paulson, J. (2017). From truth to textbook: The Peruvian truth and reconciliation commission, educational resources, and the challenge of teaching about recent conflict. En M. Bellino y J. Williams (Eds.), *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict* (pp. 291-312). Sense Publishers.
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colomero Ruíz, M. J. (2014). Inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2). 325-342.
- Peinado Rodríguez, M. y Abril Gallego, A. M. (2016). El máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 5-22.
- Peiró-i-Gregori, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa. En Roig, R. et al. Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior. Marfil.
- Peiró-i-Gregori, S. (2008). Multiculturalidad y valores de convivencia educativa. En S. Peiro i Gregori (ed.). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. (pp. 91-122). Editorial Club Universitario.
- Peiró-i-Gregori, S. (2012). *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Universidad de Alicante.
- Peiró-i-Gregori, S. (2016). Efectos de las conductas disconvivenciales en el aula escolar. *Revista Educationis Momentum*, 2(1), 109-141.
- Pelkey, S., Stelmach, B. y Hunter, D. (2021). Text, lies and mediascapes: communication technologies and social media as risk in the educational landscape. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 16-33.
- Penalva López, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 20. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Penna-Tosso, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>.
- Peñacoba-Arribas, A. y Pro-Velasco, M. L. (2021). Influencia de la familia en la personalización y socialización. En J. A. Marín-Marín, J. M. Trujillo-Torres, G. Gómez-García y N. Campos-Soto (Coords.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación*. (pp. 546-558). Dykinson.
- Peralta Sánchez, FJ. (2005). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de secundaria*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Pérez-Garzón, J. S. (2009). El nacionalismo español: los resortes de una hegemonía política y cultural. En M. Arbaiza y P. Pérez-Fuentes (eds.). *Historia e identidades nacionales: hacia un pacto entre la ciudadanía vasca*. (pp. 130-144). Servicios redaccionales bilbaínos.
- Perkins, K., Carey, K., Lincoln, E., Shih, A., Donalds, R., Schneider, S. y Green, J. (2021). School connectedness still matters: the association of school connectedness and mental health during remote learning due to covid-19. *The Journal of Primary Prevention*, 42(6), 641-648. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00649-w>.
- Perry-Parrish, C., Webb, L., Zeman, J., Spencer, S., Malone, C., Borowski, S., Reynolds, E., Hankinson, J., Specht, M., y Ostrander, R. (2017). Anger Regulation and Social Acceptance in Early Adolescence: Associations With Gender and Ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 37(4), 475-501. <https://doi.org/10.1177/0272431615611255>
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15. 1-12. doi.org/10.1159/000271225
- Piazuelo, I. (2021). La sustitución de los libros de texto por un dispositivo electrónico personal ¿Un primer paso para la democratización del uso de las TIC en centros de Educación Secundaria?. En González Ordovás, M. J., Marcuello Servón, C, Sánchez García, J. y Vega- Tinoco, A. (eds.). *Políticas Públicas y Sociales. Inteligencia artificial, Economía, Democracia y Derecho: un encuentro evitable*. (pp. 83-94). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., y Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>.
- Pineda, D., Rico-Bordera, P., Martínez-Martínez, A., Galán, M. y Piqueras, J. A. (2022). Dark tetrad personality traits also play a role in bullying victimization. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.984744>.
- Pineda, J. A. (2012). "El conflicto y la convivencia". *Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15676/K_Tesis-PROV55.pdf?sequence=1.
- Pineda, J. A. y García-Pérez, F. F. (2013). Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla. En J. Prats, I. Barca y R. López-Facal (coords.). *Historia e identidades culturales* (pp. 611-620). Universidade do Minho.
- Pinedo-Cantillo, I. A. (2013). Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. *Praxis y Saber*, 4(7), 179-199.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y desarrollo directivo (IEDDI).
- Pla, S. y Turra-Díaz (coords.). (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Mexico. IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenanza-y-usos-publicos-de-la-historia-en-mexico-y-chile>.
- Pomerantz, S., Raby, R., y Stefanik, A. (2013). Girls run the world? *Gender & Society*, 27(2), 185-207. <https://doi.org/10.1177/0891243212473199>.
- Porlan, R. y Rivero, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 28-31.
- Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.
- Prades, S. (2021). Enseñar historia para legitimar un Régimen: discursos históricos en los libros de texto de los primeros momentos del franquismo (1938-1953). *Campo abierto: Revista de Educación*, 40(3), 361-374.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 18-27.
- Prats, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 7-17.
- Prats, J. (2005). Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. *Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales*. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (ed.), *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia?* En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública, 18-68.
- Prats, J. y Wilson, A. E. (2013). ¿Aprender a votar? Una experiencia de educación política para alumnos de la ESO. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 7-17.

- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15.
- Prensky, M. (2001). *The Games Generation: How learners have changed. Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Prieto, L. (2009). *Auto eficiencia del profesor universitario, Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.
- Pronk, J., Olthof, T., De Vries, R. E. y Goossens, F. A. (2021). HEXACO personality correlates of adolescents' involvement in bullying situations. *Aggressive Behavior*, 47(3), 320-331. <https://doi.org/10.1002/ab.21947>.
- Pruitt, T. y Volker, A. (2023). Funding Ohio's future: How Ohio funds K-12 education & how we can do better. *Education K-12*, April-2023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED628214.pdf>.
- Pueyo, A. y Rodríguez, M. (2018). *Diagnóstico de la infancia y la adolescencia en la Ciudad de Zaragoza*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Quader, Z. S., Gazmararian, J. A., Suglia, S. (2022). The relationships between childhood bullying, school connectedness, and adolescent adiposity, the fragile families child and wellbeing study. *Journal of School Health*, 92(4), 368-375. <https://doi.org/10.1111/josh.13138>.
- Ramadhana, M., Karsidi, R., Utari, P., y Kartono, D. (2019). Role of family communications in adolescent personal and social identity. *Journal of Family Sciences*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.29244/jfs.4.1.1-11>.
- Ramírez-Leiton, J. J. (2015). *Convivencia escolar en instituciones de Educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/1f6b999d-f7e3-41ec-89e9-0e33544a8b21>.
- Rana, K. y Rana, K. (2020). ICT integration in teaching and learning activities in higher education: a case study of Nepal's teacher education. *Malaysian Online journal of education Technology*, 8(1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2020.01.003>
- Rawlings, J. (2015). The effect of middle school music ensemble participation on the relationship between perceived school connectedness, self-reported bullying behaviors, and peer victimization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 213, 53-72. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.213.0053>

- Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S., y Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.01.006>.
- Recalde, J. R. (1999). Convivencia ciudadana y sentimientos de identidad. *Ayer*, 35, 191-200.
- Reknes, I., Notelaers, G., Iliescu, D., y Einarsen, S. V. (2021). The influence of target personality in the development of workplace bullying. *Journal of occupational health psychology*, 26(4), 291-303. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000272>.
- Renick, J. and Reich, S. (2020). Best friends, bad food, and bullying: how students' school perceptions relate to sense of school belonging. *Journal of Community Psychology*, 49(2), 447-467. <https://doi.org/10.1002/jcop.22471>
- Resett, S. (2019). Co-ocurrencia e interrelaciones entre la victimización, cybervictimización, bullying y ciberbullying en adolescentes. *Anuario de psicología de la Universidad de Barcelona*, 49, 40-48.
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216.
- Rivero, M. P. y González, N. (2020). Interpretar problemas y conflictos contemporáneos. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 4-6.
- Rivero, P., Aso, B. y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25, <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Roa, J., Sánchez, A., Lucas-Barcia, E. y Sánchez-Sánchez, N. (2023). La Educación Secundaria española en pandemia: medios, materiales y recursos didácticos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(27), 123-142.
- Robustillo, A. R. (12 de febrero de 2009). Profesionales de Educación de la UEx desaprueban el Máster de Secundaria. *Hoy*. <https://www.hoy.es/20090212/regional/profesionales-educacion-desaprueban-master-20090212.html>
- Roca-Castro, D. F. (2022). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de postpandemia en los estudiantes de Secundaria. *Polo del Conocimiento*, 69(7, 9), 2103-2110.
- Rodicio García, M. K. e Iglesias Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Biblioteca de la Nueva Educación.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Temas de Hoy.

- Rodríguez, Y., Martínez, R. y Adá, A. (2021). El visionado de pornografía online y la doble moral sexual en adolescentes. En Universidad de Granada (Ed.). *Los derechos de las mujeres en la era de Internet*, 17. Universidad de Granada.
- Rodríguez-Conde, M. J., Olmos, S., Perochena, P. y Herrera, E. (2011). Moral Education and improvement of coexistence in Secondary Education (12-16) in Spain. *US. China Education Review*, 8(1), 98-102.
- Rodríguez-Fariñas, M. J., Romero-Valiente, J. M. e Hidalgo-Capitán, A. L. (2015). Los exiliados económicos. La nueva emigración española a Ecuador (2008-2015). *Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 397-435.
- Rodríguez-Garcés, C., Suazo-Ruíz, C., Padilla-Fuentes, G. y Espinosa-Valenzuela, D. (2022). Polivictimización reportada por escolares chilenos ¿Es la escuela un lugar donde sentirse a salvo? *Innovaciones educativas*, 24 (36), 163-181. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3918>.
- Rodríguez-Otero, L. M. (2017). Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (2), 417-433.
- Rodríguez-Otero, L. M. y García-Álvarez, P. (2020). Bullying LGTBI-fóbico en el contexto rural y urbano gallego. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 673-710.
- Roig Moreno, X. La gestión y la convivencia del claustro en la educación secundaria. (2019). *Aula de secundaria*, 30, 31-35.
- Rojas, M. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales. *Cuaderno de Educación*, 32, 1-3.
- Rojas-Ruiz, G., Alemany-Arrebola, I. y Ortiz-Gómez, M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. *Estudio de un contexto multicultural*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Román-Sánchez, J. M; Martín-Antón, L. J; Carbonero-Martín, M. Á. Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 2009, 549-558.
- Rosenzweig, R. y Thelen, D. (1998). *The presence of the Pasto: popular uses of History in American Life*. Columbia University Press.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Crockett, L. J., y Rakes, C. R. (2014). Changes in school connectedness and deviant peer affiliation among sixth-grade students from high-poverty neighborhoods. *The Journal of Early Adolescence*, 34(7), 896-922. <https://doi.org/10.1177/0272431613511330>.

- Rueda, C. (2010). Mujeres republicanas en Jaén y la dictadura franquista. En I. Vázquez-Bermúdez (coord.). *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 927-947). Universidad de Sevilla.
- Ruiz-Pinto, E., García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, M. Á., López-Cabezuelo, J. L. y Santana Rodríguez, R. (2016). La sombra del patriarcado en las redes sociales del aula. En I. Vázquez-Bermúdez (Coord.). *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. (pp. 949-973). Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.
- Saitua, I. (2018). Tristísima ceniza: una propuesta de intervención para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco 182 con la novela gráfica. *Clio: History and History Teaching*, 44, 182-209.
- Sáiz-Serrano, J. (2011). La península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 67-79.
- Sáiz-Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio: History and History Teaching*, 39.
- Sáiz-Serrano, J. (2017a). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de Historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.
- Sáiz-Serrano, J. (2017b). Libros de texto de Historia en Educación Secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 16, 3-16.
- Sáiz-Serrano, J. y Fuertes-Muñoz, C. (2019). Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales. En D. Parra y C. Fuertes, *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 149-172). Tirant Humanidades.
- Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120.
- Salazar, L. (2017). Cyberbullying victimization as a predictor of cyberbullying perpetration, body image dissatisfaction, healthy eating and dieting behaviors, and life satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), 354-380. <https://doi.org/10.1177/0886260517725737>

- Salle, T. (2018). International perspectives of school climate. *School Psychology International*, 39(6), 559-567. <https://doi.org/10.1177/0143034318808336>
- Samaniego, J. L. y Bermúdez, D. (2015). *Discriminación hacia jóvenes homosexuales en su entorno educativo*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23311/1/TESIS..pdf>.
- Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/401/259>.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: Reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62.
- Sanmartín, J. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Ariel.
- Sant, E.; Pagès-Blanch, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Oller-Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18, 166-182
- Santamaría-Canales, I. (2018). Desde el río Nilo hasta el océano Atlántico: El periplo más lejano de la diosa Isis y su culto. *Bajo Guadalquivir y mundos atlánticos*, 1, 173-192. <https://www.upo.es/revistas/index.php/bajoguadalquivir/article/view/3314>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva escolar*, 408, 7-12.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En XXI *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 1-10). Universidad de Zaragoza y AUPDCS.
- Santos, D. J., Pineda, M. M., Guerra, C. F. (2022). Pinceladas de historia- Contrapunto- Una experiencia educativa mediada con videojuegos. *Publicaciones e investigación*, 16(4), 1-6.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children.

- Schade, E., Voracek, M., y Tran, U. (2021). The nexus of the dark triad personality traits with cyberbullying, empathy, and emotional intelligence: a structural-equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659282>
- Schlez, M. (2013). Nuevas armas de una misma guerra. O de como las historietas enseñan historia. *Clio & Asociados: la historia enseñada*, 17, 93-115.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), pp. 181-192.
- Schwarzenthal, M., Daumiller, M., y Civitillo, S. (2022). Investigating the sources of teacher intercultural self-efficacy: a three-level study using TALIS 2018. *Teaching and teacher education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104070>.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M., Juang, L., y Vijver, F. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/10.1002/EJSP.2617>.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (ed.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. (pp. 23-58). Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació
- Sebastián, R. F. (2020). Aporofobia: un reto ético. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 47, 233-251.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En P. N. Stearns, P. Seixas y S. S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 19-37). University Press.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.
- Seixas, P. y Morton, P. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P., Gibson, L., y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of a One-Hour Test. En K. Ercikan y P. Seixas (eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. (pp. 102-116). Routledge.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel

- Seva, F. (2015). *Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y la Historia. Concepciones de los alumnos*. [Tesis doctoral. Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84027>.
- Seymour-Smith, C. (1992). *Dictionary of Sociology*. McMillan.
- Sezer, S. y Can, E. (2020). School Happiness: A Grounded Theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44-62. doi: 10.29329/epasr.2020.236.3.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council: pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 173-208). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra, A. (21 de julio de 2021). El 'vecindario' de Lambán: tiroteos a plena luz y casas incendiadas por okupas. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2021-07-21/barrio-san-pablo-zaragoza-tiroteos-casas-incendiadas-okupas_3195908/
- Skipple, A. (2020). The importance of significant others in preventing extremism: the philosophy and practice of the swedish tolerance project. *Young*, 28(4), 422-438. <https://doi.org/10.1177/1103308820914828>
- Slattery, L. C., George, H.P y Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227-235.
- Slepkov, A. D., y Godfrey, A. T. (2019). Partial credit in answer-until-correct multiple-choice tests deployed in a classroom setting. *Applied Measurement in Education*, 32(2), 138-150. <https://doi.org/10.1080/08957347.2019.1577249>
- Smith, P. (2003) Violence in schools. En Smith, P. (ed.), *Violence in schools. The respond in Europe*. (pp. 1-14). Routledge
- Smith, RM. (2001). Citizenship and the Politics of People-Building. *Citizenship studies*, 5, 79-90.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Oscar, D., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Soley, M. (1996). If it's controversial, why teach it?. *Social Education*, 60(1), 9-14.

- Solorzano-Barberán, G. M. Tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación. *Polo del conocimiento; revista científico-profesional*, 6 (3), 2246-2260.
- Sosa Neita, E. A., Vargas, W. y Fernández, D. A. (2022). La práctica docente mediada por las TIC durante la pandemia. *Panorama*, 16 (30).
- Stake, R. R. (2005). *La investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steiner R. J, Sheremenko G., Lesesne C., Dittus P. J., Sieving R. E., Ethier K. A. Adolescent connectedness and adult health outcomes. *Pediatrics*, 144(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3766>.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 26-33.
- Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Project: An introduction..* Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Struble, S., Ohno, A., Barthelmass, M., y Ogunyemi, D. (2022). Prevalence and nature of sexist microaggressions against female medical students. *Academic Medicine*, 97(11S), S178-S178. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004825>.
- Students' Discussions of a Historical Issue, *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Subirats, J. y Alegre, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 12-16.
- Sulistiyawan, A. and Nurfaidah, S. (2020). Gender construction in islamic perspective. *Ijtimā lyya Journal of Muslim Society Research*, 5(1), 47-56. <https://doi.org/10.24090/ijtimaiyya.v5i1.4000>.
- Swart, C., Pottas, L., Maré, D., y Graham, M. (2022). Roll up your sleeves: servant leadership as a paradigm for the challenging south African school context?. *Sage Open*, 12(2), 215824402210966. <https://doi.org/10.1177/21582440221096653>.
- Szelei, N. (coord.) (2022). Migrant students' sense of belonging and the covid-19 pandemic: implications for educational inclusion. *Social Inclusion*, 10(2). <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5106>
- Taasoobshirazi, G., Puckett, C. y Marchand, G. (2018) Stereotype Threat and Gender Differences in Biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1267-1282. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9926-7>

- Tai, T., Baxter, J. y Hewitt, B. (2014). Do co-residence and intentions make a difference? Relationship satisfaction in married, cohabiting, and living apart together couples in four countries, *Demographic Research*, 31(3), 71-104.
- Takeda, K., Rosenthal, L., y Arora, P. G. (2021). Internalizing symptoms, intersectional discrimination, and social support among Asian-Pacific Islander sexual and gender minority adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(3), 418-430. <https://doi.org/10.1037/cdp0000442>.
- Tanrikulu, İ. y Erdur-Baker, Ö. (2019). Motives behind cyberbullying perpetration: a test of uses and gratifications theory. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), NP6699-NP6724. <https://doi.org/10.1177/0886260518819882>
- Tapia, E. (2009). Educación cívica y la construcción de la ciudadanía. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 16(27). 87-96.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Project Report. UNICEF Comité español.
- Tattum, D. P. (ed.). (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. Chichester. Wiley.
- Taylor, V., Yantis, C., Bonam, C., y Hart, A. (2020). What to do? predicting coping strategies following ingroup members' stereotypical behaviors in interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(7), 1084-1100. <https://doi.org/10.1177/0146167220960269>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Thébaud, F. (2013). *Escribir la historia de las mujeres y del género*. KRK.
- Thi Truc Quynh Ho, M. A y Chuanhua, G. (2021): Cyberbullying victimization and depression: self-esteem as a mediator and approach coping strategies as moderators, *Journal of American College Health*, 71(1), 94-101. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1877718>.
- Tilbury, D., y Henderson, K. (2003). Education for Intercultural Understanding in Australian Schools: A Review of its Contribution to Education for a Sustainable Future. *Australian journal of environmental education*, 19, 81-95. <https://doi.org/10.1017/S081406260000149X>.

- Toledo-Jofré, Ml. Magendzo-Kolstrein, A., Gutiérrez-Gianella, V., Iglesias-Segura, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de la historia desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133.
- Tonda Monllor, EM. (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Universidad de Alicante.
- Torguet, N.; Lallana, J y Vallés, P. (coords.). (2007). *25 años Sociedad Municipal de Rehabilitación Urbana de Zaragoza*. Sociedad Municipal de Rehabilitación Urbana de Zaragoza.
- Torner, A. (2019). Nuevos modelos de familia y desarrollo psíquico de los niños. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 21(81), <https://pap.es/articulo/12790/nuevos-modelos-de-familia-y-desarrollo-psiquico-de-los-ninos>.
- Toro-Pérez, J. J y Parra-Monserrat, D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la Historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511-520.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Tosar-Bacarizo, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19.
- Touitou, A., Lefort, I. y Ferrière, S. (2020). Ouvrir l'École sur son espace proche: enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. *Géocarrefour*, 94, 2. <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14207>.
- Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. Universidad de Valencia.
- Traverso, E. (2017). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Trianes, M. V, Blanca, M., Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

- Triviño-Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 8(2), 493-514.
- Triviño-Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopias para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermanéutica gadamética. *El futuro del pasado: revista electrónica de historia*, 10, 145-157.
- Triviño-Cabrera, L. (2023). Hacia una enseñanza de la Historia del Arte desde una perspectiva ecofeminista. *Asparkia: Investigación feminista*, 42, 127-144.
- Tulviste, P. y Wertsch, J. V. (1994). Official and unofficial histories: The case of Estonia. *Journal of Narrative and Life History*. 4(4), 311–329.
- Txontxonguillo. (21 de mayo de 2008). *Qué han hecho por nosotros los romanos* [Archivo de vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=8NtomWTin3Y>.
- Ubieto Pardo, J. R. (2016). *Bullying. Una falsa salida para los adolescentes*. Ned.
- Ubieto Pardo, J. R. (2021). Los terceros en el bullying: ¿testigos o cómplices?. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 267-278.
- Uncala, G. S. (2008). Los estilos de enseñanza del profesor/a. *Experiencias educativas*, FE-TE-UGT Sevilla.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.
- UNESCO (2020) *School-related gender-based violence (SRGBV). A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa.
- Uzunboylyu, P. (2018). Message from the guest editors. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(4). <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i4.3709>.
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263.
- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En S. Metzger y L. Harris (eds.). *International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.

- Van der Walt, J. (2015). A (New) Discursive Framework for Dealing with the Problem of Unsafe Schools. *Annual International Conference of Bulgarian Comparative Education Society*, 13, 46-52.
- Van Hover, S., Hicks, D y Dack, H. (2016). From source to evidence? Teachers' use of historical sources in their classrooms. *The Social Studies*, 107 (6), 209-217. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903>.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.
- Van Maele, D., Moolenaar, N. y Daly, A. (2015). All for one and one for all: a social network perspective on the effects of social influence on teacher trust. En M. DiPaola y W. K. Hoy (eds.). *Leadership and School Quality*, 171-196. <http://hdl.handle.net/1854/LU-5930623>.
- Van Straaten D., Wilschut A. y Oostdam R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46-67.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Impositionality, Empathy, And Historical Contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Rowman y Littlefield Publishers.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A. y Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 5407-5426. <https://doi.org/10.1177/0886260518800314>.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Ediciones Paidós.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 11-35. <https://doi.org/10.1037/a0036110>.
- Vega-Osés, M. A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación*. [Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/28899>.
- Veiga, E. J., Mato, M. D. y Rodríguez, E. (2009). Planes de convivencia: una necesidad sentida por la comunidad educativa. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidad de Minho.

- Veiga, J. M., Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez, J. J. (2013). Multiculturalidad: su relación con la convivencia escolar. En Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M. y Parra, R. (coords.) (2013) *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. (pp. 267-272). GEU Editorial.
- Velasco, A. M. (2018). Enseñar de cine: la historia de la I Guerra Mundial en películas. En E. López et al. (coords.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. (pp. 2399-2412). Octaedro.
- Viejo, C., Leva, B., Paredes, J. y Ortega-Ruiz, R. (2020). Bulling and psychological dating violence: The relation between two aggressive peer-behaviors. *Psicothema*, 32(4), 533-540. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.223>.
- Villalba-Cano, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106.
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., y Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>.
- Von Der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision, *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410.
- Walker, C. O. y Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.
- Walton, J., Priest, N., y Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24, 181 - 194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793036>.
- Wantini, W., Perawironegoro, D., Hopid, A., Suratno, S., y Juanda, J. (2022). Child-friendly school in the humanistic learning theory from the perspectives of islamic educational psychology. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 5(5), 46-57. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2022.0438>.
- Weatherston, K. A., O'Neill, M., Lau E. Y., Qian W., Leatherdale S. T. y Faulkner G. E. J. (2018). The protective effects of school connectedness on substance use and physical activity, *Journal of Adolescent Health*, 63(6), 724-731. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.07.002>.
- Weng X., Chui W. H., Liu L. (2017). Bullying behaviors among macanese adolescents-association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080887>.

- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives, perspectives* (pp. 38-50). New York University Press.
- Wilmot, M. y Naidoo, D. (2014). 'Keeping things straight': the representation of sexualities in life orientation textbooks. *Sex Education*, 14(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.896252>.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Temple University Press.
- Wingard, A., Hermawan, H., y Dewi, V. (2020). The effects of students' perception of the school environment and students' enjoyment in reading towards reading achievement of 4th grades students in hong kong. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 2(2), 68-74. <https://doi.org/10.23917/ijolae.v2i2.9350>
- Xia, M., Fosco, G., y Feinberg, M. (2016). Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: Implications for school success. *Journal of family psychology*, 30(4), 442-52. <https://doi.org/10.1037/fam0000141>.
- Yao, C. and Mwangi, C. (2022). Yellow peril and cash cows: the social positioning of asian international students in the USA. *Higher Education*, 84(5), 1027-1044. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00814-y>
- Yarrow, E. and Davies, J. (2022). A typology of sexism in contemporary business schools: belligerent, benevolent, ambivalent, and oblivious sexism. *Gender Work and Organization*, 29. <https://doi.org/10.1111/gwao.12914>
- Yeste, I. (1993). Pervivencias y modificaciones del trazado medieval del casco urbano de Zaragoza en época contemporánea. *Aragón en la Edad Media*, 10-11, 907-924.
- Yeung, R., y Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.
- Yuliawati, L, Virlia, S., Sandjaja, M., Sari, T. P., Dorkas, M. A. y Wulansari, O. D. (2021). Character, meaning in life and well-being of students form teachers perspective. *Cypriot Journal of educational Sciences*, 16(6), 3073-3090. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6497>

Zaragoza Vivienda. (2018). Zaragoza Vivienda. <https://www.zaragozavivienda.es/>.

Zaragoza Vivienda. (2022). 284 viviendas y 54 locales recibirán una subvención de 2.340.000 € para afrontar su rehabilitación. <https://zaragozavivienda.es/noticias.asp?id=501#gsc.tab=0>.

Zhai, X., y Li, M. (2021). Validating a partial-credit scoring approach for multiple-choice science items: an application of fundamental ideas in science. *International Journal of Science Education*, 43(10), 1-27. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1923856>.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R. y Zhang, W. (2021) Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Front. Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

CORRECCIÓN de errores de la Orden ECD/518/2022, de 22 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) /2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/518/2022, de 22 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

FUENTES DE ARCHIVO

S/A. (2023). Datos estadísticos del Colegio La Anunciata. Archivo del Colegio La Anunciata de Zaragoza.

Villar J. E. (2000). *Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata*. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata de Zaragoza.

VV. AA. (s/f). *Crónicas de las Hermanas Dominicas de Zaragoza*. Copia en posesión de la congregación de las Hermanas Dominicas de la Anunciata de Zaragoza.





ÍNDICE DE FIGURAS



- Figura 1. Nota. Ubicación del barrio del “Gancho”. Elaboración propia sobre captura de Google Maps.
- Figura 2. Planta del colegio La Anunciata. Extraído de la documentación no publicada del arquitecto Villar, J. E. (2000).
- Figura 3. Plano del Sótano. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza
- Figura 4. Planos de la planta baja y primera planta. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza.
- Figura 5. Planos de la segunda y tercera planta. Extraído de Villar J. E. (2000). Planos y estudios sobre el estado del edificio de La Anunciata. Fondo documental del archivo las Hermanas Dominicas de la Anunciata. Zaragoza
- Figura 6. El modelo ecológico de Bronfenbrenner. Tomada de Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niños y juventud*, 20 (1). (p. 9), por C. Y Erazo-Borrás et al., 2022.
- Figura 7. Análisis de la empatía histórica. Tomado de Historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica a de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39 (p. 55) por O. Doñate y C. Ferrete (2019).
- Figura 8. Propuestas de análisis de narraciones. Tomado de Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18 (p. 172) por Sant et al. (2014)
- Figura 9. Nube de palabras de las entrevistas del alumnado. Elaboración propia a través del *software Nvivo v. 14*.
- Figura 10. Mapa ramificado de las entrevistas del alumnado. Elaboración propia a través del *software Nvivo v. 14*.
- Figura 11. Nube de palabras de las entrevistas del profesorado. Elaboración propia a través del *software Nvivo v. 14*.
- Figura 12. Mapa ramificado de las entrevistas del profesorado. Elaboración propia a través del *software Nvivo v. 14*.
- Figura 13. Nube de palabras de las entrevistas del alumnado y el profesorado. Elaboración propia a través del *software Nvivo v. 14*.

Figura 14. Mapa ramificado de las entrevistas del alumnado y el profesorado. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

Figura 15. Nube de palabras sobre la UD. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

Figura 16. Mapa ramificado sobre la UD. Elaboración propia a través del *software* Nvivo v. 14.

Figura 17. Formación del pensamiento histórico. Tomado de ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, por González, N., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2011)





ÍNDICE DE TABLAS



- Tabla 1. Distribución de la población en Zaragoza. Elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2022).
- Tabla 2. Nivel de estudios de los habitantes del Casco Histórico de Zaragoza. Elaboración propia a partir de datos obtenidos de Oficina de Organización y Servicios Generales (2022).
- Tabla 3. Datos del alumnado y porcentaje de extranjeros. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).
- Tabla 4. Distribución del alumnado de ESO de nacionalidad distinta a la española por países 1 (África). Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).
- Tabla 5. Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 2 (América). Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).
- Tabla 6. Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 3 (Asia). Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).
- Tabla 7. Distribución del alumnado de nacionalidad distinta a la española por países 3 (Europa). Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (2023).
- Tabla 8. Distribución del alumnado por resultados académicos. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (Curso 2021/2022).
- Tabla 9. Datos del profesorado que trabaja en la etapa de la ESO. Elaboración propia sobre datos de la encuesta de *Google Forms* (Curso 2022/2023).
- Tabla 10. Distribución de padres y madres por nivel de estudios. Elaboración propia sobre datos estadísticos del centro (Curso 2021/2022).
- Tabla 11. Tipos de acoso escolar (*Bullying*). Elaboración propia a partir de Rodríguez, 2004, Abril, 2010 y Armero, Bernardino y Bonet, 2011, Ubieta, 2016 y 2021)
- Tabla 12. Clasificación del acoso escolar (*Bullying*) atendiendo a diversos factores. Elaboración propia a partir de Rodicio e Iglesias (2011)
- Tabla 13. Tipos de *cyberbullying*. Elaboración propia a partir de Kowalsky, Limber y Agathon (2008) y Garaigordobil (2011)
- Tabla 14. Cambios físicos en la adolescencia. Elaboración propia sobre los artículos de Hidalgo & Ceñal (2014) y Güemes-Hidalgo, Ceñal & Hidalgo (2017).
- Tabla 15. Relación del desarrollo del pensamiento histórico y los diversos metaconceptos según varios autores. Elaboración propia a partir de Lee (2005), Levesque (2008) y Seixas & Morton (2013)

- Tabla 16. Rúbrica de evaluación del conocimiento histórico y de los niveles de concienciación ciudadana. Tomada de: La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. Investigación En La Escuela, 10 (p.124), por S. Molina & R. Medina, 2023.
- Tabla 17. Perfil del profesorado participante. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por los entrevistados.
- Tabla 18. Perfil del alumnado participante. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por los entrevistados.
- Tabla 19. Categorías y subcategorías del alumnado participante. Elaboración propia.
- Tabla 20. Categorías y subcategorías del profesorado participante. Elaboración propia.
- Tabla 21. Guion para las entrevistas de alumnado y profesorado. Elaboración propia.
- Tabla 22. Relación de actividades, metodologías y metaconceptos. Elaboración propia.
- Tabla 23. Unidad didáctica: La Antigua Roma. Elaboración propia.
- Tabla 24. Sesión 1: Introducción y primeros pasos. Elaboración propia.
- Tabla 25. Sesión 2: La política en la Antigua Roma. Elaboración propia.
- Tabla 26. Sesión 3: Las conquistas de Roma. Elaboración propia.
- Tabla 27. Sesión 4: El concepto de aculturación o “Romanización”. Elaboración propia.
- Tabla 28. Sesión 5: Las culturas prerromanas. Elaboración propia.
- Tabla 29. Sesión 6: Relación entre la “aculturación” y la sociedad actual. Elaboración propia.
- Tabla 30. Sesión 7: La sociedad y la cultura de la Antigua Roma. Elaboración propia.
- Tabla 31. Sesión 8: Salida cultural. La Zaragoza Romana. Elaboración propia.
- Tabla 32. Test de evaluación. Elaboración propia.
- Tabla 33. Fases de la evaluación. Elaboración propia.
- Tabla 34. Criterios de calificación. Elaboración propia.
- Tabla 35. Categorías y subcategorías del alumnado participante. Estudio 2. Elaboración propia.

E: ¿Tú crees que el alumnado aprendió a convivir en el centro?

PROF.6: Creo que el Colegio era una extensión de su día a día, pero sí, en el centro se tomaban medidas para desarrollar esa tolerancia.

E: ¿En qué medida crees que es importante que haya una buena convivencia para que el aprendizaje se lleve a cabo?

PROF.6: De hecho, creo que van cogidos de la mano y no hay uno sin otro... Si no creamos un entorno seguro de tolerancia y de respeto en el alumnado es que el proceso educativo se complica sobremanera. No tengo muy claro hasta qué punto los resultados serían positivos de no ser así... Si un alumno está en un ambiente en el que no se siente protegido, no se siente respetado... Obviamente va a cambiar su conducta en todos los ámbitos. Y, por lo tanto, se vería afectado su proceso de aprendizaje, creo que es vital.





1542

Universidad
Zaragoza

TESIS DOCTORAL

ANEXOS

Ismael Piazuelo Rodríguez

Directoras

Tatiana Íñiguez Berrozpe

Pilar Rivero Gracia



**Universidad
Zaragoza**





ÍNDICE



ANEXO I	
DECLARACIONES DEL PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA DE AFECTADOS DEL GANCHO Y PIGNATELLI	5
ANEXO II	
DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA ALUMNADO PARTICIPANTE	9
ANEXO III	
DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA DOCENTES PARTICIPANTES.....	19
ANEXO IV	
DICTAMEN FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA.....	29
ANEXO V	
INFORME SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS.....	35
ANEXO VI	
RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	43
ANEXO VII	
ADAPTACIÓN DE FUENTES.....	53
ANEXO VIII	
ENTREVISTAS AL ALUMNADO. ESTUDIO 1	59
ANEXO IX	
ENTREVISTAS AL PROFESORADO. ESTUDIO 1.....	179
ANEXO X	
ENTREVISTAS Y FOCUS GROUP SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTIVA. ESTUDIO 2	209





ANEXO I

DECLARACIONES DEL PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA DE AFECTADOS DEL GANCHO Y PIGNATELLI





Yo, presidente de la Asociación Vecinal solo llevo viviendo 16 años aquí y ha sido justo cuando empezó el declive del barrio. Pero que de 2003 a 2008 parecía que con la burbuja inmobiliaria iba a reflotar el barrio, pero al ser la última zona del centro de la ciudad en la que empezaron a construir vivienda nueva nos pilló la crisis de 2008 y se quedaron decenas de solares vacíos y decenas de edificios abandonados adquiridos por entidades bancarias que han sido objeto de ocupación ilegal en condiciones insalubres y muchos de estos edificios con peligro de derrumbe. Ya han ardiendo 4 edificios okupados causados por reyertas entre bandas o por subidas de luz al tener las tomas ilegales.

Lo dicho 2003 a 2008 fue un espejismo y muchos jóvenes acudimos a residir al barrio del Gancho ya que aunque las viviendas estaban por las nubes, aquí debido a que aún no se había producido la limpieza y la paz social como en otras zonas, seguían siendo mucho más económicas y se nos prometió por parte de las instituciones que se iba a convertir en un Nuevo Malasaña o Chueca en Zaragoza.

Con los errores cometidos por el anterior Gobierno Municipal de ZEC, construyendo cientos de viviendas sociales en el barrio y creando un gueto de pobreza y con la dejadez y olvido por parte del actual gobierno del PP por pura conveniencia al concentrar toda la delincuencia en la actual zona más pobre de la ciudad, el Gancho se ha convertido en el Bronx de Zaragoza o como algunos actuales concejales quieren comparar con la delincuencia del barrio de la Barceloneta de Barcelona.

Ninguna pero absolutamente ninguna constructora nacional ni internacional quiere invertir ni un solo euro en edificar nuevas viviendas y atraer nuevos vecinos porque con la situación actual saben que son invendibles y nada rentables.

Los vecinos de bien solo queremos vivir e paz y armonía entre diferentes culturas y razas pero si el Ayuntamiento y el Gobierno de Aragón no hacen nada por educar a los vecinos en mantener las calles limpias, en sacar a sus horas las basuras, en llamar al 010 y sacar los enseres en lugar de aprovechar los fines de semana para llenar las calles de basura y escombros de obras ilegales y de colchones con chinches y de restos de mobiliarios rotos e inutilizables por otros vecinos...

Hay peleas constantes entre jóvenes para controlar las esquinas para vender droga. Constantemente denunciarnos a la policía que las “cuatro esquinas” (calle Cerezo con Boggiero y San Pablo), ya conocidas por taxistas y todos los drogodependientes de la ciudad, son el único punto de venta de droga y objetos robados en plena calle de Zaragoza. Que se venden a cualquier hora del día y noche sin miedo a las nuevas cámaras de seguridad

implantadas en las calles pues los narcos utilizan a menores “menas” para la venta. Por tanto, éstos son inimputables y saben que tienen total libertad de movimientos sin miedo a la cárcel o a sanción alguna.

Lo mismo ocurre con las basuras. La mayoría de incivicos son vecinos sin recursos a los que no se puede multar porque no tienen medios para pagar esas multas municipales.

Bueno espero haberte sido de ayuda y si quieres saber más de la historia de esta zona histórica de la ciudad te recomiendo que contactes por Facebook con la persona que te indiqué al principio.





ANEXO II

DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA ALUMNADO PARTICIPANTE



TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
Convivencia y aprendizaje de Ciencias Sociales
Universidad de Zaragoza
INVESTIGADOR PRINCIPAL
Ismael Piazuelo Rodríguez Pilar Rivero Tatiana Íñiguez mail: ismaelpiazuelo@unizar.es
CENTRO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Nos dirigimos a usted para solicitar su participación en una investigación en el seno de la Universidad de Zaragoza. Su participación es voluntaria, pero es importante para obtener el conocimiento que necesitamos. Este proyecto ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de Aragón (CEICA), pero antes de tomar una decisión es necesario que:

- lea este documento íntegramente
- entienda la información que contiene el documento
- haga todas las preguntas que considere necesarias
- tome una decisión meditada
- firme el consentimiento informado, si finalmente desea participar.

Si decide participar se le entregará una copia de este documento y del consentimiento firmado. Por favor, consérvelo por si lo necesitara en un futuro.

2. ¿POR QUÉ SE LE PIDE PARTICIPAR?

Se le solicita su colaboración porque ha sido participante en este proyecto por formar parte del alumnado de uno de los centros en los que se lleva a cabo esta investigación

3. ¿CUÁL ES EL OBJETO DE ESTE ESTUDIO?

Los objetivos son, en primer lugar, localizar las condiciones que promueven una buena convivencia escolar en las aulas de Secundaria del barrio en el que se encuentra el centro y, en segundo lugar, aprovechar la buena convivencia escolar para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de las materias relacionadas con el área de Ciencias Sociales.

4. ¿QUÉ TENGO QUE HACER SI DECIDO PARTICIPAR?

Esta participación voluntaria consiste en una entrevista individual de entre 10-20 minutos mediante video llamada o presencialmente en la que se le realizarán con respecto a su día a día en el centro en el que estudia y su percepción sobre convivencia.

5. ¿QUÉ RIESGOS O MOLESTIAS SUPONE?

Los datos recogidos de la entrevista serán anonimizados para garantizar la privacidad de los y las participantes. La información solo será utilizada con fines científicos y no repercutirá, en ningún caso en asuntos académicos.

6. ¿OBTENDRÉ ALGÚN BENEFICIO POR MI PARTICIPACIÓN?

Al tratarse de un estudio de investigación orientado a generar conocimiento no es probable que obtenga ningún beneficio por su participación si bien usted contribuirá al avance científico y al beneficio social.

Usted no recibirá ninguna compensación económica por su participación.

7. ¿CÓMO SE VAN A TRATAR MIS DATOS PERSONALES?

Este proyecto cumple con la legislación relacionada con la protección de datos, en particular el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (Reglamento UE 2016/679, de 27 de abril) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantías de los Derechos Digitales. También con toda la normativa de ética en la investigación.

El proyecto está autorizado por la Universidad de Zaragoza. A continuación, le indicamos brevemente cómo trataremos sus datos personales:

Información básica sobre protección de datos. Responsable del tratamiento: **Universidad de Zaragoza.**

Responsables internos del tratamiento: El investigador y autor de la Tesis, D. Ismael Piazuelo, y las Profesoras Directoras de su tesis doctoral D^a Tatiana Iñiguez Berrozpe y D^a Pilar Rivero Gracia.

Finalidad: Sus datos personales serán tratados exclusivamente para el trabajo de investigación al que hace referencia este documento.

Legitimación: El tratamiento de los datos de este estudio queda legitimado por su consentimiento a participar.

Destinatarios: No se cederán datos a terceros salvo obligación legal.

Duración: Los datos personales serán destruidos una vez se haya cumplido con la finalidad para la que se recabaron y para las posibles revisiones o determinación de responsabilidades. Los resultados objeto de explotación, ya completamente anonimizados y sin datos personales, podrán ser conservados para su posible reutilización en otros trabajos de investigación. A partir de los resultados de la investigación, se podrán elaborar comunicaciones científicas para ser presentadas en congresos o revistas científicas, pero se harán siempre con datos agrupados y nunca se divulgará nada que le pueda identificar.

Derechos: Podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad de sus datos, de limitación y oposición a su tratamiento, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD 2016/679) ante el investigador y autor de la Tesis Doctoral, cuyos datos de contacto figuran en el encabezamiento de esta información o dirigiendo un correo electrónico al Delegado/a de Protección de Datos de la Universidad de Zaragoza (dpd@unizar.es). Si no viera atendida su petición podrá dirigirse en reclamación a la Agencia Española de Protección de Datos (<https://www.aepd.es>).

Puede consultar información adicional y detallada en materia de protección de datos personales de la Universidad de Zaragoza en la siguiente página (<http://protecciondatos.unizar.es/>) y de este tratamiento en concreto en el Inventario de Actividades de Tratamiento de la Universidad de Zaragoza (<https://protecciondatos.unizar.es/registro-actividades-de-tratamiento>).

El tratamiento de sus datos personales se realizará utilizando técnicas para mantener su anonimato con el fin de que su identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación. El Investigador principal transcribirá las grabaciones de audio y video y seudonimizará los documentos transcritos aplicándoles un código que no contendrá datos personales. Tanto estos documentos como las grabaciones de audio y video se mantendrán encriptados y serán destruidos una vez terminada y calificada la tesis doctoral.

**LA ENTREVISTA POR VIDEOLLAMADA SE REALIZARÁ Y GRABARÁ
CON GOOGLE MEET**

En el siguiente enlace tiene la información acerca de la política de privacidad de la plataforma:

<https://support.google.com/a/answer/7582940?hl=es>

**LA ENTREVISTA TELEFÓNICA SE GRABARÁ CON LA APLICACIÓN
“Grabadora” de Android**

En el siguiente enlace tiene la información acerca de la política de privacidad de la plataforma:

<https://support.google.com/googleplay/answer/2666094?hl=es>

El tratamiento de sus datos personales se realizará utilizando técnicas para mantener su anonimato, con el fin de que su identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación. Para mayor seguridad, los datos se almacenarán encriptados. A estos datos podrás acceder únicamente las Directoras de la tesis doctoral mientras que la alumna trabajará en su ordenador personal con la transcripción de las grabaciones. Los datos (de vídeo, audio y las transcripciones) serán destruidos una vez terminada y calificada la tesis doctoral.

A partir de los resultados del trabajo de investigación, se podrán elaborar comunicaciones científicas para ser presentadas en congresos o revistas científicas, pero se harán siempre con datos agrupados y nunca se divulgará nada que le pueda identificar.

9. ¿QUIÉN FINANCIA EL ESTUDIO?

Este proyecto no recibe financiación.

10. ¿SE ME INFORMARÁ DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO?

Usted tiene derecho a conocer los resultados del presente estudio, si bien en atención a la duración y características académicas del estudio no podrán serle facilitados por el investigador de forma individualizada. También tiene derecho a no conocer dichos resultados si así lo desea. Por este motivo, en el final del cuestionario dispondrá de una opción para añadir su dirección de correo electrónico y el investigador podrá hacerle llegar un resumen de las conclusiones obtenidas

¿PUEDO CAMBIAR DE OPINIÓN?

Su participación es totalmente voluntaria, puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones. Basta con que le manifieste su intención al investigador principal del estudio. Además, puede solicitar la destrucción de todos sus datos que se hayan recogido.

¿QUÉ PASA SI ME SURGE ALGUNA DUDA DURANTE MI PARTICIPACIÓN?

En la primera página de este documento está recogido el nombre y el teléfono de contacto del investigador responsable del estudio. Puede dirigirse a él en caso de que le surja cualquier duda sobre su participación.

Muchas gracias por su atención, si finalmente desea participar le rogamos que firme el documento de consentimiento que se adjunta.



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: Convivencia y aprendizaje de Ciencias Sociales

Yo, (padre, madre o tutor del participante), como representante legal de (participante)

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.
- He hablado con:(nombre del investigador)
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio:
 1. cuando quiera
 2. sin tener que dar explicaciones
 3. sin que esto repercuta en mis cuidados médicos

Presto libremente mi consentimiento para participar en este estudio y doy miconsentimiento para el acceso y utilización de mis datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado.

Deseo ser informado sobre los resultados generales del estudio:

___ sí ___ no (marque lo que proceda)

Si ha marcado sí, indique su dirección de correo electrónico de contacto:

.....

- He recibido una copia firmada de este Consentimiento Informado ___
- He leído y acepto la política de privacidad de Google Meet ___
- He leído y acepto la política de privacidad de la grabadora de Android ___

Firma del/la/los/las representantes legales (Padre/s; madre/s y/o tutor/es legales)

Firma del/de la participante:

.....

Fecha:

.....

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio a la persona participante.

Firma del investigador/a:

.....

Fecha:

.....

GOOGLE MEET - SEGURIDAD Y PRIVACIDAD DE GOOGLE MEET PARA LOS ADMINISTRADORES

Privacidad y cumplimiento

Son varias las formas en las que Google contribuye a proteger tu privacidad: dándote el control, manteniendo y mejorando continuamente las funciones de seguridad, y cumpliendo las leyes de protección de datos y otros estándares del sector. Gracias a todas estas medidas, que se explican a continuación, podrás aprovechar las funciones de Meet.

- Control de los datos: – Meet cumple los mismos compromisos de privacidad y protección de datos que el resto de servicios empresariales de Google Cloud. [Más información sobre la privacidad](#)
- Los clientes de Google son los propietarios de sus datos, no Google.
- Google no utiliza los datos de los clientes con fines publicitarios ni vende esta información a terceros.
- Los datos de los clientes se envían cifrados, y las grabaciones de clientes almacenadas en Google Drive están cifradas en reposo de forma predeterminada.
- Meet no tiene funciones ni software que registren datos sobre la atención de los usuarios.
- Puedes configurar políticas de conservación para las grabaciones de Meet en Google Vault y, así, cumplir con las obligaciones legales.
- Cumplimiento: nuestros productos, incluido Meet, se someten regularmente a controles de seguridad, privacidad y cumplimiento que se verifican de manera independiente. Obtenemos certificaciones, atestaciones de cumplimiento o informes de auditoría de acuerdo con estándares internacionales. Para los casos donde no se requieran o no se apliquen certificaciones o atestaciones formales, hemos creado documentos y recursos que permiten seguir lo indicado por esos marcos y leyes. Más información sobre el [cumplimiento](#)

Con respecto a Meet, nuestra lista mundial de normas cumplimiento incluye las siguientes:

- [SOC 1/2/3](#)
- [ISO/IEC 27001](#)
- [ISO/IEC 27017](#)
- [ISO/IEC 27018](#)

- [Autorización para operar con un nivel de impacto moderado conforme a FedRAMP](#)
- [Uso de conformidad con la ley HIPAA](#)
- [HITRUST CSF](#)
- [RGPD](#)
- [Marco del Escudo de la privacidad \(UE-EE. UU. y Suiza-EE. UU.\)](#)
- [BSI C5 \(EMEA\)](#)
- [ENS alto \(España\)](#)
- [MTCS de nivel 3 \(Singapur\)](#)
- [OSPAR \(Singapur\)](#)
- [CSA STAR](#)
- **Transparencia:** - seguimos un proceso estricto para responder a las solicitudes gubernamentales de datos de clientes. Puedes consultar la información sobre el número y el tipo de solicitudes que recibimos por parte de los Gobiernos en el Informe de transparencia de Google Más información sobre la transparencia.
- **Funciones inteligentes y personalización:** tanto tú como tus usuarios podéis decidir si las funciones inteligentes de Gmail, Chat y Meet, y las funciones de personalización de otros productos de Google pueden utilizar datos de Gmail, Chat y Meet. Tienes la opción de configurar estos ajustes para los usuarios, que siempre pueden elegir su propia configuración. Más información sobre las funciones inteligentes y la personalización

Cifrado

Para asegurar la seguridad y la privacidad de los datos, Meet admite las siguientes medidas de cifrado:

- De forma predeterminada, todos los datos de Meet se envían cifrados entre el cliente y Google en las videollamadas hechas tanto desde navegadores web como desde las aplicaciones Meet de Android y iOS, así como en las videollamadas que se hacen mediante el hardware de salas de reuniones de Google Meet.
- Si te unes a una videollamada por teléfono, el audio utiliza la red de un operador, por lo que quizá no se cifre.
- Las grabaciones de Meet almacenadas en Google Drive están cifradas en reposo de forma predeterminada.

- Meet cumple los estándares de seguridad de Internet Engineering Task Force (IETF sobre la seguridad en la capa de transporte de datagramas (DTLS) y el protocolo de transporte en tiempo real seguro (SRTP). Más información sobre el estándar DTLS

Privacidad de la app:

Datos vinculados contigo

Los siguientes datos pueden recopilarse y vincularse con tu identidad:

- Ubicación
- Contenido del usuario
- Identificadores

Datos no vinculados contigo

Los siguientes datos pueden recopilarse, pero no se vinculan con tu identidad:

- Datos de uso





ANEXO III

DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA DOCENTES PARTICIPANTES



TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN
Convivencia y aprendizaje de Ciencias Sociales
Universidad de Zaragoza
INVESTIGADOR PRINCIPAL
Ismael Piazuelo Rodríguez Pilar Rivero Tatiana Íñiguez Tfno: 695504122 mail: ismaelpiazuelo@unizar.es
CENTRO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Nos dirigimos a usted para solicitar su participación en una investigación en el seno de la Universidad de Zaragoza. Su participación es voluntaria, pero es importante para obtener el conocimiento que necesitamos. Este proyecto ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de Aragón (CEICA), pero antes de tomar una decisión es necesario que:

- lea este documento íntegramente
- entienda la información que contiene el documento
- haga todas las preguntas que considere necesarias
- tome una decisión meditada
- firme el consentimiento informado, si finalmente desea participar.

Si decide participar se le entregará una copia de este documento y del consentimiento firmado. Por favor, consérvelo por si lo necesitara en un futuro.

2. ¿POR QUÉ SE LE PIDE PARTICIPAR?

Se le solicita su colaboración porque ha sido participante en este proyecto por formar parte del claustro de profesores de uno de los centros en los que se lleva a cabo esta investigación

3. ¿CUÁL ES EL OBJETO DE ESTE ESTUDIO?

Los objetivos son, en primer lugar, localizar las condiciones que promueven una buena convivencia escolar en las aulas de Secundaria del barrio en el que se encuentra el cen-

tro y, en segundo lugar, aprovechar la buena convivencia escolar para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de las materias relacionadas con el área de Ciencias Sociales.

4. ¿QUÉ TENGO QUE HACER SI DECIDO PARTICIPAR?

Esta participación voluntaria consiste en una entrevista individual de entre 10-20 minutos mediante video llamada o presencialmente en la que se le realizarán con respecto a su trabajo como docente y a su percepción del alumnado y su convivencia.

5. ¿QUÉ RIESGOS O MOLESTIAS SUPONE?

Los datos recogidos de la entrevista serán anonimizados para garantizar la privacidad de los y las participantes. La información solo será utilizada con fines científicos.

6. ¿OBTENDRÉ ALGÚN BENEFICIO POR MI PARTICIPACIÓN?

Al tratarse de un estudio de investigación orientado a generar conocimiento no es probable que obtenga ningún beneficio por su participación si bien usted contribuirá al avance científico y al beneficio social.

Usted no recibirá ninguna compensación económica por su participación.

7. ¿CÓMO SE VAN A TRATAR MIS DATOS PERSONALES?

Este proyecto cumple con la legislación relacionada con la protección de datos, en particular el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (Reglamento UE 2016/679, de 27 de abril) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantías de los Derechos Digitales. También con toda la normativa de ética en la investigación

El proyecto está autorizado por la Universidad de Zaragoza. A continuación, le indicamos brevemente cómo trataremos sus datos personales:

Información básica sobre protección de datos. Responsable del tratamiento: **Universidad de Zaragoza.**

Responsables internos del tratamiento: El investigador y autor de la Tesis, D. Ismael Piazuelo, y las Profesoras Directoras de su tesis doctoral D^a Tatiana Íñiguez Berrozpe y D^a Pilar Rivero Gracia.

Finalidad: Sus datos personales serán tratados exclusivamente para el trabajo de investigación al que hace referencia este documento.

Legitimación: El tratamiento de los datos de este estudio queda legitimado por su consentimiento a participar.

Destinatarios: No se cederán datos a terceros salvo obligación legal.

Duración: Los datos personales serán destruidos una vez se haya cumplido con la finalidad para la que se recabaron y para las posibles revisiones o determinación de responsabilidades. Los resultados objeto de explotación, ya completamente anonimizados y sin datos personales, podrán ser conservados para su posible reutilización en otros trabajos de investigación. A partir de los resultados de la investigación, se podrán elaborar comunicaciones científicas para ser presentadas en congresos o revistas científicas, pero se harán siempre con datos agrupados y nunca se divulgará nada que le pueda identificar.

Derechos: Podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad de sus datos, de limitación y oposición a su tratamiento, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD 2016/679) ante el investigador y autor de la Tesis Doctoral, cuyos datos de contacto figuran en el encabezamiento de esta información o dirigiendo un correo electrónico al Delegado/a de Protección de Datos de la Universidad de Zaragoza (dpd@unizar.es). Si no viera atendida su petición podrá dirigirse en reclamación a la Agencia Española de Protección de Datos (<https://www.aepd.es>).

Puede consultar información adicional y detallada en materia de protección de datos personales de la Universidad de Zaragoza en la siguiente página (<http://protecciondatos.unizar.es/>) y de este tratamiento en concreto en el Inventario de Actividades de Tratamiento de la Universidad de Zaragoza (<https://protecciondatos.unizar.es/registro-actividades-de-tratamiento>)

**LA ENTREVISTA POR VIDEOLLAMADA SE REALIZARÁ Y GRABARÁ
CON GOOGLE MEET**

En el siguiente enlace tiene la información acerca de la política de privacidad de la plataforma:

<https://support.google.com/a/answer/7582940?hl=es>

**LA ENTREVISTA TELEFÓNICA SE GRABARÁ CON LA APLICACIÓN
“Grabadora” de Android**

En el siguiente enlace tiene la información acerca de la política de privacidad de la plataforma:

<https://support.google.com/googleplay/answer/2666094?hl=es>

El tratamiento de sus datos personales se realizará utilizando técnicas para mantener su anonimato con el fin de que su identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación. El Investigador principal transcribirá las grabaciones de audio y video y seudonimizará los documentos transcritos aplicándoles un código que no contendrá

datos personales. Tanto estos documentos como las grabaciones de audio y video se mantendrán encriptados y serán destruidos una vez terminada y calificada la tesis doctoral.

El tratamiento de sus datos personales se realizará utilizando técnicas para mantener su anonimato, con el fin de que su identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación. Para mayor seguridad, los datos se almacenarán encriptados. A estos datos podrás acceder únicamente las Directoras de la tesis doctoral mientras que la alumna trabajará en su ordenador personal con la transcripción de las grabaciones. Los datos (de vídeo, audio y las transcripciones) serán destruidos una vez terminada y calificada la tesis doctoral.

A partir de los resultados del trabajo de investigación, se podrán elaborar comunicaciones científicas para ser presentadas en congresos o revistas científicas, pero se harán siempre con datos agrupados y nunca se divulgará nada que le pueda identificar.

9. ¿QUIÉN FINANCIA EL ESTUDIO?

Este proyecto no recibe financiación.

10. ¿SE ME INFORMARÁ DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO?

Usted tiene derecho a conocer los resultados del presente estudio, tanto los resultados generales como los derivados de sus datos específicos. También tiene derecho a no conocer dichos resultados si así lo desea. Por este motivo, en el final del cuestionario dispondrá de una opción para añadir su dirección de correo electrónico en caso de que desee conocer los resultados.

¿PUEDO CAMBIAR DE OPINIÓN?

Su participación es totalmente voluntaria, puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones. Basta con que le manifieste su intención al investigador principal del estudio. Además, puede solicitar la destrucción de todos sus datos que se hayan recogido.

¿QUÉ PASA SI ME SURGE ALGUNA DUDA DURANTE MI PARTICIPACIÓN?

En la primera página de este documento está recogido el nombre y el teléfono de contacto del investigador responsable del estudio. Puede dirigirse a él en caso de que le surja cualquier duda sobre su participación.

Muchas gracias por su atención, si finalmente desea participar le rogamos que firme el documento de consentimiento que se adjunta.



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: Convivencia y aprendizaje de Ciencias Sociales

Yo, (nombre y apellidos del participante)

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.
- He hablado con:(nombre del investigador)
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio:
 1. cuando quiera
 2. sin tener que dar explicaciones
 3. sin que esto repercuta en mis cuidados médicos

Presto libremente mi consentimiento para participar en este estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de mis datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado.

Deseo ser informado sobre los resultados generales del estudio:

sí no (marque lo que proceda)

Si ha marcado sí, indique su dirección de correo electrónico de contacto:

.....

He recibido una copia firmada de este Consentimiento Informado.

.....

Firma del participante:

.....

Fecha:

.....

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio al participante mencionado

Firma del Investigador:

.....

Fecha:

.....

He leído y acepto la política de privacidad de Google Meet

He leído y acepto la política de privacidad de Notas de Voz de Android

GOOGLE MEET - SEGURIDAD Y PRIVACIDAD DE GOOGLE MEET PARA LOS ADMINISTRADORES

Privacidad y cumplimiento

Son varias las formas en las que Google contribuye a proteger tu privacidad: dándote el control, manteniendo y mejorando continuamente las funciones de seguridad, y cumpliendo las leyes de protección de datos y otros estándares del sector. Gracias a todas estas medidas, que se explican a continuación, podrás aprovechar las funciones de Meet.

- Control de los datos: – Meet cumple los mismos compromisos de privacidad y protección de datos que el resto de servicios empresariales de Google Cloud. [Más información sobre la privacidad](#)
- Los clientes de Google son los propietarios de sus datos, no Google.
- Google no utiliza los datos de los clientes con fines publicitarios ni vende esta información a terceros.
- Los datos de los clientes se envían cifrados, y las grabaciones de clientes almacenadas en Google Drive están cifradas en reposo de forma predeterminada.
- Meet no tiene funciones ni software que registren datos sobre la atención de los usuarios.
- Puedes configurar políticas de conservación para las grabaciones de Meet en Google Vault y, así, cumplir con las obligaciones legales.
- Cumplimiento: nuestros productos, incluido Meet, se someten regularmente a controles de seguridad, privacidad y cumplimiento que se verifican de manera independiente. Obtenemos certificaciones, atestaciones de cumplimiento o informes de auditoría de acuerdo con estándares internacionales. Para los casos donde no se requieran o no se apliquen certificaciones o atestaciones formales, hemos creado documentos y recursos que permiten seguir lo indicado por esos marcos y leyes. Más información sobre el [cumplimiento](#)

Con respecto a Meet, nuestra lista mundial de normas cumplimiento incluye las siguientes:

- [SOC 1/2/3](#)
- [ISO/IEC 27001](#)
- [ISO/IEC 27017](#)

- [ISO/IEC 27018](#)
- [Autorización para operar con un nivel de impacto moderado conforme a FedRAMP](#)
- [Uso de conformidad con la ley HIPAA](#)
- [HITRUST CSF](#)
- [RGPD](#)
- [Marco del Escudo de la privacidad \(UE-EE. UU. y Suiza-EE. UU.\)](#)
- [BSI C5 \(EMEA\)](#)
- [ENS alto \(España\)](#)
- [MTCS de nivel 3 \(Singapur\)](#)
- [OSPAR \(Singapur\)](#)
- [CSA STAR](#)
- **Transparencia:** - seguimos un proceso estricto para responder a las solicitudes gubernamentales de datos de clientes. Puedes consultar la información sobre el número y el tipo de solicitudes que recibimos por parte de los Gobiernos en el [Informe de transparencia de Google](#) Más información sobre la [transparencia](#).
- **Funciones inteligentes y personalización:** tanto tú como tus usuarios podéis decidir si las funciones inteligentes de Gmail, Chat y Meet, y las funciones de personalización de otros productos de Google pueden utilizar datos de Gmail, Chat y Meet. Tienes la opción de configurar estos ajustes para los usuarios, que siempre pueden [elegir su propia configuración](#). [Más información sobre las funciones inteligentes y la personalización](#)

Cifrado

Para asegurar la seguridad y la privacidad de los datos, Meet admite las siguientes medidas de cifrado:

- De forma predeterminada, todos los datos de Meet se envían cifrados entre el cliente y Google en las videollamadas hechas tanto desde navegadores web como desde las aplicaciones Meet de Android y iOS, así como en las videollamadas que se hacen mediante el hardware de salas de reuniones de Google Meet.
- Si te unes a una videollamada por teléfono, el audio utiliza la red de un operador, por lo que quizá no se cifre.

- Las grabaciones de Meet almacenadas en Google Drive están cifradas en reposo de forma predeterminada.
- Meet cumple los estándares de seguridad de Internet Engineering Task Force (IETF sobre la seguridad en la capa de transporte de datagramas (DTLS) y el protocolo de transporte en tiempo real seguro (SRTP). [Más información sobre el estándar DTLS](#)





ANEXO IV

DICTAMEN FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA





**Informe Dictamen Favorable
Trabajos académicos**

C.P. - C.I. PI21/398

17 de noviembre de 2021

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que el CEIC Aragón (CEICA) en su reunión del día 17/11/2021, Acta Nº 21/2021 ha evaluado la propuesta del Trabajo:

Título: La convivencia escolar y el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Alumno: Ismael Piazuelo Rodríguez

Tutoras: Tatiana Íñiguez Berrozpe y Pilar Rivero Gracia

Versión protocolo: V. 2.0 09/10/2021

Versión documento de información y consentimiento: V. 2.0 09/10/2021 (alumnos y docentes)

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la obtención de los consentimientos informados, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto.**

Lo que firmo en Zaragoza

GONZALEZ
HINJOS MARIA
DNI 03857456B

Firmado digitalmente por
GONZALEZ HINJOS MARIA
- DNI 03857456B
Fecha: 2021.11.19 10:31:59
+01'00'

María González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)





ANEXO V

INFORME SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS





a2462392e0dcade6d11a38e5ce3f52a6

Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valida.unizar.es/cs/a2462392e0dcade6d11a38e5ce3f52a6>

INFORME TRATAMIENTO - RESPONSABLE DE SEGURIDAD



Servicio de
Informática
y Comunicaciones
Universidad Zaragoza

Destinatario:
Sr. Gerente de la Universidad de Zaragoza

INFORME: SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS “La convivencia escolar y la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Dando cumplimiento al punto 3 del Protocolo para la creación de nuevos tratamientos se procede a la emisión del informe por parte del Responsable de Seguridad

De acuerdo con el artículo 28 de la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, junto con las directrices del Esquema Nacional de Seguridad (Real Decreto 3/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Seguridad, en adelante ENS, en el ámbito de la Administración Electrónica) en su artículo 1 de protección adecuada de la información exige unos requisitos mínimos que se deben cumplir con el objetivo de asegurar el acceso, integridad, disponibilidad, autenticidad, confidencialidad, trazabilidad y conservación de los datos, informaciones y servicios utilizados en medios electrónicos que gestionen en el ejercicio de sus competencias.

Como Responsable de Seguridad emito Informe **positivo** por:

- GoogleDrive¹ y Formularios están certificados en el cumplimiento del ENS a nivel alto.
- Se ha transmitido información a los investigadores sobre los requisitos de eliminar el almacenamiento de datos personales en medios auxiliares.
- Se recuerda que debe cumplir las políticas y normativas de seguridad vigente en la Universidad de Zaragoza.
- Información disponible en:
 - <https://ens.unizar.es>

Se informa de que las medidas de seguridad serán comprobadas a través de auditorías periódicas

Zaragoza, 22 de Octubre de 2021

Fdo.: Pascual Pérez Sánchez

¹ <https://cloud.google.com/security/compliance/ens/?hl=es-419>



CSV: a2462392e0dcade6d11a38e5ce3f52a6	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 1 / 1	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
PASCUAL MARCELINO PEREZ SANCHEZ	Vicegerente de Tecnologías de la Información y Comunicación	22/10/2021 09:27:00	



Universidad de Zaragoza
 Oficina Auxiliar Registro Electrónico
 SALIDA
 Número: O00008769s2100020731
 Fecha: 2021-11-04 10:09:23



Unidad de
 Protección de Datos
Universidad Zaragoza

N^o ref.: RAT- 60/2021

Expte.: Tesis doctoral: “La convivencia escolar y la Didáctica de las Ciencias Sociales”

Trámite: ACUERDO de 3 de noviembre de 2021, del Gerente de la Universidad de Zaragoza, por la que se aprueba el Tratamiento de datos personales relativo a dicha Tesis.

Examinada la solicitud de creación de nuevo registro de actividad de tratamiento y la documentación aportada a estos efectos por el solicitante.

Vistos los informes favorables de la Delegada de Protección de Datos y del Responsable de Seguridad,

De conformidad con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos (RGPD) y en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos de Carácter Personal y Garantía de derechos digitales (LOPDyGDD), **DISPONGO:**

1. Autorizar el tratamiento de datos en la **tesis doctoral: “La convivencia escolar y la Didáctica de las Ciencias Sociales”**. En todo caso, esta autorización comprende el cumplimiento de las condiciones que se establecen por parte del Responsable de Seguridad recogidas como anexo de este Acuerdo.
2. **Designar como responsable interno de este tratamiento a D. Ismael Piazuelo Rodríguez, alumno doctorando y Personal Docente e Investigador de esta Universidad.**
3. **El tratamiento seguirá las determinaciones establecidas en este Acuerdo y, en lo que no se oponga a él, en el formulario propuesto por el solicitante.**
4. Además, el tratamiento se llevará a cabo con respeto a los siguientes principios:
 - a) Los datos personales serán tratados de manera lícita, leal y transparente en relación con las personas de las que se obtienen, a quienes se les informará de la finalidad de tratamiento («**licitud, lealtad y transparencia**»).

A estos efectos se aporta el proyecto de tesis doctoral a realizar junto con la información a proporcionar en papel a los interesados para la obtención de su consentimiento informado; documentación que se estima cumple suficientemente los principios de lícitud, lealtad y transparencia requeridos por el RGPD.

Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valide.unizar.es/csv/c1e286caf8bf60f293a2947529250668>

CSV: c1e286caf8bf60f293a2947529250668	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 1 / 5	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	03/11/2021 17:27:00	



Universidad de Zaragoza
Oficina Auxiliar Registro Electrónico
SALIDA
Número: 000008769s2100020731
Fecha: 2021-11-04 10:09:23



c1e286caf8bf60f293a2947529250668

Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valide.unizar.es/cv/c1e286caf8bf60f293a2947529250668>

b) Los datos personales serán recogidos con fines determinados, explícitos y legítimos como es **la realización de una tesis doctoral** que pretende abarcar una doble vertiente: la de tratar la convivencia escolar en las aulas de E.S.O. de barrios deprimidos (en un centro educativo de un barrio de Zaragoza, determinados en el propio proyecto) teniendo en cuenta la percepción de alumnos y profesores con respecto a la convivencia en los centros educativos y la de mejorar la Didáctica de las Ciencias Sociales mejorando la implicación del alumnado en las asignaturas de esta área y reforzando la buena convivencia a través de intervenciones y enfoques relacionados con la interculturalidad. (**«limitación de la finalidad»**).

c) Los datos personales serán adecuados, pertinentes y limitados a lo necesario en relación con los fines para los que son tratados (**«minimización de datos»**).

En relación con el análisis de la convivencia escolar, se realizarán alrededor de 20 entrevistas presenciales o a través de video-llamada (en función de la situación sanitaria del momento) que serán grabadas y transcritas en su totalidad para su posterior análisis. Se realizarán y tendrán en cuenta por separado las referidas al alumnado y al profesorado. Por otro lado, se llevarán también a cabo grupos de debate en los que los participantes podrán intercambiar ideas siendo temas principales cuestiones relativas a convivencia escolar, el acoso escolar, la multiculturalidad y el centro escolar como lugar seguro.

- La selección de los estudiantes participantes (hasta 15) se realizará aleatoriamente entre los estudiantes que cumplan los criterios de selección establecidos por el investigador, hayan mostrado su deseo de participar y hayan sido autorizados por sus padres/madres/tutores.

- La selección del profesorado (hasta 5) se realizará también de manera aleatoria entre quienes hayan mostrado su conformidad y cumplan los mismos requisitos previos que los estudiantes.

En la parte referida a Didáctica de las Ciencias Sociales, que se producirá con posterioridad al análisis de los factores de la convivencia, se tomarán dos grupos de clase de 1º de E.S.O: en el primero de ellos (grupo experimental) se realizará una intervención didáctica determinada y en el otro no (grupo de control). Posteriormente se efectuarán sesiones con una muestra de dos estudiantes de cada uno de los grupos a quienes se les invitará a contestar un cuestionario a través de Google Forms en los dispositivos Chromebook de los estudiantes y se analizarán los resultados obtenidos.

CSV: c1e286caf8bf60f293a2947529250668	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 2 / 5	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	03/11/2021 17:27:00	

Universidad de Zaragoza
Oficina Auxiliar Registro Electrónico
SALIDA
Número: O00008769s2100020731
Fecha: 2021-11-04 10:09:23



Unidad de
Protección de Datos
Universidad Zaragoza

La recogida de datos se realizará tras la información y obtención del consentimiento, que se entregarán y cumplimentarán en papel. En los consentimientos se recogerán los siguientes datos:

- » Datos personales: nombre, apellidos y firma del padre/madre o tutor del alumno.
- » Datos personales: nombre y apellidos del alumno.
- » Datos personales del profesorado participante.
- » Datos de contacto: Tfno. o correo electrónico, caso de que deseen que se les comuniquen los resultados del proyecto.
- » Opiniones de alumnos y profesores participantes en torno a las cuestiones de convivencia y didáctica de las ciencias sociales planteadas por el doctorando investigador.

d) Los datos personales serán exactos y actualizados («**exactitud**»).

Los datos serán proporcionados por los propios participantes.

e) Los datos personales no se mantendrán por más tiempo del que sea estrictamente necesario para cumplir con la finalidad con la que se recabaron y cubrir posibles responsabilidades respecto del tratamiento («**limitación del plazo de conservación**»).

Se indica que los datos se guardarán hasta la finalización, presentación y calificación de la tesis doctoral (prevista para julio de 2023).


f) Los datos personales serán tratados de tal manera que se garantice una seguridad adecuada de los mismos, incluida la protección contra el tratamiento no autorizado o ilícito y contra su pérdida, destrucción o daño accidental, mediante la aplicación de medidas técnicas u organizativas apropiadas que serán establecidas por el Responsable de Seguridad («**integridad y confidencialidad**»).

Los consentimientos informados se custodiarán en papel por el investigador doctorando debiendo guardarse en modo protegido y/o bajo llave.

Las entrevistas se grabarán mediante la plataforma Google Meet (videollamada) o a través de la grabadora del teléfono móvil (llamada). Previamente se facilitará a los participantes las condiciones de privacidad de dichas herramientas. Las grabaciones quedarán bajo custodia del doctorando quien las



Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valide.unizar.es/csv/c1e286caf8bf60f293a2947529250668>

CSV: c1e286caf8bf60f293a2947529250668	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 3 / 5	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	03/11/2021 17:27:00	



Universidad de Zaragoza
Oficina Auxiliar Registro Electrónico
SALIDA
Número: O00008769s2100020731
Fecha: 2021-11-04 10:09:23



Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valide.unizar.es/cv/c1e286caf8bf60f293a2947529250668>

transcribirá en Word previa anonimizando los datos personales que puedan identificar a los participantes.

Se utilizará el paquete de soluciones Google para la Universidad de Zaragoza, incluyendo el espacio de almacenamiento en la nube, que están calificados con un nivel de seguridad alto.

Los datos y resultados de la investigación se guardarán en una carpeta de Google Drive asociada al correo electrónico del doctorando en la Universidad de Zaragoza, bajo contraseña robusta (mínimo de 8 caracteres incluyendo mayúsculas, minúsculas, símbolos y números) solo conocida por él y protegidos con la verificación en dos pasos.

Las profesoras co-directoras de la tesis doctoral únicamente tendrán acceso a ellos en lo que sea estrictamente necesario para supervisar el correcto desenvolvimiento de la investigación sin que dicho acceso quepa ser considerado comunicación de datos.

Se creará una copia de seguridad que se guardará en un disco duro externo que también se cifrará y será custodiado por el doctorando bajo contraseña robusta.

Deberá seguirse, además, lo indicado en su informe por el Responsable de Seguridad.

- Estos principios serán de obligado cumplimiento para todo el personal implicado en el tratamiento de datos, correspondiendo al responsable interno cumplirlos y hacerlos cumplir.
- El tratamiento se inscribirá en el Inventario de Actividades de Tratamiento y se publicará en la web de la Universidad.

Cualquier adición, modificación o exclusión posterior en el tratamiento de los datos deberá ser autorizada por el Gerente, previo informe del Responsable de Seguridad y de la Delegada de Protección de Datos e incorporada al Registro de Actividades de Tratamiento (RAT).

- El responsable interno deberá documentar cuantas actuaciones tengan relación con la recogida, operaciones de acceso y tratamiento de los datos y medidas de seguridad.

CSV: c1e286caf8bf60f293a2947529250668	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 4 / 5	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	03/11/2021 17:27:00	



Universidad de Zaragoza
Oficina Auxiliar Registro Electrónico
SALIDA
Número: O00008769s2100020731
Fecha: 2021-11-04 10:09:23



Unidad de
Protección de Datos
Universidad Zaragoza

8. **Cualquier vulneración de las medidas de seguridad aplicadas al tratamiento de los datos personales se notificará al Gerente**, al Responsable de Seguridad y a la Delegada de Protección de Datos con carácter inmediato y siempre dentro de las 24 horas siguientes, describiendo la naturaleza y alcance de la misma y las medidas de seguridad adoptadas o las que proponga adoptar. Deberá documentarse todo el procedimiento.
9. **El responsable interno del tratamiento** se obliga a comunicar en su día al Gerente la finalización de las actividades de tratamiento interesando de éste las instrucciones oportunas en orden a la supresión/destrucción de los datos.
10. **El responsable interno del tratamiento** tendrá las funciones y responsabilidades establecidas con carácter particular en este Acuerdo y, con carácter general, en las Instrucciones de Servicio sobre tratamiento de datos de carácter personal aprobadas por Resolución de Gerencia de 30 de mayo de 2003.

El Rector. Por delegación (Resol. de 15-01-2019. BOA nº 31 de 14-02-19) firmado electrónicamente y con autenticidad contrastable según el artículo 27.3.c) de la Ley 39/2015, por Alberto Gil Costa, Gerente.



Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en <http://valide.unzar.es/csv/c1e286caf8bf60f293a2947529250668>

CSV: c1e286caf8bf60f293a2947529250668	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 5 / 5	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	03/11/2021 17:27:00	





ANEXO VI

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA



1. RÚBRICA DE PARTICIPACIÓN E INTERÉS EN LA MATERIA

5	4	3	2	1
Muestra respeto por el turno de palabra, interés por la materia y participa frecuente y pertinente-mente.	Muestra respeto e interés y participa alguna vez.	Muestra respeto e interés por la materia, pero no participa.	Muestra interés irregular.	No muestra interés, molesta, interrumpe el desarrollo de la clase o no respeta el turno de palabra con frecuencia.

Nota. Elaboración propia.

2. RÚBRICA DE LA LÍNEA DE TIEMPO

ÍTEM	3	2	1
Los dos miembros del grupo se muestran cooperantes y trabajan bien juntos.	Sí	En parte	No
Distinguen los tres periodos principales correctamente (Monarquía, República e Imperio) y establecen sus fechas de comienzo y fin.	Sí	En parte	No
Aparecen las fechas de principio y fin de la Antigua Roma, de la separación en dos Imperios y de la Caída del Imperio Romano de Occidente.	Sí	En parte	No
Aparecen al menos 15 fechas relacionadas con eventos o hitos históricos de la Antigua Roma.	Sí	En parte	No
Las fechas son relevantes y pertinentes.	Sí	En parte	No
Las imágenes que ilustran la línea son relevantes, pertinentes y aparecen debidamente identificadas.	Sí	En parte	No

Nota. Elaboración propia.

3. RÚBRICA DEL TRABAJO CON LOS MAPAS

ÍTEM	3	2	1
Realizan el montaje del mapa en forma y tiempo correcto.	Sí	En parte	No

	5	4	3	2	1
Explicación del contenido del mapa	Perfectamente explicado, clara, concisa y adaptada al tiempo.	Bien explicado, concisa y adaptada al tiempo.	Simplemente correcta	Poco entendible e incompleta.	No realizada o muy mal realizada.

Nota. Elaboración propia.

4. RÚBRICA DEL PORFOLIO

El portfolio se entrega a través de la plataforma Classroom uniendo tanto las actividades realizadas en el Chromebook como fotografías de las realizadas a mano y las notas o apuntes de clase.

ÍTEM	3	2	1
Entrega el portfolio en forma y tiempo adecuados.	Sí	En parte	No

	5	4	3	2	1
Aparecen todas las actividades propuestas debidamente numeradas, identificadas y en orden.	Sí, numeradas, identificadas y en orden.	Todas las actividades, no del todo ordenadas	Todas las actividades, pero desordenadas	No aparecen todas las actividades	Muy incompleto y desordenado

	5	4	3	2	1
Presentación, limpieza y orden.	Perfectamente presentado, limpio y ordenado	Notablemente presentado, limpio y ordenado	Correcto	Desordenado y chapucero	Muy desordenado y mal presentado

	5	4	3	2	1
Realiza las correcciones oportunas de las actividades	Sí, en todos los casos de manera correcta.	Sí, en la mayoría de los casos de forma correcta.	A veces	Pocas veces	Nunca

Nota. Elaboración propia.

5. RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN TRABAJO COOPERATIVO (APORTACIONES)

ROL	5	4	3	2	1
Explicación del contenido del mapa	Ha cumplido siempre con su trabajo, se ha implicado y ha colaborado para que el trabajo salga bien	Ha cumplido con su trabajo y ha colaborado.	Su rendimiento e implicación han sido irregulares.	No siempre ha colaborado ni se ha esforzado al máximo para lograr el objetivo	Su aportación ha sido escasa o nula.
Centurión					
Cónsul					
Senador					
Emperador					

Calificación que creo que merece el trabajo	
Comentarios sobre el desarrollo del trabajo en equipo	

Nota. Elaboración propia.

6. RÚBRICA DEL TRABAJO DE INDAGACIÓN

El portfolio se entrega a través de la plataforma Classroom uniendo tanto las actividades realizadas en el Chromebook como fotografías de las realizadas a mano y las notas o apuntes de clase.

ÍTEM	3	2	1
Entrega el portfolio en forma y tiempo adecuados.	Sí	En parte	No

	5	4	3	2	1
Presentación, limpieza y orden.	Perfectamente presentado, limpio y ordenado	Notablemente presentado, limpio y ordenado	Correcto	Desordenado y chapucero	Muy desordenado y mal presentado

PREGUNTA	3	2	1
1	Correcta	En parte	No
2	Correcta	En parte	No
3	Correcta	En parte	No

PREGUNTA	5	4	3	2	1
4	Variedad de características, perfectamente explicadas y uso correcto de las fuentes.	Respuesta correcta y explicada	Respuesta correcta	Respuesta parcial o incompleta	Totalmente erróneo/No presentado/Plagio
5	Respuesta correcta, rica, argumentada y basada en las fuentes	Respuesta correcta y argumentada	Respuesta correcta	Respuesta parcial o incompleta	Totalmente erróneo/No presentado/Plagio
6	Respuesta correcta, rica, argumentada y basada en las fuentes	Respuesta correcta y argumentada	Respuesta correcta	Respuesta parcial o incompleta	Totalmente erróneo/No presentado/Plagio

PREGUNTA	3	2	1
7	Correcta	En parte	No
8	Correcta	En parte	No

Nota. Elaboración propia.

7. RÚBRICA DEL TRABAJO COOPERATIVO SOBRE LAS APORTACIONES DE LOS ROMANOS

El portfolio se entrega a través de la plataforma Classroom uniendo tanto las actividades realizadas en el Chromebook como fotografías de las realizadas a mano y las notas o apuntes de clase.

ÍTEM	3	2	1
Entrega el portfolio en forma y tiempo adecuados.	Sí	En parte	No

	5	4	3	2	1
Aparecen al menos cinco aportaciones expresadas de manera clara.	Sí, aparecen al menos cinco perfectamente identificadas y explicadas.	Aparecen al menos cinco correctamente identificadas y explicadas	Aparecen al menos cinco, pero no del todo bien identificadas o explicadas.	No aparecen todas las aportaciones	Muy incompleto y desordenado

	5	4	3	2	1
Presentación, limpieza y orden.	Perfectamente presentado, limpio y ordenado	Notablemente presentado, limpio y ordenado	Correcto	Desordenado y chapucero	Muy desordenado y mal presentado

	5	4	3	2	1
Aporta imágenes correctas y pertinentes a cada aportación.	Sí, en todos los casos de manera correcta.	Sí, en la mayoría de los casos de forma correcta.	A veces	Pocas veces	Nunca

Nota. Elaboración propia.

8. RÚBRICA DE APROVECHAMIENTO DE LA SALIDA CULTURAL:

5	Muestra una actitud de respeto e interés hacia las actividades propuestas, hacia la institución y hacia los trabajadores de las instituciones. Participa con frecuencia en las actividades planteadas y muestra interés por el aprendizaje. Aprovecha la salida para aprender.
4	Muestra respeto e interés y participa alguna vez. Aprovecha la salida para aprender.
3	Muestra respeto e interés por la salida, pero no participa.
2	Muestra respeto, pero no demasiado interés
1	No muestra interés, molesta, interrumpe el desarrollo de la actividad o no respeta el turno de palabra con frecuencia.
0	No muestra respeto por las instituciones o por sus trabajadores.

Nota. Elaboración propia.







ANEXO VII

ADAPTACIÓN DE FUENTES



DIGESTO (LIBRO XXI, TÍTULO 1). (ADAPTACIÓN)

Los que vendan esclavos, deben informar a los compradores de las enfermedades o vicios que tengan, también de si alguno es fugitivo o vagabundo y debe hacerlo con sinceridad. En el caso de que se incumpla esta obligación de informar o se incumpla lo prometido, se debe devolver al comprador cuanto pagase en un primer momento por el esclavo (...) Pero si el esclavo se ha deteriorado de alguna manera tras la venta, el comprador debe asumir la responsabilidad.

Si algún esclavo ha cometido fraude, ha robado, ha intentado suicidarse o ha sido lanzado a la arena para luchar contra las fieras, el comprador debe saberlo (...)

(...)

Se ha de saber que el zurdo no es enfermo o defectuoso (...)

Están permitidas entre marido y mujer las donaciones por causa de divorcio; porque muchas veces sucede que por causa de sacerdocio, esterilidad, por vejez, por enfermedad o por cargo militar que no se puede conservar con la suficiente comodidad el matrimonio.

(...)

El matrimonio se disuelve por el divorcio, por la muerte, por la cárcel o porque alguno de los miembros de la pareja se convierta en esclavo.

(...)

Solo es divorcio cuando se decide que la separación es para siempre, por lo que las cosas que se hagan o se digan cuando se es preso de la ira, no son válidas. Por lo tanto, si se repudia a alguien, pero luego se vuelve, no se considera divorcio.

DE LAS COSTUMBRES DE LOS GERMANOS TÁCITO (ADAPTACIÓN)

(...) Creo que los germanos tienen su origen en la misma tierra que habitan (...); ¿quién quisiera dejar el Asia, África, o Italia, y por miedo de los peligros de un mar horrible y no conocido ir a buscar a Germania, tierra sin forma de ello, y de un áspero cielo, y de ruin habitación y triste vista, sino es para los que fuere su patria?

Celebran a varios dioses principales: Tuiston (de la tierra), Manno (de la nación), Ingevo-nes (Océano), Herminones (Tierra adentro); los sucesores de estos son los que dan nombre a las diversas tribus (Suevos, Vándalos...) (...) También hubo un Hércules, que es el que da valor a los hombres.

Reverencian a Mercurio sobre todos los dioses, y ciertos días del año tienen por lícito sacrificarle hombres para aplacarle. A Hércules y a Marte les ofrendan sacrificios de animales permitidos. Parte de los Suevos adora a Isis; pero no he podido averiguar de dónde les haya venido esta religión extranjera (...)

Realizan rituales para atraer a la suerte y al favor de los dioses.

No tienen demasiado hierro, pocos usan espadas o lanzas largas (...) Ninguno lleva armadura, luchan con trajes ligeros y de una pieza; no usan adornos; como mucho pintan sus escudos (...) El mayor delito y muestra de debilidad entre ellos es soltar su escudo.

Eligen a sus reyes por su familia, pero a sus líderes militares por su valor. Los reyes no son vitalicios y los capitanes dan ejemplo saliendo los primeros en las batallas. Los reyes y los capitanes no son quienes imparten justicia, sino los sacerdotes (...) Cuando son heridos en batalla, son las mujeres quienes les atienden.

Los príncipes resuelven los asuntos de menor importancia, las de mayor, las tratan entre todos.

Puede cualquiera acusar en la junta a otro, aunque sea de crimen de muerte. Las penas se dan conforme a los delitos. A los traidores y a los que se pasan al enemigo los ahorcan de un árbol, y a los cobardes e inútiles para la guerra y a los infames que usan mal de su cuerpo los ahogan en una laguna cenagosa, echándoles encima un zarzo de mimbres. La diversidad del castigo tiene por fin enseñar (...)

Siempre están armados (...)

Cuando no tienen guerras, se dedican a cazar, aunque lo que verdaderamente más les gusta es comer y dormir (...)

No habitan en ciudades amuralladas, viven donde más les agrada, cerca de un manantial o de un bosque (...) No saben edificar, sus casas son de materiales toscos y no buscan la belleza en ellas (...)



El vestido de todos ellos es un sayal o albornoz que cierran con una hebilla, con una espina o cosa semejante, y sin poner otra cosa sobre sí, permanecen todo el día al fuego (...)

(...) se guardan estrechamente entre ellos las leyes del matrimonio (...) porque los bárbaros se contentan solo con una mujer (...) No hay mucho adulterio, y este se castiga con vergüenza (...) Son los hombres quienes tienen que dar la dote.

Son las madres las que cuidan de sus hijos, sin hacer uso de esclavos ni de cuidadoras (...)

Suelen levantarse tarde, se lavan, comen y se dedican a sus negocios (...) discuten con frecuencia y a veces pelean.

Son acogedores y convocan fiestas y convites con frecuencia.

Han creado una bebida con trigo y cebada que pretende tener los mismos efectos que el vino (...) Comen cuanto hay y beben mucho.

Apuestan a juegos de azar.

No tienen esclavos, sino trabajadores.

No celebran demasiado las defunciones; queman los cuerpos de los difuntos con sus armas.







ANEXO VIII

ENTREVISTAS AL ALUMNADO. ESTUDIO 1



ALU. 1 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Buenas, A1. Voy a comentarte un poco de qué va a ir esta entrevista. Es sobre la convivencia, concretamente la buena convivencia, en positivo. La idea es saber si en tu centro hay una buena convivencia y, de ser así, conocer cuáles son los factores que permiten esa buena convivencia. Saber si en el cole, y de ser así, saber por qué.
2. **A1:** Vale
3. **E:** Vamos a empezar con algunas preguntas que no tienen nada que ver con la convivencia, sino que tienen que ver contigo. ¿Cuántos años tienes?
4. **A1:** 15 años.
5. **E:** Okey. ¿En qué curso estás?
6. **A1:** En 4º
7. **E:** Vale, en 4º de Secundaria. ¿Cuáles son tus orígenes? Cuando hablo de orígenes, quiero decir dónde naciste, de dónde son tus padres, dónde te has criado...
8. **A1:** Yo nací en España, en Zaragoza y pues mis padres son de Marruecos
9. **E:** Muy bien. ¿Cuántos años llevas en el cole?
10. **A1:** Desde Infantil, desde 1º
11. **E:** Entonces desde los 3. Un montón de años, ¿no?
12. **A1:** Sí, 12.
13. **E:** Bien, pues ahora sí que vamos a hablar de la convivencia. La primera pregunta es ¿Qué significa “convivencia”? Así en general.
14. **A1:** La convivencia es... O sea, cómo te sientes con tu entorno... Cómo convives...
15. **E:** Ya, bien, pero... ¿Qué significa “convivencia”?
16. **A1:** Cómo te tratan, cómo te sientes con tu entorno...
17. **E:** Vale, y... ¿”Convivencia escolar”?
18. **A1:** Pues cómo tratas y te tratan tus amigos, con el cole, con los profesores...

19. **E:** Vale, y con quiénes tienes que convivir tú en tu día a día. Un día como hoy, por ejemplo
20. **A1:** Pues con mi familia, con mis amigos, con los profesores, con los compañeros de clase...
21. **E:** Vale. ¿Qué características debe tener? O... ¿Qué tiene que pasar para que una convivencia sea buena?
22. **A1:** Que te trates bien con los demás, que te lleves bien con tu familia, que no haya peleas...
23. **E:** Vale... ¿y en el ámbito del cole? ¿Qué tiene que pasar?
24. **A1:** Que no haya peleas ni enfados con los amigos, llevarte bien con los profesores, estudiar...
25. **E:** Vale y... ¿Crees que es importante que las personas que convivan- dentro del llevarse bien y respetarse- no tengan prejuicios, como por ejemplo, que no sean racistas, u homófobas?
26. **A1:** Sí, es importante, y también que respeten las religiones
27. **E:** ¿Y el tema de la igualdad de género?
28. **A1:** También es importante, sí, pero yo creo que sí que se respeta eso.
29. **E:** Mejor, claro... Y... ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
30. **A1:** El engaño, mentirse mutuamente, llevarte mal.
31. **E:** Vale, ahora vamos a hablar de la convivencia en tu clase. ¿Cómo es?
32. **A1:** Pues es... Un poco alterada.
33. **E:** Alterada... ¿Y eso es que es buena o es mala?
34. **A1:** Bueno, pues algunos nos llevamos bien y algunos mal. Hay de todo un poco.
35. **E:** Y, en general en el cole... ¿Cómo dirías que es?
36. **A1:** Es buena, sí.
37. **E:** ¿Y crees que hay algún problema de convivencia?
38. **A1:** Bueno... Alguna vez.

39. **E:** ¿Cuál?
40. **A1:** Pues que no respeten por ejemplo tu religión.
41. **E:** ¿Eso te ha pasado?
42. **A1:** Alguna vez me han dicho algo, pero cuando hablas con la persona, ya está.
43. **E:** Cuando hablas con la persona, ¿se soluciona rápido?
44. **A1:** Sí, se habla, se le dice que no tiene gracia y ya está.
45. **E:** ¿Crees que el cole es un lugar seguro?
46. **A1:** Sí, sí
47. **E:** De las características que has dicho antes que tenía que tener una convivencia para ser buena, como por ejemplo “que os llevaséis bien” o la ausencia de prejuicios, ¿Crees que se dan todas en el cole?
48. **A1:** Sí
49. **E:** ¿Tú crees que es así en todos los centros?
50. **A1:** No, hay otros en los que la convivencia es muy mala.
51. **E:** ¿Y qué crees que tiene este de diferente para que sea mejor, o simplemente buena?
52. **A1:** Que los profesores son más cercanos a ti, o sea, les puedes contar tus cosas personales y te ayudan en ello
53. **E:** ¿Y qué pasa entre los alumnos? ¿Crees que hay algo especial que hace que os llevéis mejor, que os respetéis, que seáis más cercanos, etc?
54. **A1:** Que nos sentimos como una familia.
55. **E:** Y ¿por qué os sentís como una familia?
56. **A1:** Porque somos como hermanos, o sea, si le pasa algo a alguien, nos pasa a todos.
57. **E:** ¿Por qué lleváis mucho tiempo juntos?
58. **A1:** Sí, bueno, eso también.
59. **E:** Vale... ¿Qué entiendes tú por “problema de convivencia”? ¿Cómo lo definirías?

60. **A1:** Pues... Algo que haya pasado para que no te sientas bien, cómodo...
61. **E:** Vale, ¿Cómo qué?
62. **A1:** Que te insulten o que digan algo que no te guste.
63. **E:** Bien... Por lo que me has comentado a lo largo de la entrevista, creo entender que la convivencia con el resto de los estudiantes del cole, en general, es buena.
64. **A1:** Sí, es buena.
65. **E:** ¿Y con los profes?
66. **A1:** Buena también.
67. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el colegio?
68. **A1:** Sí, en casa un poco, pero sobre todo en el colegio.
69. **E:** Vale. ¿En qué medida crees que es importante saber convivir para tu formación o para tu futuro?
70. **A1:** Es importante. Por ejemplo, si vas a un trabajo, tienes que saber convivir bien con tus compañeros del trabajo y eso.
71. **E:** ¿Y tú crees que estás preparado?
72. **A1:** Sí, sí.
73. **E:** Bueno, algo que no hemos comentado es que en este centro se da una circunstancia que a lo mejor lo hace distinto a otros y es que hay personas de muy diversas culturas y de muy diversos lugares, ¿no?
74. **A1:** Sí, sí.
75. **E:** Crees que es positivo para que conviviáis mejor.
76. **A1:** Sí.
77. **E:** ¿Por qué crees que es bueno?
78. **A1:** Porque así nos juntamos todos de diferentes razas y religiones y no pasa nada.
79. **E:** ¿Y eso pasa en todos los lugares?
80. **A1:** No.

81. **E:** ¿Entonces crees que esta diversidad y multiculturalidad es buena?
82. **A1:** Para una buena convivencia, sí.
83. **E:** ¿En el cole hacéis alguna actividad que aproveche esta diversidad para mejorar la convivencia o para aprender?
84. **A1:** Sí... Por ejemplo, un día, los que somos de distinta religión, hicimos una presentación para mostrar a la gente lo que hacemos en nuestro día a día, festividades y eso...
85. **E:** ¿Y crees que eso fue enriquecedor?
86. **A1:** Sí, sí.
87. **E:** ¿Crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia de aquí?
88. **A1:** No creo, así está perfecta.
89. **E:** ¿Crees que las normas son importantes o son buenas para que la convivencia sea mejor?
90. **A1:** Sí.
91. **E:** ¿Crees que hay asignaturas que sirven para aprender a convivir o para mejorar la convivencia? O, al menos, que las cosas que aprendes te sirvan para que la convivencia mejore.
92. **A1:** No sé... Igual Ciudadanía, que nos hablaban de cómo tratarse... Igual los trabajos en grupo, los trabajos cooperativos, que eso lo hacemos en varias.
93. **E:** ¿Crees que hay algo de lo que se hace en este centro o alguna característica de él que se podría llevar a otro para mejorar su convivencia?
94. **ALU. 1:** Pues lo que he dicho antes, de que se junten varias razas y religiones y no pase nada, yo creo que si se juntan compañeros que son diferentes, la convivencia mejora. Porque yo creo que, si eres racista, es que nunca has estado con personas de otras razas, si no, no lo serías.
95. **E:** Perfecto, ALU. 1, ya hemos terminado, muchas gracias.
96. **A1:** De nada.

ALU. 2 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** A ver, ALU. 2, primero te voy a contar por qué hago esta entrevista y luego ya te pregunto, ¿vale?
2. **ALU. 2:** Vale
3. **E:** La entrevista, como sabes, va sobre la convivencia escolar, y lo que pretendo saber es, qué entiendes tú por convivencia, si te parece que la que la que tienes es buena o mala, y como tiene que ser para ser buena. Si conseguimos descubrir eso contigo y con otros compañeros, la idea es coger esos factores que hacen una convivencia buena y poder trasladarlos a otros sitios donde la convivencia no sea tan buena. Vale, venga. Empezamos con preguntas que no tienen que ver con la convivencia, sino contigo.
4. **ALU. 2:** Vale
5. **E:** Venga, ¿cuántos años tienes?
6. **ALU. 2:** 14
7. **E:** ¿En qué curso estás?
8. **ALU. 2:** En 2º de ESO
9. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes?
10. **ALU. 2:** Bueno, mis padres y mis abuelos son de Rumania, yo nací allí, pero vivo en España.
11. **E:** Muy bien. ¿Cuántos años llevas el cole?
12. **ALU. 2:** 8.
13. **E:** Muy bien, entonces empezaste en otro sitio.
14. **ALU. 2:** Sí, estuve en otro colegio.
15. **E:** Muy bien. Empezamos con la convivencia: ¿qué significa “convivencia” para ti?
16. **ALU. 2:** Para mí la convivencia es un entorno en el que todos pueden desarrollar y trabajar.
Sin molestar al otro.
17. **E:** ¿Vale y convivencia escolar?

18. **ALU. 2:** Es un poco lo mismo, solo que, en un centro, en un aula donde todos los alumnos pueden hacer sus tareas y ayudarse, sin molestar o con una convivencia pacífica.
19. **E:** Vale, muy bien. ¿Con quién tienes que convivir tú en tu día a día? Un día como hoy, por ejemplo.
20. **ALU. 2:** Con mi clase, por ejemplo, con ALU.X, ALU.Y, todos mis compañeros... Y con los profesores también, que también tiene que haber relación alumno, profesor.
21. **E:** ¿Y en casa?
22. **ALU. 2:** En casa con mi madre y mi mascota.
23. **E:** Bueno, estupendo. ¿Qué características tiene que tener para ti una convivencia buena?
24. **ALU. 2:** Bueno, lo primero es que cada uno respete las cosas y el material del otro, todo eso que cada uno respete cada cosa del otro y que no haya ofensas hacia la otra persona. Y lo segundo yo creo que es que, si la otra persona necesita ayuda y tú puedes ofrecérsela, no estaría mal echarle una mano.
25. **E:** Genial. ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
26. **ALU. 2:** Las faltas de respeto, tocar cosas sin el permiso de otra persona, todas esas cosas.
27. **E:** Muy bien, vale. ¿Cómo definirías la convivencia escolar en tu clase?
28. **ALU. 2:** Es un poco caótica porque muchas veces estamos gritando, estamos de bromas, bueno varias cosas, depende un poco del día.
29. **E:** ¿Y en general en el cole?
30. **ALU. 2:** En general bastante bien, yo no he visto nada...
31. **E:** Vale. ¿Crees que hay un problema de convivencia en el cole?
32. **ALU. 2:** En el Cole, no. Fuera, ya no lo sé. Aunque hay discusiones y eso, en general, el colegio yo creo que en esta relativamente bien.
33. **E:** ¿Consideras que el cole es un lugar seguro?
34. **ALU. 2:** Sí
35. **E:** ¿Siempre ha sido así, un lugar seguro?

36. **ALU. 2:** Pues los 8 años que llevo aquí nunca me he sentido inseguro. No sé si a alguien le habrá pasado algo, a mí no me lo han dicho.
37. **E:** Bueno, pero tú te sientes así.
38. **ALU. 2:** Sí, yo sí. O sea, en general, ha sido un par de discusiones, algún problema con el compañero, pero nada importante.
39. **E:** Genial. De las características que me has dicho que tiene que tener un lugar, un entorno para tener una buena convivencia, ¿se dan todas en el colegio? Un clima de respeto, en el que os ayudáis más o menos ¿Crees que eso se da en el Cole?
40. **ALU. 2:** Pues, por ejemplo, las ayudas sí, muchas veces nos ayudamos, luego ya en cuanto a respeto, no siempre se da porque hay muchas veces que he visto a compañeros que le hacen falta de respeto a otro, pero se soluciona, y además ninguno nos metemos por cosas de países ni por la raza ni nada
41. **E:** Vale. ¿tú crees que la convivencia es igual más o menos en todos los centros?
42. **ALU. 2:** Claro, depende también un poco de qué tipo de centro es.
43. **E:** ¿Crees que tiene algo de especial la convivencia de este centro?
44. **ALU. 2:** No sé si la de los otros institutos tendrá otras cosas, pero esta, bastante bien en el sentido de que claro, a pesar de tener fallos o problemas... Seguridad no falta, muchas veces te encuentras gente muy amable, muy respetuosa. Entonces sí está muy bien.
45. **E:** ¿Cómo es tu convivencia con tus compañeros?
46. **ALU. 2:** La mayoría de convivencia que yo tengo día a día he estado muy bien, porque yo hablo con ellos, hago bromas, pero nos respetamos.
47. **E:** Vale muy bien. ¿Consideras que tienes algún problema de convivencia?
48. **ALU. 2:** Actualmente, no
49. **E:** Y con los profes ¿qué tal es la convivencia?
50. **ALU. 2:** Bastante bien, aunque hay veces que con algunos no nos entendemos. Por ejemplo, si te regaña cuando un compañero está haciendo de todo y tú por haber hecho algo mucho menos grave, te echan a ti la bronca y a él no. Aunque eso no lo veo yo muchas veces, no es justo.
51. **E:** pero bueno, ¿te llevas bien con los profes?

52. **ALU. 2:** En general, sí. La convivencia es buena.
53. **E:** ¿Tienes en confianza con ellos, les puedes contar si tienes algún problema, si te pasa algo?
54. **ALU. 2:** No sé si todos, realmente. Hay unos determinados que yo tengo para eso. Con los que te llevas bien y puedes contarles algo que crees que te pueden ayudar. Hay algunos que ellos sé que sí, sin duda me ayudarían en cualquier momento.
55. **E:** Vale, muy bien. ¿Crees que has aprendido a convivir en cole?
56. **ALU. 2:** Sí, porque, al fin y al cabo, claro, cuando entras en un centro es, como todo, muy nuevo, no sabes cómo adaptarte, pero poco a poco vas entendiendo cómo es, tienes que adaptarte.
57. **E:** Vale, tú no me has dicho nada que creas haya diferente en este centro, especialmente diferente con respecto a otros coles, pero hay algo que sí que es diferente y es que hay más diversidad, hay gente de muchos países del mundo, gente que tiene diferentes religiones. ¿No estás de acuerdo, estás de acuerdo?
58. **ALU. 2:** Sí, sí, hay un montón de gente diferente.
59. **E:** Vale, ¿y tú crees que el hecho de que seáis cada uno de un lugar diferente y que tengáis orígenes distintos es bueno para que vosotros aprendáis a convivir?
60. **ALU. 2:** A ver, esto es un arma de doble filo, puede ser muy bueno, puede ser muy malo porque puede ser muy bueno porque aprendemos cosas de sitios donde nunca hemos estado, de otras culturas... O puede ser muy malo porque siempre está la típica persona que no puede con ello, no puede con su vida y tiene que meterse con las de los demás. Pero en general, sí, porque ya conocemos muchas cosas y cuando las volvamos a ver, ya sabemos cómo son.
61. **E:** Vale, ¿tú crees que es importante que sepas convivir para tu futuro?
62. **ALU. 2:** Sin duda, porque al fin y al cabo acabas de convivir en tu casa, en un trabajo, en cualquier parte. Convivir es importante.
63. **E:** Vale. ¿tú crees que las normas son necesarias para esto?
64. **ALU. 2:** Sí, fundamental, porque si no hay normas, cada uno hace lo que quiere y esto no puede ser. Porque, claro, si cada uno hace lo que le da por ahí, es un desorden total y no.
65. **E:** ¿Hacéis alguna actividad en el Cole que sirva precisamente para mejorar nuestra convivencia? ¿Trabajar juntos?, ¿Alguna charla?

66. **ALU. 2:** Sí, a veces no da alguna charla sobre el respeto a la convivencia. Hacemos trabajos de cuatro o 5, por ejemplo, estamos haciendo uno en tecnología, un trabajo de construir un puente, y claro, estamos en grupos de tres o cuatro, ayudándonos, poniendo cada uno de nuestra parte.
67. **E:** ¿Y eso es bueno, positivo?
68. **ALU. 2:** Sí, sí.
69. **E:** ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia?
70. **ALU. 2:** Lo primero, lo primero es dejar unas normas claras, que no es decir imponerlas, como si fuera el ejército, pero que estén claras... Eso es lo más fundamental de todo, porque es que ya te digo, si no hay una convivencia buena, nada de lo que hagas funciona, nada funciona.
71. **E:** O sea que, para ti, una de las cosas más importantes son las normas. ¿tú crees que hay asignaturas cuyo contenido te sirva a ti o a tus compañeros para llevarse mejor, para mejorar vuestra convivencia...? Quiero decir, ¿Las cosas que aprendéis os sirven para eso? ¿o quizás la manera en que las aprendéis, aunque el contenido no sea exactamente convivir o trabajar en equipo.?
72. **ALU. 2:** Es posible, porque muchas veces hacemos, como digo, trabajos en equipo y eso. Ahora bien, que las cosas que hacemos nos sirvan a todos, pues eso ya no lo sé, yo diría que no a todos tanto, o sea, lo que damos es básicamente para conocimiento, no es algo personal que nosotros interioricemos para convivir; la manera de darlo sí que ayudar y de las asignaturas... por ejemplo en religión o historia, sí que se tratan temas que tienen algo que ver con la convivencia, sobre las religiones, sobre el origen de los dioses... Del Islam, por ejemplo.
73. **E:** ¿Y eso no crees que te sirva?
74. **ALU. 2:** Yo creo que sí, porque imagínate que conoces a una persona que es justo de esa religión y ese dato te pone muy bien venir muy bien para, claro, conocer su cultura y entenderte mejor con esa persona, entonces sí, eso sí que puede. Puedes llegar a ayudar.
75. **E:** Genial. Con compañeros y compañeras de diferentes culturas. ¿Has aprendido algo?
76. **ALU. 2:** He aprendido, vamos un montón de lugares nuevos, he aprendido un montón de dialectos nuevos, de comidas típicas de ahí, curiosidades, cosas que hacían típicas en su país...
77. **E:** ¿Y crees que es positivo?



78. **ALU. 2:** Sí, sin duda, porque imagínate que vas a uno de esos países. Vas a entender mucho más y te vas a adaptar mucho más rápido.
79. **E:** Genial. ¿Y tú crees que algunas de las cosas que se hacen en este cole, servirían para mejorar la convivencia en otros lugares donde no sea tan buena?
80. **ALU. 2:** Sí, pero igual los alumnos no quieren, depende del sitio, claro...
81. **E:** Genial, ALU. 2. Pues ya hemos terminado, muchas gracias.
82. **ALU. 2:** ¡A ti!

ALU. 3 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Lo primero, ALU. 3, te cuento cuáles son los objetivos de esto, ¿vale? Bueno, te voy a preguntar un poco sobre la convivencia en general y sobre la convivencia escolar en particular.
2. **ALU. 3:** Vale
3. **E:** Sobre lo que tú piensas sobre ella, sobre si es buena, si es mala, cómo es o debería ser, cómo tiene que ser para ser buena o cómo tiene que ser para ser mala. ¿Con eso qué vamos a hacer? Pues vamos a identificar los factores que le hacen buena. Y, una vez los tengamos, vamos a ver si son transferibles o no a otros lugares para mejorar la convivencia de esos centros. ¿De acuerdo?
4. **ALU.3:** ¿Vale?
5. **E:** Las primeras preguntas no tienen nada que ver con las con la convivencia. Tienen que ver contigo. Primero: ¿Cuántos años tienes?
6. **ALU.3:** 15
7. **E:** ¿En qué curso estás?
8. **ALU.3:** En segundo A.
9. **E:** Segundo de la ESO, A
10. **ALU.3:** Sí, eso.
11. **E:** Vale. ¿Cuáles son tus orígenes, ALU3?
12. **ALU.3:** Yo nací aquí en Zaragoza y mis padres son de Nicaragua.
13. **E:** Muy bien. ¿Cuántos años llevas en el Cole?
14. **ALU.3:** 10.
15. **E:** Muy bien. Vale, ahora sí, sobre la convivencia, ¿vale? Para ti. ¿Qué significa la palabra convivencia?
16. **ALU.3:** Pues relacionarte con personas en la sociedad.
17. **E:** Muy bien ¿y convivencia escolar?
18. **ALU.3:** Relacionarte con tus compañeros, convivir con tus compañeros.

19. **E:** Vale, ¿con quien tienes que convivir tú un día como hoy?
20. **ALU.3:** Pues con mis padres y cuando llegó al Instituto con las personas que hay ahí, que son los profesores, los alumnos y, de vez en cuando, los alumnos pequeños que pasan por ahí.
21. **E:** Vale, muy bien. Para ti, ¿cómo tiene que ser una convivencia para que sea buena?
22. **ALU.3:** Eh... Pues no tienen que llevarse ni bien ni mal, sino que ser respetuoso todos con todos.
23. **E:** Muy bien ¿y algo más, aparte del respeto?
24. **ALU.3:** El no discriminar a las personas simplemente pues por cualquier tipo de opinión que tengas tú y por cuestión de raza, de sexo...
25. **E:** ¿Que podría estropear una convivencia?
26. **ALU.3:** Ser grosero con las personas, ser mal educado.
27. **E:** Muy bien, perfecto, bien. ¿Cómo definirías la convivencia de tu clase?
28. **ALU.3:** Pues... Normal, no sé. Hay bastantes personas que se la pasan jugando. Entonces otros, que queremos hacer otras cosas, al estar los demás jugando y molestando pues no puedes estar tranquilo.
29. **E:** Vale, y en general, más allá de en tu clase ¿Cómo ha sido en el cole la convivencia?
30. **ALU.3:** En sí, buena, sí, bueno, sí, bastante buena. Pero en algunas clases que otras a lo mejor será seguramente mejor que en la mía.
31. **E:** Entonces la tuya ¿es de las peores?
32. **ALU.3:** A ver, no es mala, pero creo que en otras clases es más tranquila.
33. **E:** ¿Consideras que hay un problema de convivencia?
34. **ALU.3:** Bueno, tampoco problema no hay discriminación ni nada así, sino que a las personas les gusta jugar, claro, pero no se toman su tiempo de jugar. Por ejemplo, en vez de jugar en el recreo se ponen a jugar en clase, quieren jugar todo el día, entonces eso no se puede hacer. Hay tiempos para clase y hay tiempo para jugar.
35. **E:** Perfecto. ¿El consideras que el cual es un lugar seguro?
36. **ALU.3:** Sí, sí, eso sí.

37. **E:** Vale. De las características que me has dicho antes, que tiene que tener una buena convivencia. ¿Se dan todas en el cole? El respeto, la no discriminación...
38. **ALU.3:** Sí. En la sociedad tienes que ser respetuoso con la gente y aquí, la gente es respetuosa. Todos se respetan con todos.
39. **E:** Vale, y sin embargo, ¿en tu clase eso no es suficiente?
40. **ALU.3:** No, en la mía sí que es suficiente, o sea, sí que son respetuosos pero algunos son como que más como niños; les gusta jugar entre sí vamos y que no hacen otra cosa que jugar, pero no se pelean ni se insultan ni nada así.
41. **E:** O sea, que no hay discriminación, pero a veces no se comportan como deberían
42. **ALU.3:** Sí, eso, eso.
43. **E:** ¿Qué crees que pasa en el cole para que no haya discriminación? ¿Para que os llevéis bien?
44. **ALU.3:** Que den charlas. Hace un tiempo vino la policía a dar unas charlas sobre bandas, etcétera, pero me gustaría más que hicieran como. Charlas sobre de cosas más importantes que eso, o sea, no charlas de lo mismo, de cosas que importen.
45. **E:** ¿Como por ejemplo?
46. **ALU.3:** Por un ejemplo en lo que llevo en el Instituto, nunca me han dicho... Por ejemplo, yo no sé cómo coger un tren, por ejemplo, cosas así, no me lo han explicado.
47. **E:** Entiendo que echas de menos que te expliquen cosas que vas a necesitar para cuando salgas del cole y tengas que hacer las cosas por ti mismo.
48. **ALU.3:** Sí, eso.
49. **E:** ¿Pero, con respecto a la convivencia, alguna charla aparte de la policía, que pienses que si os cuentan algo?
50. **ALU.3:** Pues de gente de fuera, así que me acuerde, no.
51. **E:** ¿Cómo es tu convivencia con los profes?
52. **ALU.3:** Bastante bueno, no es que nos llevemos bien ni mal, sino que yo los respeto y ellos me respetan a mí.
53. **E:** Vale. ¿y tienes confianza con ellos? ¿Puedes contar algún problema si tienes?

54. **ALU.3:** No sé, es que yo soy como reservado.
55. **E:** Pero si lo necesitaras... ¿Crees que podrías contar con los profes como un apoyo?
56. **ALU.3:** Sí, o sea, si tuviera la necesidad de hacerlo.
57. **E:** ¿Y crees que te podrían ayudar?
58. **ALU.3:** Puede que sí.
59. **E:** Vale. ¿crees que has aprendido a convivir en el cole?
60. **ALU.3:** Creo más que he aprendido a convivir por mi propia cuenta, por mi experiencia.
61. **E:** Vale, muy bien. ¿En qué medida crees que es importante saber convivir para tu futuro?
62. **ALU.3:** ¿A qué se refiere eso?
63. **E:** ¿Crees que es importante aprender a tratar y a convivir con los demás para tu futuro?, para cuando salgas aquí, quiero decir.
64. **ALU.3:** Sí, porque porque al no ser respetuoso te puedes buscar muchos problemas, puedes estar en un montón de lugares, en la cárcel o donde sea.
65. **E:** Vale. En este cole, hay algo que no has comentado que tiene de especial. A ver qué te parece: hay muchas culturas, gente de muchos países, de muchas religiones.
66. **ALU.3:** Sí, de todos lados, no van a ser todos del mismo.
67. **E:** ¿Crees que eso es bueno para para que para que sepáis convivir? ¿Crees que sí favorece?
68. **ALU.3:** Sí, bastante, porque al venir gente de todos lados que al principio no se entienden, con el tiempo pues van como adaptándose, se van adaptando todos a lo mismo entonces todos se entienden entre ellos y son como iguales.
69. **E:** Genial. ¿has aprendido cosas de otras culturas por el hecho de tener los compañeros y compañeras que tienes?
70. **ALU.3:** Sí, tenía algunos compañeros musulmanes y aprendí bastante sobre ellos.
71. **E:** Muy bien. ¿En el cole hacéis alguna actividad que sirva para para que conviváis mejor, por ejemplo, trabajos en grupo, dinámicas que sirvan para conocerlos mejor,

actividades para trabajar los valores, la multiculturalidad, etc.

72. **ALU.3:** O sea, trabajas en grupo siempre, pero no he recibido un trabajo en grupo donde yo me conozca más con la otra persona. O sea, han sido trabajos como de hacer proyectos o tipos así.
73. **E:** ¿Crees que las normas son importantes para para que la que para que haya una buena convivencia?
74. **ALU.3:** Sí, sí.
75. **E:** ¿Y cómo crees que podría mejorar la convivencia en el cole?
76. **ALU.3:** Que los profesores nos hablen de cosas, a nosotros no nos hace falta que traigan otra persona para explicarnos las cosas, sino que un profesor del instituto venga y nos hable sobre cómo tenemos que convivir, porque hay gente que no sabe, por ejemplo, yo sí sé convivir, bueno, yo creo, pero habrá otras personas que no se lo tomen de esa manera, ¿sabes? Entonces tienen como que hacer unas charlas. Ya hay algunos que lo hacen, pero no sé, igual insistir en eso.
77. **E:** ¿Crees que hay asignaturas en las que las cosas que aprendes te sirven para convivir mejor?
78. **ALU.3:** Lengua creo sí, porque a veces damos temas sobre cómo hablar, escuchas asertivas o tipos así. Bueno, en realidad donde más era en Taller de Lengua.
79. **E:** Ah, pues muy bien, muy bien. ¿y eso crees que es bueno?
80. **ALU.3:** Sí, porque algunas personas tal vez no sabrán lo que es eso, tal vez no saben si lo hacen. Por ejemplo, yo he descubierto lo de la escucha activa. Y eso sobre escuchar bien a alguien, por ejemplo. No sabía nada de eso.
81. **E:** Muy bien y a lo largo de tu vida en el cole, especialmente en la ESO, que solo llevas dos años. ¿Habéis hecho algún taller, alguna actividad que os sirva para mejorar un poco la manera de llevarlos con los demás?
82. **ALU.3:** Sí, sí, bastantes vídeos y debates por la mañana. Eso sí que me ayudó bastante, o sea, los veía, escuchaba y me gustaba.
83. **E:** ¿Y luego hacíais algo con ellos?
84. **ALU.3:** Sí, responder algunas preguntas a veces, pero muy pocas y debate bastante. Vamos, si hablábamos sobre eso.
85. **E:** ¿Y eso crees que es positivo para ti y, bueno, para los demás?



86. **ALU.3:** Sí, muy bueno, muy bueno.
87. **E:** ¿Vale, aprendiste algo sobre convivencia?
88. **ALU.3:** Sí
89. **E:** Pues estupendo. ¿Crees que hay alguna de las cosas que hacéis en el cole con respecto a la convivencia que se podrían hacer en otros institutos para mejorar?
90. **ALU.3:** Pues lo que te he dicho, los debates y las charlas de Taller del año pasado estaban muy bien porque todos hablábamos y al final, aprendíamos cosas nuevas, nos dábamos cuenta de cosas que hacemos y no sabíamos...
91. **E:** ¿Y algo más?
92. **ALU.3:** Igual que los profes estén más atentos de nosotros y eso, que creo que en otros sitios no es así.
93. **E:** Muchas gracias, ALU. 3.

ALU. 4 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, ALU.4, a ver, vamos a empezar la entrevista para empezar, te recuerdo que la entrevista va a tratar sobre la convivencia escolar y que los objetivos de esta entrevista son comprobar si la convivencia en general en el centro es buena y descubrir cuáles son los factores para que sea buena y con eso, quizá sirva para que en otros lugares mejore la convivencia. La primera es que las primeras preguntas no tienen nada que ver con la convivencia. ¿Vale?, ¿Cuántos años tienes?
2. **ALU.4:** 16
3. **E:** ¿En qué curso estás?
4. **ALU.4:** Cuarto de la ESO.
5. **E:** ¿Tus orígenes cuáles son decir, ¿dónde naciste, de dónde son tus padres?
6. **ALU.4:** Mis padres son de Bulgaria yo nací allí, pero cuando era muy pequeño, se fueron a Madrid.
7. **E:** Vale muy bien. ¿Cuántos años llevas en el Cole?
8. **ALU.4:** 13 más o menos.
9. **E:** O sea, desde el principio de tu vida escolar.
10. **ALU.4:** Llevo desde 1º de Infantil.
11. **E:** Empezamos ya a hablar de la convivencia. ¿Qué significa para ti la palabra convivencia?
12. **ALU.4:** Que todos vivamos con armonía con respeto. O sea, con respeto y sin faltarnos, sin atacarnos ni ofendernos ni nada.
13. **E:** ¿Y la convivencia escolar?
14. **ALU.4:** Lo mismo, pero en el Cole, creo.
15. **E:** Genial, vale. ¿con quien tienes que convivir tú en tu día a día?
16. **ALU.4:** ¿Fuera y dentro del colegio?
17. **E:** Sí, un día como hoy

18. **ALU.4:** Pues, hombre, con mis padres en casa y con toda la gente de clase, con mis compañeros, los profesores y si voy a entrenar fútbol, pues con mis compañeros de fútbol y ya.
19. **E:** Vale muy bien. ¿Según tu opinión, qué tiene que pasar o qué características tiene una buena convivencia?
20. **ALU.4:** pues que no haya ataques entre las personas. Que no haya bromas ni sobre el físico, ni sobre las opiniones, ni sobre cosas así. Que si alguien no te cae bien no tienes porqué que atacarlo ni llevarte mal ni hacerle mal, cada uno por su lado y ya está.
21. **E:** Muy bien. Entonces crees que es importante para que la para que haya buena convivencia, que se respeten, por ejemplo, las ideas, los cultos, las religiones de los demás.
22. **ALU.4:** cada uno tiene sus orígenes, sus costumbres y su raza, hay que tratar a todos por igual, también entre los hombres y las mujeres o las personas que no... los que tienen, los que son discapacitados. todos merecemos el mismo trato
23. **E:** ¿Qué podría estropear que una buena convivencia?
24. **ALU.4:** para mí una de las cosas que lo podrían estropear son las bromas o comentarios a otras personas sobre su físico, sus ideas y todo esto. A lo mejor la persona no se da cuenta ve lo que hace, pero afecta y un comentario puede ser muy muy importante para otra persona. Es lo que te digo además de que si alguien te cae mal pues cada uno por su lado y ya está.
25. **E:** Vale. ¿Cómo ves la convivencia en tu clase?
26. **ALU.4:** Buena, buena. A ver hay como dos grupos, uno un poco más trabajador y otro al que le gusta más el cachondeo, pero en general nos llevamos bien, porque además llevamos algunos años juntos. Sí nos llevamos bien y no hay malos rollos ni cosas así.
27. **E:** Vale, muy bien ¿y en general en el cole, no solo en tu clase?
28. **ALU.4:** Bien, a ver. Peleas y cosas así hay en todos los sitios alguna vez, no se puede evitar, pero yo creo que en general bien. No he visto nunca cosas raras en ninguna clase ni entre clases, nos conocemos todos y todos tenemos amigos en otras clases, yo me llevo bien con gente de tercero también de segundo y juegos al fútbol hasta con los de primero.
29. **E:** Vale, entonces ¿consideras que hay algún problema de convivencia?

30. **ALU.4:** ¿En este Colegio? No, bueno alguna broma de esas que te he dicho, pero eso pasa en todos los sitios cuando hay adolescentes.
31. **E:** ¿Consideras que el Cole es un lugar seguro?
32. **ALU.4:** Yo creo que sí. Pero... ¿en qué plan dices?
33. **E:** Pues no sé, si te sientes seguro, protegido, a salvo...
34. **ALU.4:** Ah, sí, claro.
35. **E:** De las características qué has sugerido antes para que haya una buena convivencia. ¿Crees que se dan todas en el colegio? Me refiero a el respeto evitar las bromas de mal gusto y no entrar en conflicto pese a que haya alguien con quien no te lleves bien.
36. **ALU.4:** En general, sí, siempre hay excepciones, pero yo creo que sí. A mí me ayudan siempre y eso.
37. **E:** ¿Y crees que es así más o menos en todos los centros?
38. **ALU.4:** (Ríe). No, no. En otros es mucho peor... Tienen otro tipo de gente y pasan cosas, pues peores.
39. **E:** Ah, ¿sí? Explícame eso un poco más
40. **ALU.4:** Pues eso, profe. Más peleas, malos rollos, bullying y cosas así. Yo eso aquí casi ni lo he oído que yo recuerde.
41. **E:** ¿Y tú qué crees que hace diferente a este cole?
42. **ALU.4:** Pues no lo sé, es que es que claro, como llevo toda mi vida en este cole, es difícil también comparar y decir sobre otros coles... Pero vamos, que los de mi equipo son todos de fuera y me dicen que es muchísimo peor.
43. **E:** ¿Y en qué ves diferencia? Si la ves.
44. **ALU.4:** Supongo que la educación que se da, no sé, los valores que se transmiten de que no hay que hacerle daño a los demás y... sobre todo que pienso que, en general, la gente que viene a este cole, que es buena en general no hay gente con maldad, gente que haga cosas malas.
45. **E:** ¿Qué tal es la convivencia con los profes?

46. **ALU.4:** A ver, bien, bien, pero claro, hay alguno que bueno... Pero supongo que es normal que alguno te caiga mejor o peor y tal; o que uno te guste más cómo da la clase y otro no, pero en general bueno, salvo alguno que otro, que siempre hay excepciones, bien.
47. **E:** Vale. ¿y qué crees que hace que la convivencia en general sea buena?
48. **ALU.4:** ¿Que la relación con el profe sea buena? Pues creo, es que claro, depende de cada profesor, porque cada profe es distinto, pero por ejemplo, no sé, pues a veces por ejemplo contigo, en plan la cercanía, porque en clase podemos hacer bromas y cosas así y no pasa nada. Luego, con no sé con otros profes, pues ya te digo el tema de de profe-alumnos somos más como como compañeros, como que ambos nos enseñamos cosas ambos, contamos historias y hacemos bromas y tal, no, o sea, nos llevamos más. Tenemos una relación más estrecha que lo que sería un profe-alumno normal.
49. **E:** Perfecto, muy bien. ¿Crees que has aprendido a convivir en el Cole?
50. **ALU.4:** Hombre, claro sí, porque yo cuando llegué aquí tenía cuando 3 años no sabía nada. O sea, que todo lo que como soy ahora es de estar aquí, pues sí, aparte de mis padres, claro.
51. **E:** Vale, ¿en qué medida crees que es importante que sepas convivir para tu futuro o para tu aprendizaje?
52. **ALU.4:** Hombre muy importante, porque si tú, si tú te llevas bien con todo el Mundo, eso te permite estar más enfocado en los estudios o si estás en un trabajo en ese trabajo. En cambio, si no tienes un buen ambiente o no tienes buenas relaciones con los demás, pues es más complicado porque, no sé tiendes a llevarte peor con la gente y no estar tan centrado en lo que he estado haciendo.
53. **E:** Muy bien. ¿en el cole se hace alguna cosa para mejorar la convivencia?
54. **ALU.4:** Bueno, sí, a veces nos dan charlas y en tutoría. Y luego, pues, generalmente cuando hay una pelea (discusión), aún más. Al menos, es lo que lo que yo he vivido con mis tutores. Cuando hay una pelea o hay un mal rollo entre dos personas o lo que sea, en tutoría, siempre se trata y se ayuda y se dice a ver qué pasa y tal y se intenta solucionar.
55. **E:** Vale. Me has dicho antes que procedes de Bulgaria, ¿no? Como tú hay muchísima gente en este cole, ¿no?
56. **ALU.4:** Pero no de Bulgaria, sino de todo El Mundo.
57. **E:** ¿Crees que esta multiculturalidad o interculturalidad que se da en el Cole es positiva para aprender a convivir?

58. **ALU.4:** Por ejemplo, la comida intercultural no se podría hacer si no hubiera tanta gente.
59. **E:** Puedes contar qué es eso.
60. **ALU.4:** Eso es una comida que se hace en el cole. Ponen unas mesas y hay diferentes platos de la gente que viene de diferentes países, pues ponen comidas de esos diferentes países. Y eso lo hacen, pues los alumnos o sus padres o sus familias.
61. **E:** ¿Y esa actividad crees que es buena y que beneficia a la convivencia?
62. **ALU.4:** Sí, porque si puedes enterarte de otras culturas y en general abrir tu mente más mundo y tal.
63. **E:** Vale, genial, ¿tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia del cole?
64. **ALU.4:** ¿Más aún?, pues en principio no, no. Yo lo veo bien así. Porque ya es muy buena.
65. **E:** Vale ¿Crees que las normas benefician que la convivencia sean buena o mejor?
66. **ALU.4:** ¿Las normas como tal? Bueno, yo creo que es mejor que se intenten inculcar valores y tal y que la gente aprenda sin tener que poner normas, pero hombre, las normas siempre son necesarias para que desde pequeñito qué se puede hacer y qué no.
67. **E:** Perfecto ¿Crees que hay algunas asignaturas en especial que contribuyen a la mejora de la convivencia o para aprender a convivir o que sus contenidos te hacen encender la bombilla y decir ¡ostras!, hay que comportarse de esta manera o de otra para mejorar la convivencia?
68. **ALU.4:** Pues aparte de las clases de tutoría, que es una hora a la semana, pero esa hora siempre se emplea en cosas. Así pues, el resto, no. Yo creo que, pero con tutoría es suficiente, creo yo.

ALU. 5 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, a ver, ALU. 5, lo primero, te voy a contar un poco porque estamos realizando esta entrevista y luego ya te pregunto cosas.
2. **ALU. 5:** Vale.
3. **E:** La entrevista es para saber cómo es la convivencia del cole.
4. **ALU. 5:** Vale.
5. **E:** Si es buena, es mala, por qué es buena o por qué es mala y, con esos factores que hacen que sea buena o mala, trabajar en mejorarla y, si es buena, poder quizá trasladarlo a otros lugares.
6. **ALU. 5:** Vale.
7. **E:** Primero te voy a preguntar sobre ti: ¿Cuántos años tienes?
8. **ALU. 5:** 13.
9. **E:** ¿En qué curso estás?
10. **ALU. 5:** 2º de ESO.
11. **E:** ¿Tus orígenes? ¿Dónde naciste, te criaste...?
12. **ALU. 5:** En España, aquí en Zaragoza.
13. **E:** Bien ¿Cuántos años llevas en este centro?
14. **ALU. 5:** ¿En el cole? Desde primero de Infantil, luego Primaria y ahora la ESO. No he estado en otro.
15. **E:** O sea, 10 u 11 años.
16. **ALU. 5:** Sí.
17. **E:** Vale- Ya sobre la convivencia: ¿Qué crees que significa la palabra convivencia?
18. **ALU. 5:** Cuando un grupo de personas, si tienen respeto entre ellas y pueden convivir entre ellas sin que haya peleas, insultos.
19. **E:** Vale. ¿Y convivencia escolar?

20. **ALU. 5:** Pues cuando una clase se respeta entre ella, aunque luego con unas personas, te lleves mejor o peor, se respeta, puede convivir, no tiene problema en, no sé, por ejemplo, hacer trabajos con ellos o estar tiempo con ellos.
21. **E:** Vale. ¿Tú con quien tienes que convivir en tu día a día?
22. **ALU. 5:** ¿Hoy por ejemplo? Pues con mi clase y con mi familia y depende del día ya con mi clase de Academia o con mi equipo de fútbol.
23. **E:** Muy bien, pues aún convives con gente a lo largo del día. Según tu opinión, ¿qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?
24. **ALU. 5:** Pues el respeto. Yo creo que esa es la base. El respeto y ya está. Si hay respeto, no, no te va, no vas a insultar a otras personas, ¿no? No va a haber peleas ni conflictos.
25. **E:** ¿Y qué podría estropear una convivencia que sea buena?
26. **ALU. 5:** Pues el hecho de que dos personas se lleven mal puede provocar que toda la clase esté como en dos bandos o más y entonces ya, pues ya no hay respeto.
27. **E:** Concretamente en tu clase en la que estás ahora. ¿Cómo es la convivencia?
28. **ALU. 5:** A ver, perfecta al cien por cien no es, pero bueno, yo creo que sí está bastante bien, no hay nada perfecto, pero está bastante bien.
29. **E:** ¿Y en general en el Cole?
30. **ALU. 5:** Pues, muy buena, en general. Sí hay gente que se lleva mal y que no se puede ni ver, pero yo no creo que haya bandos, por ejemplo, que las clases estén divididas en dos grupos, ni veo muchas peleas ni bullying ni nada de eso.
31. **E:** Vale. ¿Tú crees que hay algún problema de convivencia?
32. **ALU. 5:** Sí, a ver hay que pasan siempre. Cada cierto tiempo hay que personas están enfadadas, pero eso pasa en todos los sitios.
33. **E:** ¿Tú crees que el cual es un lugar seguro?
34. **ALU. 5:** Sí, sí, totalmente.
35. **E:** Y de lo que me has dicho que tenía que tener una buena convivencia, que es fundamentalmente el respeto. ¿Crees que la mayor parte de las veces se da en el Cole?
36. **ALU. 5:** En general, sí, pero a ver, yo en todos estos cursos que están en el colegio ha habido veces que sí ha habido alguna falta de respeto, depende un poco del curso, de la gente, etc.

37. **E:** ¿Pero en general?
38. **ALU. 5:** En general, sí, sí, nos llevamos bien.
39. **E:** ¿Tú crees que esta convivencia que dices que es más o menos buena sin ser perfecta, pero es buena así en todos los centros?
40. **ALU. 5:** No, no, en muchos coles hay personas que sufren bullying o que tienen un montón de problemas.
41. **E:** Y tú, ¿qué crees que tiene de especial este cole para que no pase eso?
42. **ALU. 5:** Pues no lo sé, simplemente por lo menos yo con mi clase me llevo con la mayoría bien.
43. **E:** Ya, pero lo has hecho extensivo al resto del cole, o sea, en general la convivencia es buena, ¿Por qué es buena aquí y mala en otros lugares?
44. **ALU. 5:** Pues a ver, yo no sé si habrá habido alguien en este cole que haga bullying, pero yo nunca he visto a nadie al que le hagan bullying ni nadie haciéndolo.
45. **E:** Ya, pero me quiero enfocar en la causa de esto ¿O sea, qué crees que pasa aquí de diferente?
46. **ALU. 5:** Pues no lo sé, depende qué personas vengan a cada colegio. No sé, igual es suerte, ¿no? De que justo no hayan venido aquí personas que hagan bullying.
47. **E:** ¿Qué tal el convives tú con el resto de los de tus compañeros y compañeras?
48. **ALU. 5:** Bien, bien.
49. **E:** ¿Y con los profes?
50. **ALU. 5:** Sí, también hay unos con los que más otros con los que menos, pero bien.
51. **E:** Vale, bien. ¿Tienes confianza con los profes para contarle si tienes algún problema?
52. **ALU. 5:** Depende con cuáles, sí.
53. **E:** ¿Te ayudan si lo necesitas?
54. **ALU. 5:** Sí, siempre.
55. **E:** ¿Qué consideras que sería un problema de convivencia? ¿Qué podría pasar para que tú tuvieras un problema de convivencia? Ya sé que no lo tienes, pero qué sería

un problema de convivencia para ti.

56. **ALU. 5:** Pues que a alguien de clase del hicieran bullying o se metieran con él por algo. Porque si hay un problema, pues no pasa nada, pero haya alguien que haga bullying, o que haya alguno que esté solo o que toda la clase esté contra él, creo que es lo peor.
57. **E:** Sí, sería terrible. Muy bien. ¿tú crees que has aprendido en parte a convivir en el Cole?
58. **ALU. 5:** A ver, han intentado educarnos y nos han educado, pero también en casa, claro.
59. **E:** Claro. Y... ¿En qué medida o cuánto de importante crees que es que la convivencia en clase sea buena para que tú aprendas mejor?
60. **ALU. 5:** Es lo más importante. Más que el conocimiento, creo, aunque no puede ser que no se sepa ni escribir, pero la convivencia yo creo que es más importante que saber cosas.
61. **E:** Vale. ¿Tú crees que en el Colegio se hace algo para promover que haya buena convivencia como actividades, talleres, etc?
62. **ALU. 5:** Sí, por ejemplo, las excursiones que hacemos, donde estamos más tiempo juntos y conocemos a la gente mejor.
63. **E:** ¿Y eso te parece positivo?
64. **ALU. 5:** Sí, la gente se conoce mejor y en general está bien.
65. **E:** Hay una cosa que no has dicho del cuando te he preguntado si tenía algo de especial, que te voy a plantear ahora, a ver qué te parece. En este centro hay mucha gente de muchas nacionalidades y de muchas culturas diferentes. ¿Estás de acuerdo?
66. **ALU. 5:** Sí, sí. Creo que más que en otros lugares.
67. **E:** ¿Tú crees que eso es bueno?
68. **ALU. 5:** ¿Para qué?
69. **E:** para que sepáis convivir, para que seáis más tolerantes, para que tengáis la mente más abierta...
70. **ALU. 5:** A ver, yo creo que es neutro. No lo hace mejor ni peor.
71. **E:** Bueno, ¿no te parece que tú estás acostumbrada a convivir y a trabajar con chicos y chicas que no tienen la misma nacionalidad, cultura, religión o incluso lengua que tú?

72. **ALU. 5:** Pues no lo sé, yo creo que hay que tratar a todo el mundo con respeto, sea donde sea o rece a lo que rece, creo que eso no influye para nada.
73. **E:** Eso tal vez lo digas porque te has criado con esas personas, tal vez si no conocieras ni hubieras convivido toda tu vida escolar con ellos y ellas, no pensarías igual.
74. **ALU. 5:** Puede ser.
75. **E:** Vale, genial. ¿Tú crees que las normas benefician que haya buena convivencia, que son necesarias?
76. **ALU. 5:** Sí, son necesarias, un mundo sin normal sería un desastre.
77. **E:** ¿Y tú, crees que es importante para tu desarrollo y para tu futuro aprender a convivir?
78. **ALU. 5:** Sí, si no aprendes a convivir luego, cuando tengas un trabajo no vas a saber convivir tampoco. Y al primer problema, no es como aquí no es que te vayan a castigar, a poner un parte, ahí te echan y ya está.
79. **E:** Muy bien.
80. **ALU. 5:** Vale, ¿crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?
81. **E:** ¿En general? Pues realmente, creo se podría intentar reeducar a las personas que no respetan a la gente. Porque yo creo que los castigos y los partes ya llega una vez que ya no, no te van a hacer recapacitar porque al final te van a dar igual, pero yo creo que eso también desde casa te lo tienen que integrar en la cabeza y que hay que llegar a un punto todos entiendan por qué hay que vivir en convivencia.
82. **E:** Sí, sí, claro. No vivimos solos en el mundo, está claro. Te voy a preguntar un poco sobre las asignaturas y la convivencia, ¿vale? Lo primero. ¿Crees que hay asignaturas que especialmente sirvan para promover o mejorar la convivencia?
83. **ALU. 5:** ¿Qué se dedique solo a eso? No, yo creo que no hay ninguna
84. **E:** Ya, bueno, que sus contenidos sean esos, no, pero en donde se trabajen esos valores o esos aprendizajes como aprender a trabajar en equipo, como ayudar a los demás, como solucionar los problemas sin necesidad de enfrentamientos, etc.
85. **ALU. 5:** Sí, hacemos trabajos en grupo o cooperativos alguna vez en casi todas las asignaturas. Yo creo que a veces producen que haya más enfrentamientos o por lo menos en mi caso, porque los grupos nunca son equilibrados y hay personas que no colaboran y otras que hacen mucho. Entonces, eso provoca enfrentamientos.
86. **E:** ¿Y esos enfrentamientos son negativos? Porque... Bueno hay enfrentamientos o discusiones que terminan en entendimiento, que se solucionan y sirven para lograr los objetivos.

87. **ALU. 5:** Bueno, son enfrentamientos, simplemente, y en mi caso, a veces te cabreas un poco y otras pues se termina solucionando.
88. **E:** Bueno y con respecto a los contenidos, es decir, cosas que aprendes o incluso respecto a las metodologías, es decir, cómo las aprendes. ¿Hay algo que crees que te he servido a ti para darte cuenta, para que se te entienda la bombilla y que pienses, pues esto es importante, convivir, es importante tratar bien a los demás es importante ayudar, es importante escuchar de esta manera...?
89. **ALU. 5:** En tutoría, el año pasado cada vez, tratábamos un tema distinto.
90. **E:** ¿Me lo puedes explicar un poco?
91. **ALU. 5:** A ver, por ejemplo, una vez hicimos una cosa sobre las palabras; no me acuerdo cómo se llamaba, pero iba sobre lo que significan las palabras que usamos y lo que pueden hacer a los demás cuando las usamos.
92. **E:** ¿Por ejemplo?
93. **ALU. 5:** pues como a veces la gente usa palabras sin mala intención pero que pueden doler o hacer daño; como yo qué sé: gordo, maricón, borracha, travestí, transexual, gay, mongolo o cosas así...
94. **E:** ¿Y crees que eso sirve para trabajar la convivencia?
95. **ALU. 5:** A mí sí, porque a veces usaba palabras que no sabía que podían hacer daño.
96. **E:** Genial. ¿Y algo más?
97. **ALU. 5:** Pues... así que recuerde... En historia nos enseñan también como era la sociedad antiguamente y en qué cosas hemos mejorado y eso...
98. **E:** Vale. Muy bien. ¿Y tú, crees que estás preparada para cuando tengas que salir de aquí, seas un poco más mayor y vayas a otro sitio? Quiero decir. ¿Estás preparada para ir a otro sitio y convivir igual de bien?
99. **ALU. 5:** Yo sí. Luego que las otras personas del sitio al que vaya no lo hayan aprendido desde pequeños, no, ya no lo sé.
100. **E:** Eso ya no depende de ti, pero... ¿Tú estás preparada?
101. **ALU. 5:** Yo sí.
102. **E:** Vale, entonces, genial, ya estaríamos.

ALU. 6 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Empezamos, te voy a contar primero para qué estoy haciendo esta entrevista, ¿vale?
2. **ALU. 6:** Vale
3. **E:** Estoy estudiando la convivencia en general, y concretamente me voy a centrar en lo que es la buena convivencia y el objetivo es descubrir si la convivencia aquí es buena o es mala y en el caso de que sea buena, cuáles son los factores que hacen que sea buena
4. **ALU. 6:** Sí, vale.
5. **E:** La primera parte de la entrevista no tiene nada que ver con la convivencia, sino que son datos relativos a ti.
6. **ALU. 6:** Sí, vale.
7. **E:** Vamos a empezar. En primer lugar: ¿cuántos años tienes?
8. **ALU. 6:** 15 años.
9. **E:** ¿En qué curso estás?
10. **ALU. 6:** En tercero de la ESO.
11. **E:** Muy bien. ¿Y cuáles son tus orígenes?
12. **ALU. 6:** Española, por parte de madre, de padre, de toda la familia...
13. **E:** Muy bien. ¿Cuántos años llevas en el cole?
14. **ALU. 6:** Uy, muchos. ¿con cuántos empieza?
15. **E:** Depende... pero vamos, 1º de Infantil se empieza con 3.
16. **ALU. 6:** Pues desde ahí... 12 años.
17. **E:** Muy bien, seguimos ahora, ya con el tema de la convivencia. La primera es: ¿Qué crees tú que significa la palabra convivencia?
18. **ALU. 6:** Pues a ver la palabra convivencia, pues estar con los demás, estar con gente y convivir con ellos y perfecto.

19. **E:** O sea, ¿simplemente estar juntos en un sitio y ya está? ¿Sin hablar ni nada?
20. **ALU. 6:** A ver, sí, en la convivencia claro que se estará hablando y tal... Estás todo el rato... ¿cómo se diría? No me sale la palabra, ¡Ah, sí! Interactuar, estás todo el rato interactuando.
21. **E:** Vale, muy bien. ¿Y la convivencia escolar?
22. **ALU. 6:** La convivencia escolar... pues estar en una clase, dar clase del tema que toque...
23. **E:** ¿Y ya está?
24. **ALU. 6:** A ver, si te toca con tu amigo... Pues claro, te estarás contando, pues todo lo que has hecho el fin de semana aunque ya lo hayas visto, pero si te toca con un compañero normal, pues yo, por ejemplo, yo estoy más en lo que es la clase.
25. **E:** Vale, vale. ¿Con qué personas tienes que convivir en tu día a día? Como hoy, por ejemplo.
26. **ALU. 6:** Hoy, por ejemplo, pues a ver con mis compañeros de clases, eso está claro... Con mi abuela porque vivo con ella y... Pues nadie más... En todo caso con mi profesora de apoyo de mates, que algunas veces viene, pero ya está.
27. **E:** ¿Y con los profes del Cole o no?
28. **ALU. 6:** Ah, sí, que se me había olvidado.
29. **E:** ¿En tu opinión, qué características tiene una buena convivencia?
30. **ALU. 6:** Una convivencia... Pues yo qué sé sabe el soportar un poco todo... Incluso las críticas, aunque no sean constructivas. También ayudar, que te ayuden...Y... no sé hablar con los demás y tal, tener trato, aunque no te llesves bien, pero, aun así, estar bien con todos.
31. **E:** Vale.
32. **ALU. 6:** También, para que haya buena convivencia es importante que no haya discriminación de ningún tipo, pues ni racismo, ni machismo ni nada de eso.
33. **E:** Sí, es muy importante. ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
34. **ALU. 6:** Pues, por ejemplo, no tener paciencia. Creo que también eso destruiría una buena convivencia y también lo de no soportar según cosas. Hay gente que no sabe soportar algo malo, o que haya gente que te diga cosas, no a malas, sino para ayudarte. También, lo de ser borde. Creo que es lo principal, o sea, por lo menos a mí. Las personas bordes se me atragantan.

35. **E:** Muy bien. A ver, seguimos. ¿Cómo es la convivencia escolar en tu clase?
36. **ALU. 6:** A ver, en mi clase, pues bueno, son todos muy callados, la verdad, muchas no hablan casi nada. Entonces, pues mucha convivencia no hay. Y bueno, pues, a ver yo soy una persona que bueno, soy extrovertida, no me da vergüenza hablar ni de nada, entonces a mí me da igual, me pongan que sean tímidos, que siempre estoy hablando. Bueno, también es verdad que yo por ejemplo ahora estoy sentada al lado de ALU.X y yo con él no es que me lleve mal ni nada pero no hablamos mucho, pero cuando me siento en cualquier otra mesa, donde sea, yo sí te hablo, pero mi clase no sé, creo que, a veces, no hay mucha convivencia porque casi no hablan. Pero bueno, tampoco hay roces malos.
37. **E:** Vale, y, en general ¿En el cole es como en tu clase?
38. **ALU. 6:** Mira, yo muy bien, yo es que siempre a cualquier sitio que voy, nunca tengo problema con nadie y, si lo tengo, siempre lo digo de buenas maneras así que yo nunca tengo problemas. A mí me gusta estar con la gente.
39. **E:** Estupendo, vale, ¿crees que hay algún problema de convivencia en el cole?
40. **ALU. 6:** yo no creo que haya ningún problema de convivencia. a ver hay días que peor, mejor, pero no hay ningún problema.
41. **E:** ¿Crees que el colegio es un lugar seguro?
42. **ALU. 6:** ¿Seguro de qué manera?
43. **E:** En todos los sentidos ¿te sientes segura?
44. **ALU. 6:** Sin más. Yo me siento segura en todas las partes del colegio, sin más.
45. **E:** ¿Tú crees que la convivencia es así de buena en todos los centros?
46. **ALU. 6:** No, no creo que sea igual de buena en todos los sitios. Igual que en los grupos de amigos, no creo que en todo sea igual.
47. **E:** Entonces, ¿Crees que el colegio tiene algo de especial en ese sentido?
48. **ALU. 6:** No sé si tenemos algo especial el caso es que nos soportamos bien y habrá otras personas que se soporten un poco peor, supongo.
49. **E:** Vale, pero, para que os soportáis bien y os aguantéis bien, algo de especial habrá, ¿no? Algo diferente a los demás.
50. **ALU. 6:** Paciencia.

51. **E:** Vale, bien, puede ser paciencia. ¿Qué consideras que sería un problema de convivencia? Aunque no lo hayas vivido tú, sino porque lo hayas oído o por lo que sea.
52. **ALU. 6:** pues en un trabajo en grupo, por ejemplo, considero que sería un problema que la gente trabaje diferente, que uno trabaje demasiado, otro trabaje de menos y así. O qué sé yo, que uno trabajé muy mal y el otro, trabaje de menos por ello. Creo que eso sería un problema.
53. **E:** Vale, bien. ¿Y en el ámbito de fuera de los trabajos en grupo; en clase, en el recreo, ¿etc.?
54. **ALU. 6:** Pues molestar a una persona hasta cierto punto en que ella ya no pueda más.
55. **E:** ¿Y cómo se podría molestar a una persona así?
56. **ALU. 6:** Pues no lo sé; diciéndole algo que le moleste o llamándole alguna manera que no le guste o riéndote de ella precisamente.
57. **E:** Muy bien, sí, vale.
58. **ALU. 6:** ¿Cómo es la convivencia con los profes?
59. **ALU. 6:** Yo es que ya te digo que generalmente me llevo muy bien con todo el mundo, o sea, a ver no, no es que me caigan bien todos.
60. **E:** Eso es normal.
61. **ALU. 6:** Pero bueno, hablando con ellos y tal, pues no sé, no me da vergüenza nada, o sea, bien.
62. **E:** Bueno, y no solo tú. ¿En general, cómo es la convivencia del alumnado con el profesorado?
63. **ALU. 6:** A ver, pues yo creo que eso es que depende de la persona, hay gente que, no sé, se atreven más a hablar en clase a hablar con el profesor. En el caso de mi clase muchos se quedan callados y participamos cuatro o cinco personas, o sea...
64. **E:** Vale. ¿Tú crees que has aprendido a convivir en parte en el Cole?
65. **ALU. 6:** A ver, yo creo que sí. No sé, yo creo que aprendo cada sitio que voy, entonces como aquí he estado mucho tiempo, pues he aprendido mucho a convivir.
66. **E:** Vale, seguimos. ¿En qué medida crees que es importante saber convivir?
67. **ALU. 6:** ¿Cómo dices?

68. **E:** Sí, a ver, saber convivir para tu formación o para tu futuro.
69. **ALU. 6:** A ver, creo que sobre todo para los trabajos que tengamos pues bueno, porque al final el trabajo vas a estar de cara al público o con cada día, vas a hablar con alguien de algo que es muy importante... Saber convivir es también que sepas no siempre vas a estar con la misma gente con la que te llevas bien. Habrá gente que te caiga peor que otra, o que te caiga mal directamente. Creo que es importante saber estar con todos y hacer cosas con todos.
70. **E:** Vale, gracias. En este cole ya sabes que, aunque no lo hayamos comentado, hay algo que sí que tiene de especial, que es que hay gente de procedencias muy distintas. ¿Estás de acuerdo?
71. **ALU. 6:** Sí.
72. **E:** Entonces tú has conocido a gente de muchos países distintos, ¿no? Cosa que creo que no ocurre en todas partes, ¿o sí?
73. **ALU. 6:** Creo que no.
74. **E:** ¿Y tú crees que esta multiculturalidad e interculturalidad es buena para para mejorar la convivencia?
75. **ALU. 6:** Yo creo que sí, porque, al fin y al cabo, pues yo qué sé, conoces a todo el mundo. A ver, a mí me parece que aquí se acepta a todo el mundo y viene gente de fuera y a mí me parece genial.
76. **E:** Genial ¿Pero crees que es positivo? Para vuestro aprendizaje, para aprender a convivir.
77. **ALU. 6:** Bien, sí, porque a ver al fin y al cabo cada país, cada persona tiene una forma de convivir o de estar y, cuantas más conozcas, siempre respetando todas, más se aprende. Todo bueno, ¿vale?
78. **E:** Sí, sí. Vale. ¿Y hacéis alguna actividad para fomentar la convivencia o para conocer las culturas de los demás en el cole?
79. **ALU. 6:** No sé. ¿Como qué?
80. **E:** Pues no sé, alguna actividad, algún proyecto, alguna manera de hacer la clase desde alguna asignatura, alguna actividad especial.
81. **ALU. 6:** A ver pues en Historia. porque, bueno, al fin y al cabo, se ve todo de todos, ¿no? Y., bueno para el próximo año, ya en cuarto de la ESO, en Cultura Clásica también se conocen cosas como los orígenes de las cosas y tal.

82. **E:** Vale. ¿Y desde tutoría? Hacéis algo para mejorar como os lleváis, para estar más unidos, para conoceros mejor...
83. **ALU. 6:** Pues sí, cada semana prácticamente, que si juegos, que si charlas...
84. **E:** Vale, muy bien. ¿Y tú crees que las normas benefician que haya una buena convivencia? ¿Es necesario?
85. **ALU. 6:** Sí, hombre, que si no haríamos lo que quisiéramos cada vez.
86. **E:** ¿En qué crees que se podría mejorar la convivencia aquí en el Colegio?
87. **ALU. 6:** A ver yo, por ejemplo, en mi clase, yo creo que lo que tenía que hacer, pues es que la gente participase mal, se abriese más. O sea que hablase más que no tengan esa vergüenza todo.
88. **E:** Que se abrieran vale, vale. ¿Y crees que hay alguna asignatura o alguna actividad que se pueda hacer desde alguna asignatura que pueda servir para eso, para que se abran más, para que convivan mejor?
89. **ALU. 6:** A ver, en educación física, por ejemplo, si no hablas, no puedes hacer nada.
90. Entonces yo creo que es una buena medida, pues yo que sé, que en cualquier asignatura te pongan trabajos en grupo, es buena para hablar; al fin y al cabo, no siempre son los mismos grupos y vas a estar con una persona distinta cada vez; así aprendes a trabajar con todos.
91. **E:** Vale muy bien, bien. La última pregunta: ¿tú has conocido cosas de otras culturas, de otros países? ¿De algún compañero o compañera, o amigo amiga que sea de otro, de otra que tenga otra cultura, otra religión, otra manera de pensar, otras costumbres...Cosas que has aprendido solo por el hecho de que estar aquí conviviendo con gente distinta.
92. **ALU. 6:** Pues hombre, sí, en mi clase hay chinas, rumanos, hay personas latinas, hay de todo, así que sí, claro.

ALU.7 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Vale a ver lo primero, ALU. 7, te voy a contar por qué estoy haciendo esta entrevista, ¿vale? Estoy realizando un estudio acerca de la convivencia, concretamente la convivencia escolar y la convivencia escolar.
2. **ALU.7:** Bueno, vale.
3. **E:** Para descubrir cuáles son los factores que hacen una que una convivencia sea buena para recopilarlos y, si lo conseguimos, tal vez podamos trasladarlos a otros lugares.
4. **ALU.7:** Sí.
5. **E:** Vale, las primeras preguntas, no tiene nada que ver con la convivencia, sino que tienen que ver contigo.
6. **ALU.7:** Vale.
7. **E:** En primer lugar, ¿cuántos años tienes?
8. **ALU.7:** 13.
9. **E:** ¿En qué curso estás?
10. **ALU.7:** Primero de la ESO.
11. **E:** Vale, ¿Cuáles son tus orígenes?
12. **ALU.7:** Son de Rumanía. Concretamente, de Transilvania.
13. **E:** Vale, muy bien. ¿Cuántos años llevas en el centro?
14. **ALU.7:** 10 años, más o menos. Desde los 3.
15. **E:** Muy bien. Vale. La siguiente pregunta es: ¿qué significa para ti la palabra convivencia?
16. **ALU.7:** Pues cómo diferentes tipos de personas viven, o tratan entre ellos en un espacio.
17. **E:** Y convivencia escolar, ¿qué significa?
18. **ALU.7:** Cómo están las personas y cómo tratan a otras en clase.

19. **E:** Muy bien, ¿Tú con quienes con quienes tienes que convivir en tu día a día? Un día como hoy, por ejemplo, desde que te has despertado hasta el final del día.
20. **ALU.7:** Con mi madre, con los compañeros de clase, con los de la otra clase, en el recreo, con los demás y por la tarde con los de japonés.
21. **E:** Muy bien, según tu opinión ¿Qué características tiene que tener una convivencia para ser buena?
22. **ALU.7:** El respeto hacia los compañeros es importante. Evitar las peleas y, no sé...
23. **E:** Tranquila, no es ningún examen, puedes tomarte un momento para pensar.
24. **ALU.7:** El tratarse bien, aunque una persona te caiga mal. Y si alguien te cae mal, no intentar buscar peleas, sino quedarse callado e intentar hacer como que esa persona no está. Eso sí, si alguien te pide ayuda, ayudar, eso siempre.
25. **E:** Muy bien. ¿Tú qué crees que podría estropear una buena Combi?
26. **ALU.7:** En el momento en el que, en una discusión, empieza a haber gritos, empieza los insultos e incluso a haber golpes, es cuando la convivencia se rompe.
27. **E:** De acuerdo, ahora te voy a preguntar sobre tu clase. ¿Cómo definirías la convivencia escolar en tu clase?
28. **ALU.7:** Pero ¿cuál? Porque yo tengo dos; la del bilingüismo y la otra.
29. **E:** Pues como quieras, puedes hablarme en general, por separado, como tú quieras.
30. **ALU.7:** Vale, pues en la mía es más o menos media, ya que ALU. X explota de vez en cuando y empieza a insultar. A veces dice cosas muy graves y eso para los demás es incómodo de escuchar. A mí me parece que lo está haciendo mal y me parece una mala convivencia que es una mala convivencia por su parte. ¿Me explico? Los demás, o creo que sí convivimos bien.
31. **E:** Bueno, ¿y en la otra?
32. **ALU.7:** En la otra, la convivencia es buena, ya que casi no ha habido discusiones... Creo que no ha habido discusiones en todo el curso. Así que yo creo que, en la otra, es buena.
33. **E:** ¿Y, en general, en el cole?
34. **ALU.7:** Yo creo que sí.

35. **E:** ¿Crees que hay algún problema de convivencia? Aparte de la persona de la que me has hablado antes.
36. **ALU.7:** Creo que no.
37. **E:** ¿Consideras que el Cole es un lugar seguro?
38. **ALU.7:** Sí, una vez estás dentro, sí, pero ya cuando sales es otra cosa, pero claro, eso el cole no lo puede controlar, pero el cole, sí, es seguro.
39. **E:** Genial, gracias. Bueno hasta ahora hemos estado hablando de las clases que tienes ahora, que supongo que serán diferentes a las que has tenido en otros momentos. A lo largo de tu vida escolar los compañeros han ido cambiado, algunos se han ido, otros han venido... ¿La convivencia ha sido parecida a todos los años que has estado aquí?
40. **ALU.7:** El año pasado sí fue peor de lo que es ahora. Por ALU. X, justamente porque desde que vino yo estuve con él en clase, pero el año pasado con el profesor que sustituyó a PROFE. Y chocaba mucho con él, siempre como se gritaban y ALU. X decía cosas y el profesor se ponía nervioso y aunque intentaba mantener la calma al final explotaba.
41. **E:** ¿Entonces el único problema de convivencia que has vivido viene exclusivamente de la misma persona?
42. **ALU.7:** Pues... Diría que sí.
43. **E:** ¿De las características que me has dicho antes que tenía que tener una buena convivencia, en general, crees que todas se dan en el colegio? Bueno, excepto en este caso puntual que me has comentado.
44. **ALU.7:** Yo creo que sí.
45. **E:** ¿Tú crees que es así en todos los coles?
46. **ALU.7:** No.
47. **E:** ¿Cómo crees que es? ¿mejor o peor?
48. **ALU.7:** En algunos colegios e institutos, según me dijo una de mis amigas, se tratan realmente mal. Y que incluso hay profesores que faltan al respeto a los alumnos.
49. **E:** ¿Entonces crees que aquí es mejor?
50. **ALU.7:** Sí.

51. **E:** ¿Tú crees que este cole tiene algo de especial que hace que la convivencia sea mejor que en otros lugares?
52. **ALU.7:** El respeto hacia la persona. Da igual su orientación sexual, da igual su color de piel, da igual si tiene un acento extranjero, o no...Da igual si tiene un acento extranjero o no.
53. **E:** Muy bien. Entonces, ¿tú crees que esta es la clave que lo hace diferente, ¿no?
54. **ALU.7:** Sí.
55. **E:** Ahora voy a preguntarte sobre ti, ¿qué tal tu convivencia con el resto de los compañeros y compañeras?
56. **ALU.7:** Yo creo que es buena, siempre intento tratar bien a las personas. Aunque hay algunas que me dicen que por la mirada que tengo los párpados así como caídas, que parece que tenga sueño, a veces se piensan que soy muy seria, pero en realidad, no.
57. **E:** ¿Y con los profes?
58. **ALU.7:** Está bien, yo no he tenido problema con ninguno.
59. **E:** ¿Y te llevas bien con ellos, te apoyan, te ayudan...?
60. **ALU.7:** Sí, siempre me han ayudado.
61. **E:** Vale, bien. ¿Qué consideras que podría ocurrir para que hubiera un problema de convivencia en un contexto, en una clase en la que la convivencia que sea buena?
62. **ALU.7:** Tendría que haber un problema bastante gordo. Por ejemplo, podría haber pasado en la disputa entre comillas del día 8 de marzo que hubo con ALU. Z. Sobre las diferentes opiniones, en los diferentes pensamientos que teníamos sobre el tema. Yo creo que eso, si no fuésemos unas personas pacientes, y no respetáramos las ideas de los demás, podría llegar a haber una discusión muy grande, pero fíjate que en este caso no la hubo.
63. **E:** Genial, o sea, que escuchasteis las diferentes posturas y las respetasteis.
64. **ALU.7:** Sí.
65. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que haya un buen ambiente en la clase para que tu aprendizaje funcione?
66. **ALU.7:** No te he entendido.

67. **E:** Que si es muy importante o no que la convivencia en clase sea buena para que tú aprendas.
68. **ALU.7:** Creo que mucho. Porque ya te digo que si hay un ambiente tenso, si es incómodo para las personas, entonces sería difícil concentrarse en el aprendizaje teniendo ese ambiente así tenso.
69. **E:** Vale, muy bien. ¿Crees que has aprendido a convivir en el colegio?
70. **ALU.7:** Creo que sí.
71. **E:** Vale. Has nombrado antes la multiculturalidad. Es verdad, ¿no? Que en este centro hay gente de muchísimos países diferentes, de diferentes culturas, de diferentes religiones, de diferentes orientaciones. Vamos aquí hay gente de todo tipo, ¿verdad?
72. **ALU.7:** Sí, sí.
73. **E:** Vale, ¿y tú crees que esto se da todos los centros?
74. **ALU.7:** Bueno, hay tipos y tipos de centro, pero me imagino que hay bastantes donde sí hay mucha diferencia.
75. **E:** ¿No crees que en éste sea especialmente grande la diferencia que hay entre unos y otros?
76. **ALU.7:** A ver, en algunos sí y en otros, no, depende también del lugar donde esté.
77. **E:** Vale. ¿Crees que esta mezcla esta combinación de culturas, religiones, orientaciones sexuales, de gustos; en definitiva, ¿de personas diferentes ayudan a mejorar la convivencia?
78. **ALU.7:** A ver sí, claro. porque si hay una persona sea, por ejemplo, lesbiana y otra persona que no lo tenga claro, que esté confundida, pues, la que está confundida podría hablar con la que ya lo sabe para que le dé consejos, y yo creo que eso es bueno y hace que las personas estén mejor. Yo creo que sería mejor porque hace que la gente se sienta más cómoda para hablar, porque, aunque seamos de países distintos, nos puede pasar lo mismo.
79. **E:** ¿Entonces, crees que es positivo?
80. **ALU.7:** Sí.
81. **E:** Oye, ¿y tú has aprendido cosas de personas que son diferentes a ti (me refiero compañeros y compañeras), como, por ejemplo, culturas, maneras de pensar, maneras de vivir...?

82. **ALU.7:** Sí.
83. **E:** ¿Por ejemplo?
84. **ALU.7:** Pues el Ramadán, por ejemplo, todos los años he tenido compañeras musulmanas que lo hacían... O cuando hablamos en clase de cosas de comer...
85. **E:** Genial, gracias. Pasamos a la siguiente... ¿Tú crees que las normas benefician la convivencia?
86. **ALU.7:** Yo creo que sí, al menos las que yo conozco.
87. **E:** Otra pregunta, a ver que esta es un poco complicada... ¿Tú crees que en el cole a lo largo del tiempo que llevas, aunque especialmente este año, hacéis actividades, rutinas?, trabajos, proyectos... que sirven para que tengáis valores, para que se mejore vuestra convivencia, para que os llevéis mejor, para que aprendáis a trabajar en equipo, ¿etc.?
88. **ALU.7:** Pues en Primaria, yo no recuerdo que hiciéramos muchas cosas, como mucho algún trabajo en grupo, pero este año, sí; ha habido un cambio.
89. **E:** ¿Vale, y este año qué cosas habéis hecho para mejorar vuestra convivencia?
90. **ALU.7:** Muchas cosas... La actividad sobre el 8M, una vez que hicimos una actividad sobre las palabras que usábamos para hacer bromas, pero que podían llegar a ser ofensivas... Bueno, y en general, el respeto y la educación te la enseñan desde que eres niño aquí en el colegio.
91. **E:** Vale, muy bien. ¿Tú crees que es importante para tu futuro y para tu desarrollo aprender a convivir?
92. **ALU.7:** Sí... Porque si estás en un ambiente de trabajo y no te llevas con nadie... Sería muy incómodo, no podrías trabajar bien, ni estar contento tampoco.
93. **E:** ¿Crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia de este colegio?
94. **ALU.7:** Pues igual, enseñar más a no discriminar por la orientación sexual, por ejemplo... Especialmente a los chicos; no a todos, pero hay algunos que sí que tienen que saber más de eso.
95. **E:** ¿Pero es habitual la homofobia?
96. **ALU.7:** Ahora mismo, en este Colegio, no. Y en esta generación, la generación Z no es tan frecuente que haya homófobos.

97. **E:** ¿Crees que hay asignaturas que ayudan o sus contenidos o la manera de darlos contribuyen a que tengáis valores, a que trabajéis juntos, a que os respetéis, a que os llevéis bien...?
98. **ALU.7:** ¿Alguna asignatura?
99. **E:** Sí, bueno, o sus contenidos o la manera de darla o la manera que tenéis de trabajar...
100. **ALU.7:** Yo creo que las exposiciones son como lo que más a ayuda, primero, a que las otras personas sepan escuchar el turno de palabra de alguien cuando está presentando y a no reírse, burlarse... Y a la persona que está exponiendo a saber que, claro, si esas personas no se ríen, puede estar en un ambiente seguro para seguir exponiendo. Eso es lo que me pasa a mí, que al principio me pongo muy nerviosa cuando voy a exponer, pero después veo que también veo a los demás atentos y que no se ríen, me suelto más a hablar.
101. **E:** Vale, genial ¿y alguna otra cosa?
102. **ALU.7:** Los debates creo que también ayudan porque, como digo, ayudan a respetar el turno de palabra ayudan también a saber que si una persona tiene diferentes ideas tuyas. No tienes porqué explotar y decirle "Lo que tú piensas no está bien, lo que yo pienso sí". Por mucho que la idea del otro no esté del todo bien, o no te guste, simplemente son ideas. Y los trabajos en grupo... Depende porque puede que alguien no trabaje y otra persona lo hace todo bien, trabaja y está en el otro extremo y a veces se ve en la nota, y otras veces no...
103. **E:** Ya, eso es un problema.
104. **ALU.7:** Obviamente, me parece una falta de respeto. A mí a veces me ha pasado de estar en grupos, pedirle a alguien que mandara su parte y que ni siquiera me respondieran...Entonces sí que me parece una falta de respeto decir, pues estoy haciendo yo todo. Me parece muy mal eso.
105. **E:** ¿Crees que esa situación va a volver a ocurrir en el futuro, quiero decir, cuando te vayas a estudiar a otro sitio, cuando vayas a trabajar, crees que se va a volver a producir?
106. **ALU.7:** Seguro que va a volver a pasar.
107. **E:** ¿Entonces, crees que es importante que pases por diferentes situaciones de convivencia para tu futuro?
108. **ALU.7:** Sí, eso sí.
109. **E:** Pues muchas gracias, ALU. 7; lo has hecho muy bien.
110. **ALU.7:** Gracias.

ALU. 8 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, empezamos, en primer lugar, te cuento por qué voy a hacer esto y luego, empezamos. Estoy estudiando sobre la convivencia, estoy haciendo una tesis sobre ello. Entonces, mi hipótesis, lo que creo, es que la convivencia escolar en este centro es buena. Entonces, quiero conocer vuestra opinión, de alumnos y alumnas y de si es buena o es mala y de las cosas que la hacen buena o que la hacen mala. En el caso de que de que consigamos demostrar entre comillas que la convivencia es buena, quiero estudiar cuáles son los factores para que sea buena. En el caso de descubrirlos, quizá poder trasladarlos a otros lugares en los que la convivencia no sea tan buena, con el objetivo de mejorarla. Dicho esto, vamos a empezar con tus datos, que no tienen nada que ver con la convivencia. ¿Cuántos años tienes?
2. **ALU. 8:** Yo tengo 15 años
3. **E:** ¿En qué curso estás?
4. **ALU. 8:** En cuarto de la ESO.
5. **E:** Muy bien. ¿Cuáles son tus orígenes? ¿De dónde eres? ¿De dónde son tus padres?
6. **ALU. 8:** Nací aquí en Zaragoza, mi padre también, pero mi madre es de Colombia.
7. **E:** Vale, muy bien. ¿Cuántos años llevas en el Cole?
8. **ALU. 8:** 12 años.
9. **E:** Empezaste prácticamente desde el principio
10. **ALU. 8:** Sí, llevo desde que nací, casi sí.
11. **E:** Vale, pues ya te voy a preguntar sobre la convivencia. ¿Qué significa la palabra convivencia para ti?
12. **ALU. 8:** Pues para mí la convivencia es el hecho de tener que estar en contacto con diferentes personas que no tienen por qué pensar, lo mismo que tú, que pueden ser parecidas, o ser totalmente diferentes, pero tener relación, quieras o no, porque vas a conocer a personas que te lleves mejor o al revés, que te lleves peor.
13. **E:** Vale, genial. ¿Y convivencia escolar?

14. **ALU. 8:** Pues lo mismo, solo que, en términos académicos, sois, entre comillas, iguales. Sí que te puedes ayudar con ellos más, te entiendes mejor porque estás haciendo lo mismo, tienes la misma edad más o menos...
15. **E:** Muy bien. ¿Con quien tienes que convivir en tu día a día? Un día como hoy.
16. **ALU. 8:** Pues con mis compañeros de clase, con los profesores, con mi familia y también con la gente que me encuentro por la calle o así.
17. **E:** Muy bien. Según tu opinión, ¿qué características tiene que tener una convivencia para ser buena?
18. **ALU. 8:** Sobre todo tiene que haber mucho respeto entre todos. También es que el respeto, yo creo que es la base de todo, porque si no respetas a alguien por muy en contra que estés, de sus ideales o lo que sea, pues ahí ya va a haber una mala relación entre las personas y también tienes que ser respetado porque no puedes respetar y luego no recibir tampoco.
19. **E:** Genial. ¿Y qué podría estropear una convivencia buena en la que haya respeto?
20. **ALU. 8:** Bueno, pues... Que, por ejemplo, si hay problemas en esa convivencia, que no se hablen o que no se hable directamente con la persona con la que tiene el problema, el inconveniente con la otra porque hay veces que se sobreentienden muchas cosas que no son así.
21. **E:** Vale muy bien. ¿Qué tal es la convivencia en tu clase?
22. **ALU. 8:** Pues en mi clase yo considero que es buena, al menos nos respetamos todos. Por lo menos, por mi parte, yo es lo que veo y sí que estamos normal, bien.
23. **E:** Vale, muy bien, y, ¿en general en el centro?
24. **ALU. 8:** Hombre, hay un poco de todo, pero yo creo que también es buena, buena relación.
25. **E:** ¿Vale, entonces hay algún problema de convivencia, o no crees que haya ninguno?
26. **ALU. 8:** Siempre hay roces, no lo voy a negar. En mi clase también hay roces, como en todos los lugares del mundo, pero en general no es demasiado, no es constante, no es continuo y no veo problemas ni discusiones a menudo.
27. **E:** ¿Consideras que el cole es un lugar seguro?
28. **ALU. 8:** Sí, sí.

29. **E:** La convivencia, en los muchos años que me has dicho que llevas aquí, ¿siempre ha sido más o menos parecida?
30. **ALU. 8:** Hombre, anteriormente sí que había mejor relación entre todos los cursos y todo porque, pues quizás... A lo largo de este tiempo, con el COVID y que los cursos se van complicando, me he podido relacionar menos con los cursos menores al mío. No sé cómo explicarlo; que nos seguimos llevando bien, eh..
31. **E:** ¿No es que sea mala, pero hay menos, ¿no?
32. **ALU. 8:** Sí, sí, exacto.
33. **E:** De las características que me has comentado antes que tenía que tener una buena convivencia; sobre todo el respeto como base de todo que has destacado, ¿Crees que se da en el centro?
34. **ALU. 8:** Sí, yo creo que sí.
35. **E:** Vale la pregunta del millón, ¿tú crees que es así en todos los lugares, en todos los centros?
36. **ALU. 8:** Lamentablemente no, porque conozco casos que ni intentan respetarse los unos a los otros o, por el contrario, también he conocido casos que son prácticamente familia. Entonces hay mucha variedad.
37. **E:** ¿Qué hace especial a este cole que hace que la convivencia sea buena?
38. **ALU. 8:** Yo creo que todos los alumnos intentamos también que haya buena relación, unos más que otros, obviamente, pero yo creo que se consigue, mayoritariamente. Además, yo creo que los profes, algunos, promueven que nos llevemos bien.
39. **E:** ¿Qué tal es tu relación con el resto de tus compañeros y compañeras?
40. **ALU. 8:** Ah, es buena, es buena, me respetan, yo los respeto, los escucho y me escuchan.
41. **E:** ¿Y con los profes?
42. **ALU. 8:** También, también me llevo bien con todos.
43. **E:** ¿Tienes confianza con ellos, si los necesitas, les pides ayuda y te la prestan...?
44. **ALU. 8:** Sí.
45. **E:** ¿Siempre ha sido así?
46. **ALU. 8:** Sí, sí, de toda la vida, desde infantil hasta ahora en ESO. Siempre se hace.

47. **E:** ¿Qué crees que podría pasar para que se estropease este clima tan bueno que me describes?
48. **ALU. 8:** Que, empezando ya por los profesores, que dejaran de preocuparse por las relaciones que hay en cada clase. Y luego, por parte de los alumnos, que no tengan en cuenta que no solo vienen ellos al colegio, que también hay otras personas que tienen sentimientos, al igual que ellos y que igual un codazo que le puedes haber dado a uno que estaba bajando las escaleras sin querer, se lo haya tomado muy mal porque esté muy estresado o algo así... Cada uno tiene su punto de vista, entonces hay que respetarlo. Ya digo que el respeto es muy importante.
49. **E:** Muy bien, genial. ¿Crees que has aprendido a convivir en el colegio?
50. **ALU. 8:** Sí, sí, he aprendido a convivir y a aceptar a las personas como son.
51. **E:** ¿En qué medida crees que es importante o cuánto de importante es el hecho de que haya buena convivencia en tu clase, por ejemplo, a lo largo de estos años, para que tu aprendizaje y tu rendimiento académico vaya bien?
52. **ALU. 8:** Es muy importante, sí.
53. **E:** ¿Y de no haber sido así, crees que habría ido peor?
54. **ALU. 8:** Sí, claro, porque el ambiente influye mucho en la persona.
55. **E:** ¿Entonces, está satisfecha en ese sentido?
56. **ALU. 8:** Estoy muy satisfecha.
57. **E:** Estupendo. Hay un detalle que cuando te he preguntado qué tenía de especial este centro que no has comentado, pero que yo sí percibo. Te la cuento a ver qué te parece. Es que hay muchas culturas diferentes, hay gente, hay gente de muchos países, gente de muchas religiones.
58. **ALU. 8:** Es verdad.
59. **E:** Bueno, sin entrar a valorar cómo conviven, el hecho es que están aquí todos juntos en clase, en el recreo... ¿Estás de acuerdo?
60. **ALU. 8:** Totalmente de acuerdo, se me había pasado eso.
61. **E:** Esta multiculturalidad que se dan las en casi todas las clases, bueno, de hecho en todas. ¿Crees que es positiva para para que hayáis aprendido a convivir bien?
62. **ALU. 8:** Es muy positiva porque hemos aprendido que por muy diferentes que seamos, de piel, color, ideología, religión, lo que sea, seguimos siendo personas y que da

igual sea como sea, el de al lado, te puedes llevar bien con él.

63. **E:** ¿Vale, tú has aprendido cosas de otras culturas por el hecho de estar aquí?
64. **ALU. 8:** Sí, porque... Claro... En mi familia también hay dos culturas, pero claro, conocer a otras más, me ha abierto la mente y me ha enseñado cosas como persona.
65. **E:** Súper bien, vale. Sobre este tema, en el centro, en la asignatura que sea o en tutoría, o en alguna ocasión especial... ¿Hacéis actividades que promuevan, es decir, que incentiven, que animen, que empujen a que os llevéis bien, a que hagáis buenas migas, a que os respetéis, a que no haya racismo, que no haya homofobia, islamofobia, que no haya ninguna de estas cosas?
66. **ALU. 8:** Sí, son temas que tratamos bastante en tutoría, por lo menos en mi clase, porque consideramos que el respeto que nos tenemos aquí, lo deberíamos tener todos también en la calle. A mí me parece muy triste ver en las noticias a gente que por tener una orientación u otra o venir de un sitio u otro acabe como acaban algunos.
67. **E:** ¿Cómo? ¿Con violencia y discriminación?
68. **ALU. 8:** Sí.
69. **E:** Me preguntaba si en la vida diaria del centro, ya no solo desde tutoría dais algo o trabajáis de alguna manera que consideres que ayuda a que estéis más unidos o mejore el clima, o que os empuje a ser más tolerantes y sociales.
70. **ALU. 8:** Sí, aunque haya gente, por ejemplo, que el idioma no lo controle mucho, se les añade a los grupos, los compañeros les intentamos explicar las cosas despacio, incluso en otro idioma, aunque a veces funciona (ríe), pero siempre intentamos integrar a los demás.
71. **E:** Muy bien. Qué bonito, la verdad. A lo largo de estos años que has estado aquí (porque tú llevas muchos) has conocido a compañeros y compañeras nuevos, que no llevan mucho tiempo en el país, que han ido viniendo... ¿Qué tal su integración?
72. **ALU. 8:** Hombre, al principio, ellos se sienten como un poco retraídos porque llegar a un lugar en el que todos se conocen, que todos saben todo de todos y ser un desconocido allí, pues me imagino que tiene que ser duro.
73. **E:** Me imagino, sí.
74. **ALU. 8:** Pero en poco tiempo, pasan a ser uno más. Yo considero a mis compañeros como mi otra familia, los quiero mucho, independientemente del color que sean o de lo que sea, y que, aunque llegara ahora mismo otra persona nueva para los cuatro días que quedan de clase, pues yo por mi parte y, estoy segura, de que mis compañeros también le integrarían, le ayudarían, le tratarían como a una más.

75. **E:** Qué bien, muchas gracias. Sobre las normas, ¿Tú crees que benefician que haya una buena convivencia, que son necesarias?
76. **ALU. 8:** Sí, porque siempre tiene que haber ciertas reglas que todos han de cumplir, pero tienen que ser iguales para todos.
77. **E:** Sí, claro. ¿No crees que es importante para tu desarrollo y para tu futuro (que por cierto, empieza ya) el aprender a convivir?
78. **ALU. 8:** Sí, porque como ya hemos dicho anteriormente, el ambiente influye mucho y en el ambiente están las personas y, a lo largo de la vida, en cada etapa se va a ir cambiando de ambiente y asimismo las personas porque no tiene porque mañana, que me voy a otro lugar, no van estar las mismas personas que me han acompañado todo este tiempo. Entonces también hay que saber integrarse e integrar a las personas.
79. **E:** Vale, ¿y tú qué estás preparada?
80. **ALU. 8:** Yo creo que sí.
81. **E:** ¿Te da un poco de miedo?
82. **ALU. 8:** Sí, claro, pues siempre me da miedo lo del rechazo y todo eso, saber integrar a la gente o no, o saber cuándo tengo que decir algo o no, o cosas así, pero yo voy a intentar ser la mejor versión de mí y ya está.
83. **E:** Pues genial, oye, ¿tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia? Bueno, en primer lugar, aquí en el centro, y luego te preguntaré sobre fuera del centro
84. **ALU. 8:** Quizás aquí, a ver, lo de los grupos y todo eso de convivencia, de hacer trabajos de historia, presentaciones, está muy bien, pero igual también, hacer como unas convivencias al exterior, porque anteriormente sí que se hacían mucho, pero con lo del COVID y todo eso, pues se ha ido complicando, pero yo las retomaría porque iban muy bien, porque pues la gente que venía nueva tenía la oportunidad de conocer y darse a conocer.
85. **E:** Genial. ¿Y fuera? ¿En estos lugares que conoces tú de fuera, que crees que es que es mala o que no es tan bueno?
86. **ALU. 8:** No sabría decirte la verdad, porque es que es muy complicado. Por mucho que propongas también, la gente tiene que involucrarse y decir: "Si lo voy a hacer", pero no suelen decir que sí tan fácil. Entonces también habría que tener, no sé, compromiso... No basta con proponer las cosas que hacemos aquí, como tratar los problemas en grupo

87. **E:** Oye, y volviendo al tema de las actividades y maneras de trabajar. Me has dicho antes que sí hay asignaturas en las que trabajáis estos temas y me has hablado de la integración de todo el mundo y tal, pero ahora te querría preguntar en qué asignaturas hacéis estas cosas, y cómo.
88. **ALU. 8:** Pues, por ejemplo, en Historia hablamos sobre la sociedad anterior, en otras épocas de la Historia y la comparamos con la de ahora y pues casi siempre terminamos diciendo: “Gracias”, por aportar un granito de arena para no volver a lo anterior, que era que era un horror. Entonces sí que se nota que ha habido una evolución en el ser humano, en cómo se lleva y tal.
89. **E:** ¿Y en las asignaturas que están pensadas un poco para eso, como Ciudadanía, que tuviste el año pasado?
90. **ALU. 8:** Ay, sí, claro, obviamente allí también. Básicamente estuvimos hablando todo el año de la sociedad y la convivencia y qué podíamos hacer para mejorarla.
91. **E:** ¿Crees que funciona?
92. **ALU. 8:** Nos dimos cuenta de muchas cosas porque a veces solo miramos la convivencia de aquí. Por ejemplo, de este centro, pero no nos fijamos en África o en Estados Unidos. La convivencia que hay entre los alumnos y luego ya entre la gente, así que vimos otro punto de vista diferente que nos hizo comprender que pues éramos afortunados en parte, y que hay cosas que mejorar, por otra.
93. **E:** Pues genial. Bueno, pues ya estaría. Lo has hecho fenomenal.
94. **ALU. 8:** Gracias.

ALU. 9 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** ¡Venga, ALU!9, empezamos! En primer lugar, te cuento por qué voy a hacer esta entrevista, ¿vale? Voy a estudiar un poco la convivencia escolar. Yo creo que la convivencia escolar de este centro es buena. Entonces voy a preguntarte lo que opinas sobre ello y voy a tratar de descubrir los factores, los elementos que hacen que la convivencia sea buena, y si lo consigo, la idea es tratar de trasladar esos factores que la hacen buena a otros lugares para que la convivencia mejore.
2. **ALU.9:** Vale, bien.
3. **E:** Bueno, pues las primeras preguntas no tienen nada que ver con la convivencia. Solo tienen que ver contigo. La primera pregunta es: ¿cuántos años tienes?
4. **ALU.9:** 16 años.
5. **E:** ¿En qué curso estás?
6. **ALU.9:** Cuarto de la ESO.
7. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes? Me refiero, dónde naciste, si tu familia es de aquí, etc.
8. **ALU.9:** Sí, yo nací en Zaragoza y mi familia es toda de aquí.
9. **E:** Vale, genial. ¿Cuántos años llevas en el Cole?
10. **ALU.9:** Pues... 12, creo.
11. **E:** Vaya, toda una vida. Ya sobre la convivencia. ¿Qué crees que significa la palabra convivencia?
12. **ALU.9:** Pues, creo que es la relación que hay entre personas.
13. **E:** Pues sí, una definición muy concisa, ¿y la convivencia escolar?
14. **ALU.9:** Pues lo mismo, pero en el ámbito del Colegio, de la escuela en general.
15. **E:** ¿Tú con quien tienes que convivir en tu día a día? Un día como hoy, por ejemplo.
16. **ALU.9:** Pues en casa con mi familia y en el colegio, pues con mis profesores y compañeros de clase.
17. **E:** Muy bien. Según tu opinión. ¿Qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?

18. **ALU.9:** Tiene que haber un buen ambiente, divertido y buena relación entre todos.
19. **E:** Vale, ¿y alguna característica más? Algo que tenga o no tenga que pasar para que se dé la buena convivencia.
20. **ALU.9:** Hay que tener educación también, sobre todo.
21. **E:** ¿Y cómo se llega a eso?
22. **ALU.9:** Pues supongo que, con valores como el respeto, el no discriminar y tal.
23. **E:** ¿Y qué podría estropear esa buena convivencia?
24. **ALU.9:** Discusiones, peleas que no tengan fundamentos. Normalmente, cuando no se respeta a los demás, a su espacio, a sus ideas, a lo que creen o lo que les gusta. También por razones que de discriminación o alguna cosa.
25. **E:** ¿Y qué tal es la convivencia en tu clase?
26. **ALU.9:** Muy buena, muy buena, me gusta.
27. **E:** Genial, ¿y en general en el cole?
28. **ALU.9:** También, también bueno, yo creo que también, vaya.
29. **E:** ¿Crees que hay un problema de convivencia?
30. **ALU.9:** Pues igual hay momentos que sí, por lo que he dicho antes que puede haber, pues discusiones a veces, y eso, pero por lo demás yo creo no.
31. **E:** ¿Consideras que el cole es un lugar seguro?
32. **ALU.9:** Sí, yo nunca me he sentido insegura.
33. **E:** En tu experiencia, que llevas un montón de años aquí, ¿Siempre, o casi siempre ha sido así?
34. **ALU.9:** Sí, yo diría que sí.
35. **E:** Vale. De las características que me ha sugerido que debía tener una buena convivencia ¿Crees que es todas o la mayoría se dan en este centro?
36. **ALU.9:** Sí, yo creo que sí, sí.
37. **E:** Muy bien. ¿Tú crees que la convivencia es más o menos así en todos los centros?

38. **ALU.9:** No.
39. **E:** ¿Cómo crees que es mejor, peor?
40. **ALU.9:** Depende del tipo de gente que haya y de las relaciones que hay entre otros alumnos.
41. **E:** ¿Y tú qué crees que hace especial a este para que definas la convivencia como buena?
42. **ALU.9:** Al menos en mi clase, la educación creo que todos somos muy educados y por eso es bueno.
43. **E:** Pero tú has cambiado de clase en alguna ocasión y siempre ha sido buena, ¿no?
44. **ALU.9:** Sí, sí, pues es que yo creo que todos han sido bastante educados; cada uno igual de diferente manera, pero educados.
45. **E:** ¿Y cómo es tu convivencia con el resto de compañeros y compañeras (no en general, sino la tuya, personal)?
46. **ALU.9:** Diría que buena, yo me llevo bien con todo el mundo, la verdad.
47. **E:** ¿Y con los profes?
48. **ALU.9:** Con los profes, también.
49. **E:** Vale. ¿Y tienes confianza con ellos, puedes hablar con ellos con libertad? Si necesitas algo, te ayudan...
50. **ALU.9:** Sí, sí, siempre, desde que he llegado aquí, con casi todos los profesores.
51. **E:** ¿Los considera cercanos?
52. **ALU.9:** Sí, sí.
53. **E:** ¿Qué crees que podría que podría convertirse en un problema de convivencia en el contexto en el que vives?
54. **ALU.9:** (...) Pues es que... Lo veo casi imposible, la verdad.
55. **E:** Bueno, pues eso es genial, la verdad. ¿Tú crees que has aprendido a convivir aquí?
56. **ALU.9:** Sí, sí, más que en mi casa, yo creo.

57. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que tengas buena convivencia en tu clase, y en general en el centro para que tu aprendizaje funcione y vaya bien?
58. **ALU.9:** (...) No sé.
59. **E:** O sea, ¿crees que es importante que tengas buen rollo, buen ambiente para para que tú vayas bien, para que aprendas, para que vaya todo rodado ¿Y que si no fuera así, crees que aprenderías menos?
60. **ALU.9:** Ah, bueno, sí, sí que es muy importante, porque si no lo pasase bien con mis compañeros, no me apetecería venir y eso...
61. **E:** Aparte del hecho que has comentado de que, en tu opinión, los alumnos y alumnas sois especialmente educados, hay un detalle que yo percibo que creo que hace un poco diferente a este cole a la mayoría. A ver qué te parece. Yo creo que hay gente muy diversa: de diferentes países, con diferentes creencias, que llevan más o menos tiempo en el centro, en la ciudad, en el país o incluso en el continente; que hablan diferentes lenguas, que piensan de una manera, de otra...
62. **ALU.9:** Sí, claro, aquí hay de todo y cada uno aporta cosas distintas y ayuda a la convivencia también. Pero lo de que sean diferentes, no hace que nos llevemos mal ni nada, eh.
63. **E:** Esa era la siguiente pregunta, pero te has adelantado, ¿crees que eso es bueno para la convivencia?
64. **ALU.9:** Sí, claro. Conocer a gente diferente, aprender a tratar con ellos, o incluso intentar hablar con gente que no sabe español, yo creo que te enseña un montón para cuando estemos en un trabajo y así.
65. **E:** ¿Tú crees que has aprendido cosas de otras culturas, de otros lugares gracias a que tienes compañeros y compañeras de esos lugares diferentes?
66. **ALU.9:** Sí, sí.
67. **E:** Vale, genial. ¿Y lo consideras bueno?
68. **ALU.9:** Sí, es bueno.
69. **E:** Oye, y aquí en el cole, ¿hacéis alguna rutina, alguna actividad en tutoría, o dentro de las asignaturas que sirva para que estéis más unidos, para que trabajéis juntos, para que os ayudéis...? Por ejemplo, alguna dinámica en tutoría para trabajos en grupo, con cierta frecuencia, charlas, actividades, juegos. Ese tipo de cosas.
70. **ALU.9:** Sí, yo creo que en tutoría siempre, y en muchas asignaturas, también.

71. **E:** ¿Y crees que funciona?
72. **ALU.9:** Yo creo que sí.
73. **E:** Con respecto a las normas, ¿tú crees que benefician que haya buena convivencia?
74. **ALU.9:** Sí, son necesarias.
75. **E:** ¿Si no estuvieran, crees que no sería tan buena?
76. **ALU.9:** A ver, sería buena, pero igual no tanto.
77. **E:** Y para tu futuro, que empieza ya, porque estás terminando 4º ¿Crees que es importante que sepas convivir?
78. **ALU.9:** Sí, claro.
79. **E:** ¿Y te consideras preparada para salir de aquí y tener buena convivencia allá donde vayas?
80. **ALU.9:** Sí.
81. **E:** O sea, ¿no le tienes miedo?
82. **ALU.9:** No, la verdad.
83. **E:** ¿Crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?
84. **ALU.9:** Respecto al colegio, ¿o en general?
85. **E:** Las dos.
86. **ALU.9:** Yo creo que siempre todo se puede mejorar, así que sí.
87. **E:** Vale, y dentro del colegio, ¿qué se puede mejorar?
88. **ALU.9:** Pues igual hacer más trabajos en grupo en algunas asignaturas. Porque es verdad que en muchas hacemos muchas veces, pero en otras, nunca.
89. **E:** O sea, como crees que eso funciona, hacerlo más.
90. **ALU.9:** Sí, yo creo que eso es lo que más funciona.
91. **E:** Y en un centro en el que no haya buena convivencia, ¿qué crees que se puede hacer?

92. **ALU.9:** ¿En un centro en el que no haya buena convivencia? Pues empezar de cero, si no hay buena convivencia, empezar desde cero a hablar las cosas y empezar bien todo. Y que los profesores colaboren un poco, que en el instituto de mi hermana, pasan bastante.
93. **E:** Vale genial, otra pregunta. ya de las últimas. En las diferentes asignaturas, aprendes y has aprendido cosas muy diferentes. ¿Crees que hay parte del contenido que sirve para que tú tengas valores o tengas más capacidad para convivir?
94. **ALU.9:** (...) Ciudadanía yo creo que era para eso.
95. **E:** ¿Y en las demás?
96. **ALU.9:** Pues sobre todo en Historia, aunque igual también en Lengua.
97. **E:** ¿Y la manera de dar los contenidos; es decir, que no sea un profe que se pone delante de la clase y simplemente hable... ¿Crees que ayuda?
98. **ALU.9:** Sí, eso también, claro.
99. **E:** Vale, y como conclusión ya. Dado lo que has aprendido y la personalidad que has forjado a lo largo de tu corta edad, que todavía eres muy joven, ¿Te sientes preparada para afrontar la convivencia que venga?
100. **ALU.9:** Sí.
101. **E:** O sea, crees que te puedes desenvolver bien en diferentes grupos de personas, en diferentes contextos: grupos de amigos diferentes, clases nuevas, ambientes laborales, etc.
102. **ALU.9:** Yo creo que sí... He conocido a tanta gente, y en este cole, como es pequeño, como nos llevamos todos con todos sean mayores, pequeños, o vengan de donde vengan, yo creo que estoy preparada para todo.
103. **E:** Genial, pues ya hemos terminado. ¡Muchas gracias!
104. **ALU.9:** ¡De nada!

ALU. 10 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** ¡Buenas, ALU.10! Vamos a empezar la entrevista en seguida, pero antes te cuento un poquito de qué vamos a hablar: vamos a hablar de la convivencia, pero vamos a intentar hacerlo en positivo, es decir, de la buena convivencia. Te voy a preguntar cosas para saber cómo es la convivencia en este centro y, en caso de que sea buena, cuáles son los factores que la hacen así. En el caso de que descubramos cuáles son esos factores, tal vez podamos trasladarlos a otros lugares donde, tal vez, no sea tan buena y así, mejorar.
2. **ALU.10:** Vale.
3. **E:** La primera parte, la entrevista no tiene nada que ver con la convivencia, sino que tiene que ver contigo. En primer lugar, ¿cuántos años tienes?
4. **ALU.10:** Trece.
5. **E:** ¿De qué curso eres?
6. **ALU.10:** De 1ºA, de la ESO.
7. **E:** Muy bien. ¿Cuáles son tus orígenes?
8. **ALU.10:** Pues mi madre es española y mi padre dominicano, aunque yo vivo con mi abuela, que también es dominicana.
9. **E:** Vale, muy bien.
10. **ALU.10:** Y bueno, yo nací en República Dominicana.
11. **E:** ¿Cuántos años has estado en el en el cole?
12. **ALU.10:** Desde los cinco años, creo.
13. **E:** Vale, muy bien. Hablamos ya de convivencia. ¿Qué crees que significa la palabra convivencia?
14. **ALU.10:** Estar bien con la gente que te rodea.
15. **E:** Muy bien, muy conciso, ¿y convivencia escolar?
16. **ALU.10:** Estar bien con tus compañeros y profesores en las clases y fuera.
17. **E:** Muy bien, ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día? Un día como hoy, por ejemplo.

18. **ALU.10:** ¿Hoy? Con mis compañeros, con los profesores y con la gente de casa; que son mi abuela y mis dos hermanas.
19. **E:** Según tu opinión, ¿cómo debe ser una convivencia para que sea buena?
20. **ALU.10:** Llevarnos todos entre todos bien y sin faltar al respeto.
21. **E:** Vale, ¿y crees que para eso es importante que no haya discriminación entre vosotros?
22. **ALU.10:** Sí, es importante.
23. **E:** Vale, ¿y qué tipos de discriminaciones conoces?
24. **ALU.10:** Pues... El racismo, el machismo...
25. **E:** ¿Solo esos?
26. **ALU.10:** No, espera, el que es contra los gays.
27. **E:** ¿La homofobia?
28. **ALU.10:** Eso, sí, la homofobia también.
29. **E:** Vale, muy bien. ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
30. **ALU.10:** Que alguien falte al respeto a alguien.
31. **E:** ¿Y cómo podría ocurrir eso?
32. **ALU.10:** Pues que alguien te insulte por ser latina, por ejemplo.
33. **E:** Claro, ¿y eso te ha pasado aquí en el colegio?
34. **ALU.10:** ¿A mí? Pues si somos un montón latinos, ¿cómo me van a insultar por eso!
35. **E:** Claro, tienes razón. ¿Cómo definirías la convivencia escolar en tu clase?
36. **ALU.10:** ¿En mi clase? Bien, nos llevamos bien todos con todos y no nos faltamos al respeto unos a otros.
37. **E:** Genial, ¿y en general, en el centro?
38. **ALU.10:** Bien, yo creo que es buena.
39. **E:** Vale, genial. ¿Y tú crees que hay algún problema de convivencia?

40. **ALU.10:** Pues yo creo que no. Bullying y eso, yo no he visto.
41. **E:** ¿Siempre ha sido así de buena la convivencia?
42. **ALU.10:** Algunas veces más que otras, pero vamos, buena.
43. **E:** De las características que has dicho antes que tiene que tener una buena convivencia, donde has destacado, sobre todo, el respeto. ¿Crees que se dan en tu clase?
44. **ALU.10:** En mi clase creo que hay bastante respeto con los de color, otros países y eso...
45. **E:** Vale muy bien, muy bien. ¿Crees que pasa lo mismo en todos los colegios e institutos?
46. **ALU.10:** Creo que no.
47. **E:** Vaya. ¿Qué crees que hace especial a este colegio para que aquí haya una buena convivencia y en otros lugares no haya un ambiente tan bueno?
48. **ALU.10:** Pues... Creo que al ser pequeño... Bueno, un poquito pequeño, pues nos llevamos bien todos con todos, conocemos a todos los de las otras clases, a los que son más pequeños, a los que son más mayores...
49. **E:** O sea, ¿tú crees que es importante que os conozcáis todos desde siempre?
50. **ALU.10:** Sí, porque así conoces a todos más.
51. **E:** ¿Vale entonces, tu convivencia con el resto de los compañeros y compañeras es buena?
52. **ALU.10:** Sí. Nos llevamos bien todos con todos.
53. **E:** Vale, aunque no creas que lo haya ahora, ¿qué podría pasar para que haya un problema de convivencia?
54. **ALU.10:** Que alguien esté chinchando mucho, que se metan con alguien por su color de piel, por su país...
55. **E:** ¿Qué tal es tu convivencia con los profes?
56. **ALU.10:** Bien, muy bien.
57. **E:** ¿Por qué dices que es buena, qué hace que sea buena?

58. **ALU.10:** Porque prestan atención y te explican las cosas las veces que quieras y puedes confiar en ellos cuando te pasa algo.
59. **E:** Vale, o sea, que tienes una relación cercana con los profes, ¿no?
60. **ALU.10:** Sí, sí.
61. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el cole?
62. **ALU.10:** Sí.
63. **E:** ¿Cuánto de importante crees que es el hecho de que tú sepas convivir para tu futuro?
64. **ALU.10:** Mucho. En algunos trabajos siempre va a haber que trabajar en grupo y no puedes hacer todo solo.
65. **E:** Muy bien. Yo he observado que en este colegio hay gente de muy diversos orígenes, que se han ido incorporando conforme han llegado a España, que hablan distintas lenguas, etc.
66. **ALU.10:** Sí, de muchos.
67. **E:** ¿Tú crees que eso os ha influido para aprender a convivir?
68. **ALU.10:** Sí, porque hemos aprendido a estar todos con todos, nos da igual de dónde seamos y cuándo hayan venido, que les aceptamos igual, como a una más.
69. **E:** Vale. ¿Y en el colegio hay alguna actividad para mejorar vuestra convivencia? Alguna charla, algún taller, alguna tutoría dedicada a eso...
70. **ALU.10:** Sí, en Taller de Lengua y en tutoría.
71. **E:** ¿Qué hacéis?
72. **ALU.10:** Pues por ejemplo, una vez estuvimos aprendiendo un poco de las palabras que usamos como insultos, las palabras que a veces usamos para hacer bromas... Vimos lo que significaban y lo que podían hacer sentir a la otra persona.
73. **E:** Muy bien, ¿y algo más?
74. **ALU.10:** En tutoría siempre hablamos de respeto y de estar bien con los demás, de ayudar, de cuidar el medioambiente, de reciclar y esas cosas.
75. **E:** Vale, ¿tú crees que las normas son importantes para que haya buena convivencia?

76. **ALU.10:** Sí, son importantes.
77. **E:** Y para tu desarrollo como persona y para tu futuro, ¿crees que es importante que los profes, desde las escuelas y los institutos, le dediquemos tiempo a que aprendáis a convivir?
78. **ALU.10:** Sí, para el trabajo, para si conoces un grupo nuevo de amigos... En plan, para todo, ¿sabes?
79. **E:** ¿Tú crees que en el Cole se aprovecha el hecho de que vosotros sois muy diversos para mejorar vuestra convivencia? Quizá a través de alguna actividad que hable de las costumbres de otras culturas, de las características de otra religión, de la alimentación, etc.
80. **ALU.10:** ¡Tú siempre nos dices que no comamos tantos dulces, papas y eso y que comamos frutas!
81. **E:** Sí, eso es verdad.
82. **ALU.10:** No, pero sobre lo otro, a veces nos ponen trabajos en grupo y así conocemos a los demás.
83. **E:** Ya, pero... ¿habéis hecho alguna actividad concreta que sirva precisamente para eso, para conocer la cultura y las costumbres de personas, de otros países; yo qué sé; de Rumanía, de Colombia, de Perú, ¿de China...? ¿O de otras religiones, como el islam (que es la de los musulmanes)?
84. **ALU.10:** Ah, eso... Pues sí, nos han explicado muchas veces lo que es el Ramadán, por ejemplo, o las lenguas que se parecen al español...
85. **E:** Genial. Oye, ¿y trabajáis mucho en grupo?
86. **ALU.10:** Sí, bastante.
87. **E:** ¿En todas las materias?
88. **ALU.10:** En muchas sí.
89. **E:** Muy bien. ¿Y crees que eso es bueno?
90. **ALU.10:** A ver, depende de con quién te toque, pero normalmente está bien.
91. **E:** ¿A qué te refieres?
92. **ALU.10:** Pues que, si es tu amiga, trabajas mejor, pero si es sin más, en plan, que es de clase, pero hablas menos, pues es más aburrido.

93. **E:** ¿Tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia de este cole?
94. **ALU.10:** Yo creo que ya está bastante bien, la verdad.
95. **E:** Vale. ¿Tú crees que hay cosas que aprendes en alguna asignatura que te sirven a ti para reflexionar sobre la convivencia y, quizá para mejorarla?
96. **ALU.10:** Sí, en religión, por ejemplo, nos ponen trabajos sobre los santos o las vírgenes, o las celebraciones que son de cada uno de nuestros países y allí, vamos explicando sus vidas, por qué son famosos y tal.
97. **E:** ¿Y en alguna más?
98. **ALU.10:** (...) Pues... en Historia, creo... Porque nos comparan la manera de vivir de antes con la de ahora, lo que hemos avanzado y tal... y yo creo que eso es en plan, bueno, porque así no hacemos las mismas cosas mal que se hacían antes. Y, bueno, en biología siempre hablamos de las plantas que son de cada país, y nos preguntan y hablamos de ello.
99. **E:** ¿Y hacéis alguna actividad para tratar de que los alumnos y alumnas de diferentes clases y edades estén más unidos?
100. **ALU.10:** Pues en el recreo, desde hace un tiempo el espacio está dividido como por partes para que se puedan hacer diferentes cosas, además del fútbol; entonces en cada una de esas zonas, se juntan los de diferentes clases que quieren jugar al fútbol, al basket, al vóley, incluso a saltar a la comba o simplemente a estar sentado hablando; depende de lo que te apetezca hacer, estás en un sitio o en otro con gente de tu curso, pero también con gente de otras clases.
101. **E:** Y, claro, eso casi os obliga a conocer a mucha gente, ¿no?
102. **ALU.10:** Sí, a casi todos.
103. **E:** ¿Crees que hay algo de lo que se hace aquí que podría hacerse en otros centros donde la convivencia no sea tan buena y así mejorarla?
104. **ALU.10:** Sí, yo creo que, si en los otros institutos se hicieran cosas como esta, la gente se llevarían mejor.
105. **E:** Vale, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

ALU. 11 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** En primer lugar, ALU.11, te recuerdo que esta entrevista tiene que ver con la convivencia escolar.
2. **ALU.11:** Vale.
3. **E:** Pero la convivencia escolar en positivo, es decir mi hipótesis es que la convivencia en este centro es bastante buena, entonces lo que os voy a preguntar a ti y a otros compañeros y compañeras va a ser si estáis de acuerdo si es buena o es mala y además, quiero también saber qué creéis que la hace de esta manera. Si consigo descubrir cuáles son los factores que la hacen buena, tal vez se puedan tomar las mismas medidas o establecer algunos cambios en otros centros donde la convivencia no sea tan buena para así mejorarla.
4. **ALU.11:** Vale, vale.
5. **E:** Empezamos con la toma general de datos. ¿Cuántos años tienes?
6. **ALU.11:** 15.
7. **E:** Vale, ¿en qué curso estás?
8. **ALU.11:** En cuarto de la ESO.
9. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes? ¿Dónde naciste, de dónde es tu familia, cuánto tiempo llevas en España, en Zaragoza...?
10. **ALU.11:** He nacido aquí, pero mis padres son de Rumanía.
11. **E:** ¿Cuántos años llevas en el centro?
12. **ALU.11:** Llevo cinco años, antes vivía en un pueblo, en Ejea de los Caballeros.
13. **E:** Vamos a empezar ya con el concepto de convivencia ¿qué crees tú que es la convivencia?
14. **ALU.11:** ¿Así, en general?
15. **E:** Sí, en general.
16. **ALU.11:** Pues... Es hacer bien las cosas... ¿Cómo lo puedo decir...?
17. **E:** No te pongas nervioso, que esto no es un examen y puedes tomarte todo el tiempo que quieras para pensar.

18. **ALU.11:** Vale, vale, pues a ver... Entre varias personas, tener unas normas, y cumplirlas; aunque no se hable de las normas, tenerlas claras y cumplirlas.
19. **E:** ¿Puedes explicarme un poco más eso?
20. **ALU.11:** Pues a ver, que si sabes que a alguien no le gusta que le llamen de una manera, no lo hagas, aunque no te lo haya dicho, si sabes que no le gusta, ya es una norma, ¿no? Eso y tratarse bien, cosas por el estilo...
21. **E:** Ahora te voy a preguntar qué significa la palabra convivencia, pero con un apellido; ¿qué significa para ti convivencia escolar?
22. **ALU.11:** Pues... No tratarse mal, no ser racista, ayudar si alguien lo necesita y esas cosas, pero en clase.
23. **E:** Vale, gracias. ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día?
24. **ALU.11:** ¿Yo? Pues con mi familia, con algunos amigos...
25. **E:** ¿Solo?
26. **ALU.11:** Con los amigos que tengo, que no son tantos (Ríe).
27. **E:** Hombre, pero con alguien más convives, ¿no crees? Ponte a pensar con quién has tenido que convivir hoy desde que te has levantado.
28. **ALU.11:** Pues con los compañeros de mi clase, con los profesores también, con los que me encuentro por la calle...
29. **E:** Vale. ¿Qué características tiene que tener una convivencia para que tú pienses que es buena?
30. **ALU.11:** Pues a ver, una de ellas es “no tratarse mal”... No tratarse mal es obligatorio. Lo que he dicho antes, ¿no?, ayudarse, apoyar al otro, cosas de ese estilo.
31. **E:** Vale, antes has nombrado un tema que quiero volver a sacar. Has dicho que es importante que no haya racismo para que haya una buena convivencia.
32. **ALU.11:** Sí, muy importante, la verdad.
33. **E:** ¿Y crees que es la única discriminación que hay que evitar? ¿O hay alguna más?
34. **ALU.11:** No, a ver, no tienes que discriminar a los gays, no tienes que ser homofóbico. También tienes que respetar las opiniones de los demás y cosas así.
35. **E:** ¿Y alguna más?

36. **ALU.11:** Pues quizás la de las mujeres, que hay que tratarlas igual y tal.
37. **E:** Vale, ¿tú qué crees que podría estropear una buena convivencia?
38. **ALU.11:** Igual las faltas de respeto. Que una broma es una broma, pero luego ya no te pases, no te pases tanto. Bueno, eso y todo lo contrario a lo que he dicho.
39. **E:** ¿A qué te refieres?
40. **ALU.11:** Pues discriminar, tratar mal a las mujeres y eso.
41. **E:** ¿Y en el centro cómo podría estropearse la convivencia?
42. **ALU.11:** Ahí también entra más el factor de respeto hacia los profesores más que nada y también a los compañeros.
43. **E:** Vale, gracias. La tercera parte, que es la penúltima, es sobre la comunidad escolar, la convivencia exclusivamente en el centro.
44. **ALU.11:** Vale.
45. **E:** En primer lugar, en tu clase, en la que estás ahora mismo. ¿Cómo definirías la convivencia? ¿Qué tal es?
46. **ALU.11:** La verdad es bastante buena, si necesitas ayuda, te la dan, si te hace falta cualquier material o lo que sea, siempre te lo dan.
47. **E:** ¿Con respecto al respeto, a la manera de trataros entre vosotros?
48. **ALU.11:** También es buena, muy buena.
49. **E:** ¿Y con los profes?
50. **ALU.11:** También muy buena, la verdad.
51. **E:** ¿Y en general, en el centro, también fuera de tu clase, cómo consideras la convivencia?
52. **ALU.11:** Más o menos parecida.
53. **E:** ¿Crees que hay algún problema de convivencia en este centro? Aunque no sea lo habitual, aunque solo yo haya ocurrido una o dos veces.
54. **ALU.11:** Yo creo que hay alguna clase en la que la convivencia con los profesores igual no es tan buena, pero quitando eso...

55. **E:** ¿A qué te refieres? ¿A que los tratan peor?
56. **ALU.11:** No, no que los traten peor, sino que igual no tienen tanta confianza y tal.
57. **E:** Vale, vale. ¿Consideras que el centro es un lugar seguro?
58. **ALU.11:** Sí, sí.
59. **E:** La convivencia, en tu experiencia, ¿siempre ha sido así de buena?
60. **ALU.11:** ¿A qué te refieres?
61. **E:** Me refiero a si en los años que has estado aquí, la convivencia ha sido siempre buena o si ha habido algún curso en la que haya sido menos buena.
62. **ALU.11:** Ah, para mí siempre ha estado bien, la verdad.
63. **E:** De las características que has comentado que debía tener una buena convivencia, ¿crees que todas se dan en este centro? Has hablado del respeto, de la no discriminación, etc.
64. **ALU.11:** Ah, pues creo que hay ocasiones en las que sí y otras en las que no.
65. **E:** ¿Y en cuáles crees que no?
66. **ALU.11:** Pues hace un tiempo, quizá un par de años, cuando en el recreo se jugaba casi solo a fútbol, creo que las chicas estaban un poco desiguales, porque, o no jugaban, o no se la pasaban, etc.
67. **E:** ¿Y esto ha sido muy frecuente? ¿Consideras que ha habido problemas de machismo?
68. **ALU.11:** No, frecuente no, desde que ya no se juega solo al fútbol no pasa eso y además ahora hay muchas chicas que juegan al fútbol también.
69. **E:** ¿Tú crees que, en todos los centros escolares de Zaragoza, o incluso de España, la convivencia escolar es igual de buena que aquí?
70. **ALU.11:** La verdad no lo sé, pero igual diría que sí.
71. **E:** Supongo que conocerás más gente de tu edad, ¿no?
72. **ALU.11:** Sí, sí, de otros institutos, y que, además, yo estuve en otro. Igual es un poquito peor, la verdad.

73. **E:** ¿Tú qué crees que hace que tus compañeros y compañeras y tú mismo conviváis así de bien? ¿Crees que hay algo de especial? ¿Tiene que ver con algo que os hayan enseñado...? ¿Alguna característica?
74. **ALU.11:** Pues la verdad es que al llevar tantos años ya uno pilla confianza con los otros y empieza a tratar con más respeto, además de que... No sé, nos han dado mucha charla, mucha chapa de “tenéis que respetar a vuestros compañeros”, “tenéis que ayudaros, no sé qué...”. Yo creo que eso también ha influido.
75. **E:** Vale, entonces, uno de los factores que más destacas es que lleváis muchos años juntos, ¿no?
76. **ALU.11:** Sí.
77. **E:** Y supongo que el hecho de llevar tantos años juntos os llevara a teneros, además de un respeto, un cierto aprecio, ¿no?
78. **ALU.11:** Sí, sí, nos queremos bastante, sí.
79. **E:** Y con los profes, ¿qué tal la convivencia?
80. **ALU.11:** Pues no tan bien como con compañeros, pero diría que es bastante buena.
81. **E:** ¿Y en qué percibes que es buena?
82. **ALU.11:** Puedes hablar con ellos sin ningún tipo de problema, que cualquier duda, o prácticamente cualquiera, te la resuelven y te ayudan.
83. **E:** ¿Y si tienes algún tipo de problema, si te pasa algo...? ¿Tenéis confianza para hablarlo o para pedir ayuda?
84. **ALU.11:** Sí, perfectamente puedes hablar con ellos.
85. **E:** Vale, ¿tú crees que has aprendido a convivir aquí?
86. **ALU.11:** Sí, más o menos, aunque en mi casa también.
87. **E:** ¿También existe esta buena relación que describes con compañeros y compañeras de otros cursos?
88. **ALU.11:** Sí, yo estoy perfectamente con mis compañeros de 3º y 2º, sin ningún tipo de problema.
89. **E:** ¿Crees que es importante para tu futuro que sepas convivir?

90. **ALU.11:** Hombre pues... Cuando vayas a trabajar y estés con compañeros y jefes, necesitas respetar a todos, necesitas saber hablar, saber callarte cuando toca y eso. También es importante cuando estás haciendo algún trabajo en grupo.
91. **E:** ¿Crees que lo que has aprendido sobre convivencia te sirve para tu futuro? Es decir, ¿crees que vas a convivir igual de bien al próximo sitio al que vayas después de terminar aquí? Al próximo centro de estudios, al mundo laboral, etc.
92. **ALU.11:** Sí. A ver, igual no tanto porque, como no los conozco, igual me cuesta un poco más, pero vamos, sí.
93. **E:** Vale, en este centro, estarás de acuerdo con que hay personas con orígenes muy distintos, ¿no?
94. **ALU.11:** Sí, como por ejemplo yo.
95. **E:** Por ejemplo, sí. ¿Y tú crees que eso es bueno para que sepáis convivir bien con todo el mundo?
96. **ALU.11:** Sí, porque así aprendes a respetar a todo el mundo y a que te dé igual de dónde venga o cómo sea. De color, aspecto y eso.
97. **E:** ¿Crees que una de las razones para que no haya racismo en este centro es precisamente esta?
98. **ALU.11:** Sí, claro.
99. **E:** ¿Hacéis alguna actividad que os sirva para convivir mejor? Quizá alguna dinámica en tutoría, trabajos o proyectos en las asignaturas, etc.
100. **ALU.11:** A ver, en tutoría, por ejemplo, ahora estamos dando lo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que no tiene mucho que ver, pero en otras ocasiones, sí, otros temas son de eso.
101. **E:** ¿Y alguna otra cosa?
102. **ALU.11:** Pues me acuerdo de lo que hacíamos de la comida intercultural, en la que estabas con tus amigos, probando las cosas que comen ellos, traías comida de tu país... La verdad es que estaba muy bien.
103. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician que haya una buena convivencia?
104. **ALU.11:** Yo creo que las normas hacen que funcione la convivencia en todos los sitios.
105. **E:** Vale. ¿Tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?



- 106. ALU.11:** Bueno, a ver, todo se puede mejorar... Los humanos no somos perfecto, aunque ahora mismo no se me ocurre cómo.
- 107. E:** ¿Tú crees que el conocimiento que te aporta alguna asignatura sirve para mejorar tu manera de tratar a los demás?
- 108. ALU.11:** Había pensado en Sociales por la cantidad de cosas que te enseñan, donde te enseñan, igual, qué no hacer para evitar situaciones, como guerras y eso. También en Biología, a respetar el mundo y todo eso.
- 109. E:** Genial, gracias. ¿Crees que hay algo de lo que se hace en este centro que se podría replicar en otros para mejorar su situación?
- 110. ALU.11:** Pues en plan... Las charlas y eso, que los profesores te hablen y te conozcan...
- 111. E:** ¿Crees que eso mejoraría las cosas?
- 112. ALU.11:** Yo creo que sí, la verdad.
- 113. E:** Pues muchas gracias, ALU.11, ya hemos terminado.
- 114. ALU.11:** ¡De nada!

ALU. 12

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, ALU.12, lo primero, te cuento para qué estoy haciendo esto y luego ya te hago las preguntas. Estoy haciendo esta entrevista porque voy a intentar hacer una investigación acerca de la convivencia escolar en general, pero voy a centrarme en este centro porque a mí me parece que la convivencia es buena.
2. **ALU.12:** Vale.
3. **E:** Te voy a preguntar sobre tu experiencia, sobre tu opinión... Me interesa saber lo que piensas para poder descubrir si mi hipótesis es cierta y, de ser así, también para poder conocer los factores que hacen que sea buena. Lo ideal sería que, si los descubro, que alguno de ellos pudiera trasladarse a otros lugares para que la convivencia mejorará.
4. **ALU.12:** Sí, claro.
5. **E:** Bueno, en primer lugar, ¿cuántos años tienes?
6. **ALU.12:** 15
7. **E:** Vale, ¿en qué curso estás?
8. **ALU.12:** En cuarto de la ESO.
9. **E:** Vale, ¿cuáles son tus orígenes?
10. **ALU.12:** Pues mi padre es de Francia y mi madre de aquí, de España.
11. **E:** Vale, muy bien. ¿Cuántos años has estado en el centro?
12. **ALU.12:** ¿En total?
13. **E:** Cuéntame un poco cómo ha sido tu historia.
14. **ALU.12:** Vale. Vine en tercero de infantil y me fui en cuarto de primaria. Luego, volví en tercero de la ESO y ahora sigo aquí.
15. **E:** ¿Y el resto?
16. **ALU.12:** Pues estuve en el colegio de mi pueblo, luego vine aquí, después estuve en el COLE.X, en el Áctur, luego en el instituto de Pedrola hasta mitad de tercero de la ESO y luego ya, vine aquí.

17. **E:** Vaya, qué de cambios. Vale, pues vamos a hablar ya de la convivencia. Primero, en general, ¿qué significa para ti la palabra convivencia?
18. **ALU.12:** A ver, llevarse bien con las personas que tienes alrededor, como los compañeros, los de otros cursos, profesores, en casa, con la familia.
19. **E:** Vale, bien. ¿Con quién tienes que convivir tú en tu día a día?
20. **ALU.12:** Pues en casa... Con mi padre, con su novia y con mis dos gatos. Luego aquí, pues con mis compañeros, con amigas de otros cursos y con los profesores.
21. **E:** Según tu opinión, ¿Qué características debe tener una convivencia para que sea buena?
22. **ALU.12:** Pues que haya los menos problemas posible... A ver, problemas siempre va a haber, pero que haya los menos posibles y que cuando los haya, que se solucionen rápido.
23. **E:** Vale, ¿Qué podría estropear una buena convivencia?
24. **ALU.12:** Buena pregunta... De normal, se estropean por personas que se meten a fastidiar, es entonces cuando empieza a haber malos rollos y que la cosa vaya mal.
25. **E:** ¿Y qué podría hacer una persona para eso?
26. **ALU.12:** Pues... Inventándose cosas sobre los demás para fastidiarlos, hablando mal de una persona o de un grupo... Que vaya divulgando cosas por los sitios.
27. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia en tu clase?
28. **ALU.12:** Pues... La verdad es que bastante buena... Alguna cosilla hay, pero bueno...
29. **E:** Vale, ¿y en el centro en general?
30. **ALU.12:** A ver, tampoco es que sea yo la más social del mundo con gente de otros cursos, pero yo creo que es bastante buena siempre, excepto en la salida, que montan bastante ruido.
31. **E:** ¿Crees que hay algún problema de convivencia aquí en el centro?
32. **ALU.12:** Alguno habrá, porque es imposible que todo el mundo se lleve bien.
33. **E:** Claro, pero... ¿tú ves algún problema concreto?
34. **ALU.12:** Alguna pelea, alguna discusión...

35. **E:** Vale... Según tu opinión, ¿el centro es un lugar seguro?
36. **ALU.12:** Para mí, sí.
37. **E:** Vale, de lo que has comentado antes que debía pasar en un lugar para que la convivencia fuera buena; que era: pocos problemas, y si los hay, solucionarlos rápido. ¿Crees que eso pasa aquí?
38. **ALU.12:** Sí, según mi experiencia, sí. Igual no siempre, siempre, pero sí.
39. **E:** Okey. ¿Crees que la convivencia es así en otros lugares? Tú que tienes experiencia, además, me lo puedes contar de primera mano.
40. **ALU.12:** No, definitivamente, no.
41. **E:** ¿Y cómo es en los demás? ¿Mejor, peor?
42. **ALU.12:** Pues a ver, es muy diferente. Como aquí no he estado en ningún sitio, las cosas como son. En mi pueblo, como era pequeña, pues no creo que hubiera ningún problema. Luego en el Actur, creo que cada grupo iba a su bola y ya en el instituto en Pedrola... Directamente, mal.
43. **E:** Vale. ¿qué crees que tiene esto de especial para que la convivencia sea buena, o al menos sea mejor?
44. **ALU.12:** Yo diría que es por cómo somos las personas que estamos aquí y cómo nos han educado desde infantil.
45. **E:** ¿Y cómo os han educado?
46. **ALU.12:** Respeto sí, eso sí, siempre ha habido bastante respeto. Y ayudar, yo creo que pocas veces veo yo que cuando alguien le pide ayuda a otra persona, digan que no.
47. **E:** Pero eso ocurre... ¿todos con todos?
48. **ALU.12:** Sí, sí.
49. **E:** ¿Cómo es tu convivencia, personal, con el resto de los estudiantes?
50. **ALU.12:** Buena, yo creo que es buena.
51. **E:** Perfecto ¿y con los profes?
52. **ALU.12:** Creo que también bien.

53. **E:** Y... Comparativamente; ¿Qué diferencias ves en la manera de convivir, de relacionarse, que vives aquí con respecto a la que viviste en otros lugares?
54. **ALU.12:** Aquí muchísimo mejor.
55. **E:** ¿Por qué?
56. **ALU.12:** Pues, por ejemplo, en el anterior, cuando les preguntabas a los profesores algo, siempre decían: “ya lo resolvemos en clase” ... Y luego nunca lo hacían.
57. **E:** Y aquí son más atentos.
58. **ALU.12:** Sí, y yo creo que nos tratan mejor. Es más, como amigos entre comillas.
59. **E:** Entonces, ¿tienes confianza con tus profes para poder apoyarte en ellos si tienes algún problema?
60. **ALU.12:** Sí, con la mayoría.
61. **E:** Vale, seguimos. ¿Qué consideras un problema de convivencia? Da igual que lo hayas vivido o no.
62. **ALU.12:** A ver...
63. **E:** Algo que podría romper la convivencia buena.
64. **ALU.12:** Pues lo viví en el anterior instituto. Traer lo de fuera, dentro, es decir, peleas o discusiones entre dos personas, o entre sus familiares, incluso... Luego lo traen dentro de clase y es un desastre, y salpica a todos.
65. **E:** Vale, gracias. ¿Se te ocurre algo más?
66. **ALU.12:** Quizá que excluyan a la gente, o las hagan sentir excluidas. Cosa que aquí es difícil que pase.
67. **E:** Vale, muy bien, ¿Tú crees que es importante que haya buena convivencia para que tú aprendas mejor?
68. **ALU.12:** Sí, claro. Si no hay buena convivencia, no te sientes como con ganas para pedir ayuda a algún compañero o compañera y yo eso lo veo importante.
69. **E:** Hay una característica de este cole que no has comentado cuando te he preguntado si tenía algo de especial, pero que yo sí que percibo y es que aquí hay bastante más variedad en el alumnado que en otros centros, ¿no crees?
70. **ALU.12:** Ah, sí, sí, sí. Hay gente de muchos países.

71. **E:** Bueno, sí, o de diferentes culturas, de diferentes religiones...
72. **ALU.12:** Claro.
73. **E:** Bueno, y este hecho... ¿tú crees que es bueno para la convivencia y para tu aprendizaje?
74. **ALU.12:** Yo creo que sí porque además así aprendes cosas de diferentes sitios, otras tradiciones de cómo es allí la vida y cosas así.
75. **E:** ¿Tú has aprendido algo de esto durante tu vida aquí?
76. **ALU.12:** Sí, bastante, porque aquí hay de todo.
77. **E:** Vale, oye, y una pregunta... ¿En el Cole, hacéis alguna actividad, rutina que sirva para mejorar tu convivencia o hacer que os llevéis bien o hacer que trabajéis juntos? Por ejemplo, alguna charla, algún trabajo en grupo... Ese tipo de cosas.
78. **ALU.12:** ¿En grupos? Bastante, sobre todo en TIC, la mayoría suelen ser en grupo o en Religión, en Plástica, en Ciudadanía y música el curso pasado... La mayoría de los trabajos son en grupo
79. **E:** ¿Y eso es bueno para ti?
80. **ALU.12:** Sí, yo creo que sí.
81. **E:** Oye, ¿tú crees que las normas benefician que haya buena convivencia?
82. **ALU.12:** Yo creo que sí. A ver, como todo el mundo, no estoy de acuerdo con alguna norma, pero si está ahí, será por algo, digo yo.
83. **E:** Pero aparte de que estén ahí por algo, que no habrán sido puestas al azar, ¿ves que son útiles para el funcionamiento de la clase?
84. **ALU.12:** Sí, sí.
85. **E:** ¿Tú crees que aprender a convivir es útil y necesario para tu futuro y para tu desarrollo?
86. **ALU.12:** Sí.
87. **E:** ¿Por qué?
88. **ALU.12:** Pues yo creo que en un futuro, cuando yo ya esté trabajando, creo que si no sabes convivir, tendrás malos rollos con tus compañeros, la cosa irá a mal, y probablemente el trabajo no salga bien...



89. **E:** ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia?
90. **ALU.12:** Pues yo creo que lo primero es concienciar a la gente de que es importante, de que no es sin más, sino que es muy importante para que las cosas salgan bien y para que te vaya bien en la vida.
91. **E:** Vale, ¿y tú crees que en este centro se te ha concienciado en ese sentido?
92. **ALU.12:** Pues sí, desde que somos pequeños, siempre nos han insistido con el respeto, con ayudar a los demás, con todo eso
93. **E:** ¿Y en el resto de los centros donde has estudiado no os inculcaban eso o no insistían?
94. **ALU.12:** Apenas nos decían nada, como mucho si había alguna peleilla, podían decirnos “Venga, hay que aprender a convivir”, pero como si nada.
95. **E:** ¿Crees que hay asignaturas cuyos contenidos o la manera de aprender esos contenidos te ayudan a aprender a convivir?
96. **ALU.12:** Igual diría, Ciudadanía, la que hacíamos el curso pasado. Yo creo que sirve.
97. **E:** ¿Y con respecto a la manera de hacer clase?
98. **ALU.12:** Pues ya te digo que como en muchas hacemos trabajos en grupo, pues aunque nos pongan con gente que no es con la mejor nos llevamos, como sabemos convivir todos, díganos que todo fluye...
99. **E:** Perfecto, pues muchas gracias, ALU. 12.
100. **ALU.12:** ¡De nada!

ALU. 13 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** ALU.13, te voy a contar para qué estoy haciendo esto y luego ya te hago las preguntas.
2. **ALU.13:** Vale.
3. **E:** Estoy estudiando la convivencia escolar con el objetivo de descubrir cuáles son los factores de una buena convivencia. Y, en el caso de encontrarlos, poder aplicarlos a otros lugares donde la convivencia no sea tan buena para que mejore. Entonces, como creo que la convivencia del cole es más o menos buena o buena, voy a preguntar al alumnado, al profesorado sobre su opinión, y, bueno, vamos a ver qué sale.
4. **ALU.13:** Sí, vale.
5. **E:** Lo primero no tiene nada que ver con la convivencia, tiene que ver contigo. ¿Cuántos años tienes?
6. **ALU.13:** 16
7. **E:** ¿En qué curso estás?
8. **ALU.13:** En 4º
9. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes? Me refiero: de dónde eres, dónde te has criado, cuál es tu cultura...
10. **ALU.13:** Yo he nacido aquí, pero mis padres son de Marruecos.
11. **E:** ¿Cuántos años llevas en el centro?
12. **ALU.13:** Muchos, desde 2009 hasta ahora: 13 años.
13. **E:** Pues un montón, muy bien, vale, ahora sí que te voy a preguntar sobre la convivencia.
14. **ALU.13:** Vale.
15. **E:** Vale, según tu opinión, ¿qué significa convivencia?
16. **ALU.13:** El hecho de estar con gente con la que pasas ratos y tal, con la que compartes momentos, aprendizajes, y tal...
17. **E:** ¿Y convivencia escolar?

18. **ALU.13:** En este caso el convivencia escolar sería, pues lo mismo, pero de tu clase, de tu colegio...
19. **E:** ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día, un día como hoy, por ejemplo?
20. **ALU.13:** Pues con los compañeros de mi clase, con gente en general de recreo y en casa, pues con mi familia. ¡Ah! Y con los profes.
21. **E:** Está bien. Según tu opinión, ¿qué características debe tener una buena convivencia?
22. **ALU.13:** Respetar las opiniones de cada uno. No llevarse mal, tipo, si tienes problemas, pues afrontarlos con esas personas, no hablar de los demás, sino hablar las cosas a la cara y... En general, pues respetar.
23. **E:** ¿Y qué crees que podría estropear una buena convivencia?
24. **ALU.13:** Pues eso, él no respetar a los demás y meter problemas, y tal
25. **E:** ¿Qué tal es la convivencia escolar en tu clase?
26. **ALU.13:** En general, buena.
27. **E:** ¿Y en el cole en general? ¿Cómo la ves?
28. **ALU.13:** También. Yo no he tenido, en general, con ninguna persona una mala convivencia.
29. **E:** ¿Entonces crees que no hay ningún problema de convivencia en el cole?
30. **ALU.13:** Que yo vea, no.
31. **E:** ¿Crees que el centro es un lugar seguro?
32. **ALU.13:** Sí.
33. **E:** ¿Siempre ha sido así? Porque ahora vas a una clase con una serie de personas con las que dices que bien, pero tú has cambiado de compañeros, unos han venido, otros se han ido...
34. **ALU.13:** Sí, yo desde que estoy aquí, siempre ha sido buena, en todas las clases en las que he estado.
35. **E:** De las características que has sugerido antes que tenía que tener una buena convivencia. ¿Crees que todas se dan en el cole? El respeto, el hablar las cosas antes de comentarlas con terceros y demás...

36. **ALU.13:** En general, sí. Siempre hay alguna excepción, pero sí.
37. **E:** Genial. ¿Tú crees que la situación es igual o parecida en todos los centros educativos?
38. **ALU.13:** No, igual no es.
39. **E:** ¿Y cómo es en los demás? ¿Mejor, peor?
40. **ALU.13:** A ver, está claro que habrá algunos que estén mejor, pero, en general, yo diría que peor.
41. **E:** Y en esos en los que es peor, ¿Sabes cómo es?
42. **ALU.13:** En los que es peor, pues no sé, los compañeros entre sí no se llevan bien; con los profesores, tampoco...
43. **E:** Vale. Ahora me gustaría que pensases, ya que llevas muchos años aquí pero tienes algunas amistades que van a otros centros y hablas con ellos a diario... ¿Hay algo que tenga de especial este centro para que la convivencia sea mejor?
44. **ALU.13:** Pues en el caso de profesores, que sean comprensivos. En el de compañeros, pues que, en general, respetan las opiniones de los demás, no te juzgan, dialogan...
45. **E:** Vale, ahora te voy a preguntar sobre ti. ¿Qué tal crees que es tu convivencia con tus compañeros y compañeras? ¿Me la podrías describir un poquito?
46. **ALU.13:** Bien, yo creo que bien, yo me llevo bien con todos, conozco a casi todos los de otras clases... No sé, bien.
47. **E:** ¿Y con los profes?
48. **ALU.13:** Bien, yo con los profes siempre bien.
49. **E:** ¿Crees que te puedes apoyar en ellos? Si tienes algún problema, te ayudan, te comprenden y tal...
50. **ALU.13:** Me ha pasado alguna vez que he necesitado ayuda, no de compañeros, sino de gente que tenga más experiencia o que me pueda ayudar de otra manera y los he encontrado ahí a los profesores.
51. **E:** Vale, pues muy bien. ¿Qué crees que podría pasar para arruinar una buena convivencia?

52. **ALU.13:** por cualquier conflicto que surja, el no dialogarlo. El meter a personas que no tienen que ver... Hablar mal de personas que tienen que ver con ese conflicto sin que estén...
53. **E:** Vale. ¿Crees que has aprendido a vivir a convivir aquí?
54. **ALU.13:** Sí, llevo toda la vida, así que sí.
55. **E:** ¿En qué medida crees que es importante la convivencia para que te vaya bien académicamente y para que aprendas?
56. **ALU.13:** Sí, porque si no hay una buena convivencia, también te puede afectar en lo académico: que te distraigas más que no quieras ir al colegio por los conflictos que sabes que va a haber, y tal.
57. **E:** Hay un detalle que te cuando te preguntan sobre si hay algo que toma especial este colegio que no has mencionado, pero que yo creo que sí, que pasa, que es una realidad. Yo creo que en este centro hay más multiculturalidad, más religiones, más gente que viene nueva, que acaba de llegar al país hace poco... Creo que eso pasa más aquí que en otros lugares ¿Estás de acuerdo?
58. **ALU.13:** Sí, yo creo que sí.
59. **E:** Vale, ¿tú crees que eso es positivo para que mejore la convivencia?
60. **ALU.13:** Sí, porque no siempre convives con las mismas personas, ves otros puntos de vista, otras culturas... Y aprendes que seas de donde seas, pues eres una persona con tus opiniones, con tus cualidades y tal.
61. **E:** Vale, ¿tú concretamente has aprendido o enseñado algo acerca de tu cultura o has aprendido algo de otras a lo largo de este tiempo por el hecho de compartir clase con gente de otras culturas?
62. **ALU.13:** Sí, he aprendido y también he enseñado en parte porque yo tengo dos culturas, la española que es donde he nacido y la de Marruecos, que es la de mi familia, entonces, a veces enseñé cosas, pero también me cuentan sobre los latinos, los chinos y tal..
63. **E:** Vale, ¿Hacéis algo en el cole- me da igual en una asignatura, en tutoría, me da igual en qué contexto dentro de lo que es la vida escolar- que sirva para mejorar vuestra convivencia que estéis unidos, que trabajáis bien juntos...? Por ejemplo, charlas, comentarios o debates para motivaros, trabajos en grupos, etc.
64. **ALU.13:** Sí, por ejemplo, charlas sí que hacemos tipo para estas cosas. Luego en tutoría, los problemas se hablan para que la convivencia se mantenga y no haya más problemas. Aunque en realidad, lo hablamos aunque no esté el profesor y va bien.

65. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician, que haya una buena convivencia?
66. **ALU.13:** Sí. Bueno, a ver, algunas... Yo creo que por ejemplo, poner algún parte por ciertas cosas, no sirve para nada porque no va a cambiar... pero otras normas sí que son muy necesarias.
67. **E:** ¿Tú crees que es importante para ti, para tu futuro, el hecho de que hayas aprendido a convivir?
68. **ALU.13:** Sí.
69. **E:** ¿Te sientes preparada para convivir en el sitio al que vayas después de terminar esta etapa obligatoria?
70. **ALU.13:** Sí. Yo creo que sí.
71. **E:** Vale, la siguiente pregunta tiene que ver con la mejora de la convivencia, pero tiene dos partes. La primera ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia de este centro?
72. **ALU.13:** Pues... Que se intente favorecer la confianza, para que si a alguien le pasa algo, no le dé vergüenza pedir ayuda a quien sea, a los profes o a los compañeros. Porque hay veces que la gente es muy tímida o acaba de llegar y le hace falta esa confianza.
73. **E:** Vale, muy bien. ¿Y qué se puede hacer para mejorarla en otro lugar donde sea menos buena que aquí?
74. **ALU.13:** Pues yo creo que lo primero es que los profesores intenten acercarse a los alumnos y que intenten también que se lleven bien, que no pasen, porque yo creo que en otros sitios pasan.
75. **E:** Vale, muy bien. Por último, te voy a preguntar sobre las asignaturas que has dado a lo largo de la etapa de secundaria. ¿Crees que los contenidos que has aprendido o la manera de aprender esos contenidos sirven para que tú sepas convivir, para que seas tolerante, para que no tengas prejuicios, para que a que te lleves bien con la gente, para que sepas relacionarte...?
76. **ALU.13:** Yo creo que estar en clase te hace más tolerante, porque hay mucha gente muy diferente a ti a tu alrededor, porque hay un profesor que intenta enseñarte aunque a ti no te guste esa asignatura... Yo creo que la paciencia de los profesores y el intentarlo aunque vean que no se te da bien es importante.
77. **E:** Vale, y con respecto a los contenidos concretos, ¿hay en alguna asignatura, algún contenido que crees que sirve para estos temas?



78. **ALU.13:** Por ejemplo, en Historia, cuando damos algunos conflictos como entre países y tal te hace ver que las consecuencias de las consecuencias de los conflictos pueden ser muy malas.
79. **E:** Vale, ¿Y alguna más?
80. **ALU.13:** A ver, depende del tutor que te toque, se habla mucho de convivir, de llevarse bien y eso, entonces claro, también depende del profesor.
81. **E:** Claro, claro. Pues nada, ALU.13, muchas gracias.
82. **ALU.13:** ¡De nada!

ALU. 14 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Hola, ALU.14. Vamos a hacer esta entrevista porque tengo la intención de investigar sobre la convivencia escolar en este centro con el objetivo de ver cuáles son los factores de la buena convivencia y en el caso de encontrarlos, pues quizá poder utilizarlos para mejorar la convivencia en otros sitios, ¿vale?
2. **ALU.14:** Vale.
3. **E:** Venga, vamos a empezar con preguntas que no tienen que ver con la convivencia. En primer lugar, ¿cuántos años tienes?
4. **ALU.14:** 15 años.
5. **E:** ¿En qué curso estás?
6. **ALU.14:** Tercero de la ESO.
7. **E:** Bien. ¿Cuáles son tus orígenes?
8. **ALU.14:** España, Zaragoza, pero mis padres son de China.
9. **E:** Muy bien, ¿cuántos años llevas en este centro?
10. **ALU.14:** Desde los 3 años, entonces doce.
11. **E:** Toda una vida, entonces. Bueno, ahora sí que vamos a empezara a hablar de convivencia. La primera pregunta sobre ello es ¿Qué crees que significa la palabra convivencia?
12. **ALU.14:** Pues vivir donde vives, con las personas que hay en tu entorno, día a día
13. **E:** Vale, ¿y convivencia escolar?
14. **ALU.14:** Lo mismo pero solo con los alumnos, los profesores...
15. **E:** Bien, ¿y tú con quien tienes que convivir en tu día a día?
16. **ALU.14:** Con alumnos, profesores, en casa con mi familia y luego con gente que me toque por la calle.
17. **E:** Okey. En tu opinión, ¿qué características tiene una buena convivencia?
18. **ALU.14:** La paz, lo primero. El respeto, la compañía...

19. **E:** Bien, y para que haya una buena convivencia. ¿Crees que aparte de lo que me has contado hace falta alguna otra cosa?
20. **ALU.14:** No lo sé.
21. **E:** Por ejemplo, algún tipo de educación, algo que tengan que saber...
22. **ALU.14:** Que las personas que conviven no sean racistas es importante.
23. **E:** Bien. ¿Tú qué crees que podría estropear una buena convivencia?
24. **ALU.14:** Pues el racismo, la gente machista... La gente que no respete en general.
25. **E:** Vale. ¿Cómo crees que es o cómo definirías la convivencia escolar en tu clase?
26. **ALU.14:** Bien, es buena.
27. **E:** ¿Y en el centro en general?
28. **ALU.14:** Pues sí que he oído de algunas personas que dicen cosas racistas, que se meten con los orígenes y tal.
29. **E:** Vaya, ¿y eso es habitual? ¿Perjudica la convivencia?
30. **ALU.14:** Yo creo que sí que la perjudica. Aunque a mí no me afecte, creo que no es bueno. Aun así, creo que en general es buena porque eso pasa poco. Luego en mi clase, es muy buena, la verdad.
31. **E:** Vale, ¿Consideras que hay algún problema de convivencia en este centro?
32. **ALU.14:** Sí, aunque sea pequeño y sea poco, yo creo que es un problema. Cuando yo era más pequeña sí llegaron a meterse conmigo por mis orígenes.
33. **E:** Vaya, ya lo siento... Pero ¿consideras que el centro es un lugar inseguro por esto que me dices?
34. **ALU.14:** No, no, es un lugar seguro, estas cosas son pequeñas.
35. **E:** De las características que me has comentado antes que debía tener una buena convivencia, como son la paz, el respeto y demás, ¿consideras que se dan todas en este centro?
36. **ALU.14:** Pues en general, sí, excepto los casos esos que te he dicho.
37. **E:** ¿Tú crees que esas características se dan de la misma manera en otros centros?
38. **ALU.14:** Pues espero que sí.

39. **E:** Claro, es lo deseable. Entonces crees no crees que este centro sea muy diferente a otros, ¿no?
40. **ALU.14:** Sí. Hay mucha variedad cultural.
41. **E:** Vale, muy bien. ¿Y crees que esa variedad es positiva?
42. **ALU.14:** Sí, es positivo.
43. **E:** ¿Por qué?
44. **ALU.14:** Porque así aprendes que todos somos iguales, vengamos de donde vengamos.
45. **E:** Vale, ¿Qué tal es la convivencia con los profes?
46. **ALU.14:** Buena.
47. **E:** ¿Podrías desarrollar un poco más? ¿En qué ves que sea buena?
48. **ALU.14:** Pues en que son cercanos y siempre ayudan a los que ven que lo necesitan.
49. **E:** Vale, ¿tú tienes confianza con los profes para comunicarte con ellos, para abrirte si lo necesitas...?
50. **ALU.14:** No con la mayoría, pero yo diría que con alguno, sí.
51. **E:** ¿Tú crees que has aprendido a convivir en el colegio?
52. **ALU.14:** Sí.
53. **E:** Vale, bien. ¿En qué medida crees que es importante saber convivir para tu formación?
54. **ALU.14:** Creo que me va a servir para poder estar bien en el lugar al que vaya.
55. **E:** ¿Tú crees que estás preparada para poder convivir en cualquier otro sitio al que vayas cuando salgas de aquí: a otro centro, a otro grupo de amigos...
56. **ALU.14:** Yo creo que sí.
57. **E:** Con respecto a lo que hemos hablado antes de la multiculturalidad, que me lo has dicho tú. Que aquí conviven muchas culturas mucha gente de muchas partes. ¿Hacéis algo en el cole que sirva para explotar o para aprovechar esa esa multiculturalidad y aprender a convivir o aprender cosas de los demás? Alguna actividad, por ejemplo, o sea, algo que expongáis cosas de otros países que expongáis cosas de otras culturas, de otras religiones

58. **ALU.14:** Pues que nos manden trabajos de eso, no, pero siempre en clases de Geografía y tal, nuestros profesores nos preguntan cómo es la vida en los diferentes países de los que venimos, o de los lugares de donde son nuestros padres...
59. **E:** Vale, ¿y con eso, has aprendido cosas de otros lugares, de otras culturas...?
60. **ALU.14:** Sí.
61. **E:** Bueno, en cuanto a las normas... ¿Crees que favorecen que haya buena convivencia?
62. **ALU.14:** Sí, yo creo que sí.
63. **E:** Has comentado que la convivencia en este centro no es perfecta... ¿Qué crees que se puede hacer para mejorarla?
64. **ALU.14:** Pues... No lo sé, la verdad.
65. **E:** Vale, ¿y tú crees que hay asignaturas que son especialmente buenas para poder mejorar la convivencia o trabajar la convivencia?
66. **ALU.14:** Sí, Geografía.
67. **E:** Vale, ¿y alguna más?
68. **ALU.14:** Pues Ciudadanía, porque se estudian los Derechos humanos y esas cosas.
69. **E:** Vale. Oye, ¿y crees que hay algo que otros centros donde la convivencia sea mala podrían hacer que sí que se haga en este para mejorar?
70. **ALU.14:** Pues creo que lo ha dicho antes, pero a mí lo de que haya mucha multiculturalidad me parece que ayuda a que todos nos veamos iguales... Pero claro, igual no en todos los institutos puede haber tanta multiculturalidad como en este... Pero que supieran que la hay, estaría bien.
71. **E:** Vale, pues ya hemos terminado, muchas gracias.

ALU. 15 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, a ver, ALU. 15 primero te cuento los objetivos que tengo con esta investigación.
2. **ALU.15:** Vale.
3. **E:** A ver, voy a estudiar la convivencia escolar. Voy a intentar saber si la que hay aquí es buena o es mala y en el caso de que sea buena, ver cuáles son sus factores y, tal vez, usar esa información para mejorar la convivencia escolar de otros lugares.
4. **ALU.15:** Sí, vale.
5. **E:** Las primeras preguntas no tienen que ver con la convivencia, sino que tienen que ver contigo. La primera es: ¿Cuántos años tienes?
6. **ALU.15:** Trece.
7. **E:** Vale. ¿En qué curso estás?
8. **ALU.15:** En segundo de la ESO.
9. **E:** Muy bien. ¿Cuáles son tus orígenes?
10. **ALU.15:** De aquí de Zaragoza; bueno, mi padre es de un pueblo, pero vive aquí desde hace tiempo.
11. **E:** Muy bien. ¿Cuántos años llevas en este centro?
12. **ALU.15:** Desde siempre, desde primero de Infantil; 10/ 11 años.
13. **E:** Vale, genial. Ahora ya pasamos a la parte de la convivencia. ¿Qué significa para ti la palabra convivencia?
14. **ALU.15:** Es estar varias personas en el mismo lugar por lo que sea, porque coinciden, porque van a la misma clase, por trabajo...
15. **E:** Vale, muy bien. ¿Y convivencia escolar?
16. **ALU.15:** Pues eso mismo, estar en el centro sin peleas y ese tipo de cosas.
17. **E:** Vale. ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día?
18. **ALU.15:** Pues con mis compañeros de clase y con mis padres... Bueno, y con más gente, pero esos son con los que más.

19. **E:** ¿Con quién más?
20. **ALU.15:** Pues con los profes, con la gente con la que tengo que hablar... Por ejemplo, si voy al Mercadona, tengo que hablar con gente, aunque no los conozca. ¿Eso es convivir también, no?
21. **E:** Sí, sí. Bueno, seguimos. Según tu opinión, ¿cómo debes ser una convivencia para que la consideres buena?
22. **ALU.15:** Pues no sé... Amabilidad
23. **E:** ¿Y qué podría estropear una buena convivencia?
24. **ALU.15:** Las faltas de respeto, meterse con una persona...
25. **E:** Vale. ¿Qué tal es la convivencia en tu clase?
26. **ALU.15:** Yo creo que es buena. Hay veces que hay... No sé, una discusión o algo, pero por lo demás, bien.
27. **E:** ¿Y en general, en el centro?
28. **ALU.15:** A veces es buena, y otras veces, como hay personas diferentes, pues puede haber, no sé, discusiones y cosas así...
29. **E:** Vale, ¿tú crees que hay algún problema de convivencia en este centro?
30. **ALU.15:** Sí. Hay veces que hay faltas de respeto.
31. **E:** Cuéntame. ¿entre los propios estudiantes, hacia los profesores...?
32. **ALU.15:** Hacia otros estudiantes, sobre todo, hacia profesores normalmente, no.
33. **E:** Vale, gracias. Antes has comentado que una de las claves para que haya una buena convivencia era la amabilidad, ser amable. Te quería preguntar si tú aprecias eso en el centro, en general ¿las personas que están aquí son amables?
34. **ALU.15:** Pues bueno, depende de las personas, claro, algunas sí y otras, no.
35. **E:** ¿Y en general?
36. **ALU.15:** En general, diría que sí.
37. **E:** Vale. ¿Tú crees que la convivencia de este centro es parecida a la de otros?

38. **ALU.15:** Creo que no, habrá algunos que la tengan mejor y hay otros que la tienen mucho peor.
39. **E:** Vale, ¿y tú crees que este centro tiene algo de especial o de diferente con respecto a otros centros?
40. **ALU.15:** Pues sí, las personas, todo el mundo somos diferentes.
41. **E:** Bueno, vale. ¿Qué tal es tu convivencia con el resto de los estudiantes?
42. **ALU.15:** Pues con algunos es buena, con otros es mala.
43. **E:** Explícame eso.
44. **ALU.15:** Pues con algunos he discutido, la verdad.
45. **E:** Vale, vale. ¿Qué consideras un problema de convivencia?
46. **ALU.15:** Pues... No sé, peleas, que se metan con la gente...
47. **E:** Bien. ¿Qué tal tu convivencia con los profes?
48. **ALU.15:** Buena, buena.
49. **E:** Cuéntame, cómo es... Notas cercanía, puedes contar con ellos para hablar de problemas que te puedan surgir, etc.
50. **ALU.15:** Pues a ver, con algunos sí, con otros, no.
51. **E:** ¿Tú crees que has aprendido a convivir en el Cole?
52. **ALU.15:** Sí.
53. **E:** ¿Tú crees que es importante que haya buena convivencia en el cole para que tú aprendas mejor?
54. **ALU.15:** Creo que es posible que sí porque si hay buena convivencia, te puedes centrar más, si hay mala, estás más pendiente de las discusiones o de las peleas...
55. **E:** Hay una característica que de este centro que yo sí que aprecio pero que cuando te he preguntado sobre las diferencias con respecto a otros centros, no la has comentado. Te la cuento a ver qué te parece: yo creo que aquí hay muchas culturas, religiones, maneras de pensar, orígenes que están juntas; creo que más que en otros centros. ¿Estás de acuerdo?
56. **ALU.15:** Sí, sí, claro.

57. **E:** Bien. ¿Y tu crees que eso es bueno para favorecer la convivencia?
58. **ALU.15:** Pues a ver, yo no creo que eso sea muy importante. Eso sí, puedes aprender cosas nuevas y te pueden gustar cosas que no sabías que existían; como las comidas, pero no creo que eso pueda estropear la convivencia, la verdad.
59. **E:** ¿Y mejorarla?
60. **ALU.15:** Pues... Eso igual sí.
61. **E:** ¿Crees que, por ejemplo, el hecho de que tú o tus compañeros y compañeras conviváis con gente de muy diferentes culturas, de diferentes partes del mundo hace que sean más respetuosos que no, que no haya racismo, que no haya faltas de respeto o insultos por el lugar de donde viene cada uno, etc.?
62. **ALU.15:** Pues no sé, la verdad, yo no soy racista, no es nada raro que haya gente de diferentes países... No entiendo muy bien la pregunta.
63. **E:** No, ya la has contestado. Me refería a que si esta situación te ha ayudado a no tener prejuicios, pero creo que lo que me has contestado ya está perfecto.
64. **ALU.15:** Bueno, vale. Es que no es nada malo que haya gente de Marruecos, de China o de España, no sé.
65. **E:** Ya, ya, pues eso es, ya está. ¿En el colegio es alguna actividad, rutina o algo que os ayude u os anime a aprender a convivir? No sé, alguna charla en tutoría, algún trabajo sobre algún tema de este tipo...
66. **ALU.15:** En tutoría las charlas son un poco bastante aburridas, porque son cosas que sí que nos ponen todos los años y que al final ya rayan, no les hacemos caso y ya está. Pero lo que sí que creo que está bien es lo de los trabajos en grupo, aunque yo muchas veces discuto, la verdad, pero creo que sí que ayuda a respetar la opinión del otro, y que todo el mundo merece tener su opinión.
67. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician, que haya una convivencia o que son importantes para ello?
68. **ALU.15:** A ver, las normas esas de no agredir y tal, sí, pero las otras... No, la verdad.
69. **E:** Vale. ¿Consideras importante aprender a convivir para tu formación, para tu futuro?
70. **ALU.15:** Sí.
71. **E:** ¿Por qué crees que es importante?

72. **ALU.15:** Pues porque ahora, casi da igual, estás en una clase, si te llevas solo con tus amigas, pues estás bien y ya está; pero cuando eres más mayor, tienes que estar con gente obligatoriamente, en el trabajo y tal, entonces creo que es importante saber tratar con todo el mundo. Tú imagínate que te pones a insultar a alguien de tu trabajo, pues no puede ser...
73. **E:** ¿Tú crees que se puede mejorar la convivencia en este centro?
74. **ALU.15:** Sí.
75. **E:** ¿El qué?
76. **ALU.15:** Pues es que no se me ocurren ideas, pero sí.
77. **E:** Vale, que crees que algo se podrá hacer pero no sabes el qué.
78. **ALU.15:** Sí, eso.
79. **E:** Bueno, y desde las asignaturas, es decir, fuera de tutoría, ¿Veis algún contenido, aprendéis algo que creas que sirve para mejorar vuestra convivencia? O tal vez no un contenido, ¿quizá la manera de trabajar en clase...?
80. **ALU.15:** A veces, sí... Pero no en todas, por ejemplo las matemáticas, eso no es para convivir...
81. **E:** ¿Y en las demás?
82. **ALU.15:** Pues igual en Religión, no sé, que siempre te hablan de hacer el Bien y esas cosas.
83. **E:** Vale, pues genial, ya estaríamos. Muchas gracias, ALU.15.
84. **ALU.15:** ¡Vale, de nada!

ALU. 16 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Vale, bueno, empiezo contándote un poco recordándote para qué es esta entrevista. Luego ya, te pregunto, ¿vale?
2. **ALU.16:** Vale
3. **E:** Esta entrevista es básicamente para conocer tu opinión acerca de la convivencia en general y sobre todo en este cole y el objetivo es encontrar cuáles son los factores para que la convivencia sea buena y en el caso de encontrarlos, quizá trasladarlos a otros lugares donde la convivencia no sea tan buena.
4. **ALU.16:** Vale.
5. **E:** Bueno empezamos por la primera pregunta, ¿Cuántos años tienes?
6. **ALU.16:** 17, años tengo.
7. **E:** Bien, ¿y en qué curso estás?
8. **ALU.16:** En cuarto de la ESO, 4ºB.
9. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes, ALU.16?
10. **ALU.16:** Pues soy de Latinoamérica, más específicamente, de Honduras.
11. **E:** ¿Cuánto tiempo llevas en este centro?
12. **ALU.16:** Pues... Un curso y medio más o menos.
13. **E:** Vale, gracias. ¿Qué entiendes tú por convivencia? ¿Qué es la convivencia?
14. **ALU.16:** Pues grupos de personas que se llevan bien, que se ayudan mutuamente...
15. **E:** ¿Y, concretamente, la convivencia escolar?
16. **ALU.16:** Pues, diría que lo mismo, tener buena comunicación con los compañeros, ayudarse con las cosas del estudio y todo eso.
17. **E:** ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día?
18. **ALU.16:** Con las personas que están a mi alrededor. Mis compañeros de clase, con mi familia... No soy mucho de hablar con las personas, la verdad, pero bueno, con usted que es maestro, también.

19. **E:** ¿Qué características tiene para ti una buena convivencia?
20. **ALU.16:** Creo que entendimiento es importante, la verdad, porque si no se entiende uno con los demás, es difícil que haya buena convivencia.
21. **E:** ¿Podrías desarrollarlo un poco más?
22. **ALU.16:** Pues no sabría explicarlo, la verdad. Yo lo primero que hago es llevarme bien con todos, nunca hacer enojar a las personas... Tampoco me gusta que se enojen conmigo.
23. **E:** Vale, ¿y crees que son importantes temas como la tolerancia, el feminismo...?
24. **ALU.16:** Pues creo que la convivencia no tiene que ver con ser hombre o mujer, la verdad, eso no importa, es estar bien, tener buena comunicación entre todos y ya está.
25. **E:** ¿Y algún factor más?
26. **ALU.16:** Yo no voy a la iglesia, lo admito, no me gusta para nada la religión, pero respeto completamente las religiones de las otras personas.
27. **E:** ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
28. **ALU.16:** Pues los malos entendidos, por ejemplo que le digas a una persona una cosa y ella entienda otra. Eso me pasó alguna vez y puedo decirle que es muy mala onda.
29. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia aquí en el centro?
30. **ALU.16:** Pues la verdad, muy bien y más en esta aula porque como somos más latinos... Los latinos nos entendemos muy fácilmente.
31. **E:** ¿Tú crees que es por eso?
32. **ALU.16:** Sí, sí, latinos y además fuera de su país.
33. **E:** Vale, vale. Y, aparte de en esta clase, ¿Crees que en el centro en general es buena?
34. **ALU.16:** Sí, la verdad, pocas peleas he visto.
35. **E:** ¿Y qué tal te llevas con la gente que no es de tu clase?
36. **ALU.16:** Pues, tampoco hablo con todos, pero con los que hablo, bien, bien.
37. **E:** ¿Crees que en el centro hay algún problema de convivencia?

38. **ALU.16:** No, creo que no, por lo menos en nuestra clase y las clases que yo conozco, no.
39. **E:** ¿Tú crees que el centro es un lugar seguro?
40. **ALU.16:** Sí, yo creo que sí, pienso que tienen muy bien protegidos a sus alumnos. Tienen mucho cuidado para que no se descontrola la cosa.
41. **E:** ¿Tú crees que la convivencia es así de buena en todos los centros?
42. **ALU.16:** No, no, la verdad que no. La convivencia en el colegio en el que yo estuve era... Era... Disculpe la palabra, pero una mierda, era una mierda
43. **E:** Vaya, ¿y por qué era así?
44. **ALU.16:** Había peleas cada día, era horrible.
45. **E:** Vaya... ¿Y tú qué crees que hace diferente a este centro con respecto a otros centros?
46. **ALU.16:** Pues la verdad es que creo que es porque están muy pegados a sus alumnos.
47. **E:** ¿Quién, los profes?
48. **ALU.16:** Sí, bueno, no todos, pero la mayoría están muy pegados, tienen paciencia con ellos, les muestran respeto...
49. **E:** ¿Quieres decir que este respeto del profesorado al alumnado no ocurre en los otros centros donde has estado?
50. **ALU.16:** No, no, y tampoco del estudiante al profesor.
51. **E:** Bueno, ¿entonces crees que aquí la convivencia estudiantes-alumnado también es buena?
52. **ALU.16:** Sí, sí, en total, bien.
53. **E:** ¿Tú crees que has aprendido a convivir en los centros escolares donde has estado?
54. **ALU.16:** Pues no, la verdad es que lo he aprendido de mi familia. Somos una familia muy unida por decirlo así.
55. **E:** ¿En qué medida crees que es importante saber convivir para tu futuro?

56. **ALU.16:** Aprender a contactar bien con las personas puede ayudarte si tienes problemas, otros pueden intentar ayudarte a resolverlos.
57. **E:** Vale, ¿y tú crees que cuando salgas de aquí, que estudies otra cosa, o te vayas al mundo laboral te va a servir de algo haber aprendido a convivir?
58. **ALU.16:** Sí, claro, porque en un ambiente de trabajo, es bueno tener buena convivencia con tus compañeros para terminar los trabajos más rápido, para que salga mejor y cosas así.
59. **E:** Bueno, antes has comentado que en este centro habías conocido a muchas personas de Latinoamérica, pero además de latinoamericanos, también hay personas de otras diversas nacionalidades, ¿estás de acuerdo?
60. **ALU.16:** Sí, sí.
61. **E:** Vale, ¿y tú crees que eso es positivo para aprender a convivir?
62. **ALU.16:** Sí, porque que haya más personas de otros países te hace aprender de su cultura y te hace saber cómo va la cosa entre todos ellos y que así no haya racismo.
63. **E:** Vale, ¿habías visto tanta multiculturalidad antes?
64. **ALU.16:** No, la verdad es que no había visto personas de tantos países.
65. **E:** ¿Aquí en el centro hacéis algo que sirva para mejorar la convivencia?
66. **ALU.16:** Sí, sí, hacemos juegos, tareas... Bueno, a veces nos ponemos a hacer tonterías, pero sí, sí, los maestros intentan darnos cosas para que haya mejor comunicación entre nosotros.
67. **E:** Vale, muy bien. ¿Tú crees que las normas son importantes para que haya buena convivencia?
68. **ALU.16:** Bueno, diría que sí, pero la verdad es que hay algunas que son muy estrictas.
69. **E:** ¿Cuáles consideras estrictas?
70. **ALU.16:** Son estrictos con llegar retrasado al aula, pero bueno, es estricto, pero es pasable.
71. **E:** ¿Tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?
72. **ALU.16:** Pues la verdad es que está muy bien, no creo que se pueda mejorar mucho.

73. **E:** Vale, ¿Y crees que se podría llevar alguna de las prácticas que has visto aquí en el centro a otros lugares donde la convivencia no sea tan buena?
74. **ALU.16:** Pues lo que dije antes, ¿no? Los maestros están muy pegados a los alumnos... Yo creo que, si eso se pudiera hacer en otros sitios, estaría muy bien.
75. **E:** ¿Estudiáis algún contenido, aprendéis algo que creas que sirve para mejorar vuestra convivencia?
76. **ALU.16:** Si te soy sincero, la verdad te diría que cincuenta/cincuenta, la verdad porque en algunas sí se aprenden algunas cosas porque se hablan cosas en ese sentido. Por ejemplo, en Religión, porque se habla de las religiones del mundo en general y luego también en Inglés porque creo que es muy bueno para mejorar nuestra comunicación con otras personas, compañeros incluso que hablan otros idiomas.
77. **E:** Vale, genial, y la manera de trabajar en general o en alguna materia en particular ¿Crees que te ayuda a aprender a convivir, a trabajar en equipo...?
78. **ALU.16:** Pues la verdad es que en casi todas trabajamos alguna vez en equipo, en algunas más que en otras, pero en casi todas, entonces yo creo que eso está bien porque nos obliga a hablar y a estar juntos.
79. **E:** Vale, pues ya está ALU.16, muchas gracias por tus respuestas.

ALU. 17 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Vamos a empezar. En primer lugar, ALU.17, te voy a contar porque vamos a hacer la entrevista y es que tengo la intención de investigar acerca de la convivencia escolar. La idea es descubrir cuáles son los factores para que una convivencia sea buena, vale, para luego si los descubrimos, poder aplicarlos a otros lugares donde no sea tan buena para mejorarlo. ¿Vale?
2. **ALU.17:** Vale.
3. **E:** Las primeras preguntas no tienen nada que ver con tú con la convivencia, sino que tienen que ver contigo. ¿Cuántos años tienes?
4. **ALU.17:** Trece.
5. **E:** ¿Vale? ¿En qué curso estás?
6. **ALU.17:** En segundo de la ESO.
7. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes?
8. **ALU.17:** Yo nací en Barcelona, pero mi madre es argentina y mi padre es de Cataluña.
9. **E:** Vale, muy bien. ¿Cuánto tiempo llevas en el centro?
10. **ALU.17:** Desde tercero infantil y en tercero infantil tenía... cinco años o cuatro... No sé, llevo unos ocho años
11. **E:** Vale, ahora ya pasamos a la parte de convivencia. ¿Qué crees que significa la palabra convivencia?
12. **ALU.17:** Yo creo que es estar con gente en un lugar, en un sitio. Es el conjunto de personas que están juntas.
13. **E:** ¿Y convivencia escolar?
14. **ALU.17:** Pues lo mismo, pero en el colegio o el instituto.
15. **E:** ¿Con quién tienes que convivir tú en tu día a día?
16. **ALU.17:** Pues con mi familia y con las personas del colegio, toda mi clase, los profesores, en el recreo con las personas que me junto.
17. **E:** ¿Qué características tiene, según tu opinión, una buena convivencia?

18. **ALU.17:** Pues respeto, igualdad... Cosas fundamentales.
19. **E:** ¿A qué te refieres con igualdad?
20. **ALU.17:** Pues que cuando estás en un grupo, pero no tienes las mismas características que ese grupo, simplemente saber aceptar al resto de personas.
21. **E:** ¿Qué podría estropear una buena convivencia?
22. **ALU.17:** Pues, por ejemplo, la envidia... O, bueno, todo lo que sea no respetar. La discriminación, por ejemplo.
23. **E:** Vale, ¿Cómo es la convivencia escolar en tu clase?
24. **ALU.17:** Pues depende del día. Yo creo que bien, la verdad. Es verdad que cada uno es diferente y no todos nos llevamos bien; es imposible llevarse bien con todo el mundo, pero yo creo que nos respetamos bastante, quitando alguna discusión, pero en general, bien.
25. **E:** ¿Y, en general, en el centro?
26. **ALU.17:** Bien. A ver, no todo va a ser bonito y rosa, pero está bien.
27. **E:** Vale, bien ¿Tú crees que hay algún problema de convivencia?
28. **ALU.17:** ¿En mi clase o en el cole?
29. **E:** En el centro en general. Algo que hayas vivido, que hayas visto, sentido...
30. **ALU.17:** Bueno, yo creo que más de convivencia, de vez en cuando hay alguna falta de respeto, pero eso ya afecta la convivencia, porque si tú tratas mal a alguien, yo creo que el vínculo este de respetarse, pues se rompe. Por ejemplo, insultándola o por su físico o por sus hobbies o algo. Y eso pasa alguna vez.
31. **E:** ¿Consideras que el gol es un lugar seguro?
32. **ALU.17:** Sí... ¿Pero te refieres seguro en plan que no me van a hacer nada físico?
33. **E:** Bueno, eso es una parte, pero la seguridad incluye también lo que no es físico.
34. **ALU.17:** ¿Bueno, mental, psicológica? Yo creo que a veces, no. Pero eso no es culpa del cole, yo creo que es más culpa de algunas personas que están dentro. Tampoco los profesores ni nada. Yo creo que es más algunos estudiantes, que su comportamiento es malo, no conviven bien. También te digo que no creo que pasen muchas cosas dentro, fuera, ya es otra cosa, claro.

35. **E:** ¿De las características que me has sugerido antes que debía tener un lugar con buena convivencia, cuáles crees que se dan en el cole?
36. **ALU.17:** A ver, se dan, sí, pero otra cosa es aceptarlas y saber hacerlas. Por ejemplo, si nos hablan del respeto, los profesores dicen: “Ah, pues bueno, tenéis que respetar y tal”. Puede haber muchas personas sí que lo hagan, pero otras no
37. **E:** ¿Tú crees que la convivencia es igual en todos los centros?
38. **ALU.17:** Pues no, porque depende de la gente que haya. En un centro, pues que a lo mejor tienen más educación, pero obviamente siempre va a haber personas que no. Yo creo que no es igual en todos los sitios, porque cada persona es un mundo y las personas sienten cosas diferentes y se sienten de diferentes maneras en función del momento, del sitio donde estén... A ver, sí que tendrán los mismos pilares fundamentales tipo ayuda, respeto... Yo qué sé, no pegues, no insultes...
39. **E:** ¿En cuanto a la convivencia del alumnado, tú crees que la convivencia de este centro es mejor, es peor, es parecida...?
40. **ALU.17:** Tampoco lo sé muy bien porque solo he estado en otro centro y no me acuerdo mucho... Peor vamos, supongo que habrá mejores y habrá peores.
41. **E:** Vale. ¿Y tú crees que este cole tiene alguna característica especial en cuanto a convivencia?
42. **ALU.17:** Pues nada de otro mundo, la verdad no creo que tenga nada que resalte sobre otros colegios.
43. **E:** Vale, bien. ¿Qué tal es la tu convivencia con los estudiantes?
44. **ALU.17:** Pues bien, porque aprendí que no tienes que seguirle las cosas o el rollo a las personas que quieren molestarte porque si no verán que les haces caso y no pararán. Yo creo que, desde ese momento, pues desde que no les sigo el juego ni nada a los que no me interesan, yo creo que bastante bien y yo creo que no hay problema. A ver si es verdad que a lo mejor algún día, pues me cabreo algo y sí que puedes llegar a discutir, pero vamos, es raro. O sea que yo creo que mutuamente nos respetamos.
45. **E:** Vale. ¿Qué considerarías un problema de convivencia? Lo hayas vivido o no, simplemente que crees que lo sería en caso de que se produjera.
46. **ALU.17:** Los institutos con el físico. Yo creo que ese es un tema muy muy delicado y por ejemplo, hay algunas personas a las que no les afecta porque pasan , pero a otras personas yo creo que les puede llegar a doler mucho
47. **E:** Vale, muy bien. ¿Qué tal es tu convivencia con los profes?

48. **ALU.17:** ¿La mía? A mí ellos creo que me caen bien y creo que respetan bastante. A lo mejor hay gente que conozco que no tan bien. Pero eso no es culpa, ni el profesor ni el estudiante. No sé, es como que no tienen feeling.
49. **E:** Genial.
50. **ALU.17:** A ver, yo creo que los profes no van a hacer nada contigo que no sea justo, son mayores, supongo que profesionales...
51. **E:** ¿Y tienes confianza con ellos para que te ayuden con algún problema que puedas tener?
52. **ALU.17:** Pues... A ver, son profesores... Si es algún problema pequeño, pues igual sí, o problemas relacionados con los estudios... Pero si es otro tipo de problema, yo creo que con quien tienes que hablar es con tus padres.
53. **E:** Ya, eso está bien, pero ya sabes que hay personas que tienen más confianza con los profesores que con su propia familia, por la razón que sea.
54. **ALU.17:** Ya, bueno, eso sí.
55. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que haya buena convivencia en el cole para que tu aprendizaje sea mejor, para que funcione?
56. **ALU.17:** Pues de momento, bien, pero creo que también tenemos que aprender a adaptarnos a otras cosas. Porque tú imagina que cuando salgamos de aquí vamos a un instituto donde no haya convivencia, o donde la convivencia sea mala, pues tenemos que estar preparados también para que sea diferente a esto. También tienes que tener respeto al sitio donde vayas, pero eso, tienes que estar preparada por si vas a un mal ambiente.
57. **E:** El en este cole hay una cosa, hay una característica que sí que es especial y diferente con respecto a otros, que es que hay muchas culturas diferentes, gente de muchos países, gente de diferentes religiones, gente de diferentes culturas. ¿Estás de acuerdo?
58. **ALU.17:** Sí, está claro.
59. **E:** ¿Crees que este hecho hace que mejore la convivencia o vuestra capacidad para convivir?
60. **ALU.17:** Yo creo que es bueno porque la convivencia también es empezar a visualizarnos todos como somos. Creo que estar en un sitio donde todos son iguales no te enseña nada nuevo, creo que es mejor así. Yo la verdad es que no relaciono la convivencia con la cultura de donde vengas, la verdad.

61. **E:** ¿Crees que por haberos criado aquí ese tema ya está superado?
62. **ALU.17:** A ver, no está superado para nada, ya se sabe, pero creo que aquí sí está más superado porque lo llevamos viviendo desde siempre y ya no nos sorprende tener al lado a un musulmán, a un rumano o a otro latino.
63. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician que haya una buena convivencia?
64. **ALU.17:** Sí. Es que el sitio sin normas, no sé. Las demás son necesarias.
65. **E:** ¿En el colegio hacéis alguna actividad, rutina, algún trabajo, alguna manera o una metodología que ayude a mejorar la convivencia, a teneros más unido?
66. **ALU.17:** A bueno, a ver, siempre en los videos de la mañana nos ponen estos típicos vídeos de “ayuda a tus compañeros” o “no insultes” ... No sirven para nada.
67. **E:** Vale. ¿Y hacéis alguna cosa más?
68. **ALU.17:** Pues bueno, en tutoría ahora estamos con los ODS, pero otras veces hemos hecho cosas como lo del Día de la Mujer, que ya lo sabemos, pero supongo que no está mal insistir. Yo sé que la mujer y el hombre son iguales, no hace falta que me lo digas, pero bueno.
69. **E:** ¿Crees que es importante para tu desarrollo y tu futuro aprender a convivir?
70. **ALU.17:** Sí, tienes que aprender sobre respeto.
71. **E:** ¿Para qué crees que puede servir en el futuro?
72. **ALU.17:** A ver, es importante para que puedas vivir bien, para enseñárselo a tus hijos... Si tú sabes convivir, lo mejor es expandirlo. Es que a ver como yo he aprendido toda mi vida, me lo han dicho mis padres, en el colegio que tengo que convivir y sé convivir, yo no lo veo nada del otro mundo, es que es lo que hay que hacer para que esto funcione... Si alguien me pregunta “¿Tú sabes convivir?” Pues sí, tío, llevo toda mi vida conviviendo, claro que sé.
73. **E:** ¿Y entonces crees que has aprendido a convivir en el colegio?
74. **ALU.17:** En el cole y en mi familia, claro. Obviamente hay días en los que convivo peor, todos tenemos malos momentos, pero en general yo creo que lo hago bien. Gracias también este colegio, la verdad.
75. **E:** ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia?
76. **ALU.17:** Es que es lo de antes, para mí convivir es como respirar...

77. **E:** Ya, bueno, pero antes has dado a entender que no es perfecta, supongo que eso es que tiene un margen de mejora, ¿no?
78. **ALU.17:** Sí, a ver. Me viene una cosa, pero no sé si está bien. Impartir justicia a las personas que no conviven. No sé si un castigo sirve para que mejoren esas personas que en principio no saben.
79. **E:** ¿Entonces?
80. **ALU.17:** Quizá con más confianza. Creo que lo primero es que todos nos entendamos. A lo mejor, un profesor no sabe cómo se siente un alumno si no se lo dice... Lo primero es que el alumno o la alumna tenga la confianza para poder decirlo, ¿no?
81. **E:** Vale. ¿Pero ahora estás comentando una medida para mejorar la convivencia de aquí, o la convivencia en general en cualquier sitio?
82. **ALU.17:** Pues creo que sirve para las dos. Yo sé que hay gente aquí que sí tiene confianza con los profes para contarles cómo se sienten, pero igual alguno no, entonces creo que lo que hay que hacer es que tengamos todos la confianza para poder hablar cuando lo necesitemos, ¿no? Y yo creo que esto pasará en otros sitios igual.
83. **E:** ¿Crees que algunas asignaturas cuyos contenidos sirvan para mejorar la convivencia?
84. **ALU.17:** Pues otros cursos, sí, la verdad, la tutoría servía solo para eso. Luego en Educación Física. En los trabajos luego tienes que calificar a tus compañeros y ahí tienes que intentar ser justo y no ponerle más nota porque es tu amiga. Yo creo que eso está muy bien, la verdad. Yo antes quizá lo hacía por ser amiga, pero ahora, creo que soy más justa y, si alguien que no es amiga lo ha hecho mejor que mis amigas, pues le pongo más nota.
85. **E:** Ah, muy bien, muy bien. Oye, y ya por último. ¿Tú crees que hay algo que se haga en este centro que podría llevarse a otros para mejorar la convivencia?
86. **ALU.17:** Creo que estar juntos desde que somos pequeños, ayuda bastante. Cambiarse varias veces y eso, creo que lo hacer más difícil.
87. **E:** Vale, pues muchas gracias, ALU.17, ya hemos terminado.
88. **ALU.17:** De nada.

ALU. 18 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Venga, ALU.18, lo primero, te cuento porque estamos realizando esta entrevista y luego te pregunto cosas. Lo único, que tendrás que hablar un poquito alto, que, si no esto no te va a escuchar, ¿vale?
2. **ALU.18:** Okey
3. **E:** Bien vale, estoy haciendo esta entrevista porque estoy investigando acerca de la convivencia escolar, concretamente de la buena convivencia escolar, para intentar descubrir si la convivencia es buena o es mala y una vez descubierto esto, buscar cuáles son los factores que la hacen buena o mala, para, en el caso de que sea buena, poder trasladarlos a otros lugares donde no sea tan buena para mejorarla. En primer lugar, voy a preguntarte alguna cosa sobre ti. ¿Cuántos años tienes?
4. **ALU.18:** 13.
5. **E:** Vale. ¿A qué curso vas?
6. **ALU.18:** En 1ºA
7. **E:** ¿Cuáles son tus orígenes?
8. **ALU.18:** Bueno, soy de Venezuela, originalmente de Caracas y mi familia también.
9. **E:** Vale, ¿Cuánto tiempo llevas en este centro?
10. **ALU.18:** Llegué este año, llevo como cinco o seis meses.
11. **E:** Muy bien. ¿Qué significa para ti “convivencia”?
12. **ALU.18:** Pues estar compartiendo con otros tiempos, también sentimientos, hacer con otros las mismas cosas, también la amistad...
13. **E:** Vale, ¿y convivencia escolar?
14. **ALU.18:** Convivencia escolar, prácticamente como ayudar a los demás en cosas que necesitan o tratar bien a los demás. Simple. La diferencia con la otra es que la escolar se hace en un colegio y la otra se hace en general.
15. **E:** ¿Tú con quién tienes que convivir en tu día a día, un día como hoy por ejemplo?
16. **ALU.18:** No le entiendo muy bien.

17. **E:** Me refiero a que, desde que te has levantado esta mañana hasta que te vayas a dormir por la noche, ¿con qué personas tienes que convivir?
18. **ALU.18:** Ah, sí. Pues con mi mamá, mi papá, los compañeros, mis amigos, tipo ALU. X, ALU. Y, los profes...
19. **E:** ¿Según tu opinión, qué características tiene que tener una convivencia para ser buena?
20. **ALU.18:** El compañerismo, apoyar a los demás.
21. **E:** ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
22. **ALU.18:** Alejar a las personas de grupos, discriminar a veces por del país que vienes, por el color de piel o cualquier cosa así.
23. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia que tú estás viviendo ahora mismo en tu clase?
24. **ALU.18:** Con algunos, bien, con algunos, no me gustan demasiado y trato de no juntarme con ellos.
25. **E:** ¿Qué tal es la convivencia en este centro?
26. **ALU.18:** Sinceramente, como yo he estado en otros países, porque, aunque soy de Venezuela, también viví en Estados Unidos y creo que la convivencia aquí es diferente.
27. **E:** ¿En qué la ves diferente?
28. **ALU.18:** Pues que, primero de todo, que estamos en España y hay pocos españoles.
29. **E:** Bueno, muchos son españoles, aunque sus orígenes sean de otros países...
30. **ALU.18:** Sí, bueno, eso.
31. **E:** ¿Y eso es un problema?
32. **ALU.18:** No, no, no dije eso.
33. **E:** Ya, ya, tranquilo, yo solo te lo pregunto. ¿Consideras pues que hay algún problema de convivencia?
34. **ALU.18:** Bueno, pues sí y no... Por ejemplo, está mal que los compañeros interrumpen a veces la clase, pero no sé si es tan malo como un problema...
35. **E:** ¿Consideras el centro un lugar seguro?

36. **ALU.18:** En general sí, pero supongo que depende también de las personas que te juntes.
37. **E:** ¿Depende de con quién te juntes puede llegar a ser inseguro?
38. **ALU.18:** No lo sé... Igual no.
39. **E:** Vale, vale. ¿De las características que has dicho sugerido antes que tenía que tener una convivencia para ser buena, que creo recordar que ha sido principalmente, el compañerismo, crees que ocurren aquí? Es decir, ¿crees que, según lo que has tenido oportunidad de ver, aquí hay compañerismo?
40. **ALU.18:** Sí.
41. **E:** ¿Crees que es así en todos los centros?
42. **ALU.18:** A veces, mejor, a veces peor. Bueno, en los que yo he estado, un poquito peor.
43. **E:** ¿Tú crees que este centro tiene algo de diferente con respecto al resto de lugares en los que has estado?
44. **ALU.18:** ¿De disciplina o de todo?
45. **E:** En general.
46. **ALU.18:** Pues sí. Que los maestros te apoyan mucho.
47. **E:** ¿Podrías desarrollarlo un poco?
48. **ALU.18:** Me apoyan mucho y no me dejan a un lado, aunque sea nuevo. Se preocupan.
49. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el centro? Igual a ti no te ha dado tiempo.
50. **ALU.18:** Yo creo que me falta un poco, conocer a más gente y mejor.
51. **E:** Vale, ¿tú crees que es importante que haya un buen ambiente, una buena convivencia en la en la clase, en la en el aula, para que tú puedas aprender mejor?
52. **ALU.18:** Sí. Por ejemplo, que el compañero al lado no me esté fastidiando o cualquier cosa así, es importante.
53. **E:** O sea que, si la convivencia es buena, tú aprendes más y mejor.
54. **ALU.18:** Sí.

55. **E:** Algo que has comentado antes, que es el tema de la multiculturalidad, me has dicho que te ha llamado la atención, ¿no?
56. **ALU.18:** A ver, sí, es diferente porque hay más variedad. A mí me ha servido para aprender más de otras culturas, como la de Argentina, con ALU.Z, y con más gente, de otros lugares.
57. **E:** Vale, ¿y tú crees que es positivo para que para que mejore tu convivencia, el hecho de que venga gente de tan diferentes lugares?
58. **ALU.18:** Sí.
59. **E:** Vale, genial. ¿Recuerdas si en el centro hacéis actividades en tutoría, actividades en las asignaturas que promuevan la convivencia o sirvan para que os llevéis mejor para que trabajéis juntos? Por ejemplo, charlas, debates, trabajos en grupo, ese tipo de cosas...
60. **ALU.18:** Sí, muchos trabajos en grupo y gracias a eso he conocido a compañeras que ahora son amigas.
61. **E:** Vale, ¿tú crees que las normas son necesarias para una buena convivencia?
62. **ALU.18:** Sí, sí, claro.
63. **E:** ¿Y crees que es importante para que el desarrollo es futuro aprender a convivir?
64. **ALU.18:** Sí, es importante aprender a respetar a los demás.
65. **E:** ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia, por un lado, aquí y luego, en general?
66. **ALU.18:** Hacer que los niños hablen, cuenten lo que les pasa, digan la verdad y luego que se motiven para estudiar y esas cosas.
67. **E:** ¿Tú estás contento, estás satisfecho en este centro?
68. **ALU.18:** Sí, mucho.
69. **E:** ¿Crees que el hecho de venir a este centro te ha ayudado para integrarte? Teniendo en cuenta que has llegado hace poco, que para ti es un lugar nuevo, un país nuevo...
70. **ALU.18:** Sí, me ha ayudado mucho, ahora tengo amigos. Hubo un tiempo en el que no tenía, cuando pegó la pandemia, con la cuarentena y todo eso, yo estaba en otro país del que no sabía nada y yo no tenía amigos, ahora sí.

71. **E:** ¿Y esto de estar más contento, de tener amigos, de tener un ambiente de buena convivencia crees que te hace tener más posibilidades de tener éxito, de que te vayan bien los estudios?
72. **ALU.18:** Sí, pero tengo que elegir bien con quien me voy a juntar.
73. **E:** ¿Crees que dependiendo de con quién te juntes, te irá mejor o peor?
74. **ALU.18:** Sí, porque las personas te influyen mucho, por más que seas, las personas te pueden influir.
75. **E:** Vale, pues ya estamos terminando. A lo largo del tiempo que llevas aquí, has tenido varias asignaturas, diferentes profesores, etc. ¿Tú crees que lo que has aprendido en alguna de ellas o la manera en que lo has aprendido, te ha servido para integrarte, para convivir, para estar mejor con los demás?
76. **ALU. 18:** Pues sí, en Taller y en Historia, hacemos muchos trabajos en grupo en los que cada uno tiene que hacer su parte y eso te ayuda a conocer a la gente, a trabajar juntos. Gracias a eso, yo he conocido a ALU. X, a ALU. Z, que ahora se han vuelto unos buenos amigos.
77. **E:** ¿Percibes que tratan de inculcarte valores como solidaridad, respeto... desde alguna de las asignaturas?
78. **ALU. 18:** Pues diría que en las mismas, en esas hablamos de amistad, de respeto, nos explican cosa, trabajamos juntos...
79. **E:** Vale, muy bien. Pues creo que ya hemos terminado, ALU. 18, muchas gracias.

ALU. 19 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Venga, ALU. 19, vamos a empezar. lo primero, te voy a contar por qué estoy haciendo entrevista. Quiero estudiar la convivencia escolar, especialmente la convivencia escolar en positivo, la buena convivencia escolar. Hago esta entrevista para saber qué opinas acerca de la convivencia escolar y para saber cuáles son los factores para que una convivencia sea buena o sea mala.
2. **ALU.19:** Vale.
3. **E:** Vamos a empezar con un poco tus datos. ¿Vale? La primera pregunta es: ¿cuántos años tienes?
4. **ALU.19:** Tengo 15 años.
5. **E:** ¿En qué curso estás?
6. **ALU.19:** En tercero de Secundaria.
7. **E:** Genial ¿Cuáles son tus orígenes?
8. **ALU.19:** Nací en Nicaragua, pero vine aquí a España a los 3 años. Mis padres ya estaban aquí.
9. **E:** Vale, ¿desde los tres años has estado en Zaragoza, en este mismo centro?
10. **ALU.19:** Sí, desde el principio en Zaragoza, aunque en el colegio entre a los 4.
11. **E:** Ahora vamos a hablar de la convivencia. La primera pregunta es: ¿Qué significa para ti la palabra convivencia?
12. **ALU.19:** Para mí la palabra convivencia es saber estar con alguien, vivir de una buena manera.
13. **E:** ¿Y convivencia escolar?
14. **ALU.19:** Pues saber estar con tus compañeros en clase y en el colegio.
15. **E:** ¿Con quién tienes que convivir en tu día a día, un día como hoy, por ejemplo?
16. **ALU.19:** Con mi familia, mis padres. Luego, cuando vengo aquí al Colegio con mis compañeros y los profesores.
17. **E:** Para ti, ¿qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?

18. **ALU.19:** Pues respetarse a unos a otros, saber escuchar.
19. **E:** Vale, ¿y que podría estropear una buena convivencia?
20. **ALU.19:** La falta de respeto también y cosas falta de disciplina, no cumplir las normas y tal.
21. **E:** Muy bien. ¿Crees que es importante que no haya discriminación para que la convivencia sea buena?
22. **ALU.19:** Sí, claro, con discriminación no puede haber convivencia, pero yo eso lo veo como una falta de respeto y creo que también es no cumplir las normas, ¿no?
23. **E:** ¿Cómo es la convivencia en tu clase?
24. **ALU.19:** En mi clase yo creo que es bastante buena la convivencia porque no suele haber nunca peleas, ni nada de eso.
25. **E:** ¿Vale, y en general, en el centro?
26. **ALU.19:** En general, yo creo que suele ser bastante buena también.
27. **E:** ¿Crees que hay algún problema de convivencia en este centro?
28. **ALU.19:** Yo creo que, de normal, no.
29. **E:** ¿Tú crees que el centro es un lugar seguro?
30. **ALU.19:** Sí, para mí sí que es seguro.
31. **E:** ¿Te parece que la convivencia siempre ha sido buena, al menos desde que tú estás aquí?
32. **ALU.19:** Sí, sí, siempre.
33. **E:** Sobre las características que has dicho que tiene que tener una buena convivencia, es decir, el respeto, saber escucharse, ¿tú crees que se dan en el centro?
34. **ALU.19:** Pues a veces el respeto, no tanto, pero suele ser que sí.
35. **E:** ¿Tú crees que la convivencia es más o menos parecida en todos los centros en la etapa de Secundaria?
36. **ALU.19:** Yo creo que no, que suele haber más peleas que aquí, y eso hace que la convivencia sea peor, claro.

37. **E:** Vale, ¿y qué crees que hace diferente a este centro para que aquí no haya conflictos, no haya peleas, no haya mala convivencia y en otros lugares sí?
38. **ALU.19:** Sí, pues, yo creo que en parte son también los profesores y las normas, también. Creo que en otros colegios pueden no ser tan buenas como aquí.
39. **E:** Vale. ¿Cómo definirías tu convivencia con tus compañeros?
40. **ALU.19:** Para mí, es buena, nunca peleo ni discuto.
41. **E:** Vale. ¿Y qué hay de los profesores? ¿Qué tal tu relación con ellos?
42. **ALU.19:** También es buena, la verdad.
43. **E:** ¿Podrías describirme un poco esta última, tu relación de convivencia con el profesorado?
44. **ALU.19:** Ah, pues, no sé. Supongo que siempre fue bien, son amables, si necesitas algo de ayuda o hablar, van a estar ahí... Yo la veo buena.
45. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el colegio?
46. **ALU.19:** Sí, porque desde muy pequeños los profesores los enseñan que hay que respetarnos los unos a los otros.
47. **E:** ¿En qué medida crees que es importante para ti y para tu futuro que sepas convivir?
48. **ALU.19:** Si no sabes convivir en tu futuro trabajo, puedes tener problemas en tus compañeros, los jefes...
49. **E:** Vale. ¿Tú crees que estás preparada para convivir en otros ambientes: un nuevo centro educativo, un nuevo grupo de amigos, ¿quizá un trabajo...?
50. **ALU.19:** Sí, yo creo que no voy a tener problemas. Si no supiera convivir con los compañeros de aquí, te diría que no, que entonces podría haber problemas, pero no es así...
51. **E:** Bueno, antes has dicho que tú eres de origen nicaragüense, pero en el centro hay gente de muchos otros lugares, ¿no te parece? Y también de otras culturas, otras religiones...
52. **ALU.19:** Sí.
53. **E:** ¿Crees que es bueno que haya tantas culturas diferentes para que conviváis bien, o para que hayáis aprendido a hacerlo?

54. **ALU.19:** Sí, porque también es como una manera de convivir con todos, no solo los que vienen de mi país, o los que son como yo, y así puedes aprender a llevarte mejor con todo el mundo, da igual de dónde venga.
55. **E:** Okey ¿Y has aprendido cosas o costumbres de otros de otros lugares, otras culturas están viniendo aquí al centro?
56. **ALU.19:** Sí, he aprendido varias palabras, expresiones y comidas.
57. **E:** ¿En el centro, habéis hecho o hacéis alguna actividad que aproveche esa multiculturalidad o para para mejorar nuestra convivencia?
58. **ALU.19:** Hace unos años, antes del COVID, en secundaria hacíamos como una comida cultural que todos los alumnos traían comidas típicas de sus países, y pues eso sí, es una buena oportunidad para aprender de todos los países.
59. **E:** ¿Tú crees que las normas son buenas o importantes para que la convivencia funcione?
60. **ALU.19:** Sí, porque si cada uno hace lo que quiere, como que no. Yo creo que sería un desastre y la convivencia igual era peor.
61. **E:** Vale, ¿tú crees que se puede mejorar la convivencia de este centro de alguna manera?
62. **ALU.19:** Yo creo que así ya está bien...
63. **E:** ¿Y desde las asignaturas? ¿Hay alguna asignatura que creas que sus contenidos o las cosas que se aprenden en ella son importantes para mejorar la convivencia?
64. **ALU.19:** Este año, por ejemplo, hemos dado, hemos empezado una nueva asignatura Ciudadanía, que es que nos habla de la convivencia con todos y lo importante que es.
65. **E:** Bien. ¿Crees que es importante para tu formación?
66. **ALU.19:** Sí.
67. **E:** ¿Y en alguna otra materia también aprendéis conceptos o contenidos relacionados con la convivencia? ¿O quizá trabajáis de alguna manera (trabajos en grupo, debates, etc) a través de la cual, trabajéis la convivencia?
68. **ALU.19:** A ver, trabajos en grupo hacemos desde 1º. Y lo de alguna otra asignatura en la que aprendamos de esas cosas, a lo mejor en Geografía este año, que se dan muchas cosas de eso, como los Derechos Humanos o los ODS.



69. **E:** Vale, genial, ¿y crees que alguna de las cosas que se hacen en este centro podrían llevarse a otros para mejorar su convivencia?
70. **ALU.19:** No lo sé. Creo que no entiendo bien.
71. **E:** Sí, te preguntaba que si alguna de las cosas que se hacen en este centro se llevaran a otros centros, su convivencia mejoraría.
72. **ALU.19:** Ah, vale. Pues supongo que sí, claro.
73. **E:** Vale. ¿Y qué crees que se podría trasladar de este centro a otro para mejorar la convivencia?
74. **ALU.19:** Pues aparte de trabajos y de cosas que aprendemos, yo creo que lo de que los profes sean tan pesados, por decirlo así, con que nos respetemos y esas cosas.
75. **E:** Genial. Pues muchas gracias, ALU.19.
76. **ALU.19:** De nada.

ALU. 20 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** ALU. 20, te voy a explicar primero, para qué te hago estas preguntas. Estoy haciendo un estudio acerca de la convivencia escolar, y quiero saber, según tu opinión, cómo es convivencia que tú vives; si es buena, es mala, o cómo es. También me gustaría saber cuáles son las cosas que la hacen buena o mala y, si lo llego a descubrir, si la convivencia es buena, quizá poder aplicar esas cosas que la hacen buena a otros lugares donde no sea tan buena para mejorarla.
2. **ALU.20:** Vale.
3. **E:** Las primeras preguntas no tienen nada que ver con la convivencia, sino que tienen que ver contigo. ¿Cuántos años tienes?
4. **ALU.20:** 14.
5. **E:** Vale. ¿En qué curso estás?
6. **ALU.20:** En tercero de la ESO.
7. **E:** Genial. ¿Cuáles son tus orígenes? ¿De dónde eres, dónde has crecido, de dónde procedes tú o tu familia...?
8. **ALU.20:** Soy de Nicaragua.
9. **E:** Vale, muy bien, ¿con cuántos años viniste?
10. **ALU.20:** Vine cuando tenía cinco años.
11. **E:** Muy bien, ¿y desde que viniste estás en este centro?
12. **ALU.20:** Sí, sí, llevo aquí ya 9 años.
13. **E:** Okey. Para ti, ¿Qué significa la palabra convivencia?
14. **ALU.20:** Respetar las opiniones y respetar en general a la gente. Y llevarse bien, aunque haya diferencias de culturas, religiones o cualquier tipo de diferencia.
15. **E:** Genial, ¿y convivencia escolar?
16. **ALU.20:** Bueno, respetar, el respeto siempre y también no interrumpir, no insultar...
17. **E:** Vale, muy bien. ¿Con quién tienes que convivir tú en tu día a día?

18. **ALU.20:** Con mis compañeros, con los profesores también y con mi familia.
19. **E:** Para ti, ¿Qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?
20. **ALU.20:** Saber en qué momento debes hablar y cuando no, porque a veces los comentarios podrían molestar a alguien o hacerle daño de alguna manera, aunque no sea la intención. Y sea de donde sea que vengamos, de qué religión seamos, o lo que sea, merecemos lo mismo porque seguimos siendo personas, seguimos siendo iguales todos.
21. **E:** ¿Qué crees que podría estropear una buena convivencia?
22. **ALU.20:** La falta de respeto, el no saber respetar las opiniones... O sea, no saber respetar a los demás, porque yo pienso que el respeto es algo básico para saber convivir y para muchas cosas más. También personas que te apartan si eres mujer, porque tengas otra sexualidad diferente a ellos, o cosas así...
23. **E:** Vale, ¿Cómo definirías la convivencia en tu clase?
24. **ALU.20:** Dependiendo de cada persona, la verdad... Hay personas que en verdad saben estar muy bien en una clase y todo eso, pero hay otros que no, completamente porque se portan muy mal, interrumpen, a veces insultan, faltan al respeto...
25. **E:** ¡Vaya! Y, más allá de tu clase, ¿en el centro en general?
26. **ALU.20:** Yo pienso que está bien.
27. **E:** ¿Tú crees que hay algún problema de convivencia en el cole?
28. **ALU.20:** Pues además de los que te he dicho, de que hay gente que molesta en clase, no, creo que está bien.
29. **E:** ¿Consideras que el colegio es un lugar seguro?
30. **ALU.20:** Sí.
31. **E:** De las características que me has dicho antes tiene que tener una buena convivencia que has dicho que eran respeto, la no discriminación por razón de origen o de religión, o ese tipo de diferencias de cada persona, ¿Cuáles crees que se dan en el centro?
32. **ALU.20:** Pues, así en general, creo que todas.
33. **E:** Muy bien. ¿Crees que la convivencia es así en todos los centros?
34. **ALU.20:** En algunos irá mejor y en otros, peor.
35. **E:** ¿Crees que hay algo que haga especial a este cole en este aspecto de la convivencia?

36. **ALU.20:** Yo pienso que la diferencia de todos. De dónde somos, de las culturas... Eso hace que sea mejor.
37. **E:** ¿Qué tal convives tú con tus compañeros y compañeras?
38. **ALU.20:** Yo pienso que está bien.
39. **E:** Vale, ¿y con los profes?
40. **ALU.20:** También bien.
41. **E:** ¿Cómo es la relación con ellos? ¿Tienes confianza, si tienes algún problema te ayudan, etc.?
42. **ALU.20:** Con algunos sí, tengo mucha confianza y los otros, pues simplemente son, bueno eso, mis profes, pero bien, bien.
43. **E:** ¿Qué es un problema de convivencia? ¿O qué crees que podría serlo y que la rompería?
44. **ALU.20:** Meterse con alguien, por ejemplo, ver que alguien se está metiendo con otra persona por cualquier motivo, y tú quedarte callada...
45. **E:** ¿Tú crees que aprender a convivir es importante para para ti, para tu futuro, para tu formación?
46. **ALU.20:** Sí, creo que es importante. Porque pienso que si hay mala convivencia también se es más difícil estar bien y sentirte bien. Y más fácil si tienes una buena convivencia a la hora de aprender, de trabajar y de todo.
47. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el colegio?
48. **ALU.20:** Sí, desde pequeña yo creo que nos intentan dar ese ejemplo.
49. **E:** Estupendo. Lo de la multiculturalidad que me has comentado antes. ¿Tú crees que es positivo?
50. **ALU.20:** Pues para la convivencia sí. Yo creo que es muy bueno.
51. **E:** ¿Has aprendido cosas de otras culturas?
52. **ALU.20:** Sí, de los musulmanes, el Ramadán, de los rumanos, que tienen otra religión. Sí, sí.
53. **E:** ¿Qué opinas de las normas? ¿Crees que son buenas para que haya una buena convivencia?
54. **ALU.20:** Sí, creo que buenas, aunque haya gente que no las respeta o las salta

55. **E:** Aquí en el centro, ¿Hacéis algo que sirva para mejorar vuestra convivencia? Por ejemplo, trabajos en Grupo, charlas, ver vídeos motivacionales, ese tipo de cosas. ¿Hay alguna actividad que recuerdes?
56. **ALU.20:** Sí, se hace. A ver, los trabajos en grupo, siempre. Luego, charlas también nos dan bastantes, sea que vienen otras personas a algunas clases o que directamente la profesora y los alumnos compartamos opiniones, así como en un debate, o en una charla.
57. **E:** Muy bien, ¿Tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?
58. **ALU.20:** ¿Aquí, o en general?
59. **E:** Pues ambas, cuéntame.
60. **ALU.20:** Yo pienso que, si algunas personas aprendieran a respetar en general, todo sería mucho mejor. Porque creo que algunas todavía no saben.
61. **E:** Muy bien. ¿Crees que hay algunos contenidos de las asignaturas que tienes ahora o que has tenido a lo largo de estos años que sirven para que mejore tu manera de tratar a los demás tu manera de convivir?
62. **ALU.20:** Por ejemplo, en ciudadanía estábamos haciendo trabajos, por ejemplo sobre el racismo, sobre las distintas clases, las diferencias económicas, las religiones, cosas así. Y también, en Música, hicimos unas presentaciones y las expusimos en la clase para explicarles a los demás lo que nosotros habíamos investigado.
63. **E:** Vale muy bien. Ya para terminar. ¿Crees que hay algo de lo que se haga en este colegio, o quizá alguna de las características de este colegio que se podría trasladar a otros para mejorar la convivencia?
64. **ALU.20:** Pues sí, creo que, en este colegio, los profesores están muy acostumbrados a tener alumnos de todos los lugares, que los tratan igual, que los comprenden y les enseñan, creo que eso es lo que tendrían que hacer todos. Porque a lo mejor, los demás que no lo hacen no es por racismo, es que no saben o no están acostumbrados, y como que no se adaptan...
65. **E:** O sea, que crees que los profes de aquí se han adaptado a trabajar con gente de muchas culturas, pero que hay otros sitios en los que no se han adaptado.
66. **ALU.20:** Sí, eso o que no lo han visto mucho. También que aquí al ser tantos, pues supongo que será más fácil.
67. **E:** Sí, puede ser. O, aunque no sea fácil, que es necesario.
68. **ALU.20:** Sí, también.
69. **E:** Pues muchas gracias, ALU.20.

ALU. 21 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, ALU.21, lo primero es contarte que esta investigación va sobre convivencia escolar y que, básicamente, para lo que lo hago es para saber si la convivencia en el centro es buena. En el caso de que sea buena, descubrir cuáles son los factores que la hacen así y, si los consigo, que esos factores, quizá, nos puedan servir para aplicarlos a otros lugares y que mejore la convivencia en ellos.
2. **ALU.21:** Vale.
3. **E:** Bueno, la primera parte no tiene nada que ver con la convivencia, sino que tiene que ver contigo. ¿Cuántos años tienes?
4. **ALU.21:** Tengo 14 años.
5. **E:** Muy bien. ¿En qué curso estás?
6. **ALU.21:** En segundo de la ESO.
7. **E:** Vale, ¿Cuáles son tus orígenes? Me refiero a dónde naciste, si te has criado aquí, si tu familia también es de aquí...
8. **ALU.21:** Yo sí nací aquí, mi padre es español y mi madre es de República Dominicana.
9. **E:** ¿Cuántos años llevas en el centro?
10. **ALU.21:** Llevo desde primero de infantil, empecé aquí.
11. **E:** Vale, entonces... Como 11 años, ¿no?
12. **ALU.21:** Sí, sí.
13. **E:** Bueno, seguimos. ¿Qué significa la palabra convivencia?
14. **ALU.21:** (...)
15. **E:** Tranquilo, te lo puedes pensar un poco.
16. **ALU.21:** Digamos que pautas, para que se pueda vivir juntos, respetándonos unos a otros.
17. **E:** Vale ¿y qué es la convivencia escolar?
18. **ALU.21:** Pues... No se me ocurre nada que sea diferente a convivencia.

19. **E:** O sea, ¿que es lo mismo?
20. **ALU.21:** Sí, pero cuando están en el colegio o en el instituto.
21. **E:** Vale, muy bien. En tu día a día. un día como hoy, por ejemplo, ¿con quién tienes que convivir?
22. **ALU.21:** Pues con mis padres, mis hermanos... Así en general, con ellos.
23. **E:** ¿Ah, sí? ¿Pero hoy, por ejemplo, no has convivido con más gente?
24. **ALU.21:** Ay, sí, claro, con mis compañeros, con los profesores...
25. **E:** Muy bien. Para ti, ¿qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?
26. **ALU.21:** Pues yo creo que la convivencia se tiene que basar en el respeto.
27. **E:** Muy bien. ¿Puedes desarrollar un poco eso?
28. **ALU.21:** Pues sí, en la convivencia que estamos teniendo ahora tú y yo, estamos respetando, por ejemplo, el turno de palabra, estamos respetando el espacio... También es importante el ambiente, que estés bien...
29. **E:** ¿Qué podría estropear una buena convivencia?
30. **ALU.21:** Pues... No sé, malas acciones.
31. **E:** ¿Cómo qué?
32. **ALU.21:** Pues no sé, los gritos, los insultos...
33. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia escolar en tu clase?
34. **ALU.21:** Pues un poco desastrosa, la verdad.
35. **E:** ¿Por qué?
36. **ALU.21:** Yo creo que mi clase es la más problemática.
37. **E:** ¡Vaya! ¿Por qué crees que es problemática?
38. **ALU.21:** Pues, entre los ruidos y las interrupciones que hacen algunos en medio de la clase, las risitas... Eso no te deja concentrarte y a los profesores al final les acaba cansando. Yo creo que eso hace que la convivencia no sea buena en mi clase.

39. **E:** Vale, bien. ¿Y qué tal es la convivencia en el colegio en general?
40. **ALU.21:** Yo creo que no es mala, es buena, independientemente de lo que pueda pasar fuera, en la calle, y de mi clase, es buena.
41. **E:** ¿Consideras el centro un lugar seguro?
42. **ALU.21:** Sí, sí, es un lugar seguro.
43. **E:** ¿De las características que me has sugerido antes que debía tener una buena convivencia -sobre todo el respeto, me has dicho- crees que se dan en este centro?
44. **ALU.21:** A veces.
45. **E:** ¿No siempre?
46. **ALU.21:** No, entre compañeros, no. A los profes, más.
47. **E:** ¿Crees que este tipo de convivencia es así o parecida en todos los centros?
48. **ALU.21:** No, no creo que sea igual o parecido en todos los centros.
49. **E:** ¿Y cómo es en los demás? ¿Mejor, peor...?
50. **ALU.21:** Pues en algunos mejor, y en otros, peor, yo creo.
51. **E:** ¿Qué características del cole crees que producen que haya este tipo de convivencia? ¿O qué crees que hacen diferente a este cole de los demás?
52. **ALU.21:** ¿En cuanto a convivencia?
53. **E:** Sí.
54. **ALU.21:** Pues la diferencia son los alumnos.
55. **E:** ¿Por qué crees que son diferentes?
56. **ALU.21:** Pues hombre, cada persona es diferente y luego, la zona en la que estamos, pues es más diferente todavía.
57. **E:** Ya, claro... ¿Tú qué tal convives con tus compañeros y compañeras?
58. **ALU.21:** Yo creo que bien, no tengo nunca problemas con nadie. Sí que me llevo mejor con unos que con otros, pero bueno...
59. **E:** ¿Y qué tal con los docentes? ¿Cómo es tu convivencia con ellos?

60. **ALU.21:** Yo creo que es buena. Con los profes me suelo llevar bien, nos respetamos mutuamente...
61. **E:** ¿Tienes confianza con ellos?
62. **ALU.21:** Con algunos sí, con algunos, no. Pero con algunos, muy bien, porque me ayudan con todo.
63. **E:** ¿Crees que has aprendido a convivir en el centro?
64. **ALU.21:** Sí, aunque lo del respeto también se aprende en casa.
65. **E:** Vale, bien. ¿En qué medida crees que es importante saber convivir para tu futuro?
66. **ALU.21:** Pues, por ejemplo, cuando te den un trabajo tienes que saber convivir con tu jefe, con tus compañeros de trabajo
67. **E:** Vale, en este cole hay una característica de este centro que no lo has dicho tú, pero yo sí que percibo y quiero saber qué opinas: creo aquí hay muchas culturas diferentes y hay gente de muchos países, gente de muchas culturas, de diferentes religiones. Hay variedad, vaya. ¿Estás de acuerdo?
68. **ALU.21:** Sí, sí, claro.
69. **E:** ¿Crees que eso es bueno para vosotros?
70. **ALU.21:** Sí, porque yo creo que nos ayuda, para empezar, a no tener ese pensamiento que suele tener en parte la población que es ser racista.
71. **E:** Crees que esta variedad, evita que surja en vosotros el racismo.
72. **ALU.21:** Sí, vamos, el racismo y más cosas, porque aquí hay gente que es blanca, pero que es de otra religión.
73. **E:** Os da también cierta tolerancia religiosa, ¿quieres decir?
74. **ALU.21:** Sí.
75. **E:** ¿Has aprendido sobre otras culturas gracias a que tienes compañeros de otras procedencias u otras religiones?
76. **ALU.21:** Sí, y también he enseñado cosas a la gente sobre República Dominicana, que aunque yo no nací allí, mi madre sí y he estado varias veces.

77. **E:** ¿En el colegio hacéis alguna actividad para aprender de otras culturas, para mejorar la convivencia...? Me refiero a charlas en tutoría o conversaciones, debates, trabajos en grupo, etc.
78. **ALU.21:** Sí, te podría decir que en religión aprendemos en qué se basa el Islam, aunque eso también lo hemos dado en historia, también aprendimos sobre lo que es el judaísmo...
79. **E:** Vale. ¿Y actividades que están hechas o pensadas precisamente para que os llevéis mejor, para que trabajéis juntos, para que la convivencia y el ambiente sean buenos...?
80. **ALU.21:** Pues sí, a ver, en tutoría siempre tratamos los problemas y hacemos debates, ¿te refieres a eso?
81. **E:** Sí, por ejemplo.
82. **ALU.21:** Ah, vale. Pues sí, sobre todo el año pasado hicimos muchas cosas y yo creo que la convivencia de clase era mejor.
83. **E:** ¿Qué crees que se pueda hacer para mejorar la convivencia? Por ejemplo, en tu clase, que a dices que hay algunas veces que no es buena.
84. **ALU.21:** Yo creo que transmitirles bien las normas, hacerles entender que las cosas que parece que no tienen importancia, pueden afectar mucho a la convivencia... Dedicarle tiempo a eso, supongo, especialmente con las personas que conviven peor.
85. **E:** ¿Crees que las normas son importantes para que haya una buena convivencia?
86. **ALU.21:** Por supuesto, son muy importantes.
87. **E:** Vale, muy bien. ¿Crees que los contenidos de alguna asignatura os ayudan a mejorar como personas convivientes, es decir, que os ayudan a crear un mejor ambiente, a que os deis cuenta de que vuestro comportamiento afecta a los demás, etc.?
88. **ALU.21:** Pues sí, creo que religión... Y, bueno, Historia, Historia también.
89. **E:** Vale, muy bien. Y, por último, ¿Crees que hay algo de lo que hacéis en clase o en el cole en general, que se podría llevar a otros centros para mejorar su convivencia?
90. **ALU.21:** Pues no sé, como son gente distinta, igual no funcionaba... Pero creo que lo de que los profes te conozcan y te pregunten qué tal y eso, está bien.
91. **E:** Perfecto. Pues muchas gracias, ALU. 21.





ANEXO IX

ENTREVISTAS AL PROFESORADO. ESTUDIO 1



PROF. 1 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** En primer lugar, te cuento por qué estoy haciendo esto y luego ya te hago las preguntas, ¿ok?
2. **PROF.1:** Vale.
3. **E:** Estoy haciendo esto porque quiero estudiar la convivencia escolar en positivo, lo que es la buena convivencia escolar y descubrir cuáles son sus factores. La primera parte de la entrevista no tiene que ver con el tema, sino que tiene que ver con tu perfil. La primera sería: ¿Cuál es tu especialidad?
4. **PROF.1:** Matemáticas.
5. **E:** Más o menos, ¿cuántos cursos académicos llevas de permanencia en el centro?
6. **PROF.1:** Uf, muchos. Déjame pensar... 17 años.
7. **E:** Vale, la siguiente es ya sobre el concepto de convivencia. ¿Qué entiendes tú por convivencia en general?
8. **PROF.1:** El vivir con otras personas.
9. **E:** Vale, ¿y por convivencia escolar?
10. **PROF.1:** Vivir con otras personas en el colegio, en el instituto...
11. **E:** Vale, según tu opinión, ¿qué características tiene que tener una convivencia para que sea buena?
12. **PROF.1:** Pues a ver, que no haya malos rollos entre los chavales, o entre chavales y profesor o entre profesor y profesor. Que se lleven bien. Con educación y sin discusiones, sin follones. El respeto es fundamental.
13. **E:** ¿Qué podría estropear una buena convivencia?
14. **PROF.1:** Bueno, pues es que puede haber muchos factores. Así, pensando en casos que he visto de mala convivencia, pienso en ciertas personas, que se anteponen a todo y a todos. O sea: “Yo primero, yo primero, yo primero” y entonces no respetan el sitio de los demás. Suele ser gente con mucho ego y que les molesta cualquier cosa y que luego se rebozan en ese mal rollo, como que les gusta eso y que vaya más. O que van metiendo a otros para que aumente, para que se desarrolle ese mal rollo esa bola.

15. **E:** La siguiente pregunta es: ¿Cómo definirías la convivencia escolar en el centro en el que trabajas?
16. **PROF.1:** Creo que es muy buena en general, muy buena. Además, hay chavales de todo tipo, de todo tipo, de raza, de nivel económico, bueno, en ese sentido, la verdad es que suele ser nivel medio-bajo, pero tienes chavales de todo tipo y se llevan todos bien. La verdad es que se respetan bastante.
17. **E:** ¿Consideras que el centro es un lugar seguro para ellos?
18. **PROF.1:** Sí, y es más: muchos lo tienen como su primera casa, no como la segunda.
19. **E:** En tu dilatada experiencia en este centro, ¿La convivencia siempre ha sido más o menos buena?
20. **PROF.1:** Sí, también depende del curso escolar y del grupo de alumnos, pero vamos, sí. Ha habido algún año un poquito peor...Y hay momentos puntuales. Hay veces que sí que se acumulan cosas y ha habido que solucionarlo, claro, pero en general diría que es muy muy buena.
21. **E:** De las características que has sugerido antes que debía tener una buena convivencia, como por ejemplo el respeto o la ausencia de malos rollos. ¿Crees que se dan en el centro?
22. **PROF.1:** Sí, salvo algún caso puntual.
23. **E:** ¿Crees que es igual o parecida en el resto de los centros?
24. **PROF.1:** Yo creo que en otros centros tiene que ser peor, por lo que me van contando, voy viendo, también las noticias que van llegando... Siempre hablan de los casos de acoso escolar y tal. Pues en este centro yo no he visto ningún caso. Fíjate que es curioso, que cuando les cuento a amigos o conocidos que trabajo en este barrio, muchas veces me dicen: "Jó, ¡qué valiente!" o "¡Ánimo!" y piensan que trabajar con este tipo de adolescentes debe de ser muy difícil por su comportamiento, por ser conflictivos... yo siempre les digo que puede ser difícil porque son niños que tienen muchas necesidades, pero no porque se porten mal ni porque se peleen.
25. **E:** Vale, ¿Tú cuáles crees que son los factores que hacen que la convivencia de tu centro sea diferente con respecto a otros en la que es peor?
26. **PROF.1:** Pues yo creo que es precisamente toda esa variedad que hay, porque se acostumbran desde pequeños a que hay gente de todo tipo... De conducta, de religión, de costumbres y se van acostumbrando a diferentes cosas y todo lo ven bien, lo normalizan.

27. **E:** ¿Cómo es la convivencia del alumnado con el profesorado?
28. **PROF.1:** Buena. Hay respeto mutuo y hay cariño, que eso es todavía mejor que el respeto.
29. **E:** ¿Qué considerarías que sería un problema de convivencia? ¿Que podría pasar para que hubiera un problema de convivencia?
30. **PROF.1:** Bueno, pues como casos ha habido sueltos, por ejemplo, que discutan entre sí dos buenos amigos y todo lo que eso genera alrededor. Que muchas veces, en lugar de intentar que se calmen las aguas, lo que hacen es agitarlas y entonces lo que hay que hacer, sobre todo, es hablar; hablar, hablar, hablar hasta que todo se calma y, vuelvan a ser amigos o no, el conflicto termina y el problema también.
31. **E:** Vale, ¿tú crees que el alumnado de tu centro, en general, ha aprendido a convivir dentro del centro?
32. **PROF.1:** Sí, ya he dicho que los casos de malos rollos son escasos y se solucionan pronto.
33. **E:** Bueno, pero esa manera de abordar la situación, entonces, ¿la han aprendido allí?
34. **PROF.1:** Yo creo que sí. Ten en cuenta que en muchas casas hay muchas carencias, que hay familias en las que, cuando llegan a secundaria, que es donde trabajo yo, como los ven un poco más mayores, ya pasan un poco más de ellos. Eso se nota.
35. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que haya una buena convivencia para que el alumnado concreto de tu centro aprenda?
36. **PROF.1:** Eso es fundamental. Si no hay buena convivencia no puedes hacer nada de lo demás.
37. **E:** ¿Crees que la multiculturalidad que se da en este centro es positiva para convivir?
38. **PROF.1:** Sí, mucho.
39. **E:** Vale. ¿Y en qué lo percibes?
40. **PROF.1:** En el buen rollo que hay entre ellos, y mucho, en la integración, que cuando viene alguien nuevo, lo acogen, hablan con ellos, lo suman a los grupos...
41. **E:** ¿Qué actividades o rutinas hacéis en el centro para mejorar o mantener esta convivencia?
42. **PROF.1:** Eso se trata muchas veces en tutoría, hacemos dinámicas para que se vaya mejor, pero, sobre todo hay que atajarlo cuando ocurre, cuando hay alguna cosa que va mal, pues se trata con todos y se soluciona al momento.

43. **E:** Vale, ¿pero no hay algo específico, sea en tutoría, o sea, en las clases que haga que este alumnado sea más piña, que se cuiden entre ellos, que se quieran entre ellos...? ¿Hay alguna actividad que hagáis, sea a título individual o colectivo?
44. **PROF.1:** Yo creo que para eso son las sesiones de tutoría. De autoconocimiento, de conocimiento de los demás... Y eso, en cuanto parece que surge algo que vaya a ir mal, se trata de inmediato, si toca en tutoría, pues ahí, y si no, pues cuando sea, y si hace falta toda la mañana, pues toda la mañana. Además, hablamos mucho entre los profesores, con lo cual, su hay algo que haya ido mal, pues el siguiente profesor ya lo sabe y está pendiente. Eso también vale mucho, que vean que todos vamos en la misma dirección.
45. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician que haya una buena convivencia?
46. **PROF.1:** Yo creo que sí, creo que las normas son necesarias. Lo que pasa que muchas veces somos blandos a la hora de aplicar castigos, expulsiones porque lo primero es que los chavales vean lo que está mal... y es complicado a la edad que están, que son adolescentes y su manera de pensar es diferente a la que tenemos los mayores. Si se puede hablar, se habla.
47. **E:** ¿Qué crees que se puede hacer para mejorar la convivencia? ¿Crees que se podría tomar algo de tu centro y exportarlo a otro lugar en el que la convivencia no sea buena para mejorar así la convivencia?
48. **PROF.1:** Pues no sé darte aquí una receta. Porque, como todo se tiene que ver según el caso, según los niños que son... No hay una fórmula mágica. Pues no sé qué decir, hay que escuchar a las partes, hay que intentar llevarlo a buen puerto... Porque además los chavales discuten, lo llevan mucho al terreno emocional. Entonces, se suelen tomar a la tremenda ciertas cosas, que es verdad que pueden resultar duras para ellos, como dejar de hablarse con un amigo muy amigo... Les tienes que intentar enseñar, que aunque la relación no sea de amistad, hay que aprender a convivir con todo el mundo.
49. **E:** ¿Crees que la labor de los profesores del del centro en el que trabajas es diferente a la de otros centros y que por eso, en parte, la convivencia es mejor? Te lo pregunto porque sé que en tu trayectoria, has estado trabajando en otros centros, a veces incluso en otros a la vez que en este.
50. **PROF.1:** Sí, sí. Pues yo creo que la labor de los profesores, al menos en teoría, es parecida, luego ya la manera en que se lo toma cada uno, es diferente, claro. Eso sí, veo que aquí sí que nos comunicamos mucho, unos profesores con otros. Eso puede ser que sea mejor, porque claro, si estás ya al tanto de lo que va pasando, pues si se van haciendo cosas comunes, si cada uno va más a su bola, pues no es lo mismo, claro.
51. **E:** ¿Tú crees que se podría aprovechar esta buena convivencia para mejorar de alguna manera los resultados académicos?

52. **PROF.1:** Si es que lo principal es que, en las clases, vaya todo bien porque cuando están los chavales bien y no están con su cabeza en otra cosa, pues ya puedes dedicarte a aprender y aprender, y aprender y aprender. Y otra cosa que también pasa mucho, que hacemos muchos trabajos en grupos y claro, si en un grupo hay algunos que tienen esa, ese mal rollo fuera, pues hay que saberlo encaminar también, entonces yo en esa parte soy partidaria de que es el profesor siempre quien tiene que hacer los grupos porque así te evitas muchos problemas. Sin tener en cuenta si se han llevado bien o mal, porque tienen que aprender que cuando se trata de trabajar te puedes llevar bien con los del trabajo o mal, pero hay que sacar el trabajo adelante y a veces, juntando en el mismo grupo alguien que ha tenido un mal rollo lo acaban solucionando.
53. **E:** De acuerdo, pues muchas gracias, PROF.1.
54. **PROF.1:** De nada, espero que haya servido.

PROF. 2 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Venga, pues ahora vamos a empezar. Lo primero, te cuento cuáles son los objetivos y luego ya empezamos.
2. **PROF.2:** Vale.
3. **E:** Estoy haciendo esta entrevista para preguntar a los a los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia. Mi hipótesis es que la convivencia en el centro es buena. La idea es confirmarlo y, en su caso, averiguar cuáles son los factores de esa buena convivencia. Por último, analizar si sería posible trasladar alguna de las buenas prácticas a otros lugares donde la convivencia no sea tan buena.
4. **PROF.2:** Perfecto.
5. **E:** Venga, pues empezamos ya. La primera parte tiene que ver más contigo que con la convivencia: ¿Cuál es tu especialidad?
6. **PROF.2:** Música.
7. **E:** ¿Cuántos años cursos académicos llevas de permanencia en el centro?
8. **PROF.2:** Pues 25.
9. **E:** Muy bien, ahora vamos a meternos ya con la convivencia y la primera pregunta es: ¿Qué entiendes tú por la palabra convivencia?
10. **PROF.2:** Saber compartir, saber estar entre iguales y entre no iguales.
11. **E:** ¿Y convivencia escolar?
12. **PROF.2:** Pues sería eso mismo dentro del centro del centro escolar. Bueno, pues que haya un entendimiento para entre alumnos, profesores entre todos los que forman la comunidad educativa para poder, pues bueno, mantener una buena práctica docente y que haya un entendimiento entre todos.
13. **E:** Vale muy bien. ¿Cómo tiene que ser una convivencia para ser buena?
14. **PROF.2:** Normas tiene que haber, pero no imposiciones, si hay demasiadas imposiciones por parte de unos, en este caso los profesores, sobre los alumnos, sin que ellos las entiendan ni las compartan, pues puede alterar esa buena convivencia. Entonces, que haya, una serie de normas pero, a su vez, también un poco de libertad para poder moverse.

15. **E:** Vale, ¿y qué podría estropear una convivencia que sea buena?
16. **PROF.2:** Pues una mala organización, mala gestión, que las diferentes partes no consigan entenderse... También, malos entendidos por situaciones o por comentarios mal interpretados, más que malintencionados.
17. **E:** Vale, ahora vamos a hablar del centro donde llevas esos 25 años. ¿Cómo definirías que es la convivencia escolar en ese en ese centro?
18. **PROF.2:** La verdad es que, en general, es buena siempre. A veces hay algún momento, así como con más tensión, pero no hay grandes conflictos, no hay problemas que rompan la convivencia.
19. **E:** ¿Tú crees que el alumnado entiende el centro como un lugar seguro para ellos?
20. **PROF.2:** Yo creo que sí, que están muy protegidos. Por lo menos intentamos estar muy encima de ellos. Intentamos muchas veces que encuentren en nosotros el apoyo que muchos de ellos, algunas veces no tienen en su casa, entonces yo creo que ellos se sienten bien en el colegio.
21. **E:** Vale. En rasgos generales, aunque ya sé que es difícil contestar a esto dada tu dilatada experiencia, ¿Dirías que la convivencia siempre ha sido buena en el centro?
22. **PROF.2:** Pues ha habido algún curso que, por el tipo de alumnado que había, o por algún individuo en concreto, ha sido más complicada, con más problemas, pero bueno, en general, yo, conflictos o problemas grandes grandes de convivencia, no. Yo creo que no lo he sabido.
23. **E:** Vale. De las características que has sugerido antes que tenía que tener una buena convivencia -una gestión de las normas moderada, sin tanta imposición, con más negociación, un poco de ese respeto de las libertades individuales-¿tú crees que esas que esas características se dan en el centro?
24. **PROF.2:** Bueno, en principio, sí. Es verdad que hay momentos que a lo mejor se requeriría, alguna norma más, pero en general yo creo que sí, que sí, que se existe todo ese respeto, ese ese buen hacer para que haya una buena convivencia.
25. **E:** ¿Cómo ves tú la convivencia entre los estudiantes?
26. **PROF.2:** Por supuesto, depende de los grupos, pero en general, yo creo que se respetan; muchas veces, a su manera, que seguramente no es la mía; es un respeto que yo veo, y eso lo tengo claro, pero su manera de relacionarse es diferente. Me explico, no tienen conflictos graves de peleas, de llamarse de todo o de bullying, pero algunas veces sí que es verdad que saltan un poco se saltan determinadas normas que para mí son lógicas, pero que para ellos, no. Se hacen bromas o se llaman determinadas cosas de manera amistosa, que a mí me parece que no son correctas, pero bueno, entre ellos se entienden y no se ofenden...

27. **E:** Vale. ¿Cómo ves la convivencia que hay entre el alumnado y el profesorado?
28. **PROF.2:** Yo creo que nos que nos respetan. Sí que es verdad que ellos saben muy bien que un poco de qué pie cojea cada uno y entonces nos van probando, pero en general hay respeto y el trato y la convivencia es buena.
29. **E:** Vale. ¿Tú crees que el alumnado con el que tratas a diario ha aprendido esa manera de convivir en el colegio?
30. **PROF.2:** Pues yo no digo que en su casa algunos sí que ya lo traen aprendido, pero muchos de ellos, es en el colegio dónde aprenden a comportarse, a convivir, a respetar, porque en muchas familias yo creo que no hay normas o simplemente no se produce esa enseñanza de cómo tratar a los demás, por lo tanto, a muchos se les educa en el centro.
31. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que convivan, que estén bien, que estén a gusto, que estén en un lugar seguro -Todo esto de lo que estamos hablando, vaya para que su aprendizaje salga adelante?
32. **PROF.2:** Yo lo veo muy, muy importante, si ellos están bien, en este caso en el colegio, pues sus van a estar más tranquilos, su comportamiento va a ser mejor... Con lo cual va a facilitar la atención en clase, que se ayuden los unos a los otros, va a ser mucho más positivo que si el ambiente no es propicio. Si hay muchos conflictos, habrá problemas, tensiones, va a ser negativo. A mí me parece casi imprescindible para que el aprendizaje vaya bien.
33. **E:** ¿Tú crees que hay mucha multiculturalidad en este centro?
34. **PROF.2:** Sí, muchísima, más que cualquiera que yo haya visto, y te aseguro que he visto bastantes.
35. **E:** ¿Y tú crees que es buena para mejorar su capacidad para convivir?
36. **PROF.2:** Sí, sí, porque claro, muchos de ellos no solamente conviven dentro del colegio con esa multiculturalidad, sino que fuera, también, porque la mayoría viven cerca del centro, alrededor, y en el barrio en el que se encuentra, hay muchísima. Si en el colegio aprenden a estar bien juntos, a que son todos iguales y a que todos se pueden llevar perfectamente bien, yo creo que eso les ayuda también para reducir la conflictividad fuera del colegio por temas raciales, culturales o religiosos.
37. **E:** ¿Y tú crees que la que la convivencia es igual de buena o parecida en los demás centros?
38. **PROF.2:** A ver, pues será diferente, a lo mejor ni peor ni mejor, porque del tipo de alumnado. Dependerá de las familias, dependerá de los de los docentes que haya, de las normas... Dependerá de todo, así que yo creo que será diferente en cada sitio.

39. **E:** ¿Y tú qué crees que tiene de especial este centro para que sea diferente a otros lugares?
40. **PROF.2:** Sobre todo, la cercanía del profesorado con el alumnado, el hecho de que estemos muy, muy encima, que muchas veces no solo ejercemos de profesores, sino que también hacemos de padres. Tienen muchísimo apoyo en el centro, sobre todo afectivo; y eso es importante, porque no van a un edificio en el que aprenden matemáticas, lengua o inglés, van a un lugar donde aprenden a estar, a comportarse, a respetar, a ser ellos mismos; para muchos es su casa. Yo creo que es la cercanía que les damos lo que hace que este centro sea diferente, porque sé muy bien que, en otros lugares, ni por asomo es así.
41. **E:** ¿Hay alguna actividad o alguna rutina que se produzca en el centro para trabajar esa convivencia o para mejorarla?
42. **PROF.2:** Pues no sé si algo en especial, es más bien un sello propio; no es que se haga algo en concreto para que sea de esta manera, sino que, poco a poco, se ha ido creando como una identidad y el profesorado que viene nuevo, pues supongo que se amolda. Yo siempre lo he vivido así.
43. **E:** ¿Tú crees que las normas benefician que haya buena una buena convivencia?
44. **PROF.2:** A ver, ayudan, tienen que estar y, desgraciadamente, sanciones, tienen que existir también. Independientemente de que luego se apliquen de una manera o de otra, tienen que estar.
45. **E:** Vamos con la última parte de la entrevista. ¿Tú crees que se puede trasladar alguna buena práctica del lugar donde trabajas a otros lugares para mejorar la convivencia?
46. **PROF.2:** Pues sí, esa cercanía, esa manera de acoger a las personas que vienen nuevas -que siempre son muchos, porque en este barrio hay mucha población que viene y va-, yo creo que se puede trasladar a otros sitios y que seguro que mal no hacía, de hecho, todo lo que puede producir es bueno. Hay que intentar que no vean el colegio donde se va a aprender lecciones, sino como un lugar cercano, agradable donde hay personas con las que tienes una relación más allá de lo académico. El alumno no es solo un número de la lista, es una persona. Y eso sí que se puede trasladar.
47. **E:** Vale, muy bien. ¿Tú crees que se pueda aprovechar esta buena convivencia para mejorar de alguna manera los resultados académicos o para superar un poco el fracaso escolar?
48. **PROF.2:** Sí que se podría intentar, porque como te he dicho antes sí que hay un buen ambiente que da para que se puedan hacer las clases de una determinada manera que, habiendo otros ambientes, a lo mejor no se podría. Se pueden poner en

grupos y casi nunca hay problema, se pueden hacer actividades que se salen de lo tradicional y las cosas salen bien... La cosa es que el fracaso escolar tiene muchas causas y hay muchas veces que por mucho que las condiciones del centro, las metodologías y todo eso sean afines, las circunstancias de los alumnos son tan poco propicias, las familias ayudan tan poco... Que es casi imposible; y aún con todo lo de fuera del colegio en contra, hay veces que se consigue.

49. **E:** Genial. Pues nada, muchas gracias por tu colaboración.
50. **PROF.2:** De nada, a ti, ha sido interesante charlar de este tema.

PROF. 3

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Buenas. Lo primero, te digo para qué estoy haciendo esto y luego te hago las preguntas. Voy a estudiar la convivencia de este centro. El objetivo es saber cómo es y buscar los factores que la hacen diferente a otros lugares. Entonces, para ello he hecho entrevistas a alumnos y ahora estoy con los docentes
2. **PROF.3:** Vale.
3. **E:** Lo primero no tiene nada que ver con la convivencia, ¿Cuál es tu especialidad o especialidades?
4. **PROF.3:** Pertenezco al Departamento de Ciencias, soy física y he impartido todas las asignaturas que están dentro de la rama de Ciencias.
5. **E:** Vale. ¿Cuántos cursos académicos, más o menos llevas en el cole?
6. **PROF.3:** Tengo una antigüedad de 21 años.
7. **E:** Vale, ahora ya sí, sobre la convivencia, en primer lugar, ¿qué entiendes tú por convivencia?
8. **PROF.3:** Para mí, es la forma de comportarse de las personas con otras personas, en cualquier ámbito de la vida.
9. **E:** ¿Y convivencia escolar?
10. **PROF.3:** Pues la definición sería más o menos la misma, pero ciñéndonos a una cierta edad; en mi caso, son adolescentes, pero también se haría extensivo a Infantil y Primaria, porque también están escolarizados.
11. **E:** Claro, claro. Según tu opinión, ¿qué características tiene una buena convivencia?
12. **PROF.3:** Para mí, el respeto entre los iguales. También respeto entre profesores y alumnos. También para que haya una buena convivencia, primero, hay que conocer unas normas y unas actitudes que tienen que tener hacia toda persona que haya en el centro.
13. **E:** Vale, ¿y que podría estropear esa buena convivencia?
14. **PROF.3:** ¿Estropearlo? Pues que los chavales se salten las normas que se han leído a principio de curso, mediante faltas de respeto, actitudes disruptivas
15. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia escolar en este centro?

16. **PROF.3:** Para mí, creo que es una buena convivencia porque como he comentado a principio de curso les leemos nuestras normas, les hacemos entender que esas normas son necesarias para tener una buena convivencia en el centro. Ciertamente es que, de vez en cuando hay algún chaval que se las salta alguna vez, pero el equipo de profesores tenemos marcadas unas pautas, como unos protocolos a seguir en el caso de que se salte alguna norma y las seguimos; pero lo primero siempre es hablar con ellos, marcarles un poquito las pautas a seguir...Y, bueno, en el caso de que ocurra algo que no se pueda solucionar solo con la palabra, tenemos los partes disciplinarios o incluso las expulsiones, pero a eso, la verdad es que no solemos llegar muy a menudo.
17. **E:** ¿Consideras que los alumnos consideran el colegio un lugar seguro?
18. **PROF.3:** Yo creo que sí. Además, que tenemos aquí un crisol de culturas, los niños están desde pequeños acostumbrados a diferentes culturas, razas y yo creo que sí, que trabajamos bastante bien y los chavales vienen aquí contentos y seguros.
19. **E:** En tu experiencia, ¿la convivencia siempre ha sido buena?
20. **PROF.3:** Quizá al principio cuando empecé a trabajar, pude tener algún problema por juventud, por inexperiencia... Siempre fui apoyada por compañeros. Pero bueno, en general, sí yo creo que está muy bien para el barrio en el que estamos trabajando.
21. **E:** De las características que has comentado antes que debía tener una buena convivencia, ¿crees que se dan todas en ese centro?
22. **PROF.3:** Yo creo que sí, los chavales tienen a los profesores como modelos en lo que fijarse para distinguir lo que está bien de lo que está mal. Las veces que me los he llevado a alguna salida, el personal de los lugares a los que me los he llevado, siempre se ha mostrado sorprendido positivamente, y nos han dado la enhorabuena. De hecho, por cosas que conozco por mi vida personal, los nuestros son especialmente buenos; mi cuñada, que es trabajadora de museos, me cuenta cosas... y no hay punto de comparación con los nuestros. Yo creo que los llevamos bastante controlados.
23. **E:** ¿Tú crees que la convivencia es parecida en todos los centros? ¿O crees que la de este es mejor, es peor?
24. **PROF.3:** Para nada es igual en todos los centros, y no lo digo por decir, que conozco la realidad en muchos otros por amigos compañeros de profesión que trabajan en otros y porque, sin ir más lejos, mis hijos están escolarizados en otros centros. Es cierto que hay de todo, pero en general, la convivencia de nuestro centro es mucho mejor, y creo que nuestro esfuerzo por hacerles ver lo importante que es el respeto y cómo vivir en sociedad se nota, y mucho. Aunque se trate de chavalicos que podríamos denominarlos como “de calle”, luego su comportamiento es bueno y te los puedes llevar a cualquier sitio.

25. **E:** Vale, bien. ¿Qué factores hacen diferente este este lugar, este colegio para él, para que sea mejor?
26. **PROF.3:** Yo creo que, en parte, es por el tipo de alumnado, porque en otros lugares, dan por hecho que, por haber tantos inmigrantes, por unirse gente de diferentes culturas, la convivencia no va a ser buena; como que lo asumen... En cambio, en este centro, además de tener experiencia en multiculturalidad, nos esforzamos mucho porque la convivencia sea buena, hasta el punto de que yo creo que, de hecho, es mucho mejor que en los centros donde no hay tanta variedad.
27. **E:** ¿Me puedes describir un poco cómo es la relación entre los alumnos y el profesorado?
28. **PROF.3:** Yo creo que es una relación bastante cercana, nosotros hablamos con ellos. Y eso sí que es diferente, por ejemplo, en el instituto al que va mi hija, no hay tanta cercanía. Además, tenemos chavales que muchas veces tienen carencias, vienen con problemas de todo tipo de casa, entonces yo creo que lo de que nos vean cercanos favorece, y mucho, que estén a gusto, que estén bien y que convivan mejor entre ellos y con nosotros los profesores.
29. **E:** ¿Tú crees que tu alumnado ha aprendido a convivir en el centro?
30. **PROF.3:** Yo creo que sí. Desde pequeños ven tanta variedad de costumbres... Religiosamente, culturalmente... Están acostumbrados desde pequeños y eso les hace también tener una mente bastante abierta, en mi opinión.
31. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que haya una buena convivencia para que el aprendizaje de los alumnos mejore?
32. **PROF.3:** Si nos ven ya que nosotros seguimos unas pautas, seguimos unas normas y les hacemos comprender la necesidad de estar bien con los demás y respetarles, yo creo que nos ven coherentes, entonces es importante ser ejemplo, y explicar para comprender, no tanto imponer cosas que ellos a lo mejor, a priori, no entienden... Yo creo que tener eso, les hace estar más relajados, con un mejor ambiente y eso, siempre es bueno para poder aprender.
33. **E:** ¿Crees que la multiculturalidad que antes has citado es positiva para la mejora de la convivencia?
34. **PROF.3:** Sí, les hace tener la mente abierta desde el principio; no necesitan superar el racismo, la intolerancia porque no la llegan a desarrollar nunca, entonces su mente está preparada para aceptar lo diferente desde que son niños.
35. **E:** ¿Qué actividades o rutinas hacéis de manera consensuada, o a título personal para mejorar o promover la convivencia?

- 36. PROF.3:** Lo primero, yo creo que son las tutorías, trabajamos desde principio de curso para que los chavales se conozcan entre ellos en el grupo, para que integren a los repetidores o las nuevas incorporaciones... Yo creo que las tutorías son importantes, ya no solamente las de principio de curso, sino durante todo el curso hacer actividades que hagan que el grupo esté unido. Y luego, que no es solo labor del tutor, en general, los profesores nos mostramos todos cercanos y accesibles, todos nos preocupamos y estamos encima. De hecho, hay veces que un profesor que no es tutor llega a saber más de los problemas o las necesidades de un alumno del que no es tutor porque se tiene más afinidad o por lo que sea, entonces, es ese profesor el que trabaja con esos problemas o con esas necesidades y no hay ningún problema.
- 37. E:** ¿Tú crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia?
- 38. PROF.3:** Pues yo creo que hacer revisión, autocrítica y adaptarse un poco a los momentos, es siempre positivo. Hay veces que poner en común lo que se hace con el resto de los compañeros es muy bueno, porque así tienes más puntos de vista.
- 39. E:** ¿Tú crees que alguna de las buenas prácticas que se realizan en este centro en cuanto a la convivencia se podrían trasladar a otros lugares?
- 40. PROF.3:** A lo mejor, la cercanía, intentar que el profesorado de otros centros esté más comprometido con las personas, que les ofrezcan un trato más humano...
- 41. E:** Genial, gracias. Por último. ¿Tú crees que se podría aprovechar la buena convivencia para mejorar los resultados académicos del alumnado? Y si es así, ¿cómo?
- 42. PROF.3:** Seguramente sí, intentando que los chavales se sientan útiles ayudando a los demás, yo creo que esa es la mejor técnica; el aprendizaje entre iguales.
- 43. E:** Genial, pues muchas gracias
- 44. PROF.3:** Espero que te sirva de algo.

PROF. 4

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** En primer lugar, tengo que contarte por qué hago esta investigación. Estoy investigando acerca de la convivencia escolar, concretamente la convivencia escolar en positivo. Mi objetivo es descubrir si la convivencia escolar en el centro es buena o es mala y, en el caso de que sea buena, buscar lo que la hace buena. La primera parte no tiene nada que ver con la convivencia, sino tiene que ver contigo. La primera pregunta es: ¿cuál es tu especialidad?
2. **PROF.4:** Yo soy de Filología hispánica, profesora de lengua y literatura.
3. **E:** ¿Cuántos cursos llevas en el centro?
4. **PROF.4:** En este centro, 12.
5. **E:** Vale, pasamos ya al tema de la convivencia. ¿Qué significa para ti la palabra convivencia?
6. **PROF.4:** Poder estar con más gente sin tener problemas.
7. **E:** Vale ¿y por convivencia escolar?
8. **PROF.4:** Pues que nuestros alumnos puedan estar en el grupo clase, desarrollando actividades en clase o fuera de ella, lo mismo, sin problemas entre ellos.
9. **E:** Bien. ¿Qué características tiene que tener una convivencia para ser buena?
10. **PROF.4:** Primero, que se respeten; eso es básico, no hace falta que sean amigos, pero sí que se respeten y luego que los conflictos que haya, los sepan solucionar sin utilización de violencia ni física ni personal; que puedan hablar entre ellos y solucionarlo, o en todo caso, recurrir a alguien si no les es posible.
11. **E:** ¿Y que podría estropear una buena convivencia?
12. **PROF.4:** Intentar resolver los conflictos de manera inadecuada, las faltas de respeto...
13. **E:** Vale, ahora nos vamos a centrar un poco más: ¿cómo definirías la convivencia de este centro?
14. **PROF.4:** Yo creo que hay bastante buen clima de convivencia entre los alumnos; aunque haya incidentes puntuales, yo creo que el clima en general es muy bueno.
15. **E:** Vale. ¿Consideras que el centro para ellos es un lugar seguro?

16. **PROF.4:** Sí, totalmente, para ellos creo que es un lugar como de referencia.
17. **E:** Muy bien. En tu experiencia, ¿la convivencia siempre ha sido estable; ¿es decir, siempre ha sido más o menos igual de buena?
18. **PROF.4:** Sí, desde que yo estoy aquí, sí.
19. **E:** De las características que has sugerido antes que debía tener una convivencia para ser buena -que eran principalmente el respeto y la capacidad de resolución de problemas entre ellos o pidiendo ayuda-. ¿Crees que se dan en el centro?
20. **PROF.4:** Yo creo que sí, o por lo menos es lo que les intentamos inculcar, el respeto entre ellos. No hace falta que seas amigo ni que te lleves bien, pero sí que te respetes como compañero. Y luego, sobre todo, la resolución de los conflictos. Yo creo que eso también les inculcamos. Les recalcamos mucho que estamos para ayudarles. Si alguna vez no saben cómo resolver algo.
21. **E:** ¿Tú crees que esta convivencia que se da en este centro es más o menos parecida todos los centros?
22. **PROF.4:** Es posible que haya alguno con menos conflictos -aunque todos tienen-, pero de lo que esto segura es de que hay muchos con peor convivencia. De hecho, creo que hay más centros con peor que con mejor.
23. **E:** ¿Tú qué crees que hace especial a este centro para que sea, en general mejor la convivencia?
24. **PROF.4:** Hombre, yo creo que, si algo enriquece mucho a este Colegio, es la riqueza cultural, o sea, las diferentes culturas, tradiciones. Quieras que no, ellos ya crecen con la diferencia, ya tienen que respetar esas diferencias, cosa que igual que en otros centros, donde eso es más homogéneo, pues ven más al diferente, es más fácil que lo discriminen que lo señalen. Yo creo que eso es muy, muy, muy positivo.
25. **E:** ¿Cómo describirías la convivencia de los estudiantes entre ellos?
26. **PROF.4:** Entre ellos, generalmente buena, veo respeto, hay respeto, incluso hay veces que en ocasiones que dices este alumno, el pobre, con lo raro que es, y lo respetan, lo aceptan dan igual sus características físicas, de comportamiento, lo que sea, se respetan entre ellos.
27. **E:** ¿Y entre el alumnado y el profesorado?
28. **PROF.4:** Hay respeto también, yo creo que eso también es labor del profesor, que aquí no permitimos la falta de respeto.
29. **E:** Claro, pero aparte del respeto... ¿Hay algo más?

30. **PROF.4:** Sí, sí, no es una relación como se podía ver hace años de profe-alumno, creo que se da un paso más, siempre manteniendo la distancia -que tú eres el profesor y él es el alumno- pero hay mucho más acercamiento, eso está claro también y yo creo que eso ayuda mucho a la convivencia. Confían en ti, te cuentan más, saben que estás para ayudarles.
31. **E:** ¿Qué consideras que podría ser un problema de convivencia? Aunque no se dé o no se haya dado en este centro.
32. **PROF.4:** Pues yo qué sé, para mí sería un problema que igual que ahora se adaptan perfectamente la riqueza cultural. Pues que, en unos años, hubiera discriminación o racismo dentro del colegio. Para mí sería un problema, sobre todo por la variedad de alumnado.
33. **E:** ¿Tú crees que tu alumnado, en general, ha aprendido a convivir en el centro?
34. **PROF.4:** ¿Quieres decir que no ha aprendido fuera? ¿Y en el centro sí o...?
35. **E:** Bueno, o eso o que gran parte de esta manera de saber convivir, lo aprendieron aquí.
36. **PROF.4:** Yo creo que sí, sobre todo por el entorno sociocultural de nuestras familias. Hay algunos que sí que en casa ya les inculcan, pero aquí es que no te queda otra. Quiero decir, en la calle puedes no querer convivir, pero aquí dentro... O convives, o convives.
37. **E:** ¿En qué medida crees que es importante para la clase de alumno que tienes que haya una buena convivencia para que ellos aprendan?
38. **PROF.4:** Hombre, pues es que sin que haya una buena convivencia, yo creo que lo otro falla. Primero, pues porque no estarían a gusto en clase, tanto con sus iguales como con los profesores. También, que no se atreverían a hacer determinadas cosas. Es que vamos, creo que es básico, que tiene que haber buena convivencia para que haya un buen aprendizaje o buen clima.
39. **E:** ¿Tú crees que esta multiculturalidad que hay, que tú me has dicho que percibes, es positiva?
40. **PROF.4:** Ellos ven que hay variedad, que hay variedad y que todo cabe, todo cabe, cada uno tiene sus orígenes diferentes, sus culturas diferentes, incluso su religión diferente y por eso no quiere decir que uno sea mejor que otro. No, de hecho, creo que no se ven mejores que otros.
41. **E:** ¿Qué actividades o rutinas se producen en el centro para mejorar la convivencia o para mantenerla?

42. **PROF.4:** Hombre, creo, creo que cuando trabajas en aprendizaje cooperativo favoreces la convivencia. Quieras que no, te puede caer mal un compañero, pero te toca trabajar con él y al final es lo que es, porque la sociedad no te toca trabajar siempre con tus amigos y tienes que saber convivir. Y luego, pues, por ejemplo, también, habernos formado igual todos los profes en mediación y que el curso que viene por fin implantaremos la el plan de mediación en el centro, creo que va a ser muy positivo, que ya lo hacíamos un poco encubierto, sin el protocolo. Todos, cuando hemos tenido conflictos, lo primero que hacemos es intentar mediar.
43. **E:** ¿Crees que las normas benefician que haya una buena convivencia?
44. **PROF.4:** Creo que tiene que haber unas normas porque tienen que tener límites, incluso cerebralmente son necesarios los límites, pero siempre consensuadas. Quiero decir que ellos sean conocedores, que no sean impuestas, que ellos vean que son normas que son lógicas. O sea, con explicadas, y no impuestas. Y coherentes.
45. **E:** ¿Crees que se puede hacer algo para mejorar la convivencia que actualmente hay?
46. **PROF.4:** Yo por ejemplo la espinita que tengo clavada es que cuando, por ejemplo, hay conflictos en los que la normativa dice que la consecuencia es la expulsión, pero yo creo que con eso, no ayudamos ni al alumno ni a la convivencia en el centro, que sí que es verdad, que es lo que tenemos como medida, que es lo que te da la Carta de Derechos y deberes... Pero creo que no es algo educativo que haga cambiar al alumno.
47. **E:** ¿Y crees que hay alguna alternativa?
48. **PROF.4:** Pues sí, lo que pasa es que, no lo sé, yo creo que eso es labor de todos, de ponernos un día a pensar y ver qué pasa con esas medidas... Claro que, por una parte, hay que llevarla a cabo porque si no, el resto del alumnado percibe que no pasa nada por hacer algo, digamos, grave... Pero bueno, también podrían ver qué pasa algo sin ser una expulsión, creo yo. Porque creo que ni cambia la conducta del alumno cuando vuelve y que luego, dados nuestros alumnos, lo que lo haces es dejarlo un día en la calle, aunque lo sepan los padres o dejarlo un día en casa sin supervisión de nadie.
49. **E:** ¿Qué cosas que se hacen aquí, o qué rutinas o maneras de hacer que se pudieran exportar a otros centros para que mejore su convivencia? En algún centro, por ejemplo, que la convivencia no sea buena, pero que las características del alumnado sean parecidas.
50. **PROF.4:** Hombre, yo creo que el trato con el alumno, el preocuparte por él, conocerlo, conocer a la familia. Así, quieras que no, muchas veces tú te pones a una distancia muy grande que a veces no es necesaria. Pero si tú te pones a una distancia muy grande o los ves desde un punto muy alto respecto a ellos no favoreces que luego él o ella te pida ayuda.

51. **E:** ¿Crees, entonces, que la clave es esa? ¿El trato algo más cercano con el alumnado?
52. **PROF.4:** Sí, y muchas veces tampoco ser excesivamente sancionador. Porque hay veces que pasan cosas y lo primero que sale es ¡Bum! Un parte, una expulsión, lo que sea... Yo creo que es mejor hablar las cosas, lo veo más educativo.
53. **E:** Perfecto. Sobre esta característica que destacas, que es la cercanía: ¿Os habéis puesto de acuerdo? ¿O es simplemente un acuerdo tácito?
54. **PROF.4:** A ver, yo creo que allá donde vayas, haz lo que veas, y aquí en el centro así ha sido. Aquí, hay un acercamiento importante tanto al alumno como a su entorno; y eso, desde luego, no se da en todos los lugares. De hecho, nuestros exalumnos, cuando se van, si algo te dicen, de los lugares donde van a estudiar Bachiller, FP o lo que sea, es que no se saben su nombre y sus apellidos. Es algo que damos por hecho que la verdad es que no pasa en todos los lados.
55. **E:** Ya pasamos a la última pregunta. ¿Crees que esta buena convivencia se podría aprovechar de alguna manera para mejorar los resultados académicos?
56. **PROF.4:** Sí, igual que creo que es imprescindible que haya una buena convivencia para que haya un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, creo que sí. Con el hecho de que se dé una buena convivencia, también se puede producir una colaboración entre iguales... Si no la hubiera, esto no se podría hacer o generaría un conflicto a la mínima de cambio.
57. **E:** Vale, pues muchas gracias por tu colaboración.
58. **PROF.4:** De nada, espero que te sirva.

PROF. 5 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Venga, PROF.5, te cuento por qué estoy haciendo esto y luego ya te hago las preguntas, ¿ok?
2. **PROF.5:** Dale.
3. **E:** Ya sabes que estoy haciendo la tesis doctoral. Pues esto es parte de la investigación que debo hacer. Estoy interesado en la convivencia escolar y, para ello quiero conocer la percepción del profesorado y del alumnado. Ya he terminado la fase de entrevistas con los chavales de ESO y ahora estoy con los profesores, así que te voy a preguntar sobre la convivencia en el centro.
4. **PROF.5:** Vale.
5. **E:** Bien, la primera pregunta no tiene que ver con la convivencia, sino que tiene que ver contigo: ¿Cuántos años llevas ejerciendo en este centro?
6. **PROF.5:** Llevo 16 años.
7. **E:** ¿Cuál es tu especialidad?
8. **PROF.5:** Soy profesor de Educación Física.
9. **E:** De acuerdo. Ahora sí. ¿Qué entiendes tú por convivencia? En general.
10. **PROF.5:** Por convivencia... Pues estar compartiendo espacio o actividades con otras personas.
11. **E:** Bien, vale. ¿Y por convivencia escolar?
12. **PROF.5:** Pues es todo lo que ocurre en el centro o fuera del centro que implique a personas que formen parte de él: alumnado, por supuesto, pero también profesorado, personal no docente, padres...
13. **E:** Bien. Para ti: ¿Cómo debe ser una convivencia para que la consideres buena?
14. **PROF.5:** Pues creo que una buena convivencia tiene muchos factores, que creo que son diferentes según la situación... Una cosa es estar en clase con todos los compañeros, con el profe y tal y otra es estar en un grupo con tus amigos en el recreo o entre clase y clase, creo que las características para ser buena en estos dos casos son diferentes. Diría que una de las características importantes es partir desde el respeto: hacia los demás y hacia uno mismo, de tal forma que, partiendo de esa base, hay que implicar a todas las partes: familias, profesorado y alumnado.

15. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia escolar de Secundaria del centro donde trabajas?
16. **PROF.5:** La definiría como mejorable, aunque hay que decir que yo soy una persona muy exigente conmigo mismo y con los demás. Partiendo de que todo se puede mejorar, creo que lo más mejorable, es la manera que tienen los alumnos de relacionarse entre sí, porque hay una delgada línea entre la buena convivencia y que, porque pase algo pequeño, se pueda desestructurar completamente muy rápida. La convivencia está cogida con unos puntos que en principio son positivos, pero pueden acabar siendo negativos. Aún así, es bastante buena para lo que tenemos, porque tenemos unas familias cuya relación con el centro es distante, consideran que, como los alumnos y alumnas ya son mayores, no hace falta que exista esa relación familia-centro.
17. **E:** ¿Consideras que el centro es un lugar seguro para ellos (alumnado)?
18. **PROF.5:** Sí, aquí soy más rotundo que en la anterior. Creo que la mayoría de los alumnos saben que, si tienen un problema, que, desde el centro, se les va a ayudar.
19. **E:** ¿Crees que la convivencia es igual o parecida en todos los centros? ¿Es mejor, peor...?
20. **PROF.5:** Pues yo llevo muchos años trabajados, pero la mayoría de ellos han sido aquí, así que solo lo puedo comparar por las experiencias de otras personas que conozco. De ahí, te puedo decir que depende mucho de la zona, de las familias y del profesorado de los centros. Creo que, en la parte de convivencia, estamos tirando a bien, sé que hay mucho otros que tienen mucho peores circunstancias que en el cole que estoy yo.
21. **E:** ¿Qué factores crees que hacen diferente o especial la convivencia que hay en la Anunciata?
22. **PROF.5:** Para empezar, que hay una gran cantidad de culturas y procedencias en el centro. Pese a eso, las circunstancias de muchas familias son parecidas; son personas que se han cambiado de país para buscarse la vida. Esto conlleva, en muchos casos, que la convivencia sea más sencilla por tener cosas en común. El centro es un lugar donde se acepta y se incluye a todos y eso aporta muchas posibilidades.
23. **E:** ¿Podrías describir un poco la relación entre alumnado y profesorado?
24. **PROF.5:** La relación es, en la mayoría de los casos, cercana. De hecho, en muchas ocasiones, el profesorado realiza labores o acciones más propias de la familia que de un docente. Yo creo que esto, por ejemplo, no ocurre en otros tipos de centros. Nos encontramos con muchas familias muy desestructuradas, y poco estables. Es una convivencia muy cercana, con todo lo que esto conlleva: los alumnos desarrollan lazos profundos con algunos profesores y algunos profesores cargan con más responsabilidad de lo que a lo mejor debería corresponderles.

25. **E:** ¿Qué actividades o rutinas hacéis o habéis hecho en el centro que promuevan la buena convivencia?
26. **PROF.5:** Hemos hecho actividades con otras entidades del barrio, se realizan también sesiones de convivencia a principio de curso para que el alumnado se conozca mejor, para profundizar... Se realizaban salidas intercurros, es decir, de juntar alumnado de distintos cursos, lo cual daba muy buenos resultados en cuanto a la convivencia. Se han realizado acciones de aprendizaje-servicio que han funcionado fenomenal, también se hace anualmente una actividad que se llama la comida intercultural, que implica también a las familias y que tiene que ver con que el alumnado comparte comidas típicas de sus países y se realizan actividades para conocer más las diferentes culturas...
27. **E:** Genial, gracias. ¿Crees que hay algo (alguna buena práctica) de lo que se hace en este centro que se podría trasladar a otros para mejorar su conciencia?
28. **PROF.5:** Yo creo que se podrían exportar muchas de las actividades que te he comentado antes y creo que funcionarían bien. Me parece muy útil las sesiones de convivencia al principio de curso, creo que las actividades de aprendizaje-servicio son muy chulas y motivan mucho tanto al alumnado como a las entidades con las que se colabora (residencias de ancianos, guarderías, el albergue municipal...). Se han hecho campañas de concienciación, teatros, lecturas, actividades... También se ha realizado juntando alumnos más mayores con más pequeños: escribiendo cartas a los reyes magos, con cuentacuentos, como apoyo para algunas clases, etc. Yo creo que eso es fácil de exportar y funciona.
29. **E:** ¿Crees que la buena convivencia se puede aprovechar para mejorar los resultados académicos? Y si crees que sí: ¿Cómo?
30. **PROF.5:** Creo que la buena convivencia es básica para empezar a mejorar los resultados... ¿Cómo se puede hacer? Pues mira, yo creo que lo primero es que el profesorado sea organizado en las clases y trate de transmitir esa organización al alumnado, porque, en muchos casos, es una de las mayores causas del fracaso. Si consigues mejorar el clima de trabajo en clase, puedes empezar a crear, puedes incidir, puedes tener más tiempo para ayudar a los que más lo necesitan. Otra cosa que también es interesante es el aprendizaje entre iguales, yo creo que eso puede estar bien y puede servir para reducir el fracaso escolar.

PROF. 6

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. **E:** Bueno, vale, lo primero, te tengo que decir por qué estoy haciendo esta entrevista. Estoy investigando la convivencia escolar, concretamente quiero saber más sobre la buena convivencia y cuáles son sus factores. En el caso de encontrar los factores de una buena convivencia escolar, pues poder replicar las mismas buenas prácticas para otros lugares donde la convivencia no sea tan buena.
3. **PROF.6:** Vale.
4. **E:** En primer lugar, no te voy a preguntar sobre sobre convivencia, sino que te voy a preguntar por ti. La primera pregunta es: ¿cuál es tu especialidad?
5. **PROF.6:** Mi especialidad es inglés como lengua extranjera.
6. **E:** La siguiente pregunta, ¿cuántos años has dado clase en este centro?
7. **PROF.6:** Una totalidad de cuatro años.
8. **E:** Ya sobre el tema, la primera parte es sobre el concepto. ¿Qué tienes tú por convivencia en general?
9. **PROF.6:** ¿En el aula, hablamos?
10. **E:** No, en general.
11. **PROF.6:** Vale, yo diría que la convivencia se produce cuando individuos de diferentes características comparten espacio y tiempo.
12. **E:** Y por convivencia escolar, ¿qué entiendes?
13. **PROF.6:** Creo que la convivencia escolar es ese periodo en el que tanto alumnos como profesores como cualquier otro profesional que esté en un colegio, un instituto, un centro de FP... Todas las interacciones sociales que se crean en ese espacio son la convivencia escolar.
14. **E:** Según tu opinión, ¿cómo tiene que ser una convivencia para ser buena?
15. **PROF.6:** Creo que la convivencia buena no es aquella que en la que no hay conflictos, sino en la que las bases están muy bien establecidas y todos los miembros que participan en esa convivencia las reconoce. Las identifica y las puede poner en práctica. Eso no significa eso que no vaya a haber conflictos, sino que, como las bases están bien asentadas y todos son conocedores de ellas, los conflictos se trabajan desde la misma perspectiva. Esto creo que es la convivencia positiva, creo que es aquella en la que se basa en el respeto en la tolerancia, en la comunicación y en el

que, independientemente de la jerarquía -que haya un director, un profesor o un alumno que estén en distinto lugar-, todos tengan esos valores asumidos. En el momento en el que uno de esos individuos no tiene esos valores identificados, yo creo que es cuando se rompe.

16. **E:** Muy bien. ¿Entonces, es eso lo que podría estropear una buena convivencia?
17. **PROF.6:** Sí, que alguna de las partes implicadas rompa esos acuerdos de valores, de moralidad... O sea, si alguien falta al respeto, si alguien no está siendo comunicativo, si alguien no está viviendo desde la tolerancia, tendrá un impacto real en la convivencia.
18. **E:** ¿Cómo definirías la convivencia escolar en el centro?
19. **PROF.6:** En términos generales, yo creo que la convivencia era positiva, sí.
20. **E:** ¿Consideras que el centro era un lugar seguro o especialmente seguro para el alumnado que iba?
21. **PROF.6:** Absolutamente. y creo que, de hecho, para el tipo de alumnado que hay, creo que el colegio era un sitio muy seguro. De hecho, para algunos, mucho más seguros que incluso su casa.
22. **E:** Vale, en el tiempo que has trabajado, ¿la convivencia ha sido siempre más o menos parecida?, ¿o ha habido unos años peores, otros peores, etc.?
23. **PROF.6:** Más o menos estable.
24. **E:** De las que características que ha sugerido antes que debía tener una buena convivencia, como respeto de los acuerdos, el diálogo, y esas cosas, ¿crees que se dan todas en el centro?
25. **PROF.6:** Pues creo que, en términos generales, la tolerancia y el respeto hacia las personas diferentes, creo que era la base del día a día. Es un colegio donde hay muchísima diversidad, tanto cultural como de cualquier otro tipo de cualquier, de otra índole -religiosa, funcional, de salud mental... Igual no tanta en cuanto a estatus económico, que sí que era predominantemente medio-bajo o bajo- y creo que la tolerancia y el respeto, se daba siempre. No tengo muy claro si el diálogo también, pero la tolerancia y el respeto, desde luego que sí.
26. **E:** ¿Cómo veías, desde tu posición, la convivencia entre los estudiantes?
27. **PROF.6:** Me parecía ciertamente ejemplar y creo, de hecho, la convivencia de la que yo he sido participe en ese centro educativo, no es la norma, sino la excepción, precisamente por el tipo de centro que era. Ya te digo que había muchísima diversidad dentro del alumnado. Creo que es fascinante ver cómo todos eran capaces de convivir más o menos bien sin que hubiera conflictos importantes entre ellos.

28. **E:** ¿Y la convivencia del alumnado con el profesorado?
29. **PROF.6:** Creo que la convivencia del alumnado con el profesorado no era tan positiva como la del alumnado entre ellos. Sí que es verdad que había profesores que eran un referente y una parte muy importante, una figura de confianza y seguridad para los alumnos, pero creo que no todo el profesorado era igual ni que tuviera ese tipo de relación con el alumnado.
30. **E:** ¿Qué consideras que podría ser un problema de convivencia?
31. **PROF.6:** Pues, obviamente, faltas de respeto debido a diferencias culturales, por... no sé color de piel, religión o cualquier otro aspecto, agresiones verbales, por supuesto, agresiones físicas... Básicamente no respetar a la persona que se tiene delante, independientemente de que sea profesor o alumno.
32. **E:** ¿Tú crees que el alumnado aprendió a convivir en el centro?
33. **PROF.6:** Creo que el Colegio era una extensión de su día a día, pero sí, en el centro se tomaban medidas para desarrollar esa tolerancia.
34. **E:** ¿En qué medida crees que es importante que haya una buena convivencia para que el aprendizaje se lleve a cabo?
35. **PROF.6:** De hecho, creo que van cogidos de la mano y no hay uno sin otro... Si no creamos un entorno seguro de tolerancia y de respeto en el alumnado es que el proceso educativo se complica sobremanera. No tengo muy claro hasta qué punto los resultados serían positivos de no ser así... Si un alumno está en un ambiente en el que no se siente protegido, no se siente respetado... Obviamente va a cambiar su conducta en todos los ámbitos. Y, por lo tanto, se vería afectado su proceso de aprendizaje, creo que es vital.
36. **E:** Sobre la multiculturalidad que has mencionado. ¿Tú crees que es positiva para aprender a convivir?
37. **PROF.6:** Absolutamente. Para aprender a convivir en el centro educativo, por un lado, pero también para aprender a convivir fuera de él, o sea, que estén expuestos a diferentes culturas, diferentes creencias, tradiciones que tengan que convivir entre ellos y que, de hecho, convivan sin ningún tipo de problemas, creo que los prepara para la sociedad actual; o sea, creo que la mayoría de las poblaciones de los países son ya multiculturales, vivimos en un mundo globalizado...
38. **E:** ¿Podrías contarme en qué notas que es positivo? Algún detalle que aprecies, alguna costumbre...
39. **PROF.6:** Pues es verdad que, como docentes, nos hemos tenido que enfrentar a muchísimas realidades y que todas las personas tienen que aprender a respetar

cosas con las que, a lo mejor, no están familiarizados, lo cual creo que es bonito y que, de esta manera hemos aprendido todos... Te podría decir desde cosas muy pequeñas, como maneras de hablar, dialectos, acentos, hasta cosas más importantes, como culturas, religiones, lenguas distintas o maneras de vivir. En este centro hemos visto de todo y la convivencia no se ha resentido. ¿Qué te podría poner como ejemplo? Pues el Ramadán, por ejemplo, que ya todo el mundo sabe lo que es, y todos lo entienden. Que vengan alumnos y alumnas sin nada de idioma, que los integren y que sean uno más... Claro, y creo que es una de las herramientas que veo fundamental para los para los profesores, que es dar visibilidad a las diferencias que hay entre las culturas desde una forma objetiva y que esto se vea siempre de manera positiva, conocer lo que no conocemos, aprender cosas nuevas... Gracias a esto podemos hablar de diversidad y ellos tienen claro que no hay nadie mejor que nadie ni una cultura mejor que otra, que todos podemos convivir y que no pasa nada. De hecho, es que incluso los alumnos lo hacen sin querer cuando les gustan sus hobbies, o les parecen curiosas sus costumbres, preguntan, comparten... Toda la información es poder, y creo que poder enseñar esta de primera mano, es todo un lujo y creo que enriquece muchísimo, no solamente a nivel de contenidos de currículum, sino de ser buen ciudadano, de conocer más el mundo que te rodea y poder abrazar en cierta forma otras culturas y ponerlas en valor.

40. **E:** ¿Hay alguna actividad o rutina que se produzca en el centro, sea a título individual de algún profesor o un grupo de profesores, o sea a título del centro, que se haga para aprovechar esa multiculturalidad para mejorar la convivencia, para trabajarla?
41. **PROF.6:** Sí, de las dos. Si quieres te cuento primero a nivel de centro, que es así como lo más visible. Una vez al año se hace lo que se conoce como la comida intercultural. El pasillo de secundaria se divide en continentes y luego, cada una de las de las aulas, se divide como en pabellones. Cada uno de los alumnos trae algo de comida típica de su país de casa; de su país, o de la región del país que sea y se comparte entre todos. Entonces es un ejercicio muy divertido porque es una actividad muy lúdica donde, pese a que puede parecer que no se aprende nada y que solo estás como probando comida, la verdad es que los alumnos, a quienes les hace una ilusión tremenda que todos prueben los platos típicos de su casa, van explicando los orígenes, cómo se cocina, de dónde han sacado esa receta. Las aulas, además, se decoran con elementos típicos de los países, con banderas... Se hacen exposiciones de grupos de estudiantes que cuentan cosas de sus países (la población los cultivos, el clima, las celebraciones...) y las relacionan con los platos que han traído. Me parece especialmente enriquecedor porque además no se relaciona con ningún evento asociado a ninguna cultura, como Navidad, el final del Ramadán o lo que sea, sino que la celebración parte del propio centro y eso a mí me parece muy, muy enriquecedor y creo que es una forma maravillosa de canalizar un aprendizaje en un ambiente muy relajado en donde todo el mundo disfruta, y donde no es lo puramente académico lo más importantes, sino que lo es el crecimiento cultural y personal.
42. **E:** Muy bien, muchas gracias. ¿Y lo que decíamos antes de a título personal de algunos docentes o grupos de docentes?

43. **PROF.6:** Luego yo, a nivel a nivel personal, como decía antes, sí que me preocupaba de mantenerles informados de las cosas que pasan a nivel internacional: conflictos, desastres naturales, elecciones, revueltas, cambios importantes... En mi caso, normalmente usando el inglés, usando noticias o informativos en ese idioma, por ejemplo. Siempre con el objetivo de que ellos tengan también interés por lo que pasa a su alrededor. Luego, siempre que vienen algún evento especial que afecta a alguna parte de la clase, en las tutorías o en algunas asignaturas, se tratan los temas... Iba a poner de ejemplo otra vez el Ramadán, pero por ejemplo cuando llega Halloween, también hablamos del día de los muertos, de algunas costumbres en América Latina...
44. **E:** Antes has mencionado así de pasada, que esta manera de convivir te parece la excepción y no la regla. ¿Consideras entonces que la convivencia en otros centros es diferente? ¿Consideras que es peor? El resto de los centros en los que has trabajado, ¿Eran muy diferentes?
45. **PROF.6:** Este centro ha sido el centro en el que mayor diversidad cultural he visto, por eso digo que es la excepción y no la norma. A bote pronto, me parece muy muy complicado que, habiendo tanta diversidad, convivan sin prácticamente ningún tipo de problema, o sea, ninguno grave, más allá de los roces diarios. En el resto de los centros que yo he visto, había gente diferente, pero no tanta diversidad y yo he visto conflictos más grandes, más graves y más profundos en centros donde la diversidad era menor. Por eso digo que este centro me parece la excepción.
46. **E: Vale** ¿y crees que tienen algo que ver las normas?
47. **PROF.6:** Sí, creo que de alguna forma todas las decisiones que se toman tienen impacto. Por supuesto, entonces sí, por supuesto que sí.
48. **E:** Pero me refiero para la buena convivencia, para que para que la realidad sea así de buena. ¿Crees que son diferentes a otros lugares o no?
49. **PROF.6:** Yo creo que las normas en general suelen ser bastante parecidas en la mayoría de los centros educativos. Lo que sí creo que será diferente es su aplicación. Desde dirección creo que se hace más hincapié en las penalizaciones en vez de en los aspectos positivos. O sea, no creo que no se trabaje, sino que creo que se hace más hincapié en las penalizaciones que en el "¡Que bien estamos haciendo esto! Vamos a sacarle más partido.
50. **E:** Vamos a la al último bloque. ¿Crees que podemos exportar algo de lo que se hace en este centro para tratar de mejorar la convivencia de algún lugar en el que a lo mejor no es tan buena? O sea, hay algo que hay algún ejemplo que podamos tomar y llevarlo a otros sitios para de alguna manera mejorar.
51. **PROF.6:** ¡Qué difícil! Es muy difícil intentar objetivar y racionalizar las sensaciones y los sentimientos. Creo que es más que obvio que cuanto más expuestos estén a

diferentes culturas los alumnos, una persona, un individuo, mayor será su tolerancia hacia la diferencia, o sea, hacia la persona, hacia las diferencias de la persona que tiene delante de él. Y creo que cuanto más expuesto estás a entornos diferentes o a culturas diferentes, mayor tolerancia. O sea, vivir en la multiculturalidad incrementa exponencialmente la tolerancia y, a mayor tolerancia, muchos menos riesgos o menos probabilidades de que haya conflictos graves.

52. **E:** Vale. ¿Y tú crees que se puede aprovechar la buena convivencia para mejorar o para evitar o para paliar el fracaso escolar?
53. **PROF.6:** Yo creo que creo que sí, pero creo que ahí tiene que haber un trabajo por parte de los docentes muy, muy constante y con mucho conocimiento de qué están haciendo y por qué lo están haciendo. Pero sí, puede tener impacto en los resultados académicos de los alumnos porque, como he dicho antes, es que no, no hay aprendizaje si no hay tolerancia, respeto y el centro no es un sitio seguro para ellos. Pero no sé si se puede hacer un decálogo de cosas que tiene que hacer un docente en base a la buena convivencia, para que luego los resultados académicos tengan una clara mejoría. Creo que depende muchísimo, también de los alumnos y me parece algo multifactorial. O sea, no creo que sea algo como un proceso lineal. Desde luego, pero para aplicar la clase magistral, lo mismo te lo mismo te da que convivan, que sean de otro país o que hablen otro idioma porque es algo unidireccional, pero para las metodologías activas o por lo menos para la mayoría de las metodologías activas. Sin convivencia no se puede hacer. La acción del docente creo que es clave, es decir, a mí no me sirve de nada que me dividas la clase en grupos de cuatro porque como están haciendo algo en grupo, están conviviendo; pero ¿cómo de significativa es esa convivencia?, ¿Les sirve para aprender? Creo que es el docente el que tiene que impulsar una serie de proyectos y de metodologías de trabajo que haga que esos alumnos estén conviviendo de forma activa y no pasiva. O sea, creo que tienen que ser unas actividades, unos recursos guiados para que los propios alumnos se conozcan, funcionen. Creo que para que esto funcione, no basta con colocar a los alumnos juntos y esperar que se haga solo, el docente debe tener un plan, unos objetivos, un proyecto... Y para ello, tiene que saber lo que hace. ¿Cuántos grupos de trabajo hay de cuatro personas que trabajan dos? Por eso es el docente el que tiene que hacer de guía y guiar de verdad para que la convivencia sea activa.
54. **E:** Vale, pues ya estaría. Muchas gracias.
55. **PROF.6:** De nada, me has hecho pensar mucho.





ANEXO X

ENTREVISTAS Y FOCUS GROUP SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA. ESTUDIO 2



ENTREVISTA ALU. I

1. **E:** Buenas, ALU.I, ¿Qué tal vas? Ya sabes que estoy haciendo un estudio para ver si las cosas que hacemos en clase funcionan bien, si aprendéis mejor así y si os sentís bien y a gusto con las actividades, así que te voy a hacer unas preguntas sobre, ello, ¿vale?
2. **ALU.I:** Vale, sí, sí.
3. **E:** Bueno, pues como sabes, acabamos de terminar el tema de la Antigua Roma, y lo hemos trabajado de una manera un poco diferente y te voy a preguntar algunas cosas sobre lo que hemos dado, pero tranquilo, que esto, por supuesto, no es un examen, es para saber cómo ha ido y, poder mejorarlo para los próximos cursos.
4. **ALU.I:** Ya, ya.
5. **E:** Vale, pues allá vamos. Según lo que hemos aprendido, ¿Cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
6. **ALU.I:** Pues depende, a veces bien y otras mal. Por ejemplo, lo de que les dejaran seguir con su religión o cambiasen los dioses con los países nuevos me parece bien; eso hay países ahora que no dejan.
7. **E:** ¿Qué quieres decir con que no dejan?
8. **ALU. 1:** Pues que los romanos dejaran las religiones de los demás y ahora haya países que prohíben algunas religiones en sus países es como...
9. **E:** ¿Crees que los romanos imponían siempre su cultura a los pueblos que conquistaban?
10. **ALU.I:** A ver... Enseñaban cosas a los pueblos que conquistaban y luego, si los otros querían ser como los romanos, pues cogían todo, y si no querían, pues seguían haciendo las cosas igual, pero cogiendo las cosas nuevas, como las obras o la tecnología. Pero en general les dejaban, porque los egipcios por ejemplo seguían con la religión de Ra.
11. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás? ¿Cuándo sí? ¿Cuándo no?
12. **ALU.I:** No siempre, a veces no respetaban al cristianismo, no creían tanto en Dios en esos días.
13. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? ¿Y en la actual?

14. **ALU.I:** No, no había igualdad en la antigua Roma. Las mujeres no eran aceptadas tanto como ahora; no trabajaban, etc. En la actual, mejor, pero tardó un poco en lograrse, hay veces que sigue habiendo manifestaciones y eso, como el 8M.
15. **E:** ¿Solo las mujeres?
16. **ALU. 1:** Bueno, es verdad que en Roma también había ricos y pobres, pero era diferente, porque allí, por ejemplo, no era lo mismo si tú hacías algo malo a si lo hacía el otro más rico.
17. **E:** ¿Y en qué se diferenciaba?
18. **ALU.I:** Pues que, si lo hacía el pobre, igual le pasaba algo malo, si lo hacía el rico, pues menos, y ahora se supone que no.
19. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas que habitaban los pueblos que Roma iba conquistando? ¿Les daba miedo? ¿Lo veían como una oportunidad de mejorar?
20. **ALU.I:** Pues tenían algo de miedo de que algo malo pasaría en la ciudad, pero luego con los inventos y eso que traían, lo veían como una oportunidad de mejorar.
21. **E:** ¿Y crees que ahora la gente reacciona igual cuando alguien viene de otro país a instalarse en España, por ejemplo?
22. **ALU.I:** Pues... Sí, algunos al principio son racistas y eso, pero luego cuando ya llevan un tiempo, ya bien.
23. **E:** ¿Ves alguna similitud con alguna experiencia propia, o con la situación de alguien que conozcas en la actualidad?
24. **ALU. I:** No sé. A ver, yo es que ya nací en España, pero por ejemplo mis padres, aunque ya sabían el idioma, por ejemplo, no lo hablamos igual. La religión, por ejemplo, sí que es la misma, entonces con eso nada, pero sí que fue más difícil separarse de la familia y eso. Pero bueno, ahora están bien y no van a volver ni nada, ya son como españoles, pero es cierto que aunque sí que hay gente racista, aquí siempre respetaron sus diferencias y eso.
25. **E:** ¿Crees que la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual? ¿Dónde?
26. **ALU.I:** No, no creo. En esta generación no hay esclavos como en el pasado; ahora hay un poco más de libertad, aunque hay gente que trabaja mucho.
27. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?

28. **ALU.I:** Sí, me gusta.
29. **E:** ¿Crees que has aprendido más de esta manera o preferirías haberlo hecho más como otras veces y otras asignaturas con el libro, el examen al final y eso?
30. **ALU.I:** Pues no sé, porque cuando hay examen, estás tranquilo en clase y tal, pero aquí estás todo el rato haciendo cosas.
31. **E:** Ya, eso sí, pero... ¿Crees que así has aprendido más?
32. **ALU.I:** Bueno, eso sí, pero cansa más, eh.
33. **E:** ¿Hay algo que destacarías especialmente, algo con lo que hayas aprendido más?
34. **ALU. I:** Pues hombre, yo creo que la excursión fue lo mejor.

ENTREVISTA ALU. II

1. **E:** Hola, ALU. II. Vamos a empezar ahora la entrevista en la que te voy a preguntar sobre las cosas que hemos aprendido en el último tema, sobre si te ha gustado la manera de trabajar, si te has sentido a gusto, y tal, ¿Vale?
2. **ALU. II:** Sí.
3. **E:** Lo que vamos a tratar es la Antigua Roma, ¿te acuerdas, no?
4. **ALU. II:** Claro, profe. Que yo soy muy buena estudiante.
5. **E:** Sí, sí, lo sé, lo sé. Pues venga, vamos allá: ¿cómo crees tú que convivían los romanos con otras culturas?
6. **ALU. II:** Bien, aceptaban casi todas las culturas y a veces les dejaban ser ciudadanos como ellos. Además, como eran listos, en vez de cargarse las ciudades y las cosas, aprendían de ellos y así mejoraban.
7. **E:** ¿A qué te refieres?
8. **ALU. II:** Pues a lo que hemos dado, que, aunque no fueran romanos, cogían cosas de los otros, como la religión o los inventos que les servían.
9. **E:** Vale, ¿y en qué se parece o se diferencia la manera de tratar a otras culturas que tenemos ahora con la manera de tratarlas que tenían los romanos?
10. **ALU. II:** Pues las respetaban y adaptaban su cultura a esos pueblos, por eso eran como los mejores, porque aprendían de los demás.
11. **E:** ¿Los romanos imponían siempre su cultura a los pueblos que conquistaban?
12. **ALU. II:** Bueno, a ver, imponer tampoco porque les dejaban seguir en sus ciudades y eso, y, además, tampoco les obligaban a seguir a su iglesia.
13. **E:** ¿Entonces los romanos respetaban siempre las religiones de los demás?
14. **ALU. II:** Algunas, solo respetaban a las que adoraban a varios dioses porque por ejemplo a los cristianos al principio no los respetaban.
15. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana?
16. **ALU. II:** No, en la sociedad se trataban con desigualdad y en la actualidad no tanto como antes.
17. **E:** ¿Dónde había desigualdades que no hay ahora, en qué ámbitos?

18. **ALU.II:** Muchas, por ejemplo, las mujeres, que las trataban peor.
19. **E:** ¿Solo las mujeres estaban en desigualdad?
20. **ALU.II:** No, no, luego pasaba otra cosa que ahora no, que había gente que era ciudadana y gente que no, y a los que eran ciudadanos los trataban mejor, y eso ahora no pasa.
21. **E:** ¿Ahora que somos todos ciudadanos, estamos más igualados, entonces?
22. **ALU. II:** A ver, luego iguales no somos, porque las mujeres siguen estando peor.
23. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas que habitaban los pueblos que Roma iba conquistando? ¿Les daba miedo? ¿Lo veían como una oportunidad de mejorar?
24. **ALU.II:** Las dos, los romanos enseñaban a construir, el latín y demás, pero les tenían algo de miedo por el poder que tenían.
25. **E:** Vale, ahora me gustaría que pensases un momento si encuentras algo en común entre lo que hemos estudiado de la relación de la Antigua Roma con otras culturas y alguna cosa que hayas visto. Da igual que sea en el centro, fuera del centro, en los medios de comunicación, en las redes sociales...
26. **ALU. II:** Pues yo misma, por ejemplo.
27. **E:** ¿Sí? Cuéntame.
28. **ALU. II:** Yo no nací aquí, y aunque a mí no me tuvieron que enseñar el idioma, porque ya lo sabía, es verdad que yo todavía no soy ciudadana.
29. **E:** Hombre, ciudadana sí que eres.
30. **ALU. II:** Ya, pero yo no tengo DNI, yo soy extranjera y no soy igual del todo.
31. **E:** Pero, por no tener DNI, ¿hay alguna diferencia con los que sí lo tienen?
32. **ALU. II:** No sé... Lo del DNI creo que da igual, pero es verdad que yo no soy igual que tú, profe.
33. **E:** ¿Por qué? Porque yo soy profe y tú alumna.
34. **ALU. II:** Aparte. ¡Mira qué diferencia!
35. **E:** A ver, yo soy más mayor, está claro.
36. **ALU. II:** No, somos diferentes, mi color de piel, el cómo hablo...

37. **E:** ¿Y eso es importante?
38. **ALU. II:** A ver, para mí, no, pero hay gente para la que sí.
39. **E:** ¿Quieres decir que te sientes discriminada por esas cosas que me dices?
40. **ALU. II:** No, no, yo no. ¡Si aquí somos todos diferentes! Pero yo creo que hay gente que sí.
41. **E:** ¿Y crees que las otras culturas en la época romana se pudieron sentir igual?
42. **ALU. II:** Yo creo que sí.
43. **E:** Vale, pues muy bien. Vamos a hablar ahora de otra cosa. ¿Crees que la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual? ¿Dónde?
44. **ALU. II:** No, puede ser que en algunos casos que sí, pero son escasos porque es verdad que hay gente que trabaja mucho y gana poco, pero por lo menos, se les trata como personas, a los esclavos no; aunque hubiera gente que los trataba bien, también hay gente ahora que trata bien a sus perros, pero no son personas.
45. **E:** Muy bien, y... ¿hay algo más que se te ocurra en cuanto a las diferencias o similitudes en cuanto a la multiculturalidad de Roma con la de ahora mismo?
46. **ALU. II:** Pues a ver, está bien porque, aunque ahora haya gente a la que no le gusta que haya gente de fuera y eso y los miran mal, al final es que no es de ahora, que en la época de los romanos, también había otras culturas y otras religiones y no pasaba nada.
47. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
48. **ALU. II:** Está bien, sí.
49. **E:** ¿Y te gusta hacerlo de esta manera, o prefieres más tradicional, con el libro, con explicaciones, ejercicios y eso?
50. **ALU. II:** Me gusta de esta manera porque es más breve y para mí, más fácil.
51. **E:** ¿Alguna actividad que destagues especialmente?
52. **ALU. II:** Pues todo lo de hacer cosas con el Chromebook y la excursión.
53. **E:** Vale, pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

ENTREVISTA ALU. III

1. **E:** Buenas, ALU. III. Bueno, como ya sabes, estoy haciendo estas entrevistas tanto contigo como con otros compañeros para ver lo que habéis aprendido del último tema que hemos estudiado y también qué os ha parecido la manera de trabajar y si esta ha sido efectiva.
2. **ALU.III:** Vale, sí.
3. **E:** Bien, pues si estás lista, empezamos
4. **ALU.III:** Sí, sí.
5. **E:** Entre otras cosas que hemos trabajado en clase, estaba la relación de los romanos con otros pueblos.
6. **ALU.III:** ¿Con otros pueblos?
7. **E:** Sí, cómo se relacionaban con las demás culturas y cómo Roma al principio era un territorio pequeñito pero luego fue creciendo. ¿Te acuerdas de cuando vimos los mapas?
8. **ALU.III:** Ah, sí, sí.
9. **E:** ¿Cómo convivían los romanos con otras culturas?
10. **ALU.III:** Pues hombre, para ser hace tantos años, convivían bien con otras culturas porque muchas veces les dejaban tener sus normas, les enseñaban cosas, les dejaban seguir hablando sus idiomas y eso.
11. **E:** ¿Ves diferencia en el trato a las demás culturas de hoy en día con respecto a la época romana?
12. **ALU.III:** Ahora está mejor. Los romanos antes los trataban bien solo cuando cumplían las normas. Ahora nosotros tratamos bien a todas las culturas.
13. **E:** ¿Imponían los romanos su cultura a los pueblos conquistados?
14. **ALU.III:** A ver, más o menos. Les dejaban sus cosas de religión, sus casas y eso, pero claro, quienes mandaban eran ellos, pero también enseñaban el latín, les traían los inventos más nuevos... Claro, es que para la época que es, no está tan mal.
15. **E:** ¿Respetaban los romanos las religiones de los demás? ¿Había excepciones?
16. **ALU.III:** En general, respetaban las religiones de los demás, pero cuando alguna religión rompía una regla muy fuerte dejaban al país en el olvido con el *damnatio me-*

- moriae* ese, que era muy malo. Bueno, y a los cristianos al principio también, aunque creo que era por lo mismo.
17. **E:** ¿Había igualdad en la sociedad romana? Comparado con la situación actual.
18. **ALU.III:** Claro que no había igualdad en la sociedad romana, si había esclavos. En la sociedad de ahora ha aumentado un poco, aunque ha habido momentos peores que con los romanos.
19. **E:** ¿Cómo crees se sentían las personas que habitaban los pueblos que Roma iba conquistando?
20. **ALU.III:** Algunas personas se sentían mal porque era su pueblo y tenían que no romper las reglas de los romanos. A algunos no les daba miedo. Algunos sí lo veían como una oportunidad de mejorar.
21. **E:** ¿Y esa situación se parece en algo a alguna de hoy en día que hayas oído o te suene?
22. **ALU.III:** Pues sí, a mis padres, por ejemplo, cuando vinieron aquí a España, que yo creo que al principio les daba pena, pero ahora están bien.
23. **E:** Genial, claro. Cambiamos de tema, ahora hablamos de la esclavitud, que es un tema que os llamó mucho la atención y hemos trabajado bastante. ¿Se parece la esclavitud estudiada a alguna situación en el mundo actual?
24. **ALU.III:** No porque los esclavos no eran personas. Bueno, a ver, sí que lo eran, pero la gente los trataba como animales, como una burra de carga, que dijiste una vez.
25. **E:** Pero no a todos los esclavos los trataban mal.
26. **ALU. III:** No, claro, es que costaban mucho dinero, no se podían tratar mal. Y claro que había gente más buena y más mala con ellos, pero si no eran personas, ya me parece tratarlos muy mal.
27. **E:** Claro, sí, sí.
28. **ALU. III:** Aunque ahora también hay a personas a las que tratan mal en sus trabajos, incluso peor que a algunos esclavos.
29. **E:** Oye, y aparte de los esclavos, ¿hay algo que te haya llamado la atención con respecto a la interculturalidad en época romana?
30. **ALU. III:** No sabía que se mezclaban las religiones, como con los egipcios, por ejemplo.

31. **E:** Ah, claro, es que es curioso.
32. **ALU. III:** Y tampoco me imaginaba que a los de otros sitios, por ejemplo, les dejaban ser romanos por ayudarles en la guerra. ¡Ah! Y luego lo de que contaban como eran los alemanes, que decían que eran como muy brutos.
33. **E:** Los pueblos germánicos.
34. **ALU. III:** Bueno, esos.
35. **E:** ¿Cómo ha sido tu experiencia de aprendizaje sobre la Antigua Roma?
36. **ALU. III:** He aprendido más de esta manera, porque aprendiendo desde un libro no se me quedaría en la cabeza, en cambio en la pizarra también nos ponía a leer.
37. **E:** ¿Y te ha gustado?
38. **ALU. III:** Sí, la verdad es que ha estado bien.
39. **E:** ¿Algo que quieras destacar? ¿Qué te haya gustado, que no...?
40. **ALU. III:** A mí lo de trabajar en grupo no me gusta mucho, yo prefiero individual, pero bueno, aparte de eso, todo bien. Me gustó mucho la excursión... Bueno, y lo de saber cosas de los esclavos, que no sabíamos nada.
41. **E:** Vale, pues ya está. Muchas gracias.

ENTREVISTA ALU. IV

1. **E:** Buenas, ¿Cómo estás?
2. **ALU. IV:** ¡Muy bien!
3. **E:** Bueno, me alegro. Como ya hemos comentado, estamos haciendo unas entrevistas a ti y a otros compañeros para ver cómo ha ido la última unidad que hemos visto, que es la de Roma.
4. **ALU. IV:** Sí, sí.
5. **E:** Bueno, pues la idea es un poco saber lo que habéis aprendido sobre algunas cosas, cómo lo habéis hecho y si la manera de trabajar ha sido la mejor, para después, poder estudiarlo, ver si funciona, si se puede mejorar...
6. **ALU. IV:** Vale, sí.
7. **E:** Venga, empezamos: ¿cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
8. **ALU. IV:** Convivían normal. Bueno depende si otra cultura se resistía a todas las reglas que los romanos ponían. Si las cumplían, les dejaban su cultura solo si querían, porque también les enseñaban la suya y a veces hasta robaban ideas, como a los griegos.
9. **E:** ¿Les robaban ideas?
10. **ALU. IV:** Bueno, igual robar no, pero sí que las usaban, y no solo las de los griegos.
11. **E:** Vale, continuamos un poco con el tema de la relación entre culturas. ¿En qué se parece o se diferencia la manera de tratar a otras culturas que tenemos ahora con la manera de tratarlas que tenían los romanos?
12. **ALU. IV:** Pues, en general respetamos religiones o hasta llegamos a aprender de otras, al menos en el cole, pero fuera, no sé si es así, yo creo que hay mucha gente racista.
13. **E:** ¿Y eso es diferente a como era en Roma?
14. **ALU. IV:** A ver, lo de Roma tampoco era bonito, eh, que también se peleaban y atacaban a otros cuando les venía bien, mira los galos.
15. **E:** ¿Los romanos imponían su cultura a los pueblos que conquistaban?
16. **ALU. IV:** No, creo que siempre enseñaban su cultura, las cosas buenas, pero cuando había algo que les gustaba, la mayoría de las veces robaban cosas de otras culturas.

17. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás? ¿Cuándo sí? ¿Cuándo no?
18. **ALU. IV:** Si a veces los respetaban o hasta los dejaban tener su propia religión, pero no siempre.
19. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? Intenta compararlo con la situación actual.
20. **ALU. IV:** No había igualdad porque los esclavos eran objetos, no se consideraban personas, y había clases sociales, bueno como actualmente, pero antes era diferente.
21. **E:** ¿En qué era diferente? ¿Lo dices por la tecnología, por los avances?
22. **ALU. IV:** No, a ver, eso también es diferente, pero no por eso. Ahora puedo tener más dinero que tú, pero no somos diferentes, ¿entiendes?
23. **E:** Creo que sí. ¿Te refieres a que lo único que nos diferencia ahora es el dinero?
24. **ALU. IV:** Sí, bueno, no solo, en plan... También la edad, la familia y eso, pero me refiero a que no nos tratan diferente por eso.
25. **E:** ¿Quieres decir que tenemos los mismos derechos?
26. **ALU. IV:** ¡Eso! Que podemos tener dinero diferente, pero derechos somos igual.
27. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas que vivían en los pueblos que Roma iba incorporando a su territorio? ¿Les daba miedo? ¿Lo veían como una oportunidad de mejorar?
28. **ALU. IV:** Creo que no les daba miedo, bueno, sí un poco cualquier ser humano lo tendría. Si veían una pequeña oportunidad de mejorar, pero había un gran “pero”, que algunos eran esclavizados si no estaban de acuerdo o se peleaban.
29. **E:** Claro, eso es un gran “pero”. Y sobre esto de las relaciones entre pueblos, entre países ... ¿Cómo lo ves con respecto al presente? ¿Ves alguna cosa parecida, diferente...?
30. **ALU. IV:** Pues... Igual ahora es hasta peor, porque mira a ALU. X, que viene de Siria y no ha podido quedarse ni respetando las normas ni nada.
31. **E:** ¿Por qué dices eso?
32. **ALU. IV:** Pues porque ha venido aquí sin saber el idioma ni nada, no sé. No creo que le guste eso.

33. **E:** ¿Crees que no está bien por eso?
34. **ALU. IV:** A ver, mal no está, pero porque allí estaba peor.
35. **E:** Claro, y quieres decir que, para estar bien aquí, donde ni siquiera habla el idioma, ¿allí debía de estar muy mal?
36. **ALU. IV:** Sí, eso.
37. **E:** Y sobre la esclavitud... ¿Crees que la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual? ¿Dónde?
38. **ALU. IV:** Sí, por ejemplo, el racismo, porque los esclavos no eran considerados humanos, y es lo que pasa actualmente con el racismo.
39. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
40. **ALU. IV:** Así me gustó mucho y me gustaría ver videos sobre esto porque así yo aprendo un poco más.
41. **E:** ¿Qué te parece la manera en que hemos estudiado este tema?
42. **ALU. IV:** Me gustó aprender de esta manera, aunque creo que en casa buscaré vídeos para ver qué más hay.
43. **E:** ¿Algo que destacarías porque aprendiste especialmente, porque te sorprendiera...? O algo que te gustara menos, vaya.
44. **ALU. IV:** Pues lo de los puzles de los mapas me gustó, lo de los esclavos y lo de las culturas que iban conquistando los romanos.
45. **E:** Vale, pues muy bien. Muchas gracias.
46. **ALU. IV:** De nada.

ENTREVISTA ALU. V

1. **E:** Bueno, ALU. V, ya estamos aquí. Vamos a hacer la entrevista.
2. **ALU. V:** Vale.
3. **E:** Como sabes, estamos haciendo estas entrevistas para ver cómo ha ido la unidad anterior, la de Roma. Así, con vuestras respuestas, podremos saber qué y cómo habéis aprendido.
4. **ALU. V:** Sí, sí.
5. **E:** Vale, pues empezamos. ¿Cómo convivían los romanos con otras culturas?
6. **ALU. V:** Respetaban a las personas con las que convivían, respetaban su cultura, su idioma y sus creencias (siempre y cuando fuera politeísta).
7. **E:** ¿En qué se parece o se diferencia la manera de tratar con culturas distintas de ahora con la de los romanos?
8. **ALU. V:** Se parece en que respetaban la cultura, el idioma y la religión y les dejaban seguir viviendo. Se diferencia por ejemplo en la religión, en que los monoteístas no les gustaban.
9. **E:** ¿Solo en eso?
10. **ALU. V:** A ver, y eran ellos los que mandaban a todos los países, que les dejaban los dioses y el idioma, pero aún así les mandaban.
11. **E:** ¿Crees que los romanos imponían su cultura a los pueblos que conquistaban?
12. **ALU. V:** No, a ver, a veces dejaban libertad en la cultura, el idioma y la religión, pero luego en lo de mandar.... Ah, y lo del latín, que lo enseñaban pero luego era elección de cada persona el usar el idioma.
13. **E:** Oye, y sobre esto de la interculturalidad, la multiculturalidad, comparando con lo de ahora, ¿qué ves diferente o parecido en la Antigua Roma? ¿Hay algo más que quieras añadir?
14. **ALU. V:** Bueno, pues lo que he dicho, básicamente, no se me ocurre nada más.
15. **E:** Vale, vale, y ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? ¿Y en la actual?
16. **ALU. V:** No, en la sociedad romana no había igualdad que existía la esclavitud y otras cosas, como lo de que algunos eran ciudadanos, y otros no, cuando habían nacido en el mismo sitio ¿por qué? Ahora tenemos problemas, como el racismo y la desigualdad de la mujer, que en realidad sigue siendo igual de malo.

17. **E:** ¿Cómo sentían las personas de los pueblos que Roma iba conquistando? ¿Les daba miedo, o creían que les iba a ir mejor así?
18. **ALU. V:** Yo creo que no le tenían miedo; lo veían como una nueva oportunidad, e incluso algunos querían convertirse en romanos de verdad.
19. **E:** ¿Y crees que hay alguna situación actual que tú conozca que se parezca?
20. **ALU. V:** Pues los que tienen que irse de sus países para trabajar y eso, los que vienen en pateras.
21. **E:** Vale, ¿Y la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual? ¿Dónde?
22. **ALU. V:** No, ahora a se les trata un poco mejor que antes.
23. **E:** ¿A los esclavos?
24. **ALU. V:** No, que esclavos no hay, creo. Digo a las personas que trabajan. Bueno, en verdad sí que hay como esclavos porque hay mujeres a las que obligan a hacer cosas que no quieren y tampoco les pagan.
25. **E:** Sí, es verdad. ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
26. **ALU. V:** Sí, me gusta más aprender así, yo creo que lo de hacer las prácticas es más fácil y mejor que con libros y exámenes. Por lo menos yo creo que me acuerdo más de las cosas. Los libros que ponen, por ejemplo, en Biología son aburridos, me gusta más así.
27. **E:** Vale, muy bien. ¿Algo que quieras destacar? ¿Qué te haya gustado, que no te haya gustado, que hayas aprendido especialmente, que te haya sorprendido...?
28. **ALU. V:** Pues no sé, todo en general. Me gustó lo de salir a los museos, lo de buscar cosas con el Chromebook... No sé, todo en general.
29. **E:** Vale, pues muchas gracias.
30. **ALU. V:** De nada.

ENTREVISTA ALU. VI

1. **E:** Hola, ¿Cómo estás?
2. **ALU. VI:** Bien, profe, ¿y tú?
3. **E:** Muy bien. ¿Estás preparada?
4. **ALU. VI:** Sí, sí.
5. **E:** Bueno, pues ya sabes que vamos ahora a hacer la entrevista después de haber dado el tema de Roma.
6. **ALU. VI:** Sí.
7. **E:** Ya sabes que esto no va para nota ni nada así, es para saber qué habéis sacado de todas las cosas que hemos hecho, qué habéis aprendido, si os ha parecido bien y todo eso. Así que vamos a empezar ya mismo. Primero vamos a hablar de la convivencia de las personas que vivieron en la Antigua Roma ¿Cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
8. **ALU. VI:** Creo que los romanos convivían bien con otras culturas, porque cuando conquistaban territorios siempre respetaban el idioma, cultura y religiones (excepto las monoteístas).
9. **E:** ¿Entonces, los romanos de la Antigüedad trataban bien a las culturas que no eran la suya?
10. **ALU. VI:** Sí, yo creo que sí; y además como eran muy listos, en lugar de matar a todos los enemigos cuando ganaban una guerra, les ofrecían las cosas buenas que tenían y así los convencían de que era mejor seguir a los romanos. Aunque claro, solo convivían bien si aceptaban las condiciones, si no, ya no se llevaban tan bien.
11. **E:** Vale, muy bien, ¿y en qué crees que se parece o se diferencia la manera de tratar a otras culturas que tenemos ahora con la manera de tratarlas que tenían los romanos?
12. **ALU. VI:** Se parece en que los romanos y nosotros respetamos las culturas, aunque nosotros creo que mejor, porque ahora los países casi nunca se quieren conquistar unos a otros, así que yo creo que es más fácil.
13. **E:** ¿Qué es más fácil?
14. **ALU. VI:** Pues eso, convivir, llevarse bien. No es lo mismo llevarse bien con uno que te quiere conquistar que con otro que no, por mucho que todos respeten la religión de todos.

15. **E:** ¿Crees que los romanos imponían su cultura a los pueblos que conquistaban?
16. **ALU. VI:** No, solían respetar las culturas, pero como dijimos en clase, no solo por respetar a los demás, es que a ellos les venía bien que los sitios donde iba estuvieran contentos, así se pasaban a los romanos, trabajaban para ellos y Roma iba haciéndose más grande y más rica.
17. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás? ¿Cuándo sí? ¿Cuándo no?
18. **ALU. VI:** No siempre respetaban todas las religiones, solamente las respetaban si eran politeístas. Si eran monoteístas, como los cristianos, no los respetaban y hasta incluso los mataban.
19. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? Comparando con la de ahora, quiero decir.
20. **ALU. VI:** No, no había igualdad en la sociedad romana, ya que ninguna mujer era emperatriz, patricia... el papel de las mujeres era la casa y ser mujer de los hombres. Entonces, claro, no había igualdad. Ahora sí que estamos mejor.
21. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas de los pueblos que Roma iba conquistando? ¿Les daba miedo? ¿Lo veían como una oportunidad de mejorar?
22. **ALU. VI:** Creo que a primera impresión les daba miedo evidentemente, pero pienso que luego se dieron cuenta de los beneficios que traían los romanos- porque eran muy modernos- y muchos quisieron ser romanos solo por eso.
23. **E:** Muy bien. Oye, ¿Y crees que existe alguna realidad ahora que sea parecida? ¿Algo que tú conozcas, no hace falta que sea personalmente, puede ser por algún conocido, por los medios de comunicación, por las redes...?
24. **ALU. VI:** Pues... Ahora mismo no se me ocurre.
25. **E:** Así de personas que se ven introducidas en otra cultura...
26. **ALU. VI:** Ah, pues sí, todas las que somos de fuera, claro.
27. **E:** ¿Y qué cosas parecidas encuentras?
28. **ALU. VI:** Pues que yo creo que muchas sí que quieren ser de otro país que no es el suyo para vivir mejor.
29. **E:** Claro... ¿Y tú crees que la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual? ¿Dónde?

30. **ALU. VI:** Sí, en los trabajos forzosos para la guerra, mal pagados, que trabajan muchísimas horas y no cobran lo que merecen...
31. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
32. **ALU. VI:** Sí.
33. **E:** ¿Qué te ha parecido esta manera de aprender? ¿Crees que has aprendido más? ¿Preferirías que hubiera sido de otra manera...? Cuéntame un poco
34. **ALU. VI:** He aprendido más de esta manera. No preferiría haber estudiado del libro porque es aburrido y solo estaría memorizando cosas para un examen y luego lo olvidaría. De esta manera, aprendí más y creo que lo aprendí bastante bien. Me gustó lo de trabajar con los mapas, lo de investigar con el Chromebook...

ENTREVISTA ALU. VII

1. **E:** ¿Qué tal, ALU? VII, ¿cómo vas?
2. **ALU. VII:** Bien, bien.
3. **E:** Vale, pues vamos a empezar la entrevista, que como ya sabes no cuenta en absoluto para nota y que simplemente nos sirve para ver cómo ha ido el aprendizaje del último tema que hemos dado -el de los romanos- para ver qué habéis aprendido, cómo lo habéis aprendido y tal...
4. **ALU. VII:** Sí, sí.
5. **E:** Bueno, pues si te parece, empezamos ya hablando del tema de la convivencia. ¿Cómo crees que convivían los romanos con las demás culturas?
6. **ALU. VII:** Pues no les molestaba que los demás tuvieran sus propias culturas y costumbres a cambio de que cumpliesen sus normas y sus sitios pasasen a ser de Roma.
7. **E:** ¿En qué se diferencia o se parece la manera de tratar a otras culturas que tenemos ahora con la manera de tratarlas que tenían los romanos?
8. **ALU. VII:** Los romanos respetaban más a las otras culturas y no les importaba mucho que las usaran, siempre y cuando se cumplieran las normas. Ahora, algunas personas no respetan esas culturas y hasta discriminan a personas que no tienen su misma cultura.
9. **E:** Entonces, ¿estaban mejor antes? ¿Los romanos no imponían nada?
10. **ALU. VII:** No digo que ahora estemos peor en general, porque es verdad que en ese entonces había muchas cosas malas, como lo de las diferencias entre los esclavos, los pobres, los ricos, pero es verdad que sobre las religiones, me parece mejor que les dejaran tener la que quisieran, que les enseñaran la suya por si acaso, pero que les dejaran la suya.
11. **E:** Pero sabes que eso no era siempre así, ¿no?
12. **ALU. VII:** Ya, eso sí, los cristianos por ejemplo al principio no les gustaban y los prohibían, pero hay otras cosas que sí que dejaban.
13. **E:** Y, sobre la igualdad... ¿crees que había igualdad en la sociedad romana? ¿Y en la actual?
14. **ALU. VII:** No, en la sociedad romana no había igualdad porque, por ejemplo, los esclavos no eran considerados humanos y no los trataban igual que al resto de ciudadanos. Ahora hay más igualdad, porque por ejemplo no hay esclavos, pero hay

cosas que están mal, como por ejemplo que hay gente que piensa que los de otras religiones diferentes son peores, o los de otras razas, de otros países...

15. **E:** ¿Y los romanos no discriminaban por esas razones?
16. **ALU. VII:** Eso no lo sé, pero si les dejaban tener sus costumbres, vivir en sus casas y tal, yo creo que está bastante bien. Y además, les podían dejar hasta ser romanos a veces.
17. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas que vivían los pueblos que Roma iba intentando incorporar a su territorio? ¿Tendrían miedo? ¿Lo verían como positivo?
18. **ALU. VII:** Pues muchos querrían ser romanos porque los romanos estaban más avanzados, pero claro, a otros seguramente les daba miedo que llegase gente que no conocían a sus pueblos.
19. **E:** Vale, ¿y conoces alguna situación en la actualidad que sea similar a esta? No necesariamente algo tuyo, alguna situación de alguien que conozcas, que hayas visto en los medios...
20. **ALU. VII:** Yo creo que ya en muchos sitios respetan la cultura de los otros, aunque hay sitio en los que no; y que la gente se mueve de sus países para el trabajo y eso y que no tienen miedo tampoco por eso.
21. **E:** Vale, bien. ¿Y la esclavitud que hemos estudiado se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual?
22. **ALU. VII:** La esclavitud de antes era bastante mala, y un ejemplo de algo parecido de ahora es que algunas personas tratan mal a las de la limpieza o a las meseras.
23. **E:** Pero en esos trabajos no son esclavos, ¿no?
24. **ALU. VII:** No, pero hay gente que las trata como si lo fueran.
25. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
26. **ALU. VII:** Sí, no está mal.
27. **E:** ¿Y qué te parece la manera de hacerlo? ¿Te gusta, prefieres de una manera más tradicional? ¿Qué me dices sobre eso?
28. **ALU. VII:** Me gusta más estudiar de esta manera porque se me hace más divertido y aprendo las cosas de manera más fácil sin necesidad de estudiarme todo el tema del libro.

29. **E:** Muy bien. ¿Alguna cosa que quieras destacar, algo que no te haya gustado, algo que sí, algo donde veas que has aprendido...?
30. **ALU, VII:** Pues no sé, he estado bien en general, lo que menos igual lo de trabajar en grupo, pero tampoco ha estado mal, no sé, creo que todo ha estado bien. Me gustó lo de montar los mapas en el suelo, lo de los esclavos...
31. **E:** Vale, pues ya estaría. Muchas gracias.
32. **ALU, VII:** De nada.

ENTREVISTA ALU. VIII

1. **E:** Bueno, ALU. VIII, vamos a empezar. Ya sabes que te voy a hacer una entrevista que tiene que ver con el tema que acabamos de estudiar de la Antigua Roma, que esto no cuenta en absoluto para nota y que simplemente nos sirve para ver qué y cómo habéis aprendido después de pasar estos días trabajando el tema.
2. **ALU. VIII:** Vale, sí, sí.
3. **E:** Genial, pues vamos a empezar con un tema que hemos trabajado, la convivencia de los romanos con otras culturas. Ya sabes que aunque llegaron a ser la cultura más importante, durante mucho tiempo, convivió con otras, se unieron, se separaron, hubo guerras, cambios de gobernantes, etc. Pues con todo eso, ¿Cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
4. **ALU. VIII:** Convivían bien, pero no con todas. Con las religiones politeísta, bien, les dejaban seguir con sus dioses y sus cosas, pero si no eran politeístas, convivían peor, ya que no les gustaban porque eran religiones demasiado diferentes a la suya. Por ejemplo, con los egipcios que tenían también muchos dioses, bien, no tenían problema y de hecho a veces como que se cambiaban dioses y había gente que creía en los romanos y en los egipcios.
5. **E:** Vale, bien. ¿Y en qué crees que se parece o se diferencia la manera de tratar a otras culturas que tenemos ahora la de los romanos?
6. **ALU. VIII:** Los romanos sí que respetaban las culturas cuando las conquistaban porque además les venía mejor, así la gente estaba más contenta. Bueno, esto casi siempre y si cumplían las normas de los romanos. En cambio, en la actualidad no. Hay gente que aún no respetan las culturas, hay gente que sigue discriminando por eso.
7. **E:** ¿Y crees que los romanos no discriminaban?
8. **ALU. VIII:** Hombre, claro que discriminaban. A las mujeres, por ejemplo, y ahora también, pero menos... A ver, que sí que discriminan en las dos, pero diferente. Y además que ha pasado mucho tiempo, yo creo que para haber pasado tanto, no deberíamos discriminar nada, y seguimos haciéndolo.
9. **E:** ¿Crees que los romanos imponían siempre su cultura a los pueblos que conquistaban?
10. **ALU. VIII:** No, porque los romanos al conquistar un pueblo les dejaban sus avances, y les enseñaban su idioma y su religión, pero no la imponían. Eso sí, si se rebelaban o algo, entonces sí que tenían problemas y se ponía la cosa mal.
11. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás?

12. **ALU. VII:** No, respetaban cuando sus religiones coincidían porque eran politeístas, y cuando no, no los respetaban ya que su religión era muy diferente.
13. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? ¿Y en la actual?
14. **ALU. VII:** No, no, porque que había esclavos y no tenían ningún derecho, eran considerados como animales, y cuando eran liberados, ni se consideraban ciudadanos. Ahora no pasa esto, ha mejorado la igualdad de las personas, aunque tampoco es que ahora esté bien.
15. **E:** ¿Qué crees que pensaban las personas que vivían en tierras que Roma quería incorporar a su territorio? O sea, no necesariamente a través de la guerra, o incluso después de que la guerra haya terminado. ¿Cómo se sentían al ver que habían llegado los romanos? ¿Tenían miedo, estaban contentos?
16. **ALU. VIII:** Pues yo creo que habría de todo, algunos tendrían mucho miedo y otros como ya estaban mal, pensarían que igual iban a mejorar. Al final, los romanos eran muy avanzados porque iban aprendiendo de todos, así que igual se pensaban que al venir los romanos, iban a vivir mejor.
17. **E:** ¿Y crees que hay alguna situación parecida en la actualidad? ¿Alguna situación o historia que hayas oído?
18. **ALU. VIII:** Pues hombre de invasiones y cosas así, no.
19. **E:** ¿Y de personas que se ven en otro lugar y en otra cultura para vivir mejor?
20. **ALU. VIII:** Hombre, de eso sí, este barrio está lleno de eso, profe.
21. **E:** ¿A qué te refieres?
22. **ALU. VIII:** Pues que aquí españoles hay pocos, y han venido todos aquí porque en sus países estaban mal, claro.
23. **E:** Muy bien, y con respecto a la esclavitud que hemos estudiado... ¿se parece a alguna situación actual?
24. **ALU. VIII:** Si, hoy en día en algunos países aún siguen habiendo esclavos que siguen teniendo situaciones, muchas veces injustas y crueles.
25. **E:** ¿Sigue habiendo esclavos?
26. **ALU. VIII:** Igual no son esclavos esclavos, pero viven igual o peor, porque en Roma había esclavos que vivían muy bien, por ejemplo, esos que eran profesores en las casas de los ricos, vivían mejor que muchos que no eran esclavos. Que los esclavos no eran solo para barrer, había algunos que vivían bien.

27. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
28. **ALU. VIII:** Mucho, sí.
29. **E:** ¿Crees que has aprendido más de esta manera o preferirías haber estudiado de manera tradicional, con un libro, con exámenes y eso?
30. **ALU. VIII:** ¡Hombre! He aprendido mucho más de esta manera. Es que no me gustan los exámenes. Cuando estudio, además, solo es lo que entra en el examen, y después en unos días ya te vas olvidando ahora con todas las cosas que hemos hecho, yo creo que se estudia mejor, y se aprende mejor porque estudiar del libro es aburrido.
31. **E:** ¿Hay algo que quieras destacar de las actividades que hemos hecho? ¿Algo que te haya llamado la atención, que te haya parecido curioso, que te haya sorprendido, que no te haya gustado?
32. **ALU. VIII:** Me llamó la atención mucho lo del *damnatio memoriae* y me gustó salir al museo. De las cosas que me gustaron menos, igual lo del *Canva*.
33. **E:** Vale, pues muchas gracias. Ya hemos terminado.
34. **ALU. VIII:** De nada.

ENTREVISTA ALU. IX

1. **E:** Buenas, ALU. IX, vamos a empezar ya, si te parece. Te recuerdo que lo que vamos a hacer no cuenta en absoluto para nota, sino que sirve para ver qué habéis aprendido y cómo lo habéis hecho.
2. **ALU. IX:** Vale, sí.
3. **E:** Venga, pues empezamos hablando de la convivencia ¿cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
4. **ALU. IX:** Convivían bien, pero a las personas que les traicionaban les castigaban y no le hacían caso.
5. **E:** ¿Qué quieres decir con que convivían bien?
6. **ALU. IX:** En plan que respetaban a los demás, que aunque los conquistaran, les dejaban tener sus dioses y sus cosas a no ser que se rebelaran o que hicieran algo que no les gustaba, que entonces sí que no les dejaban o incluso hacían que todo el mundo los olvidase.
7. **E:** Vale, bien. ¿Puedes comparar la manera de tratar a otras culturas de la Antigua Roma con la de ahora?
8. **ALU. IX:** Pues a los romanos no les importaba que cada uno tuviera su cultura. Mezclaban las cosas buenas de los pueblos que conquistaban y hacían su propia cultura con lo mejor de las demás, por eso usaron cosas de los griegos, de los egipcios, de los galos... Ahora en la actualidad, a veces se hace eso, pero otras veces, nos pensamos que lo nuestro es lo mejor y despreciamos a los demás...
9. **E:** ¿Crees que los romanos imponían siempre su cultura a los pueblos que conquistaban?
10. **ALU. IX:** No siempre y no con todo, por ejemplo les enseñaban el latín y lo ponían para las cosas oficiales como los contratos y eso, pero les dejaban hablar su idioma si querían.
11. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás? ¿Cuándo sí? ¿Cuándo no?
12. **ALU. IX:** Menos la Islam y la católica, convivían.
13. **E:** Uy, yo creo que con el Islam te has colado, que todavía no existía,
14. **ALU. IX:** Ah, bueno, pues la otra que estaba antes de los cristianos.

15. **E:** ¿El judaísmo?
16. **ALU. IX:** Esa.
17. **E:** Bueno, seguimos. ¿Había igualdad en la sociedad de la Roma antigua? ¿Comparándolo con la de ahora?
18. **ALU. IX:** No, unos eran más importantes que otros.
19. **E:** ¿Puedes explicarlo un poco más?
20. **ALU. IX:** Pues eso, que había unos que valían más que otros, eso ahora no pasa, que todos somos personas igual, aunque haya gente que no lo entienda.
21. **E:** ¿A qué te refieres con que hay gente que no lo entiende?
22. **ALU. IX:** Pues los que son racistas o los que son homofóbicos, por ejemplo.
23. **E:** Vale. Vamos a pensar ahora en los pueblos que Roma incorporaba a sus territorios, sea a través de conquistas o de otras maneras. ¿Cómo crees que se sentían las personas de esos pueblos? ¿Tenían miedo? ¿Lo veían como una oportunidad?
24. **ALU. IX:** A ver, depende, pero en general no, porque les gustaba ser romanos porque los romanos eran más avanzados y además, como les dejaban seguir viviendo allí y tener su religión y eso... Aunque no siempre es así porque si iban los romanos a hacer la guerra a sus pueblos, claro que tendrían miedo. Aunque no todos, Asterix y Obélix no tenían miedo (Ríe).
25. **E:** Es cierto, ellos no. ¿Conoces alguna situación de la actualidad que sea similar a esta que se vivía en la Antigua Roma de este tipo de relación entre culturas?
26. **ALU. IX:** Pues hombre, sí, claro, ahora también hay algunos países más ricos y otros más pobres, y mucha gente de los pobres quiere ser de los ricos.
27. **E:** ¿Y eso por qué?
28. **ALU. IX:** Pues hombre, para tener más cosas, para trabajar...
29. **E:** Vale, bien. Y sobre la esclavitud, que la hemos estudiado bastante. ¿Tú crees que hay alguna situación de la actualidad que se le parezca?
30. **ALU. IX:** Creo que no porque aunque haya trabajos muy malos, por lo menos les pagan.
31. **E:** Vale, muy bien, ¿te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?

32. **ALU. IX:** Sí, está bien.
33. **E:** ¿Crees que has aprendido más de esta manera o preferirías haber estudiado de manera tradicional?
34. **ALU. IX:** Yo creo que he aprendido más, porque si tuviera exámenes me estresarían muchísimo y así, aprendo, pero no me estreso.
35. **E:** ¿Algo que quieras destacar?
36. **ALU. IX:** No sé.
37. **E:** Me refiero de lo que hemos hecho, algo que te haya llamado la atención, que te haya gustado especialmente, que no...
38. **ALU. IX:** Ah, pues lo de los esclavos, que yo no sabía que también había profesores, yo pensaba que solo hacían trabajos en plan... trabajo físico, de llevar la casa, de cargar y eso...
39. **E:** Ah, pues ya ves.
40. **ALU. IX:** Sí, y bueno, me gustó salir a la excursión.
41. **E:** Bueno, pues muchas gracias.
42. **ALU. IX:** A ti.

ENTREVISTA ALU. X

1. **E:** Hola, ALU. X. ¿Qué tal estás?
2. **ALU. X:** Yo bien, ¿y tú, profe?
3. **E:** Genial. Bueno, ya sabes que vamos a hacer una entrevista para hablar del tema que acabamos de dar, pero que esto no cuenta en absoluto para nota, solo es para ver qué habéis aprendido y cómo lo habéis hecho.
4. **ALU. X:** Vale, vale.
5. **E:** Bien, pues vamos a empezar hablando de la convivencia ¿cómo crees que convivían los romanos con otras culturas?
6. **ALU. X:** Respetaban y aceptaban las culturas, pero en caso de traición, o de rebeldía hacían la damnatio memoriae, eliminando del todo la cultura para siempre, incluso para la historia.
7. **E:** ¿Puedes hablarme un poco más de ese respeto hacia otras culturas?
8. **ALU. X:** Sí, a ver, respeto no sé si es la palabra. Pero sí les dejaban mantener sus costumbres y eso. Aunque es verdad que con los germanos por ejemplo sí se metían, o incluso decían que su tierra era fea.
9. **E:** Vale, y comparándolo con la situación actual, ¿en qué se parece la manera de tratar a otras culturas que tenemos en la actualidad con la de los romanos?
10. **ALU. X:** En la Antigua Roma, se dejaba vivir a todas las culturas, en la actualidad, algunas personas discriminan y no respetan otras culturas.
11. **E:** ¿A qué te refieres con no respetar?
12. **ALU. X:** Pues al racismo, por ejemplo. Porque es verdad que los romanos discriminaban, pero habiendo pasado tanto tiempo, que nosotros lo hagamos igual o peor, no sé... No me parece bien.
13. **E:** Vale, ¿Y tú crees que los romanos imponían siempre su cultura a los pueblos que conquistaban?
14. **ALU. X:** No siempre, aunque enseñaban avances tecnológicos, el latín y su religión, no imponían su cultura.
15. **E:** ¿Los romanos respetaban siempre las religiones de los demás?
16. **ALU. X:** Respetaban las religiones con múltiples dioses, pero no a los católicos porque creían en un solo Dios.

17. **E:** ¿Crees que había igualdad en la sociedad romana? ¿Y en la actual?
18. **ALU. X:** En la sociedad romana no había igualdad porque había esclavitud y los que no eran esclavos tampoco eran iguales; porque, aunque no fueras esclavo, podías no ser ciudadano, y eso dependía de la familia y era muy difícil cambiarlo. Hoy en día, aunque no hay esa desigualdad en las leyes, hay discriminación por raza, cultura, y creencias.
19. **E:** ¿Cómo crees que se sentían las personas de los pueblos que Roma iba conquistando o incorporando? ¿Les daba miedo? ¿Lo veían como una oportunidad de mejorar?
20. **ALU. X:** Algunas personas tenían miedo, otras yo creo que veían la conquista como una oportunidad de mejorar, especialmente por los avances tecnológicos que les traían. Como los acueductos, los avances en la agricultura y eso.
21. **E:** ¿Y crees que esa situación se parece a alguna realidad de hoy en día?
22. **ALU. X:** Yo creo que Roma era como Estados Unidos ahora, que hace guerras y eso, pero mucha gente quiere ser americana porque son ricos.
23. **E:** Genial, me parece una buena comparación. ¿Y la esclavitud? ¿Se parece a alguna situación que se dé en el mundo actual?
24. **ALU. X:** Yo creo que se parece a algunos países donde la gente que trabaja está muy mal, como los que cosen la ropa barata, por ejemplo.
25. **E:** ¿Te ha gustado aprender sobre la Antigua Roma?
26. **ALU. X:** Sí, de los temas que más.
27. **E:** ¿Crees que has aprendido más de esta manera o preferirías haberlo estudiado como normalmente?
28. **ALU. X:** Probablemente he aprendido más sin libro y sin exámenes, los exámenes no le gustan a nadie.
29. **E:** ¿Alguna cosa que te haya llamado la atención? Algo que te haya gustado, que no te haya gustado, que te haya sorprendido...
30. **ALU. X:** Pues lo de la excursión lo que más y luego así de aprender, lo que más, lo del damnatio y lo de que muchas veces no mataban a la gente cuando les conquistaban y que les dejaban tener sus religiones.
31. **E:** ¿Algo que no?
32. **ALU. X:** Pues no sé, ahora mismo no se me ocurre.
33. **E:** Vale. Pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

FOCUS GROUP

1. **E:** Bueno, vamos a empezar el grupo de debate acerca de lo que hemos trabajado en el último tema. Empezaremos por el tema de la relación de Roma con el resto de las culturas, la comparación del presente con el pasado...

Sobre el respeto a la diversidad de las culturas

2. **ALU. I:** Yo creo que ellos respetaban más que nosotros las religiones de los demás.
3. **E:** Bueno, pero os referís a ahora o a hace unos años.
4. **ALU. II:** Ahora yo creo que estamos mejor que los romanos, porque aquí hay gente que tiene diferentes religiones y nadie les dice nada.
5. **ALU. I:** Pero eso ahora, hace unos años, aquí mismo no se podía.
6. **ALU. III:** Claro, pero porque había una dictadura.
7. **ALU. IV:** En Roma también había dictaduras.
8. **ALU. I:** Pero no era igual, por lo menos cuando conquistaban les dejaban mantener la religión si querían.
9. **ALU. V:** Ya, pero ahora sigue habiendo racismo, bueno, antes más, pero ahora sigue habiendo.
10. **ALU. VI:** ¡Racistas!
11. **E:** ¿Y lo de respetar las costumbres de los demás?
12. **ALU. III:** Yo creo que sí que había respeto, porque, aunque les conquistaran, les dejaban y yo creo que eso ahora no pasa.
13. **ALU. II:** Bueno, por ejemplo, no respetaban mucho a los esclavos.
14. **ALU. V:** Había algunos que sí, que se portaban bien con ellos. Y ahora hay gente que no te respeta por la manera de vestir y te llama cosas.
15. **ALU. III:** Pero lo de los esclavos es porque les cogían cariño después de muchos años.
16. **ALU. II:** Yo creo que, si eres amable y respetuoso con los esclavos, hará las cosas mejor y no se intentará escapar.

17. **ALU. VI:** Hala, pero da igual, yo puedo tratar bien a mi perro, pero sigue siendo un perro.
18. **E:** Claro, y si tanto los respetaban, podrían liberarlos, ¿no?
19. **ALU. VII:** Y algunos los liberaban cuando se morían.
20. **ALU. III:** Pero no lo hacían casi nunca porque los esclavos eran muy caros.
21. **E:** ¿Y cuando los liberaban se convertían en ciudadanos?
22. **ALU. I:** ¡Qué va!
23. **ALU. IV:** Volvían a ser esclavos.
24. **ALU. V:** No, eso no, pero no eran ciudadanos, seguían siendo pobres, pero por lo menos eran personas.
25. **E:** ¿Y cómo eran esos esclavos? ¿De dónde venían?
26. **ALU. III:** Eran de otros sitios.
27. **ALU. V:** Eran prisioneros de las guerras.
28. **E:** ¿Solo prisioneros?
29. **ALU. VI:** A veces cuando no pagaban, los hacían esclavos.

Sobre la igualdad en la Antigua Roma

30. **E:** ¿Entonces qué pensáis, había igualdad en la Antigua Roma?
31. **ALU. VII:** Hombre, pues para hacer tanto tiempo no estaban tan mal.
32. **ALU. V:** No había igualdad.
33. **ALU. II:** En comparación con ahora, no, pero para la época estaba bien.
34. **E:** ¿Entonces había o no había igualdad?
35. **ALU. VI:** ¡Cómo iba a haber igualdad si había esclavos!
36. **E:** ¿Tú qué crees ALU. VIII?
37. **ALU. VIII:** Que no, que no había.

38. **ALU. I:** Pero sí que había jueces y eso.
39. **ALU. III:** Pero no los trataban a todos igual, si eras ciudadano, bien, mejor, pero si no eras ciudadano, era peor.
40. **ALU. V:** Además también había ricos y pobres.
41. **E:** Sí, eso siempre, ¿pero las diferencias que había entre las personas eran solo económicas?
42. **ALU. II, ALU. III, ALU. IV, ALU. V y ALU. VI:** ¡No!
43. **ALU. VIII:** No los trataban igual porque por ejemplo si los ciudadanos hacían algo malo, era mejor que si lo hacía uno que no lo era.
44. **E:** Un esclavo liberado, ¿por ejemplo?
45. **ALU. VI:** A un esclavo si hacía algo malo, lo mataban:
46. **ALU. III:** No, matarlo no que era muy caro.
47. **ALU. V:** Bueno, si hacía algo muy malo, sí, ¿no?
48. **E:** Y si comparamos la sociedad de antes con la de ahora, ¿qué veis de diferente o de común?
49. **ALU. III:** Pues que ahora no hay esclavos.
50. **ALU. VI:** ¿Cómo que no?
51. **ALU. IV:** A ver, se dice que trabajan como esclavos, pero no son esclavos.
52. **ALU. VI:** Bueno, pero parecido.

Sobre la UD

53. **E:** Bueno, pero os ha gustado aprender sobre esto.
54. **ALU. VI:** Bueno...
55. **ALU. IV, ALU. V, ALU. VIII:** Sí.
56. **ALU. I:** A mí sí
57. **ALU. III:** A mí también.

58. **E:** ¿Qué es lo que más?
59. **Varios estudiantes:** ¡La excursión!
60. **ALU. VI:** No, a mí no. A mí los puzles.
61. **ALU. III:** Pues a mí me gusta el *Canva*.
62. **E:** ¿Y así qué tal creéis que aprendéis? ¿Más, menos, mejor, peor?
63. **ALU. V:** Mejor porque es más fácil.
64. **ALU. I:** No, no es más fácil, estamos todos los días haciendo cosas, pero mejor porque no hay que estudiar.
65. **ALU. II:** Sí, sí.





1542

Universidad
Zaragoza