

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

TRABAJO FIN DE MÁSTER

La asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar en un aula de apoyo de Save The Children (Paterna, Valencia).

Roser Grau Vidal

DNI: 20485505-A

Tutorizado por: Gregorio Pérez Bonet

Fecha de la defensa: 15 de Julio de 2013

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.*

Proverbio africano

AGRADECIMIENTOS

Porque todos y todas somos importantes. Porque sin la colaboración del equipo educativo de Save The Children de Paterna (Valencia) y de todas las niñas y los niños del aula de apoyo educativo de Paterna, participantes del programa Caixa ProInfancia (Fundación La Caixa), este trabajo no hubiera sido posible.

Especial agradecimiento a Gregorio Pérez, por su extraordinaria calidad humana y apoyo profesional.

Porque muchas personas han estado a mi lado, y sin ellas, esto no hubiese sido una realidad.

Índice

| | |
|--|-----|
| Introducción..... | 9 |
| Capítulo 1: Fundamentación teórica..... | 15 |
| 1.1. Vivir y experimentar la democracia..... | 17 |
| 1.2. Participar y convivir en el aula..... | 20 |
| 1.3. La asamblea de aula..... | 23 |
| Capítulo 2: Diseño de la investigación..... | 29 |
| 2.1. Planteamiento inicial, objetivos y metodología..... | 31 |
| 2.1.1. Planteamiento inicial de la investigación..... | 31 |
| 2.1.2. Objetivos de la investigación..... | 32 |
| 2.1.3. Metodología de la investigación..... | 33 |
| 2.2. Variables o categorías de estudio..... | 36 |
| 2.2.1. Variables relativas al sujeto..... | 36 |
| 2.2.2. Variables relacionales..... | 36 |
| 2.2.3. Variables socioemocionales..... | 37 |
| 2.3. Población y muestra..... | 39 |
| 2.3.1. Eje de investigación 1..... | 39 |
| 2.3.2. Eje de investigación 2..... | 39 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información..... | 47 |
| 2.4.1. Instrumentos de corte cuantitativo..... | 47 |
| 2.4.2. Instrumentos de corte cualitativo..... | 48 |
| Capítulo 3: Análisis e interpretación de datos..... | 51 |
| 3.1. Análisis e interpretación de datos: Fase 0) Análisis de necesidades..... | 53 |
| 3.1.1. Análisis categorial inductivo..... | 53 |
| 3.1.2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la Escala del Clima Social de Aula inicial..... | 56 |
| 3.1.3. Análisis de resultados obtenidos en el sociograma inicial..... | 61 |
| 3.2. Análisis e interpretación de datos: Fase 1) La formación de las educadoras en la herramienta..... | 66 |
| 3.3. Análisis e interpretación de datos: Fase 2) Ejecución del proyecto..... | 70 |
| 3.4. Análisis e interpretación de datos: Fase 3) Evaluación final..... | 79 |
| 3.4.1. Análisis e interpretación de datos en función del cuestionario final cumplimentado por las educadoras..... | 79 |
| 3.4.2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la Escala del Clima Social de Aula final..... | 82 |
| 3.4.3. Análisis de resultados obtenidos en el sociograma inicial..... | 86 |
| Capítulo 4: Conclusiones y propuestas de mejora..... | 93 |
| 4.1. Síntesis de resultados..... | 95 |
| 4.2. Conclusiones y propuestas de mejora..... | 97 |
| Referencias bibliográficas..... | 101 |
| Anexos..... | 107 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Datos del equipo educativo de STCH, Paterna..... | 39 |
| Tabla 2. Distribución del tipo de unidad familiar por límite de ingresos..... | 42 |
| Tabla 3. Evolución (2004-2011) Tasa de riesgo de pobreza por edad y sexo..... | 45 |
| Tabla 4. Evolución (2007-2011). Tasa de riesgo de pobreza en la Comunidad Valenciana | 45 |
| Tabla 5. Respuesta a ítems 1 y 2 del sociograma inicial..... | 61 |
| Tabla 6. Respuestas a ítem 3 del sociograma inicial..... | 64 |
| Tabla 7. Consecución de los contenidos por las educadoras en la sesión de formación..... | 66 |
| Tabla 8. Distribución de la muestra por interés respecto a una serie de propuestas de funcionamiento de la asamblea de aula..... | 76 |
| Tabla 9. Ítems valorados de forma general..... | 78 |
| Tabla 10. Respuesta a ítems 1 y 2 del sociograma final..... | 89 |
| Tabla 11. Respuestas a ítem 3 del sociograma final..... | 91 |

Índice de cuadros y figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Características de la escuela democrática según Meirieu (2004)..... | 19 |
| Figura 2. Capacidades que se desarrollan en la Asamblea de aula según Gallego (1994)..... | 24 |
| Figura 3. Estructura y secuencia de la Asamblea de aula..... | 26 |
| Figura 4. Contexto de la asamblea de aula | 27 |
| Cuadro 1. Datos estadísticos generales del municipio de Paterna (Valencia)..... | 43 |
| Cuadro 2. Movimiento laboral registrado en 2011 en el municipio de Paterna (Valencia)..... | 44 |
| Figura 5. Mapa conceptual de las categorías de análisis del grupo de discusión..... | 54 |
| Cuadro 3. Resumen de resultados por instrumento..... | 95 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo..... | 40 |
| Gráfico 2. Distribución de la muestra por curso escolar..... | 40 |
| Gráfico 3. Distribución de la muestra por país de origen..... | 41 |
| Gráfico 4. Interés y respeto del profesorado por el alumnado del aula..... | 57 |
| Gráfico 5. Satisfacción del alumnado respecto al aula..... | 57 |
| Gráfico 6. Relación entre el profesorado y el alumnado..... | 58 |
| Gráfico 7. Comportamiento del alumnado en el aula..... | 59 |
| Gráfico 8. Comunicación entre el alumnado y el profesorado..... | 60 |
| Gráfico 9. Representación de resultados del sociograma inicial..... | 62 |
| Gráfico 10. En la sesión de formación aprendí lo que realmente es la asamblea de aula..... | 67 |
| Gráfico 11. Siento que estoy preparada para desarrollar sin problemas la asamblea de aula con los niños y las niñas con los que trabajo..... | 68 |
| Gráfico 12. Considero la asamblea de aula como una buena herramienta que debería de emplear de forma habitual..... | 68 |
| Gráfico 13. Interés del alumnado por la asamblea de aula y por su significado..... | 70 |
| Gráfico 14. Distribución de la muestra por participación en la lluvia de ideas propuesta en la sesión 2 del proyecto, respetando el turno de palabra..... | 71 |
| Gráfico 15. Distribución de la muestra por grado de participación en la cuarta sesión de asamblea de aula..... | 72 |
| Gráfico 16. Distribución de la muestra por nivel de participación ante las dudas..... | 72 |
| Gráfico 17. Distribución de la muestra por grado de participación en la sexta sesión de asamblea de aula..... | 73 |
| Gráfico 18. Distribución de la muestra por grado de participación en la novena sesión de asamblea de aula..... | 73 |
| Gráfico 19. Distribución de la muestra por grado de participación en la sesión catorce de asamblea de aula..... | 74 |
| Gráfico 20. Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la tercera sesión..... | 74 |
| Gráfico 21. Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la octava sesión..... | 75 |
| Gráfico 22. Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la sesión catorce..... | 75 |
| Gráfico 23. Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 8..... | 76 |
| Gráfico 24. Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 10..... | 77 |
| Gráfico 25. Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 14..... | 77 |
| Gráfico 26. Utilización de la asamblea de aula de forma rutinaria por parte de las educadoras..... | 80 |
| Gráfico 27. Necesidad de seguir formándose como educadoras..... | 81 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 28. Sentimiento de capacidad por parte de las educadoras para afrontar conflictos en el aula..... | 81 |
| Gráfico 29. Interés y respeto del profesorado por el alumnado del aula..... | 82 |
| Gráfico 30. Satisfacción del alumnado respecto al aula..... | 83 |
| Gráfico 31. Relación entre el profesorado y el alumnado en el aula..... | 84 |
| Gráfico 32. Comportamiento del alumnado en el aula..... | 84 |
| Gráfico 33. Comunicación entre el alumnado y el profesorado..... | 85 |
| Gráfico 34. Representación gráfica del sociograma final..... | 86 |
| Gráfico 35. Representación gráfica del sociograma inicial..... | 87 |

Introducción

Introducción

“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás”.

(Herbert Spencer)

En la actualidad muchos son los centros educativos que siguen buscando soluciones para mejorar la convivencia escolar y el clima de aula. Entre otros, nos situamos en uno de los centros de apoyo educativo de Save The Children (STCH), específicamente situado en el municipio valenciano de Paterna. En este centro, las dificultades, los conflictos y los enfrentamientos entre el alumnado, son constantes y forman parte de la cotidianidad de las aulas.

A partir de dicha investigación, la cual se desarrollará a lo largo de diferentes capítulos, consideramos que el centro de apoyo de STCH, objeto de estudio, puede ofrecer en su funcionamiento habitual, una gran cantidad de posibilidades para que el alumnado ejercite su participación como miembros de la comunidad educativa. En efecto, se pretende, que a partir del ejercicio de sus Derechos y de sus Deberes, la convivencia mejore, siendo ellos y ellas los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2009).

“Abrir la escuela a la participación de los alumnos. Aceptar su contribución, hacerlos partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometerse a escucharla” (Tonucci, 2009, p. 19).

En esta línea, se ha planteado la necesidad de introducir la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar, concretamente en una de las aulas de apoyo de STCH. Consideramos que la asamblea es un momento de intercambio y comunicación entre los niños y las niñas, donde tiene cabida la expresión de ideas, hipótesis, vivencias, emociones, imaginaciones... Donde el adulto practica la escucha atenta, de acogida, de respeto a las opiniones y juicios de los niños y de las niñas (Segovia, 2010).

En otro orden de cosas, cabe destacar que la presente investigación se ha estructurado en función de dos ejes principales. El primero de ellos relacionado con la formación del equipo educativo de STCH, compuesto por tres educadoras y una coordinadora de zona¹. Este eje de la investigación tiene como principal objetivo *Proporcionar una amplia formación a las educadoras del equipo educativo de STCH (Paterna) sobre la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia y el clima del aula*. El segundo eje de la investigación va dirigido a la implementación de la asamblea de aula en una clase de apoyo educativo de STCH². El objetivo principal es *Mejorar la convivencia escolar a través de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia en el aula de apoyo escolar de Save The Children (Paterna)*.

¹ Las características específicas de la población de esta primera línea de investigación las podemos analizar en el capítulo 2 de la presente investigación, específicamente en el apartado 2.3.1.

² Las características específicas de la población de esta segunda línea de investigación las podemos analizar en el capítulo 2 de la presente investigación, específicamente en el apartado 2.3.2.

Ambos ejes de la investigación giran alrededor del concepto de asamblea de aula, apostando por la implementación de dicha herramienta con el propósito de crear un espacio de participación en el aula, potenciando pues las prácticas democráticas, la mejora de la convivencia y el diálogo como estrategias para la resolución de conflictos.

Por otra parte, el proceso de investigación se ha dividido en cuatro fases, las cuales se especifican en el apartado de metodología del capítulo 2 del presente trabajo. Estas fases estructuran el proceso y facilitan la organización en la investigación.

- ✓ Fase 0) Análisis de necesidades (pre-test): Esta fase está relacionada con el estado inicial de la cuestión. Se detecta una necesidad/problema y se justifica para poder desarrollar una investigación que lo aborde.
- ✓ Fase 1) La formación de los trabajadores en la herramienta. Esta fase permite, después del análisis previo, formar, sensibilizar y concienciar a los trabajadores y trabajadoras en el uso de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia.
- ✓ Fase 2) Ejecución del proyecto. En la presente fase se procede a implementar la asamblea de aula propiamente dicha.
- ✓ Fase 3) Evaluación final (post-test): Cuando finaliza el proyecto, con la finalidad de evaluar los resultados obtenidos y poder observar los cambios que se han efectuado, se utilizarán herramientas similares a las utilizadas en el pre-test.

En esta misma línea, el presente trabajo se ha organizado en cuatro capítulos, en cada uno de los cuales se ha abordado una parte de la investigación desarrollada.

El **primer capítulo** es el que sigue a la introducción, destinado a la fundamentación teórica. En él se abordan y se reflexiona acerca de conceptos afines a la asamblea de aula: educación democrática, participación, convivencia, diálogo y resolución de conflictos. Este capítulo se estructura en tres apartados: Vivir y experimentar la democracia, participar y convivir en el aula y la asamblea de aula. Con ellos se pretende situar al lector en un contexto determinado, en el que la sociedad camina de la mano de la escuela. Un contexto en el que el alumnado tiene el papel protagonista.

El **segundo capítulo** aborda todo lo relacionado con el diseño de la investigación. Éste se divide en cuatro apartados. El primero de ellos corresponde al planteamiento inicial, objetivos y metodología del proceso de investigación. En él se expone el problema que se ha detectado, los objetivos de ambos ejes de la investigación y se explican específicamente las fases anteriormente expuestas. En el segundo apartado se exponen los tipos de variables o de categorías que se han tenido en cuenta en el proceso de investigación. El tercer apartado explica detalladamente la población y la muestra a partir de la cual se ha iniciado la investigación, teniendo en cuenta las características de la misma. Finalmente, el último apartado del presente capítulo describe las técnicas y los instrumentos de recogida de información que se han implementado en las diferentes fases del proceso de investigación.

El **tercer capítulo** de la investigación dedica todo su espacio al análisis e interpretación de datos. Se divide en tantos apartados como fases se han expuesto en el capítulo anterior (cuatro). En primer lugar, se analizan los resultados que se han obtenido en la primera fase (diagnóstico de necesidades) a través de los instrumentos que se han empleado para conseguir los datos. En segundo lugar, se analizan los datos que se han obtenido en la fase dedicada al proceso de formación del equipo educativo. En tercer lugar, se analizan los datos obtenidos durante la ejecución del proyecto de implementación de la asamblea de aula. Finalmente se analizan los datos obtenidos en finalizar el proyecto, a través de los instrumentos empleados para ello.

El **último capítulo** del presente trabajo, aborda de forma reflexiva las conclusiones y las propuestas de mejora de ambas líneas de investigación, con la finalidad de repensar el trabajo que se ha desarrollado, fundamentando los resultados y con una visión de continuidad, proponiendo futuras líneas de investigación al respecto.

Mediante este trabajo se pretende demostrar al profesorado y a los educadores/as que la asamblea de aula es una herramienta que mejora la convivencia en el aula, las relaciones entre el alumnado y que apuesta por el diálogo y la mediación como métodos de resolución pacífica de conflictos.

Algunas evidencias empíricas de aportación a la comunidad educativa podrían relacionar de forma directa la implementación de la asamblea de aula y la mejora de la convivencia del alumnado. Para ello, se expone un esquema práctico para desarrollar esta tipología de asamblea de aula, con el propósito de facilitar su utilización a los y las profesionales de la educación.

CAPÍTULO 1
Fundamentación teórica

1.1. Vivir y experimentar la democracia.

“El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”

(Rodari, 1976, p. 9)

En la actualidad, la finalidad de la educación que plantean los diferentes marcos teóricos estatales, está estrechamente ligada con el informe elaborado por la UNESCO -la Comisión Internacional sobre “Educación para el siglo XXI”- (Delors, 1996), basado en cuatro pilares esenciales del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin duda, las administraciones públicas ya han emprendido nuevas apuestas por una educación integral de las personas, fundamental para conseguir una mejor convivencia social, con el propósito de preparar al alumnado de escuelas e institutos a ser buenos ciudadanos y habitantes de un mundo democrático. *Un mundo en el que los niños sean reconocidos como ciudadanos y, por tanto, capaces de vivir experiencias de democracia y de ciudadanía* (Tonucci, 2009, p. 24). Por tanto, apoyándonos en esta reflexión, podemos afirmar que sin educación no hay futuro, y si lo hay, será un futuro de incivismo, incultura y carente de la imprescindible cohesión social.

La educación en general y la escuela en particular, se han preocupado por ofrecer a los estudiantes una formación centrada en el conocimiento y no en el aprendizaje de habilidades orales y el uso del lenguaje, como medio para una comunicación eficaz que permita a los estudiantes aprender a ser ciudadanos, a manejar adecuadamente las situaciones que se les presentan en las relaciones con los demás y especialmente, a superar sin violencia situaciones de conflicto (Castañeda, León, Mojica y Vásquez, 2008, p. 26).

Por otro lado, si reflexionamos acerca de la palabra democracia, debemos recordar que nació en Grecia, etimológicamente, se traduce democracia como el poder del pueblo, autoridad del pueblo, soberanía del pueblo o gobierno del pueblo. A lo largo de la historia los gobiernos democráticos han sufrido múltiples y diversas transformaciones y adaptaciones de índole política, social y económica, para adaptarse a los diferentes momentos históricos. La escuela, forma parte de esta sociedad cambiante y diversa y supuestamente, debe caminar de la mano de ella. Ante todo, podríamos hacer el siguiente interrogante: ¿Hablamos pues de una escuela democrática?

La escuela vive constantemente cambios, crisis y transformaciones, al igual que la sociedad. Pero estos cambios se producen más rápidamente en la sociedad. A nivel escolar, estas modificaciones llegan de forma tardía y en ocasiones se puede afirmar que la escuela no camina al mismo ritmo que la sociedad. Incluso podríamos llegar a afirmar que aún, existen en el siglo XXI, escuelas que no se basan en prácticas democráticas. Este tipo de prácticas podrían ser aquellas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en un emisor que instruye y un receptor que tiene únicamente la finalidad de escuchar.

“No es infrecuente mantener, al menos implícitamente, que el estudiante es sujeto (y no mero objeto), agente activo (y no receptor pasivo), actor (y no mero espectador) del proceso de aprendizaje” (Nieto, 2008, p. 20).

Somos conscientes de que hacer de la escuela un espacio de democracia no es una tarea fácil. Sin duda, los maestros y las maestras tienen un papel diferente al de los alumnos y las alumnas. No se trata una institución horizontal, pero con prácticas democráticas se puede llegar a conseguir un buen equilibrio de participación y de igualdad entre sus miembros. De acuerdo con Tonucci (2009), el centro educativo debe ser una institución en la que los niños y las niñas, aprendan a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo. *El hecho real es que estas “educaciones” no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia* (p. 18).

En este sentido, la democracia no se enseña, se vive y se practica. Por tanto, el mejor lugar para practicar esta democracia y para experimentarla es en centros educativos, en espacios que deberían ser democráticos de por sí, para poder preparar a los niños y a las niñas a vivir en una sociedad cambiante. Defendemos pues, que una escuela debe ser democrática, pero lo hacemos apoyándonos en una serie de argumentos:

En primer lugar, porque, como hemos mencionado anteriormente, en una sociedad democrática todas las instituciones que la conforman deben guiarse por criterios democráticos, de igualdad, de libertad, de participación y de justicia. Si consideramos que en los centros educativos deben formar a ciudadanos y a ciudadanas del mundo, no podemos hacerlo de otra forma que mediante la práctica y la vivencia de experiencias democráticas, con el propósito de aprender a vivir democráticamente.

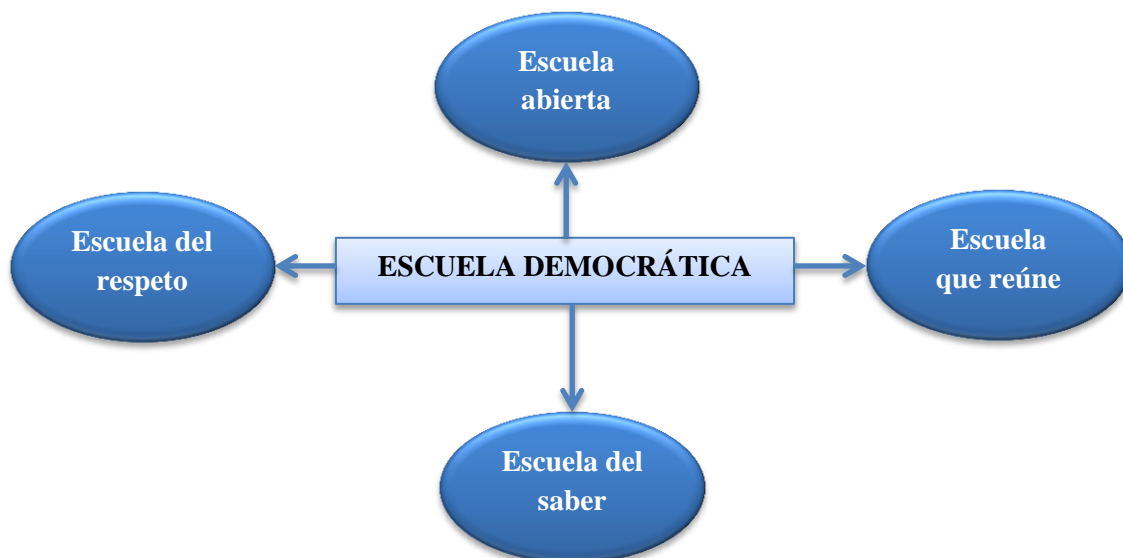
“La ciudadanía es un potencial humano que se realiza en la práctica, que se verifica en su carácter activo, es decir, en la participación genuina, real y efectiva y, en consecuencia, en la posibilidad de acción política” (Oraisón, 2009, p. 39).

En segundo lugar, porque la participación democrática permite al alumnado adquirir un abanico de experiencias básicas para su educación moral y cívica, les enseña a enfrentarse a dificultades, a resolver conflictos y a construir la convivencia. En definitiva, les enseña a aprovechar cada una de las situaciones que viven diariamente para poder ser ellos y ellas los propios protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, experimentando la democracia en primera persona desde la práctica educativa (Puig, 1997).

En esta misma línea, Meirieu (2004), propone cuatro principios que considera que deberían estar siempre presentes en cualquier centro educativo. Podemos afirmar pues, que dichos criterios podrían ser aquellos que ayudasen a construir una escuela realmente democrática.

Figura No. 1.

Características de la escuela democrática según Meirieu (2004).



Una sociedad que quiera ser realmente democrática requiere la participación activa y crítica de todos. Esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones, tanto a nivel micro como en el nivel macro (Chaux, 2004). La escuela forma parte de la sociedad y por ello, y se debe apostar por una escuela en la que todas las personas sean escuchadas, en la que *cuando se decide sobre los niños, los niños sean escuchados. Debemos saber qué piensan y debemos tener en cuenta su opinión* (Tonucci, 2009, p. 20).

Es necesario fortalecer y construir una cultura de participación ciudadana y cualificar el pensamiento crítico de los estudiantes en los centros educativos. Con la finalidad de construir una sociedad democrática, pacífica e incluyente, en la que todas las personas cuentan, sin excepción (Castañeda, León, Mojica y Vásquez, 2008).

“La democracia y la participación como sistema político se constituye en uno de los pilares fundamentales para la sociedad y su sistema educativo, el cual deberá contribuir en la formación de ciudadanos críticos que aporten a la transformación social” (Castañeda, León, Mojica y Vásquez, 2008, p. 23).

1.2. Participar y convivir en el aula.

“El compromiso para la participación es una posición pedagógica de concepción de la educación para la responsabilidad y la ciudadanía”.

(Codinas, 2009, p. 24)

Sentir que formamos parte de un grupo, de una comunidad, de un aula, es fundamental para poder opinar y reivindicar aquello que consideramos esencial. Por ello, la participación democrática y la implicación por parte del alumnado en la vida del aula, hace que niños y niñas se sientan más vinculados a ella, hace que la consideren como algo suyo, sintiéndose cerca de un espacio del que forman parte. Si se sienten involucrados en el día a día del aula, si se les hace partícipes de la cotidianidad, les será más fácil renunciar al individualismo y pensar más en la colectividad.

Por tanto, se puede afirmar que la participación es la clave de una ciudadanía más democrática en un mundo que exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes. Por ello, la educación para la participación se debería plantear como uno de los objetivos de la escuela, del aula, formando al alumnado para ser ciudadanos y ciudadanas actuales, no meramente como ciudadanos del mañana (García, 2009).

“Participación democrática, educación comprensiva, currículum oculto, educación en valores, son principios con los que cada día estamos más familiarizados pero que siguen planteándonos nuevos retos” (Funes, 2000, p. 91).

En esta misma línea, si partimos de esta concepción de que la escuela debe promover la participación del alumnado, debe hacerlo sin imponer ningún requisito para la misma, *porque participación es en sí un aprendizaje, que no se puede adquirir si no se habilita como práctica* (Oraisón, 2009, p. 46). Es decir, la participación se transmite, se vive, se practica, y se experimenta. Ya que si no la vivimos, no podemos entenderla ni enseñarla. Por ello, se debe apostar por un modelo de intervención educativa en el aula que potencie la mejora de la convivencia mediante el dialogo, la escucha y la libertad de expresión en el aula.

“Es necesario escuchar a los niños porque los niños son mucho más inteligentes que los adultos. Los niños sin duda piensan cosas distintas y de maneras distintas que nosotros, y esto los hace valiosos” (Tonucci, 2009, p. 11).

A lo largo de este trabajo se propone una herramienta para ello, la asamblea de aula, concibiéndola como un fin y un medio de cambio, como un espacio para la conversación, para el diálogo, la resolución de conflictos y para la mejora de la convivencia. Asimismo, se debe profundizar más en dichos conceptos, analizando de forma específica aquello que se pretende trabajar a través de dicha herramienta.

A continuación se abordan estos conceptos, partiendo de que la convivencia escolar ha dejado de considerarse como un problema individual y personal del alumno/a o del docente para convertirse en social, ya que el comportamiento de cualquier individuo repercute en el funcionamiento del grupo al cual pertenece (Parets y Sureda, 2002).

En primer lugar, si nos centramos en la resolución de conflictos en el aula, se debe considerar que una cultura de paz en lo cotidiano concibe al conflicto como una oportunidad de crecimiento personal y para los grupos, y no como meros problemas de disciplina que deben ser resueltos a cualquier coste y sin preocuparse por la continuidad de la relación (Funes, 2000).

Los conflictos forman parte del día a día del aula, al igual que lo son de la sociedad. Por ello, si se considera que la escuela debe caminar de la mano de ella, el aula también debe hacerlo. Las personas son de por sí diferentes, tienen diferentes formas de abordar la realidad, de vivirla, de disfrutarla, de pensarla y por tanto, llegar a un acuerdo no es tarea fácil. Los conflictos forman parte de la vida y sobre todo, si nos centramos en el tema que nos atañe, forman parte de la rutina del aula.

Pérez (1997) expone algunas de las cualidades cívicas que facilitan la convivencia:

- ✓ El uso del dialogo para saber y aprender y para la resolución pacífica de conflictos.
- ✓ La aceptación de la diversidad.
- ✓ El respeto y la tolerancia.
- ✓ La empatía.
- ✓ Fomento de la identidad de cada persona, pueblo y cultura.
- ✓ Compromiso con el interés común, por encima del individualismo.
- ✓ El desarrollo de actitudes de cooperación entre personas, pueblos y culturas.

Como profesionales, se debe entender el conflicto desde una perspectiva crítica, considerándolo como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una forma de aproximarse a la educación para la paz más cercana a la realidad, al entorno cotidiano (Funes, 2000).

“Los discursos pacifistas en la escuela son efectivos cuando se asientan en una práctica educativa que soluciona los conflictos existentes en su seno y, por tanto, supera también sus causas” (Vargas y Flecha, 2000, p. 81).

Se debe apostar por un aula en la que comprender es escuchar, pero es más que eso, es entender, empatizar, interesarse por el otro y aún más, es ponerse en su lugar. Por tanto, se debe reflexionar acerca del diálogo como el mejor y más democrático mediador para todo esto, como compromiso compartido de búsqueda de lo verdadero y lo justo a través de una disposición constante a favor del entendimiento y la resolución de los problemas o conflictos generados por la convivencia (Vila, 2005).

Se debe entender el dialogo por tanto, como una herramienta de aprendizaje y como un elemento básico para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática. El respeto y el dialogo se deben considerar como fundamentos de la democracia y elementos básicos para conseguir la necesaria armonía y cohesión social. Cuando el dialogo entre personas es auténtico y sincero, promueve actitudes de cooperación y voluntad, ayudando a buscar lo que beneficia a todas las personas.

Pero debemos destacar que el diálogo no se hace sólo con el discurso y el intercambio de razones; casi siempre funciona de verdad cuando intervienen, además –o sobre todo- la

expresión de los gestos y el mantenimiento, más que del diálogo, de la conversación (Bilbeny, 2002). Apostar por el diálogo como forma de resolver y de prevenir conflictos conlleva encontrar un espacio en el que poder ejercitarlo.

En el presente trabajo, como se especifica en el apartado siguiente, se propone la asamblea de aula como el espacio por excelencia en el que resolver conflictos a través del diálogo.

1.3. La asamblea de aula.

“...Se me hace complicado imaginar un aula que no cuente con un instrumento de dialogo que permita a alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente. Se me hace difícil imaginar un proyecto de educación en valores que no piense en la participación del alumnado y del profesorado en la regulación conjunta de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible”.

(Josep M. Puig).

El concepto de asamblea de aula tiene una gran diversidad de definiciones, ya que muchos expertos en el tema opinan sobre su significado abordando diferentes perspectivas. Aun así, se puede comprobar que todos ellos llegan a un mismo fin, incluyendo conceptos como participación, diálogo, resolución de conflictos, etc.

De acuerdo con Segovia (2010), la asamblea de aula es un momento de intercambio y comunicación entre los niños y las niñas, donde tiene cabida la expresión de ideas, hipótesis, vivencias, emociones, imaginaciones... Donde el adulto practica la escucha atenta, de acogida, de respeto a las opiniones y juicios de los niños y de las niñas.

En esta misma línea, Sánchez (2008), define la asamblea como un escenario rico en aprendizajes y experiencias de ciudadanía. Un espacio de actividad conjunta específicamente verbal en el cual se rompe la unidireccionalidad de la comunicación adulto-grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales. Considera que es un momento en el que los niños y las niñas se reúnen en el aula para abordar situaciones que les afectan como grupo, relacionadas con la vida organizativa y la resolución de conflictos.

Por otra parte, para Nuñez y Cortés (2007), es un espacio de diálogo, de confianza, de discusión, de resolución de conflictos. En ella, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento, en una “puerta” para el aprendizaje, más que un obstáculo o dificultad para el cambio.

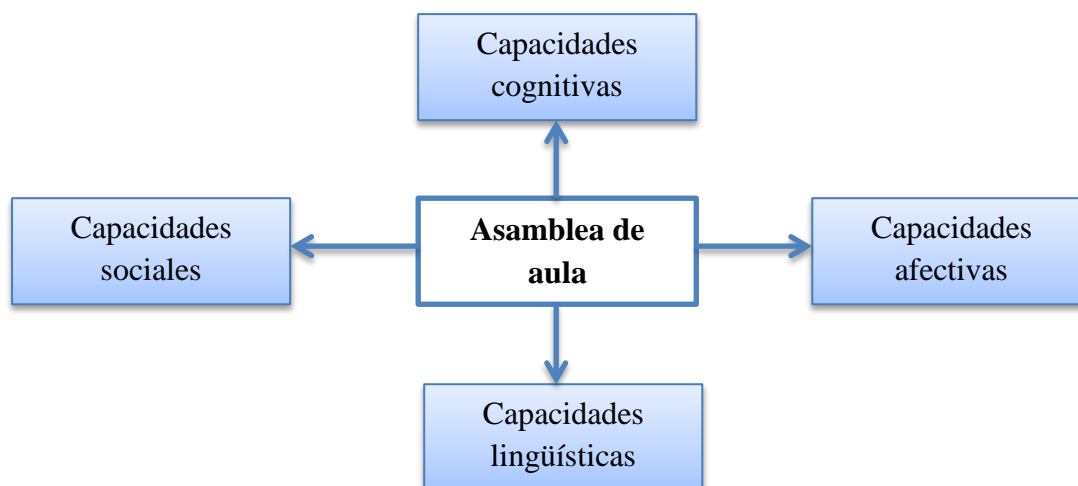
Por tanto, no cabe duda que la asamblea de aula se entiende como una herramienta de motivación, de dialogo, de conversación, de expresión de emociones, de resolución de conflictos. En definitiva, se concibe como un espacio para ejercer la ciudadanía y para experimentar la democracia. Por ello, como profesionales, se debe abrir la escuela a la participación, *hacer a los niños y a las niñas partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometernos a escucharla* (Tonucci, 2009, p. 19).

“Asumir el aula como un espacio de acción ciudadana en donde los estudiantes se reconocen como sujetos de Derechos y Deberes con capacidades para expresarse libremente, ejercer un pensamiento crítico, manejar las propias emociones y resolver conflictos de manera pacífica” (Castañeda, León, Mojica y Vásquez, 2008, p. 32).

Según Gallego (1994), la asamblea de aula ayuda a desarrollar una serie de capacidades en el alumnado, las cuales potencian que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más completo, formando a personas en competencias para vivir en una sociedad plural y cambiante.

Figura No. 2.

Capacidades que se desarrollan en la Asamblea de aula según Gallego (1994).



A lo largo de la presente investigación, se ha implementado un modelo de asamblea de acuerdo con Gamarra, Hamann, Velasco y Canales (2009). Los presentes autores consideran que dicha herramienta es una estrategia para fomentar el diálogo y el respeto, proporcionando al alumnado la interacción asertiva y convirtiendo el aula en un ambiente democrático.

Los autores citados anteriormente, buscan en la guía que exponen que el profesorado reflexione acerca la estrategia de Asamblea de aula, con la finalidad de convencerles para que empleen dicha herramienta en las aulas, proporcionando el material necesario. Los autores afirman que el uso de la asamblea de aula reúne a profesorado y alumnado para analizar y debatir diversos temas relacionados con la convivencia y el trabajo en el aula, potenciando:

- ✓ El diálogo y el debate de una forma ordenada, respetando las diferentes opiniones.
- ✓ La expresión de ideas, sugerencias, sentimientos y desacuerdos.
- ✓ La argumentación de ideas.
- ✓ La toma de decisiones de forma asertiva, ya sea en consenso o a través de una votación a partir de las propuestas existentes.
- ✓ La resolución con autonomía y responsabilidad de diversas situaciones problemáticas que puedan surgir entre el alumnado.

A continuación, se expone detalladamente la estructura y el modelo que estos expertos defienden en la guía anteriormente citada, el cual ha sido el que se ha implementado a lo largo de la investigación que se ha llevado a cabo.

En primer lugar, es necesario tener claros los roles a desarrollar en la asamblea de aula, con la finalidad de que la misma, con el propósito de facilitar la fluidez y la estructura de ésta.

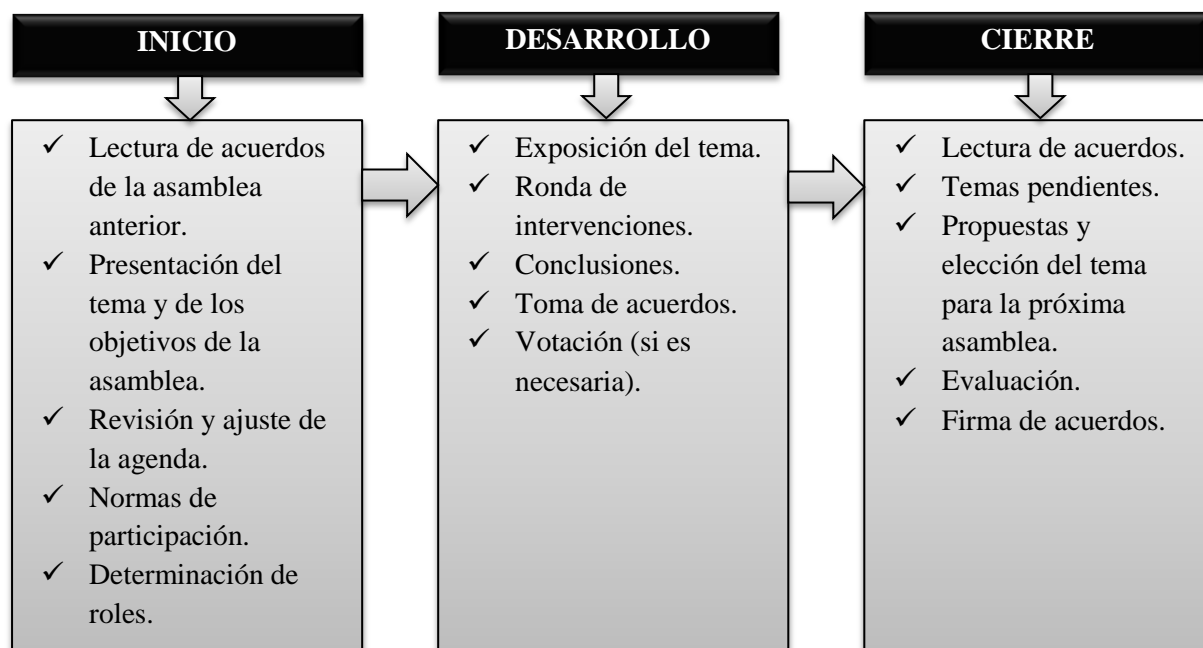
- a) El moderador/a: Es quien coordina o conduce, dando la palabra, guardando el orden y cuidando de no salirse del tema que convoca la asamblea. Sus funciones son:
- ✓ Presentar el tema de la asamblea.
 - ✓ Dirigir los turnos de intervención, haciendo respetar los tiempos de cada niño o niña.
 - ✓ Estar atento al tema de la asamblea para no desviarse del objetivo previsto.
 - ✓ Ayudar a sus compañeros y compañeras a través de preguntas sencillas a continuar la temática.
 - ✓ Asegurar que los acuerdos queden claros para todos y todas.
 - ✓ Confeccionar el orden del día.
- b) El secretario/a: Es importante apoyar al niño o a la niña en el desarrollo de esta función, sobre todo al principio. Entre sus funciones están las siguientes:
- ✓ Recordar las conclusiones de la asamblea pasada.
 - ✓ Escribir los acuerdos en el libro de actas.
 - ✓ Leer los acuerdos.
 - ✓ Asegurarse de que todos sus compañeros y compañeras firman el acta.
 - ✓ Publicar los acuerdos en un lugar visible del aula.
- c) El observador/a: El niño o la niña que asume este rol colaborará tomando nota sobre el desarrollo de la asamblea y de algunos aspectos que sean positivos o que tengan que mejorarse. Estos pueden ser:
- ✓ Número de intervenciones.
 - ✓ Las actitudes que se generaron durante el desarrollo de la asamblea.
 - ✓ Trascendencia del tema de la asamblea.
 - ✓ Fortaleza y debilidades que se registraron durante el desarrollo de la asamblea.

Cabe destacar que se pueden proponer diferentes funciones para el observador, de acuerdo a las necesidades que se detecten en el aula y en el funcionamiento de la asamblea.

Una vez claros los roles que se desempeñarán en la asamblea de aula, es importante mencionar la estructura que debe seguir la misma. Para ello, se adjunta a continuación una figura, con la finalidad de esclarecer el desarrollo de la misma.

Figura No. 3.

Estructura y secuencia de la Asamblea de aula.



Fuente: Gamarra, Hamann, Velasco y Canales (2009, p. 14).

Cabe destacar que en la presente investigación se han incluido dos estrategias más a desarrollar en la asamblea de aula, con la finalidad de hacer atractivo el momento de la asamblea de aula.

En primer lugar, se ha introducido el *critico, felicito, propongo*, con el propósito de potenciar tanto los aspectos a mejorar en el aula, los detalles a valorar como las propuestas para garantizar un adecuado clima de aula. Se trata de un tablón de anuncios dividido en los apartados que le dan nombre, en los cuales, a lo largo de la semana se escribe aquello que se considere adecuado por parte del alumnado.

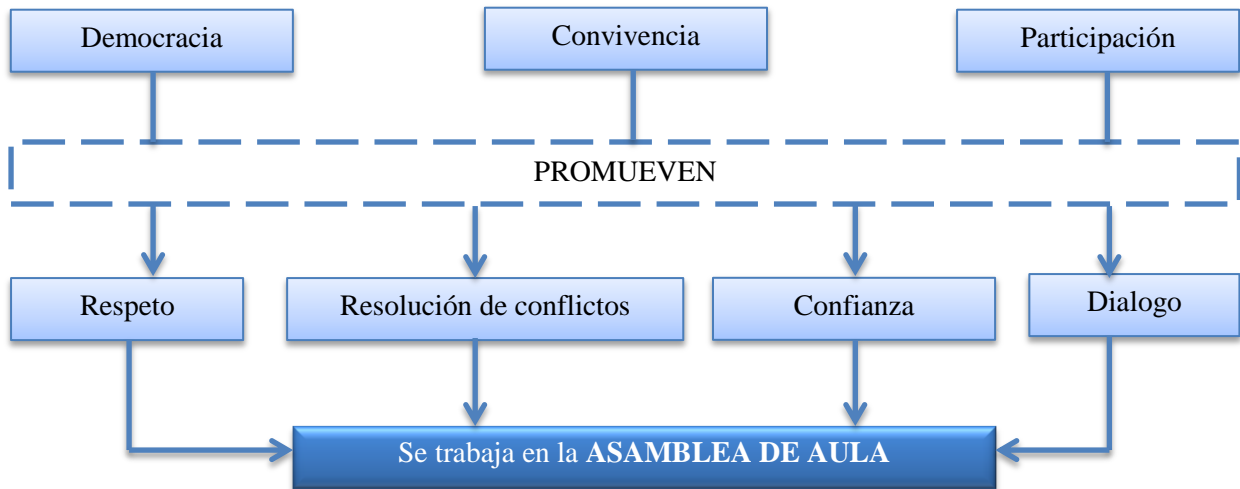
Finalmente, se incluye en dicha propuesta el *buzón de sugerencias*, con el objetivo de poder escribir anónimamente aquello que se desea tratar en las sesiones asamblearias³. El buzón siempre está abierto a ser empleado, éste se abrirá en las sesiones asamblearias, en el espacio destinado a ello, con la finalidad de poder atender y resolver aquellas dudas o conflictos que puedan ser expresados de forma anónima, potenciando la confianza y el diálogo.

Por tanto, se debe afirmar que el profesorado que cree en la participación democrática, potenciará la asamblea de aula como instrumento de decisión colectiva compartida (Codinas, 2009).

Con la finalidad de concluir el presente capítulo, es importante destacar aquellos aspectos que se han tratado en el mismo, con el propósito de aclarar todos los conceptos y reflexiones que se abordan para comprender y fundamentar la asamblea de aula como estrategia para la mejora de la convivencia en el aula.

³ En el anexo 2 del presente trabajo podemos consultar la programación de cada una de las sesiones de implementación de la asamblea de aula que se han desarrollado a lo largo del proceso de investigación.

Figura No. 4.
Contexto de la asamblea de aula.



Se parte pues de dicha reflexión, a partir de la cual se desarrolla en los posteriores capítulos la investigación que se ha llevado a cabo.

CAPÍTULO 2
Diseño de la investigación

2.1. Planteamiento inicial, objetivos y metodología.

2.1.1. Planteamiento inicial de la investigación.

La presente investigación está orientada a la utilización de la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia y el clima de aula. Dicha investigación tiene su origen en la necesidad de resolver una serie de problemáticas que dificultan el funcionamiento de las aulas de apoyo de *Save The Children*, en Paterna (Valencia). Con la finalidad de conocer las principales causas por las cuales hemos decidido realizar la presente investigación, a continuación se presentan algunas de los conflictos que a día de hoy están presentes en las aulas de apoyo educativo de STCH.

En primer lugar, los principales problemas que están presentes son los relacionados con la convivencia escolar e intercultural. Por una parte, los niños tienden a agruparse por sexo, es decir, en ocasiones rechazan el contacto y el juego con las niñas, principalmente por el sexo. Aun así, cabe destacar que en contadas ocasiones, también se ha mostrado por dicho colectivo, rechazo hacia el sexo femenino a causa del origen geográfico, ya que coincide de forma general que los niños son de origen magrebí y las niñas de origen subsahariano. En esta misma línea, se ha detectado rechazo mediante comentarios xenófobos dirigidos a las niñas del aula, procedentes de los niños, los cuales se han abordado con naturalidad y se han intentado resolver, no siempre con éxito⁴.

En otro orden de cosas, todo lo contrario ocurre con la actitud de las niñas hacia los niños. Ellas buscan contacto y muestran interés por ellos, interesándose por sus aficiones, sus gustos y sus preocupaciones. Pero en este sentido, el interés en ocasiones es excesivo, llegando a ser molesto para ellos. En dichas ocasiones, ambos comportamientos se enfrentan y son generadores de conflictos constantes. Sin duda, los enfrentamientos entre unos y otros están a la orden del día: insultos, rechazo, acoso escolar, son algunos ejemplos de problemáticas de convivencia que a día de hoy están presentes en las aulas. Todo ello dificulta, en gran medida, el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el grupo-clase, ya que el clima de aula y las relaciones interpersonales están influenciadas por toda la problemática anteriormente citada.

La investigación está enfocada, más que a buscar las causas de este tipo de comportamientos, a encontrar algunas de las posibles soluciones al respecto. Por ello, consideramos que es interesante iniciar un proceso de investigación sobre la implementación de la asamblea de aula, creando un espacio de diálogo, de confianza, de amistad y de resolución de conflictos, apostando por la palabra y por el consenso para mejorar el funcionamiento y las relaciones sociales que en ella se establecen.

Con el propósito de plantear una investigación con significado, ésta se ha estructurado en dos ejes, con la finalidad de poder dar respuesta al problema mencionado. El primero, después de saber que las dificultades del aula de referencia se compartían con el resto de aulas y de

⁴ En esta línea, podrían estar influyendo variables culturales y sociofamiliares que no se pueden abordar de forma amplia en esta investigación, ya que debido a la falta de tiempo y a la complejidad de esta temática, se abordarán en futuras investigaciones; atendiendo de forma integral al contexto sociofamiliar de los y de las menores.

educadoras, se dirige a la evaluación y formación del equipo educativo de STCH (Paterna). En este caso, el propósito es dotar de herramientas a las educadoras para que puedan implantar la asamblea de aula y así mejorar el clima y la convivencia en ella.

En otro orden de cosas, el segundo eje de investigación propuesto es la implementación directa de la asamblea de aula en la clase de referencia, objeto de estudio. Se apuesta por seguir un proceso delimitado y fundamentado para resolver los conflictos detectados y potenciar una mejor convivencia en el aula. Este proceso se lleva a cabo mediante una serie de instrumentos de recogida de información, de seguimiento y de evaluación, con la finalidad de saber en todo momento el funcionamiento de la presente herramienta mencionada.

Ambos ejes de la investigación plantean una serie de objetivos a conseguir y varias propuestas de intervención para iniciar el proceso de investigación -ver apartado 2.1.1-.

2.1.2. Objetivos de la investigación.

En el primer eje de investigación se propone como objetivo general:

Proporcionar una amplia formación a las educadoras del equipo educativo de STCH (Paterna) sobre la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia y el clima del aula.

Por otra parte, los objetivos específicos son los que se presentan a continuación.

Eje de investigación 1: Objetivos específicos.

- a) Sensibilizar a las educadoras sociales para llevar a cabo la asamblea de aula.
- b) Dotar de recursos didácticos a las educadoras para facilitarles el proceso de implantación de la asamblea de aula.
- c) Elaborar de forma conjunta protocolos de actuación a seguir para la resolución pacífica de conflictos.
- d) Asesorar a las educadoras sobre la organización, funcionamiento y responsables de la asamblea de aula, facilitarles los protocolos de actuación y los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las sesiones asamblearias.

Por otra parte, en el segundo eje de investigación se proponen una serie de objetivos relacionados con el estudio sobre la asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar y el clima de aula en una de las clases de STCH, en Paterna. Como objetivo principal se propone:

Mejorar la convivencia escolar a través de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia en el aula de apoyo escolar de Save The Children (Paterna).

Los objetivos específicos son los que se exponen a continuación, con la finalidad de profundizar en el objetivo general expuesto anteriormente.

Eje de investigación 2: Objetivos específicos

- a) Mejorar las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas del programa.
- b) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía, respetando los derechos humanos y los valores democráticos.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permita desenvolverse con autonomía y confianza en el ámbito educativo, familiar y social.
- d) Crear un espacio de participación en el aula.
- e) Potenciar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver conflictos, tanto en el ámbito individual como en el social, apostando por prácticas democráticas.
- f) Aprender a participar, tomar decisiones, asumir responsabilidades y a compartir.
- g) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades entre niños y niñas y la no discriminación de las personas.
- h) Trabajar las habilidades y las actitudes propias de la asamblea de aula, que permiten interactuar y dialogar con otras personas de manera adecuada.
- i) Ejercitar habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.

2.1.3. Metodología de la investigación.

Con la finalidad de evaluar la efectividad de dicho proyecto y la implantación de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar, se apuesta por la complementariedad metodológica, utilizando tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa.

“Cualquier propuesta metodológica que se autolimite a una única metodología está abocada al fracaso por inadecuada a la realidad objeto de estudio, no ofrecerá los resultados relevantes al dejar fuera de su atención aspectos de esa realidad compleja. Lo mejor es aplicar el principio de complementariedad metodológica que ante realidades complejas, el mejor acercamiento no reside en la elección de una entre varias opciones, ni siquiera en elegir la mejor, sino en abordarlas desde enfoques metodológicos complementarios, siempre que lo permita la formación de los estudiosos, el tiempo y los recursos” (Pérez, 2000, p. 268).

Consideramos que es fundamental la complementariedad metodológica para poder garantizar un mayor y un mejor acercamiento a la realidad estudiada, ya que parece viable combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa dentro de una misma investigación, de manera que se pueda sostener la complementariedad entre métodos (Bericat, 1998).

A continuación se exponen, con el fin de contextualizar mejor el trabajo, el planteamiento metodológico que se sigue a lo largo del proceso de investigación.

- a) Análisis documental del concepto de *Asamblea de Aula*, para poder definir el propio constructo. Para tal efecto se revisaron distintas fuentes bibliográficas sobre distintas

bases de datos, realizando una búsqueda de documentación a nivel nacional e internacional. En cuanto a la información encontrada, se ha procedido a seleccionar la más relevante a partir de un rango temporal desde el año 2000 hasta la actualidad⁵. Así pues, se ha llevado a cabo un análisis de la información con el fin de evaluar, reflexionar, sintetizar y seleccionar aquella que nos pudiera ayudar a tomar decisiones acerca de nuestra propia definición de asamblea de aula y de todos los conceptos que dicha definición engloba, como podemos comprobar en el capítulo primero.

- b) Análisis documental de investigaciones antecedentes, realizadas por diferentes autores relevantes en la temática⁶. En este mismo sentido, se ha desarrollado una búsqueda de aquellos elementos sustanciales que estuvieran analizados en distintos tipos de informes ya desarrollados. Cabe destacar que son muchos los proyectos desarrollados sobre esta temática.

Como parte del estudio empírico, desarrollamos los siguientes acercamientos metodológicos, orientados en capítulos posteriores.

- c) Una vez nos hemos aproximado al concepto de asamblea de aula y hemos reflexionado sobre todos los demás conceptos íntimamente relacionados -véase capítulo 1-. Se ha desarrollado un cronograma para poder ejecutar el proyecto de intervención. Dicho proyecto -de la investigación- se ha planificado en cuatro fases determinadas:

- ✓ Fase 0) Análisis de necesidades (pre-test): Esta fase está relacionada con el estado inicial de la cuestión. Se detecta una necesidad/problema y se justifica para poder desarrollar una investigación que lo aborde. Con la finalidad de comprobar que realmente es necesaria una intervención para incidir en la realidad, se utilizan instrumentos de análisis como: Sociograma, escala de clima de aula y grupo de discusión⁷, que permitan la justificación y fundamentación del proyecto.
- ✓ Fase 1) La formación de los trabajadores en la herramienta. Esta fase permite, después del análisis previo, formar, sensibilizar y concienciar a los

⁵ Ello no quiere decir que no se haya tenido en cuenta las aportaciones realizadas por otros autores en años anteriores. Se han considerado las teorías e investigaciones relacionadas y que se relacionan con los conceptos analizados en los estudios publicados en el rango temporal en el que se basa la documentación.

⁶ Se consultaron distintas bases de datos, atendiendo a los estudios que se centraban en la relevancia del mismo y en un rango temporal a partir del año 2001. Para tal efecto, se revisaron las fuentes bibliográficas relacionadas con la Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: CRUE; la Red de bases de datos de información educativa REDINED: Ministerio de Educación y Ciencia; the Education Resources Information Center ERIC: Department of Education United States of America; Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC: Ministerio de Economía y Competitividad; los Sumarios ISOC de Ciencias Sociales y Humanidades: CSIC; las bases de datos de Google Scholar, Google Books, Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València), y las bases de datos de la Agencia Española del ISBN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁷ Los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación se especifican en el apartado 2.4. del presente trabajo.

trabajadores y trabajadoras en el uso de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia. Dicha formación se desarrollará en una jornada de 3h aproximadamente, a través de actividades y dinámicas aplicadas a la realidad.

- ✓ Fase 2) Ejecución del proyecto. En la presente fase se procede a implementar la asamblea de aula propiamente dicha. Durante la misma, con la finalidad de llevar a cabo un seguimiento adecuado, realizamos la evaluación procesual/formativa o formativa, a través del cuaderno de campo y de la observación participante, como instrumentos de evaluación.
 - ✓ Fase 3) Evaluación final (post-test): Cuando finaliza el proyecto, con la finalidad de evaluar los resultados obtenidos y poder observar los cambios que se han efectuado, se utilizarán herramientas similares a las utilizadas en el pre-test.
- d) Análisis de datos: Cabe destacar que después de cada una de las fases, se procede a analizar los datos obtenidos mediante diferentes técnicas y programas.
- ✓ Escala de clima de aula, fichas de observación participante y cuestionario final cumplimentado por las educadoras: Los datos obtenidos se analizaron y tabularon a partir de la estadística descriptiva e inferencial, con apoyo del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 17).
 - ✓ Sociograma: Los datos obtenidos mediante el sociograma fueron analizados a través del procedimiento común. En primer lugar se construyó la tabla con las selecciones y los rechazos de cada uno de los niños y de las niñas y seguidamente se pasó a realizar el gráfico correspondiente, con la finalidad de representar los resultados obtenidos.
 - ✓ Grupo de discusión: Se ha empleado a técnica de Análisis de Contenido mediante un sistema categorial inductivo de la información.
 - ✓ Cuaderno de campo: Dicha herramienta se ha utilizado de forma complementaria a la observación participante. Se ha empleado para poder realizar un seguimiento de la intervención y los datos obtenidos a través de la lectura del diario no se han utilizado de forma directa en los resultados.

2.2. Variables o categorías del estudio

A continuación hemos establecido una serie de variables concretas a contemplar, en base a la clasificación de Marí (2001), ya que tanto en el diagnóstico, en el proceso de ejecución como en la evaluación final del proceso de investigación, debe ser un periodo donde se recoja información en base a variables tanto internas como externas al grupo (Marí, 2001; Pérez, 1990; Silva, 1989).

Se presenta, por tanto, las diferentes variables implicadas⁸ en el estudio clasificadas por áreas de interés en la investigación.

2.2.1. Variables relativas al sujeto.

Las variables que se presentan en el presente sub-apartado, son las denominadas variables personales, las cuales se han clasificado en base a diferentes áreas de estudio:

- a) En base al área comportamental socio-afectivo hemos determinado las siguientes variables:
 - ✓ Conflictos, desconfianza e inadaptación.
 - ✓ Inseguridad y rechazo.
 - ✓ Timidez y forma de enfrentarse a los problemas.

- b) En base al área sobre reacciones y comportamientos singulares, hemos determinado las siguientes variables:
 - ✓ Actitudes inadecuadas.
 - ✓ Variaciones de intereses y actitudes según las personas.

2.2.2. Variables relacionales.

Las variables que se delimitan a continuación se basan en la adaptación de los y de las menores al proyecto de intervención que se desarrolla, por ello, se clasifican en determinadas áreas de estudio, basándonos en la relación que se establecen entre los miembros del aula.

- a) Para recoger información respecto a las posibles dificultades de adaptación personal, creemos primordial las siguientes variables:
 - ✓ Intereses y motivación.

- b) Para recoger información respecto al saber comportarse en comunidad, creemos primordial las siguientes variables:
 - ✓ Habilidades sociales.
 - ✓ Relación interpersonal.

⁸ Cabe destacar que la información que se ha obtenido en relación con estas variables se ha conseguido a través de la escala de clima de aula, del sociograma y de las fichas de observación participante -instrumentos especificados en el apartado 2.4.-.

2.2.3. Variables socio-emocionales.

Para obtener información acerca de una posible inadaptación o alguna relación inadecuada, hemos considerado primordiales las siguientes variables:

- ✓ Relación educativa insatisfactoria.
- ✓ Inadaptación social.
- ✓ Rechazo, marginación o agresiones.

En conclusión, debemos tener en cuenta las diferentes variables independientes y/o dependientes al estudio, ya que como se ha presentado anteriormente, el contexto socio-cultural e incluso las variables internas a los y las menores, pueden influir en los resultados de la investigación.

Por ello, consideramos interesante exponer a continuación una serie de variables que según Marí (2001) se deberían tener en cuenta en cualquier proceso de investigación de dicha índole. Cabe destacar que en la presente investigación no se han valorado por falta de tiempo, ya que nos encontraríamos con una investigación de mayor calado. Por esta causa, se tendrán en cuenta en líneas de investigación futuras.

Dentro de las variables personales, se incluirían las siguientes:

- ✓ Angustia, Ansiedad, Bloqueos y trastornos del carácter.
- ✓ Trastornos de carácter
- ✓ Trastornos emocionales
- ✓ Tensión

En el grupo de las variables relacionales, se tendrían en cuenta las que se exponen a continuación:

- ✓ Expectativas de logro.
- ✓ Aceptación de uno mismo y autoestima.
- ✓ Independencia y organización.
- ✓ Dificultades en la adaptación familiar.
- ✓ Dificultades en su adaptación al contexto social.
- ✓ Dificultades en la adaptación laboral.
- ✓ Status social.
- ✓ Inadaptación social.

En el grupo de las variables socioemocionales, incluiríamos las variables de delincuencia y peligrosidad social. Finalmente, se tendría en cuenta un grupo de variables que actualmente no están presentes en la presente investigación, las denominadas por el autor anteriormente citado, variables ecológico-ambientales, distribuidas a continuación por factores que pueden incidir.

a) Factores familiares.

- ✓ Familia (Problemáticas de cualquier tipo).
- ✓ Factores físicos e intelectuales.
- ✓ Factores socio-económicos.
- ✓ Hábitat.
- ✓ Actividades, ocio y tiempo libre.

b) Factores socioeconómicos y culturales.

- ✓ Configuración grupo familiar
- ✓ Nivel estudios padres
- ✓ Nivel cultural del entorno social
- ✓ Nivel económico del entorno social.

2.3. Población y muestra

Con la finalidad de facilitar la lectura, la comprensión y la organización del presente trabajo, dividiremos el presente apartado en dos sub-apartados. El primero de ellos referente a la población y la muestra del primer eje de investigación, y el segundo referente a la población y a la muestra del segundo.

2.3.1. Eje de investigación 1.

El equipo educativo de STCH (Paterna), se compone de 4 educadoras sociales que intervienen de forma directa con el alumnado, y una trabajadora social que ocupa el puesto de “Coordinadora familiar de zona”. Cabe destacar que se trata de un equipo interdisciplinar de profesionales formadas en diferentes áreas de las ciencias de la educación, las cuales destacaremos a continuación.

En primer lugar, se adjunta una tabla en los datos más importantes del equipo, han participado en la presente investigación todas las componentes del equipo (4 profesionales).

Tabla No. 1.

Datos del equipo educativo de STCH, Paterna.

| Equipo educativo | Puesto | Edad | Formación | Grupo de Discusión | Proceso de ejecución | Cuestionario final |
|------------------|--------------|------|-------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Mónica | Coordinadora | 31 | Diplomada en Trabajo Social. | X | | |
| María | Educadora | 27 | Diplomada en Educación Social | X | X | X |
| Cintia | Educadora | 22 | Diplomada en Trabajo Social. | X | X | X |
| Rocío | Educadora | 22 | F.P. Integración Social. | X | X | X |

Como podemos comprobar, la predisposición inicial del equipo en la participación de la investigación es alta, ya que en el proceso de detección de necesidades, todas han estado de acuerdo en que es necesario desarrollar algún tipo de estrategias para fomentar una mejor convivencia en el aula.

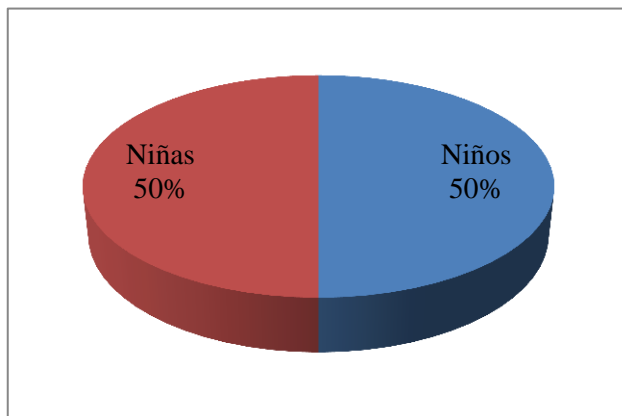
2.3.2. Eje de investigación 2.

El segundo eje de investigación va dirigido a un aula de apoyo educativo del programa CaixaProInfancia, desarrollado por Save The Children, Valencia. El aula está situada en el municipio de Paterna y el apoyo se realiza de forma continuada cinco días a la semana de

17'00 a 19'15. En el presente apartado se especifican las características más importantes del aula en la que se desarrollará dicho proyecto de intervención socioeducativa.

Gráfico No. 1.

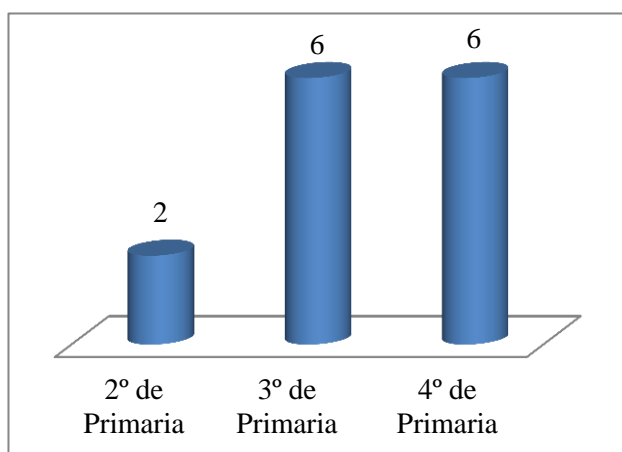
Distribución de la muestra por sexo



Se trata de una aula formada por siete niños y siete niñas –véase gráfico 1- , lo que suman un total de catorce. Su selección se basa en criterios de disponibilidad a participar en el estudio, por ello, no se trata de una selección basada en un muestreo probabilístico, sino intencional (Pérez, Ramos y López, 2009). Son niños y niñas entre 8 y 11 años, por tanto, en estos momentos están cursando 2º, 3º o 4º de primaria –véase gráfico 2-. De forma específica, seis están cursando 4º de primaria, otros seis 3º y dos cursan 2º. Cabe destacar que 5 niños y niñas del programa han repetido 2º de primaria, lo cual demuestra las dificultades familiares y escolares en las que se encuentran y la necesidad de apoyo escolar y social.

Gráfico No. 2.

Distribución de la muestra por curso escolar.



El alumnado se encuentra escolarizado en diferentes colegios de Paterna (4 colegios) de forma ordinaria, con los cuales se está en plena colaboración.

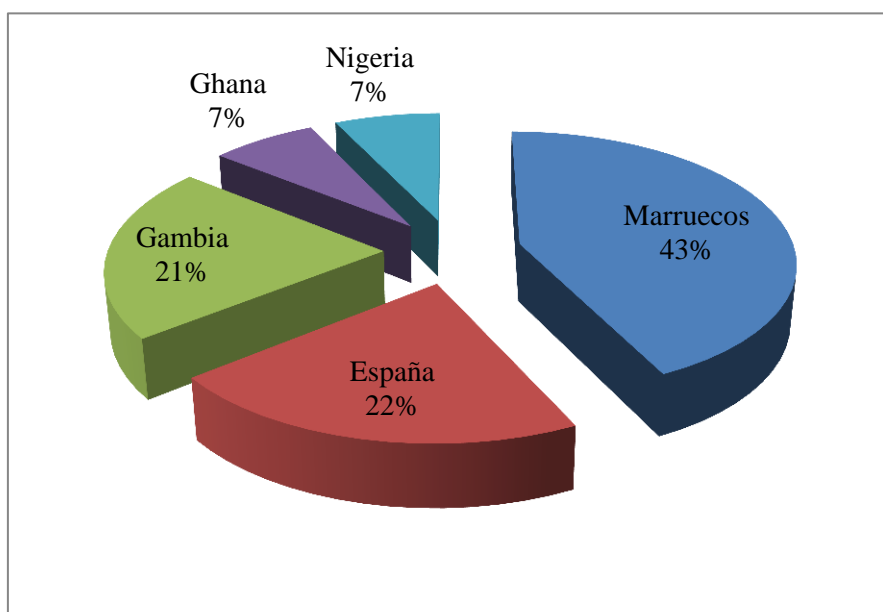
Por otra parte, otra de las características del aula, es el país de origen de los niños y de las niñas. El aula cuenta con cinco nacionalidades diferentes (3 niños y niñas son de España, 6 de Marruecos, 1 de Nigeria, 1 de Ghana y 3 de Gambia) – véase gráfico 3-. No cabe duda que se trata de un aula muy diversa, en cuanto a la edad y en cuanto a la nacionalidad, pero todo ello no se concibe como una problemática o un impedimento para realizar determinadas actividades, sino como un enriquecimiento y una ventaja para crecer y vivir en una realidad que está presente en la sociedad en la que vivimos.

“La diversidad puede concebirse de dos formas, como un obstáculo para el crecimiento y el aprendizaje de los niños y de las niñas en los centros educativos o como un enriquecimiento que potencia el desarrollo integral del alumnado” (López, Grau y Vicent, 2012, p. 32).

La sociedad actual ya es multicultural, es una sociedad en la que viven personas con distintas identidades, distintos orígenes culturales, rasgos, características y también posibilidades. Debemos señalar que en la actualidad, las teorías más relevantes a nivel internacional en Ciencias Sociales y de la Educación están aportando elementos teóricos y datos empíricos que demuestran la posibilidad de una convivencia pacífica basada en la igualdad de las diferencias, el diálogo igualitario y el enriquecimiento social que representa la convivencia intercultural (Flecha 1997, Habermas 1981, Touraine 1997). Por todo ello, la presente investigación tiene, entre otras, la finalidad de convertir dichas diferencias en motores de cambio, en herramientas que potencien la construcción de una ciudadanía más democrática y solidaria, mediante la asamblea de aula como espacio de diálogo, confidencialidad y democracia.

Gráfico No. 3.

Distribución de la muestra por país de origen



En otro orden de cosas, si nos centramos en las características de las familias en las que viven los niños y las niñas que forman parte del programa, de acuerdo con los anexos que Obra Social La Caixa – véase cuadro 1- nos ha facilitado, existe una renta máxima según el número de personas de las que está compuesta la familia. Ya que si tienen ingresos anuales superiores a los delimitados oficialmente, no pueden entrar a formar parte del programa. Podemos afirmar que se trata de niños, niñas y familias que viven en la pobreza, y por ello, en riesgo de exclusión social. No debemos olvidar, que dicho programa (Caixa ProInfancia), se dirige a:

“Niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 16 años cuyas familias, en situación de pobreza económica relativa o extrema, son susceptibles de estar o están en proceso de atención y/o acompañamiento social y presentan carencias en sus necesidades sociales” (Grupo de Investigación PSITIC, 2011, p. 16).

Tabla No. 2

Distribución del tipo de unidad familiar por límite de ingresos.

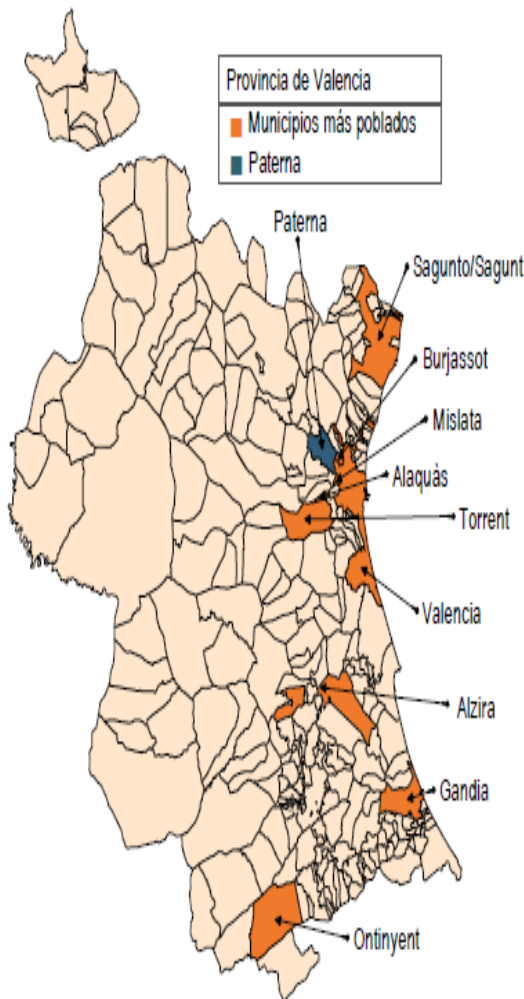
| Tipo de unidad familiar | Unidades de consumo equivalentes | Límite de ingresos |
|--|---|---------------------------|
| Una persona | 1 | 7.455,14 € |
| Un adulto con un hijo/a | 1,9 | 14.164,77 € |
| Un adulto con dos hijos/as | 2,2 | 16.401,31 € |
| Un adulto con tres hijos/as | 2,5 | 18.637,85 € |
| Un adulto con cuatro hijos/as | 2,8 | 20.874,39 € |
| Un adulto con cinco hijos/as | 3,1 | 23.110,93 € |
| Una pareja de adultos con un hijo/a. | 1,8 | 13.419,25 € |
| Una pareja de adultos con dos hijos/as. | 2,1 | 15.655,79 € |
| Una pareja de adultos con tres hijos/as. | 2,4 | 17.892,34 € |
| Una pareja de adultos con cuatro hijos/as. | 2,7 | 20.128,88 € |
| Una pareja de adultos con cinco hijos/as. | 3,0 | 22.365,42 € |

Fuente: Adaptado de Grupo de Investigación PSITIC (2011, p. 36)

Si nos adentramos en las características específicas de las familias que actualmente forman parte del programa, los padres y las madres de los niños y niñas que acuden diariamente al centro, debemos hacer referencia pues a la población que en la actualidad vive en el municipio de Paterna, Valencia. Si observamos la información que a continuación se detalla – ver Cuadro 1-, los datos demográficos básicos son destacados, ya que nos situamos en uno de los municipios más poblados de la provincia de Valencia, en el cual se ha generado un notable crecimiento poblacional, en los últimos años, a causa de la inmigración.

Cuadro No. 1.

Datos estadísticos generales del municipio de Paterna (Valencia).

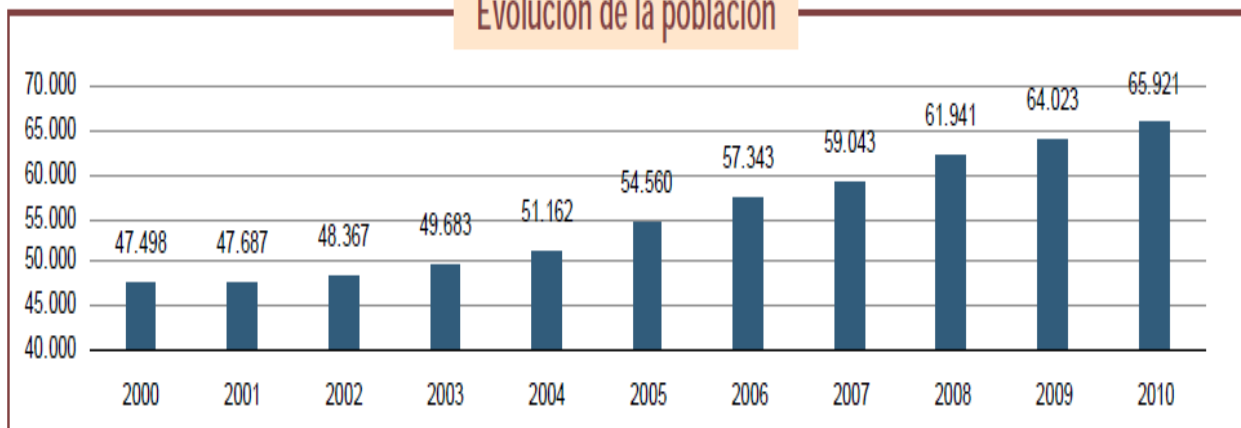


| | |
|------------|--------------|
| Municipio | Paterna |
| Código INE | 46190 |
| Provincia | Valencia |
| Comarca | L'Horta Oest |

Territorio y medio ambiente

| | |
|---|---------|
| Distancia a la capital de provincia (Km) | 5 |
| Altitud (m) | 70 |
| Superficie (Km ²) | 35,9 |
| Densidad de población (hab/Km ²) - 2010 | 1.838,8 |
| Municipio costero | No |
| Banderas azules playas - 2011 | - |
| Banderas azules puertos deportivos - 2011 | - |

Evolución de la población

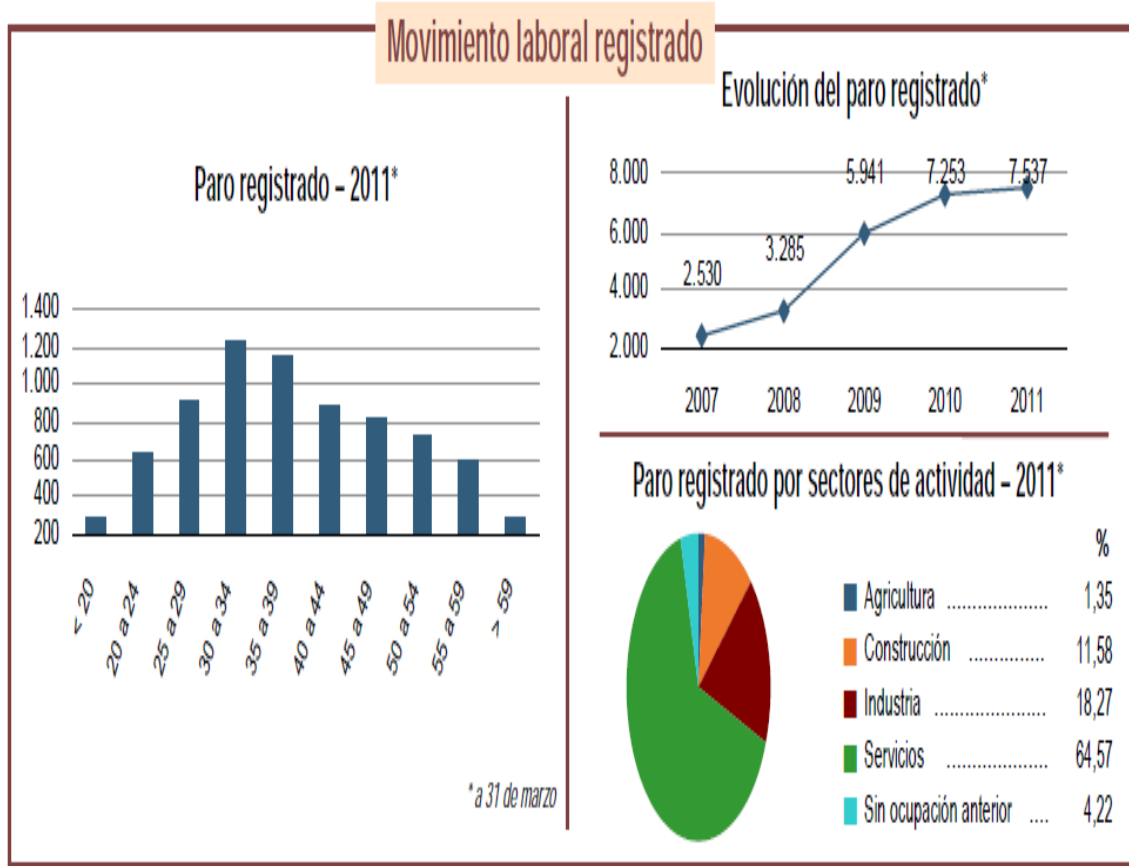


Fuente: Instituto Valenciano de Estadística (IVE) <http://www.ive.es/>

Cabe señalar que dicho municipio es uno de los más castigados por la crisis y en definitiva, uno de los que alberga las mayores cifras de desempleo. En el cuadro adjunto –véase cuadro 2-, podemos observar los datos estadísticos relativos al movimiento laboral registrado en Paterna en los últimos años.

Cuadro No. 2.

Movimiento laboral registrado en 2011 en el municipio de Paterna (Valencia).



Fuente: Instituto Valenciano de Estadística (IVE) <http://www.ive.es/>

Todas las familias que en la actualidad forman parte del programa Caixa ProInfancia en Paterna, son familias denominadas vulnerables, en dificultad social o en riesgo de exclusión social. Familias que viven en barrios de acción preferente y usualmente periféricos de la ciudad, en los cuales las problemáticas de la droga, de la prostitución y de la pobreza están a la orden del día. Es por ello por lo que STCH ha decidido intervenir en ellos, proporcionándoles ayudas económicas y educativas, con la finalidad de promover una mejor calidad de vida.

Si hablamos de familias en riesgo, debemos especificar la situación de los y de las menores que se ven afectados por la exclusión social, y de forma más específica por la situación socioeconómica en la que viven. En el presente caso, hablamos pues de la pobreza infantil. Por ello, resulta imprescindible atender a las cifras generales estatales –ver Tabla 3- para más tarde, comparar esta problemática de forma específica con nuestro objeto de estudio.

Tabla No. 3.*Evolución (2004-2011) Tasa de riesgo de pobreza por edad y sexo.*

Unidades: Porcentajes

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Total | | | | | | | | |
| Total | 19,9 [↗] | 19,7 [↗] | 19,9 [↗] | 19,7 [↗] | 19,6 [↗] | 19,5 [↗] | 20,7 [↗] | 21,8 [↗] |
| Menos de 16 años | 24,2 [↗] | 24,0 [↗] | 24,0 [↗] | 23,6 [↗] | 24,1 [↗] | 23,3 [↗] | 25,3 [↗] | 26,7 [↗] |
| De 16 a 29 años | 15,8 [↗] | 15,9 [↗] | 16,2 [↗] | 17,1 [↗] | 17,1 [↗] | 17,5 [↗] | 21,4 [↗] | 23,9 [↗] |
| De 30 a 44 años | 17,1 [↗] | 16,7 [↗] | 16,3 [↗] | 16,8 [↗] | 16,1 [↗] | 16,8 [↗] | 18,4 [↗] | 20,0 [↗] |
| De 45 a 64 años | 16,2 [↗] | 16,4 [↗] | 16,7 [↗] | 16,7 [↗] | 17,2 [↗] | 17,5 [↗] | 19,1 [↗] | 19,7 [↗] |
| De 65 y más años | 29,5 [↗] | 29,3 [↗] | 30,7 [↗] | 28,2 [↗] | 27,4 [↗] | 25,2 [↗] | 21,7 [↗] | 20,8 [↗] |
| Hombres | | | | | | | | |
| Total | 18,9 [↗] | 18,5 [↗] | 18,5 [↗] | 18,5 [↗] | 18,3 [↗] | 18,3 [↗] | 20,1 [↗] | 21,1 [↗] |
| Menos de 16 años | 25,7 [↗] | 24,3 [↗] | 23,7 [↗] | 23,6 [↗] | 23,2 [↗] | 22,1 [↗] | 24,2 [↗] | 25,4 [↗] |
| De 16 a 29 años | 14,8 [↗] | 14,7 [↗] | 15,1 [↗] | 15,1 [↗] | 15,7 [↗] | 16,2 [↗] | 20,3 [↗] | 22,8 [↗] |
| De 30 a 44 años | 16,1 [↗] | 16,1 [↗] | 14,9 [↗] | 16,3 [↗] | 15,0 [↗] | 16,0 [↗] | 17,9 [↗] | 18,8 [↗] |
| De 45 a 64 años | 16,0 [↗] | 15,7 [↗] | 16,3 [↗] | 16,1 [↗] | 16,9 [↗] | 17,5 [↗] | 19,7 [↗] | 20,4 [↗] |
| De 65 y más años | 26,5 [↗] | 26,3 [↗] | 27,8 [↗] | 25,7 [↗] | 24,7 [↗] | 22,6 [↗] | 19,9 [↗] | 19,5 [↗] |
| Mujeres | | | | | | | | |
| Total | 20,8 [↗] | 20,8 [↗] | 21,3 [↗] | 20,9 [↗] | 21,0 [↗] | 20,6 [↗] | 21,3 [↗] | 22,4 [↗] |
| Menos de 16 años | 22,6 [↗] | 23,7 [↗] | 24,4 [↗] | 23,5 [↗] | 24,9 [↗] | 24,6 [↗] | 26,4 [↗] | 28,0 [↗] |
| De 16 a 29 años | 16,9 [↗] | 17,1 [↗] | 17,3 [↗] | 19,4 [↗] | 18,7 [↗] | 18,9 [↗] | 22,5 [↗] | 25,1 [↗] |
| De 30 a 44 años | 18,0 [↗] | 17,3 [↗] | 17,9 [↗] | 17,3 [↗] | 17,3 [↗] | 17,6 [↗] | 19,0 [↗] | 21,3 [↗] |
| De 45 a 64 años | 16,4 [↗] | 17,1 [↗] | 17,1 [↗] | 17,3 [↗] | 17,4 [↗] | 17,5 [↗] | 18,5 [↗] | 18,9 [↗] |
| De 65 y más años | 31,7 [↗] | 31,5 [↗] | 32,8 [↗] | 30,1 [↗] | 29,4 [↗] | 27,1 [↗] | 23,1 [↗] | 21,8 [↗] |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

El fenómeno de la pobreza infantil, de forma general afecta exponencialmente en nuestro contexto. Es más, como se puede llegar a observar en las cifras anteriores, la tasa de pobreza en las áreas de menor edad, están elevándose de una manera muy rápida en los últimos años, a causa de la creciente crisis económica por la que atraviesa el país.

La Comunidad Valenciana se encuentra entre las que mayores tasas de riesgo de pobreza infantil, siendo la octava comunidad con mayores datos negativos. A su vez, en referencia a las provincias, Valencia es una de las que mayores porcentajes alcanzan.

Tabla No. 4.*Evolución (2007-2011). Tasa de riesgo de pobreza en la Comunidad Valenciana.*

| Año | C. Valenciana | | España | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Sin alquiler imputado | Con alquiler imputado | Sin alquiler imputado | Con alquiler imputado |
| 2007 | 16,3 | 12,8 | 19,7 | 15,2 |
| 2008 | 20,2 | 14,2 | 19,6 | 15,5 |
| 2009 | 17,3 | 12,1 | 19,5 | 15,5 |
| 2010 | 20,1 | 15,6 | 20,7 | 17,1 |
| 2011 | 19,0 | 14,2 | 21,8 | 18,1 |

Fuente: Instituto Valenciano de Estadística (IVE) <http://www.ive.es/>

Después de contextualizar y enmarcar de forma detallada las principales características del aula y de las familias, cabe recordar las problemáticas más destacadas que existen en ella, con la finalidad de conocer de dónde partimos para poder intervenir de la forma más adecuada, adaptándonos a las necesidades que presenta el aula objeto de estudio.

2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

A continuación, de acuerdo con la presente investigación, se describen de forma detallada los instrumentos de recogida de información, con la finalidad de justificar el presente trabajo en base a la complementariedad metodológica fundamentada en apartados anteriores de este capítulo. Cabe destacar, que la selección de dichos instrumentos ha supuesto una reflexión previa, de acuerdo a las fases que se han delimitado en el apartado referente a la metodología empleada en la investigación.

2.4.1. Instrumentos de corte cuantitativo.

a) Escala de clima de aula (Pérez, Ramos y López, 2009).

Se trata de un cuestionario formado por 12 ítems, valorados en una escala de puntuación del 1 al 4, en la que 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Los 12 ítems están divididos en cuatro dimensiones, con la finalidad de situar a la persona que lo cumplimenta en un ámbito determinado. Dichas dimensiones por orden de aparición son: Dimensión Interés, la cual abarca los 2 primeros ítems, dimensión Satisfacción, 3 ítems, dimensión relación, 4 ítems siguientes, y dimensión Comunicación, los 3 restantes. Cabe destacar que la presente herramienta se ha utilizado como pretest y postest, con el propósito de conocer la evolución del aula después de la implantación de la asamblea de aula –en base a esta técnica test-retest-.

b) Fichas de observación participante (elaboración propia).

Con la finalidad de poder llevar a cabo un seguimiento adecuado de las sesiones de asamblea de aula, hemos construido unas fichas de observación participante, a través de las cuales, de forma individual (1 ficha por cada menor) y personalizada, se ha tomado nota diariamente de una serie de aspectos que hemos considerado relevantes.

Se ha considerado a partir de la técnica de observación pedagógica (López, 1999; Nelson, 1980) una observación complementada tanto por la observación abierta como por la observación participante. Para ello, una parte de la observación ha sido estructurada (Ander-Egg, 2001), de forma que mediante instrumentos de recogida de datos como la ficha de observación (Arnáiz, 2009), hemos llegado más fácilmente a los objetivos marcados y se ha establecido una mayor fiabilidad y validez en el proceso (Santos, 1993); teniendo constancia y documento de todas las observaciones pedagógicas realizadas,

Se trata de una rejilla de observación formada por 84 ítems, con una escala de puntuación del 1 al 3, en la que 1 es “sí”, 2 “a veces” y 3 “no”. Los 84 ítems, se han dividido en bloques, correspondientes a las sesiones planificadas en la fase de ejecución de la intervención, con el propósito de poder observar diariamente la evolución positiva o negativa de cada uno de los niños y de las niñas del aula objeto de estudio (dicha ficha es cumplimentada por la persona que dirige la investigación).

c) Cuestionario final cumplimentado por las educadoras (elaboración propia).

Se trata de un cuestionario formado por 11 ítems, valorados en una escala de puntuación del 1 al 3, en la que 1 es “sí”, 2 “a veces” y 3 “no”. Dicho cuestionario tiene principalmente dos

objetivos destacados. Por una parte, que las educadoras valoren los aprendizajes asumidos en la sesión de formación que recibieron al inicio del proceso de la investigación. En segundo lugar, que las educadoras demuestren si han implementado la asamblea de aula, y si lo han hecho, las diferencias en la convivencia del grupo que han podido observar a lo largo del proceso.

2.4.2. Instrumentos de corte cualitativo.

a) Grupo de discusión como diagnóstico inicial de la línea de investigación 1.

Teniendo en cuenta la naturaleza de nuestra investigación, entendemos que los grupos de discusión constituyen un método perfectamente válido para obtener información significativa sobre el tema. La pertinencia del grupo de discusión para esta etapa de la investigación radica en la posibilidad que este método brinda para poder comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo de educadoras (Morgan, 1998; Arboleda, 2008).

Con la finalidad de observar los conocimientos previos de las educadoras sobre la asamblea de aula, se ha llevado a cabo un grupo de discusión. En cuanto a la estructura de esta técnica se han seguido las recomendadas por Krueger (1998), Morgan (1998) y Callejo (2001). Por lo que se ha partido de una pregunta, a partir de la cual se ha iniciado el debate/conversación. La pregunta a partir de la cual se ha trabajado es la siguiente: “¿Qué opináis de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia en el aula?”. En el grupo de discusión han participado las tres educadoras y la coordinadora del equipo educativo de STCH (Paterna).

b) Sociograma cumplimentado por los 14 niños y niñas del aula objeto de estudio.

El sociograma se trata de una herramienta de corte cualitativo que tiene la finalidad de conocer las relaciones que se establecen entre todo el alumnado que forma el aula. Consta de 4 preguntas abiertas, en las cuales se seleccionan a las personas con las que queremos compartir nuestro tiempo o se rechaza sin explicar los motivos. Las preguntas son las siguientes.

- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de tu clase con los que te gustaría seguir el curso que viene?
- Escribe los que te gustaría no encontrarte.
- Adivina el nombre de los compañeros o compañeras que habrán puesto que les gustaría seguir el año que viene contigo.
- Si pudieras invitar a una fiesta, a una excursión, un partido de amigos de la clase... ¿a quién invitarías?

A través de este tipo de preguntas, podemos conocer el rol que cada alumno y/o alumna ocupa en el aula objeto de estudio. Cabe destacar que la presente herramienta se ha utilizado como pretest y postest, con el propósito de conocer la evolución del aula después de la implantación de la asamblea de aula.

- c) Cuaderno de campo, como herramienta de seguimiento por parte del personal investigador.

Con la finalidad de poder realizar un seguimiento detallado del proceso de implantación de la asamblea de aula, se ha considerado adecuado utilizar el cuaderno de campo como herramienta donde plasmar la realidad observada y vivida por parte del personal investigador. Para facilitar el desarrollo del mismo, se ha organizado por sesiones y títulos, con la finalidad de poder utilizar la información registrada.



CAPÍTULO 3
Análisis e interpretación de datos

3.1. Análisis e interpretación de datos.

Fase 0) Análisis de necesidades

Como se ha especificado anteriormente, en la evaluación inicial o diagnóstica, se han utilizado tres herramientas: el grupo de discusión en el que han participado tres educadoras y la coordinadora del equipo educativo de Paterna, Valencia, la Escala de Clima Social de Aula (Pérez, Ramos y López, 2007) y el *sociograma*, las dos últimas, cumplimentadas por los niños y las niñas del aula objeto de estudio. Dicha evaluación se ha realizado a lo largo del mes de Enero de 2013.

3.1.1. Análisis categorial inductivo de la transcripción del grupo de discusión

Después de leer y analizar la transcripción del grupo de discusión en el que ha participado el equipo educativo de Paterna, se ha realizado un análisis de contenido mediante el establecimiento de un sistema categorial inductivo a través del estudio de las unidades que comparten significados afines (Bardín, 1986) en base a las intervenciones realizadas por las participantes. Se han establecido una serie de palabras clave que se han asociado a los diferentes párrafos de interés de la transcripción del grupo de discusión, las cuales han dado lugar a las categorías finales de análisis.

Las categorías se han establecido posteriormente, ya que no se cuenta con un sistema categorial previo. Es la lectura y relectura de la transcripción del grupo de discusión la que permite el establecimiento de categorías de interés. Por tanto, cabe hacer referencia que estamos hablando de un marco flexible, propio del enfoque cualitativo.

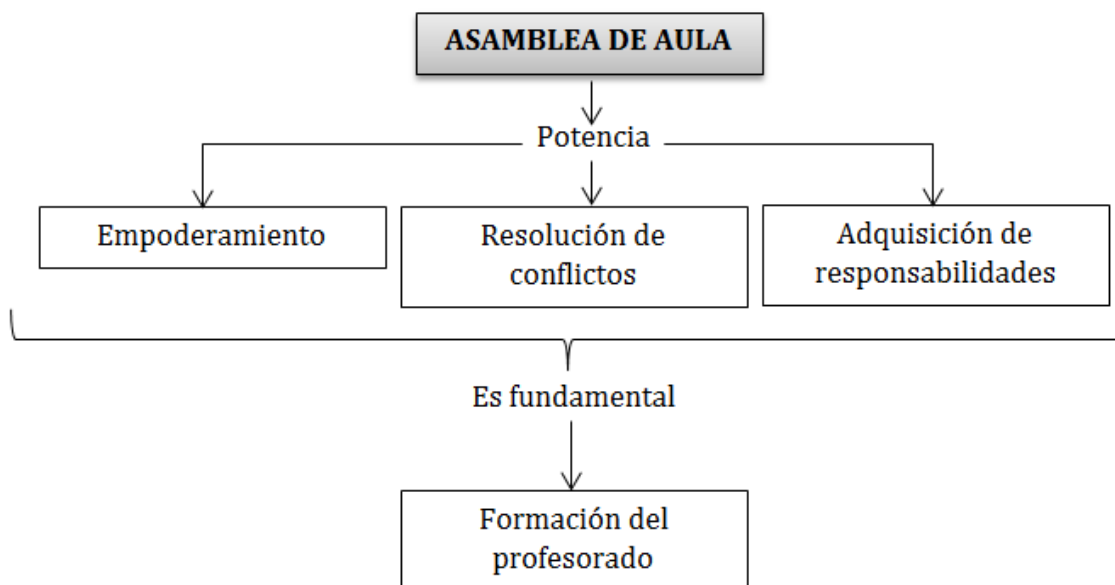
Todas las categorías establecidas están plenamente relacionadas, por tanto, se ha considerado apropiado elaborar un mapa conceptual -véase figura 5-, con la finalidad de interrelacionar de forma directa las diferentes categorías de análisis.

Cabe destacar que el grupo de discusión se inició en torno a una única pregunta:

“¿Consideráis adecuada la utilización de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia escolar en el aula de apoyo educativo de Save The Children Paterna?”

Figura No. 5.

Mapa conceptual de las categorías de análisis del grupo de discusión.



Como podemos observar en la figura 5, las tres primeras categorías surgen de un tema, la asamblea de aula, a partir del cual, las participantes reflexionan, desarrollando afirmaciones que derivan de aspectos que consideran que la asamblea potencia: el empoderamiento, la resolución de conflictos y la adquisición de responsabilidades. Para estos tres aspectos, las participantes consideran que es fundamental la formación del profesorado, como más adelante podremos observar mediante afirmaciones que ellas mismas han realizado durante la sesión.

Si nos centramos en cada una de las categorías específicas, tendremos ocasión de matizar y reordenar la información proporcionada, siendo posible su agrupación. En primer lugar, afirmaciones como:

“Los niños tienen que hablar, tienen que poder mostrar sus preocupaciones y sus necesidades.”

“Hay que tener en cuenta sus opiniones, lo que ellos quieren hacer.”

Dan inicio al grupo de discusión, a partir de ellas, todas las participantes desarrollan su opinión al respecto, expresando sus conocimientos sobre la asamblea. De dichas afirmaciones surge la primera de las categorías establecidas, el *empoderamiento* que todas las educadoras consideran importante en la educación de niños y niñas. Ven la asamblea de aula como un espacio destinado al diálogo, a la conversación, a la expresión de emociones, a la confianza.

“La asamblea de aula les hace a ellos los protagonistas, nosotras somos las que servimos de guía.”

“Es importante para expresar emociones, y sentirse comprendidos, hablar de sentimientos.”

Cabe destacar que a este aspecto, todas las participantes han otorgado mucha importancia a la necesidad de dar voz al alumnado, consideran que la asamblea es una herramienta donde, desde el principio deben ser los niños y las niñas los principales protagonistas, los que dirijan la sesión.

Por otra parte, a lo largo del desarrollo del grupo de discusión, también han surgido otros aspectos a destacar, otra de las categorías que se ha establecido, muy interesante en el presente análisis, es la *resolución de conflictos*. Todas las participantes han estado de acuerdo en que la asamblea de aula es una herramienta idónea para la resolución de conflictos, sin mencionar la prevención, aspecto que se tratará más adelante. Afirmaciones como las siguientes, muestran que consideran adecuada la asamblea para tratar los problemas que día a día surgen en el aula, creando por tanto, un espacio para la resolución de conflictos, de problemas, de disputas que en ocasiones entorpecen el ritmo del aula.

“Me gustaría que fuesen ellos los que al final resolvieran sus conflictos.”

“Si pasa algo, saben que se va a resolver, porque saben que en la asamblea va a ser un espacio donde todo lo que ellos hayan visto o todas las ideas que hayan tenido, tienen la seguridad de que las vamos a hablar.”

En esta misma línea, las educadoras han demostrado a través del grupo de discusión, la importancia de que los niños y niñas adquieran responsabilidades. Ven la asamblea de aula como un espacio en el cual tiene cabida esta tarea. De ahí ha surgido una nueva categoría, adquisición de responsabilidades. Todas las educadoras coinciden en que la asamblea proporciona formación y madurez al alumnado y por tanto, potencia que empiecen a encargarse de tareas en las que ellos y ellas son los responsables de su ejecución.

“También ellos cogen responsabilidad, se sienten los protagonistas, se toman en serio las propuestas y las felicitaciones.”

Otra de las categorías que se ha establecido derivada de la reagrupación de varias afirmaciones por parte de las participantes referentes al tema, es la *falta de formación del profesorado*. Todas ellas han coincidido en la necesidad que personalmente y en general tienen de saber y conocer cómo funciona la asamblea de aula, en qué teorías y en qué técnicas se apoya para poder ejecutarla sabiendo su funcionamiento.

“A lo mejor me faltan recursos, no sé cómo se plantea la asamblea, porque no tengo unas pautas.”

“Igual es lo que hablabais y es porque a rocío le faltan herramientas...”

“Porque a lo mejor les falta formación para hacerlo bien, a lo mejor hacen un tipo de asamblea que sirve pero no llega a los objetivos que te planteas al inicio, porque en algún momento no saben cómo seguir.”

Por tanto, podemos comprobar que sí que hay una predisposición por parte de las educadoras a emplear dicha herramienta, ya que dos de ellas la están utilizando, aun sin estar formadas

para ello. Cabe destacar que la predisposición varía de acuerdo con la experiencia que cada una de ellas ha tenido en el aula. Cabe destacar que dos de ellas están plenamente seguras de que es una herramienta que mejora la convivencia en el aula. Por el contrario, una de ellas, considera que es complicado establecer la asamblea, ya que ella lo ha intentado y los resultados no han sido positivos.

“Yo he intentado hacer la asamblea de aula y siempre ha sido un desastre.”

“Yo lo suelo intentar igual...cada dos semanas, cada tres semanas un rato. Vamos a hacer algo importante, pues vamos a intentar a hablar por ahí, qué les motiva, pero nada...”

Como podemos comprobar a través de las afirmaciones anteriores, la falta de formación en el presente ámbito es evidente. Ella misma reconoce en la conversación que le faltan herramientas, recursos, porque en ocasiones no sabe cómo iniciar la asamblea, cómo plantearla en el aula para que los niños y las niñas respondan con interés, cada cuanto tiempo hacerlo, la duración de la asamblea, etc.

Por tanto, como conclusión, podemos afirmar que todas las educadoras se han mostrado interesadas en menor o en mayor medida por la temática expuesta. Por ello, se ha acordado, en finalizar el grupo de discusión, en organizar una sesión de formación, con la finalidad de poder conocer en profundidad la técnica y así poder implementarla en el aula adecuadamente.

3.1.2. Análisis e interpretación de datos de los resultados obtenidos en la Escala del Clima Social del Aula inicial.

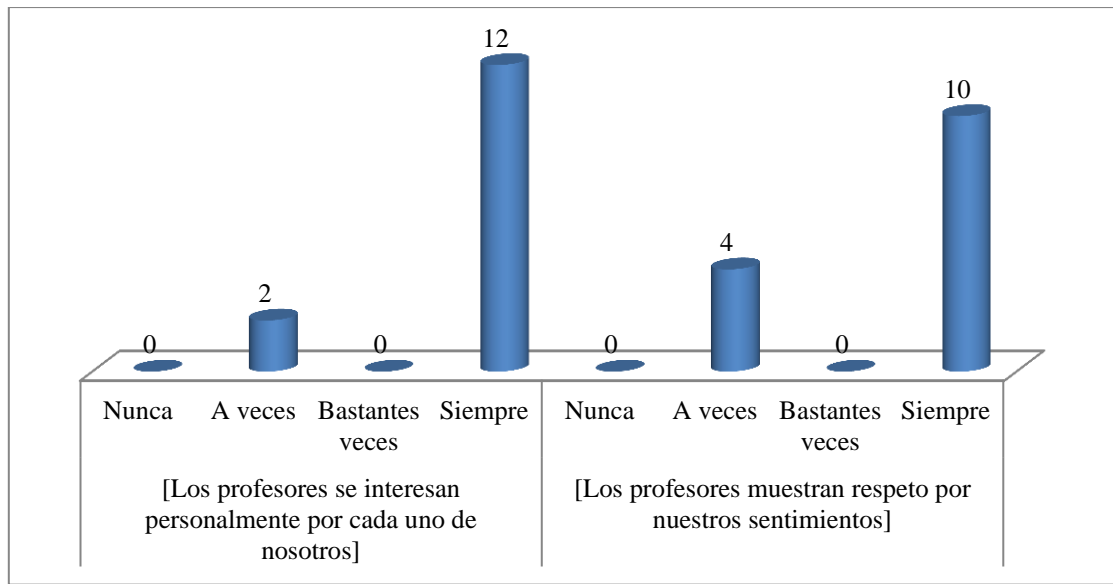
Los datos que se han obtenido son referentes al análisis del clima de aula antes de iniciar el proceso de implementación de la asamblea de aula, de forma diagnóstica. El propósito es conocer cómo se sienten los niños y las niñas del aula con respecto a las cuatro dimensiones que analiza la escala -ver apartado 2.4.2. del capítulo anterior-. Es importante hacer referencia que el grupo de niñas y niños llevan juntos en la misma aula desde octubre de 2012 y esta escala se pasa en Enero de 2013.

En primer lugar, si observamos el gráfico 4, podemos comprobar que 12 de 14 niños y niñas del aula, afirman que la educadora del aula siempre se interesa por cada uno de los alumnos y de las alumnas, mientras que 2 consideran que sólo a veces lo hace. En esta misma línea, 10 consideran que siempre muestra respeto hacia sus sentimientos, mientras que 4 opinan que sólo lo hace a veces.

Después de observar dichos resultados, podemos sugerir que la asamblea de aula es un espacio que podría mejorar dicha situación, ya que el alumnado, a través de estas afirmaciones, demuestra la necesidad de tener un espacio para poder expresar aquello que sienten o les preocupa.

Gráfico No. 4.

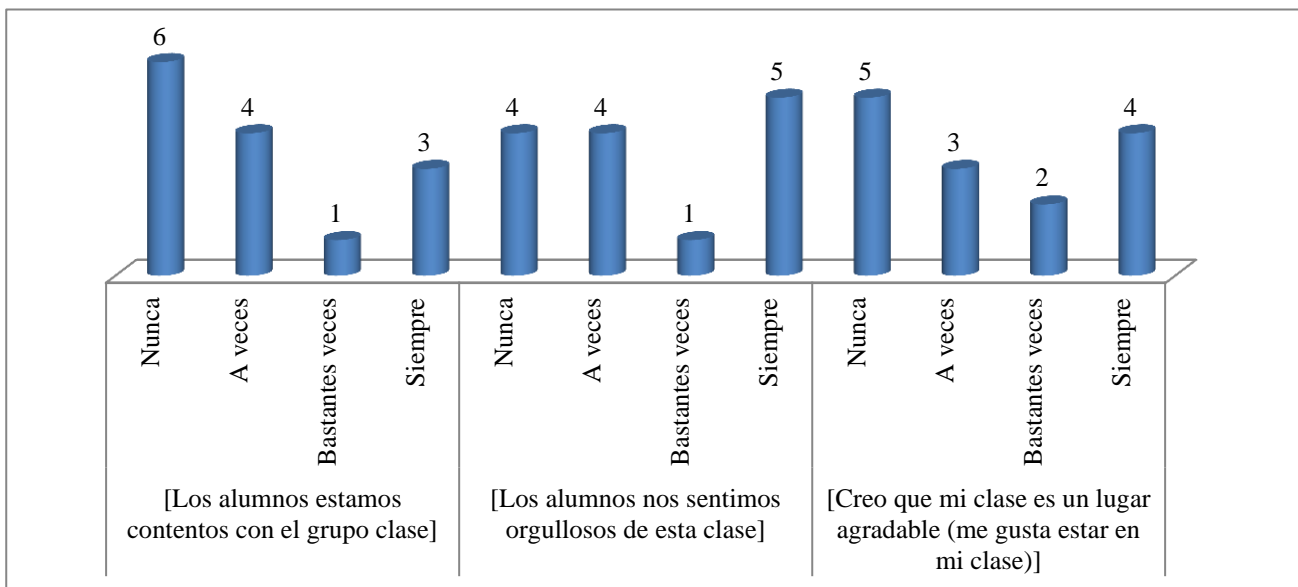
Interés y respeto del profesorado por el alumnado del aula.



Si analizamos el gráfico 5, los resultados son diversos y muy interesantes para la presente investigación. Como podemos observar, seis niños/as no están contentos con su clase, en cambio tres sí que lo están. Este es un dato que nos sugiere que la clase no funciona adecuadamente, aunque no conozcamos los motivos, en el apartado posterior, podremos observar si son las relaciones entre los niños y las niñas lo que puede crear ese malestar en el aula. En esta misma línea, en el mismo gráfico vemos que cuatro niños y niñas no se sienten orgullosos de ella, en cambio cinco sí. Otros cinco consideran que su clase no es un lugar agradable, en cambio cuatro sí. El resto de niños y niñas opinan que a veces, o que bastantes veces. Estos datos siguen la misma línea de la hipótesis anteriormente expuesta.

Gráfico No. 5.

Satisfacción del alumnado respecto al aula.

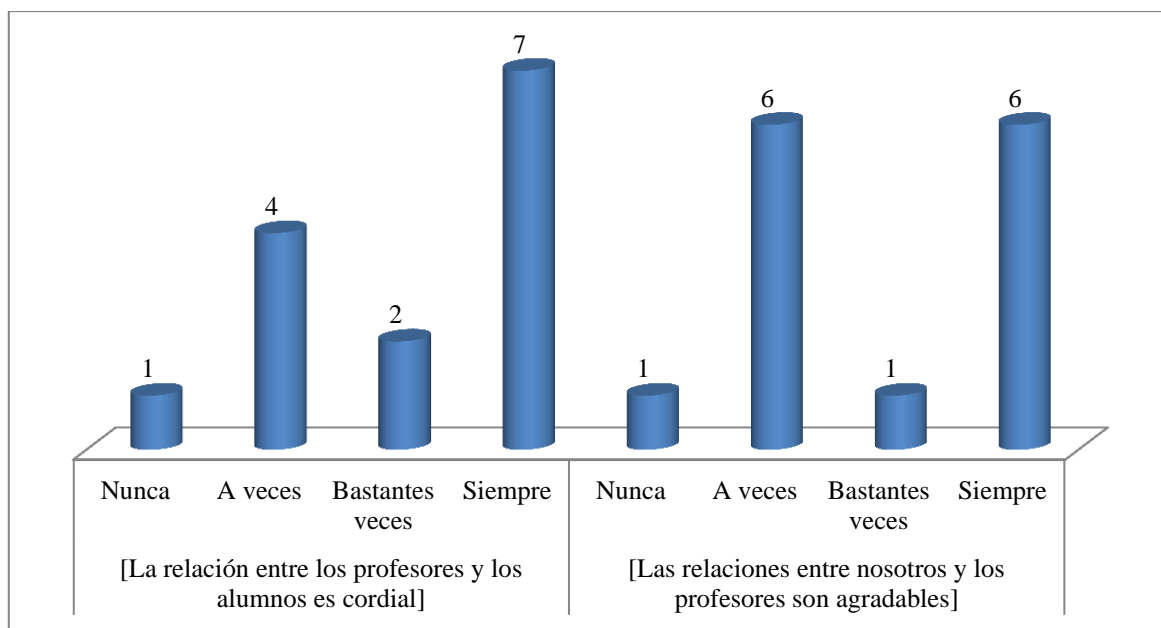


Por otra parte, en cuanto a la relación entre el profesorado y el alumnado –véase gráfico 6-, los resultados parecen ser más claros. En primer lugar, nueve niños y niñas del aula objeto de estudio, consideran que la relación, generalmente es buena, mientras que cinco opinan que no lo es en muchas ocasiones.

En este caso, es importante hacer referencia a la necesidad de saber cuál es la causa de la supuesta problemática. Podemos reflexionar acerca de si el problema que existe es entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado o por la dinámica que se ha creado en el aula por ambas partes.

En cambio, si analizamos la segunda parte del gráfico, podemos observar que un 50% consideran que el aula es un lugar agradable, mientras que el 50% restante opinan que no lo es. Estos resultados están plenamente relacionados con las cuestiones que se han expuesto unas líneas más arriba, acerca de la problemática existente.

Gráfico No. 6.
Relación entre el profesorado y el alumnado.

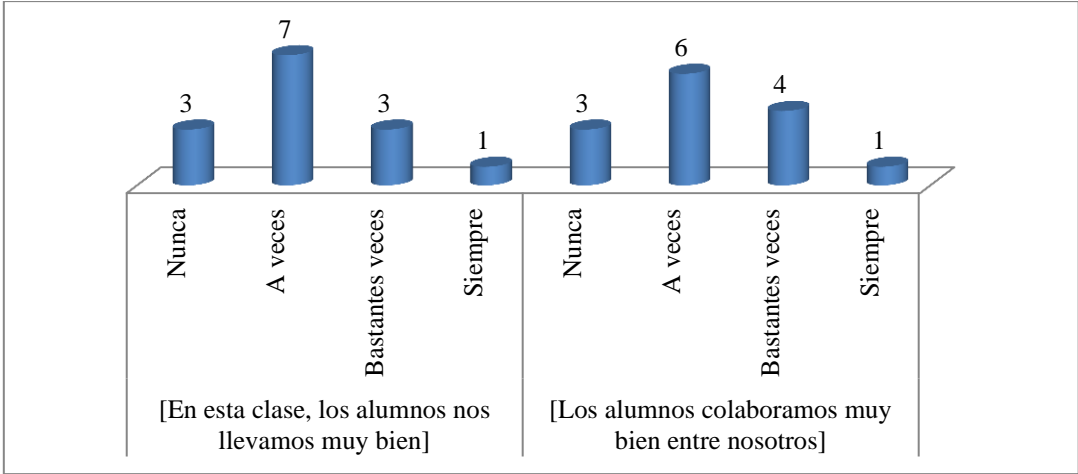


En otro orden de cosas, en cuanto al comportamiento del alumnado -gráfico 7-, los datos varían, sólo un niño o una niña considera que los niños y las niñas del aula siempre se llevan bien, mientras que siete consideran que sólo se llevan bien a veces, 3 afirman que nunca y 3 que bastantes veces. Estos datos podrían sugerir que prácticamente todo el grupo es consciente o tiene la visión de que existe alguna problemática o dificultad en la relación entre el alumnado, lo que se refleja en el comportamiento habitual.

Por otra parte, en este mismo gráfico podemos observar los datos que hacen referencia a la colaboración entre el alumnado del aula. Tres niños y niñas del aula, al respecto afirman que nunca colaboran entre ellos, en cambio, seis consideran que lo hacen a veces, cuatro bastantes veces y uno que siempre.

Sin duda, los niños y las niñas del aula, mediante sus respuestas, demuestran que son conscientes de que la colaboración entre el alumnado del aula no es frecuente, lo que sugiere que la hipótesis inicial sigue la línea propuesta y la intervención planteada en la presente investigación podría ayudar a mejorar las dificultades de relación existentes en el aula objeto de estudio.

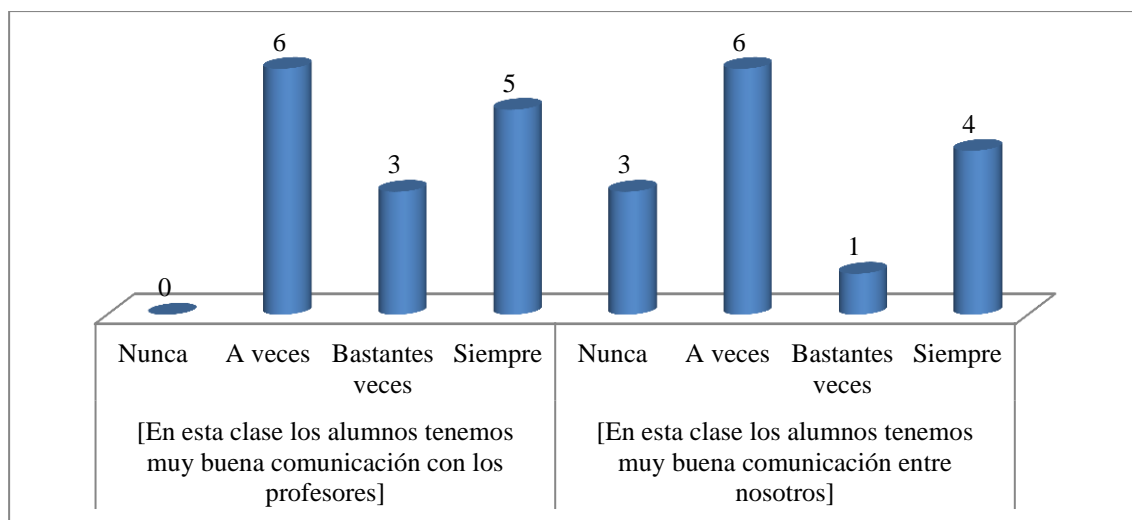
Gráfico No. 7.
Comportamiento del alumnado en el aula.



Finalmente, los últimos ítems de la escala hacen referencia a la comunicación entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado y entre el profesorado. En primer lugar, seis niños y niñas del aula opinan que sólo a veces existe una buena comunicación por parte del alumnado con el profesorado, en cambio ocho consideran que sí que es buena.

Por otra parte, nueve consideran que entre el alumnado la comunicación no es buena, y por el contrario, cinco opinan que sí que lo es. Una vez más, el alumnado demuestra que los conflictos en el aula están presentes de forma habitual y por ello, el equipo investigador hemos confirmado lo que en un principio teníamos presente, la asamblea de aula puede ser una herramienta que disminuya los conflictos, creando un espacio de dialogo que ayude a la conversación y al establecimiento de normas de convivencia que mejoren el clima de aula.

Gráfico No. 8.
Comunicación entre el alumnado y el profesorado

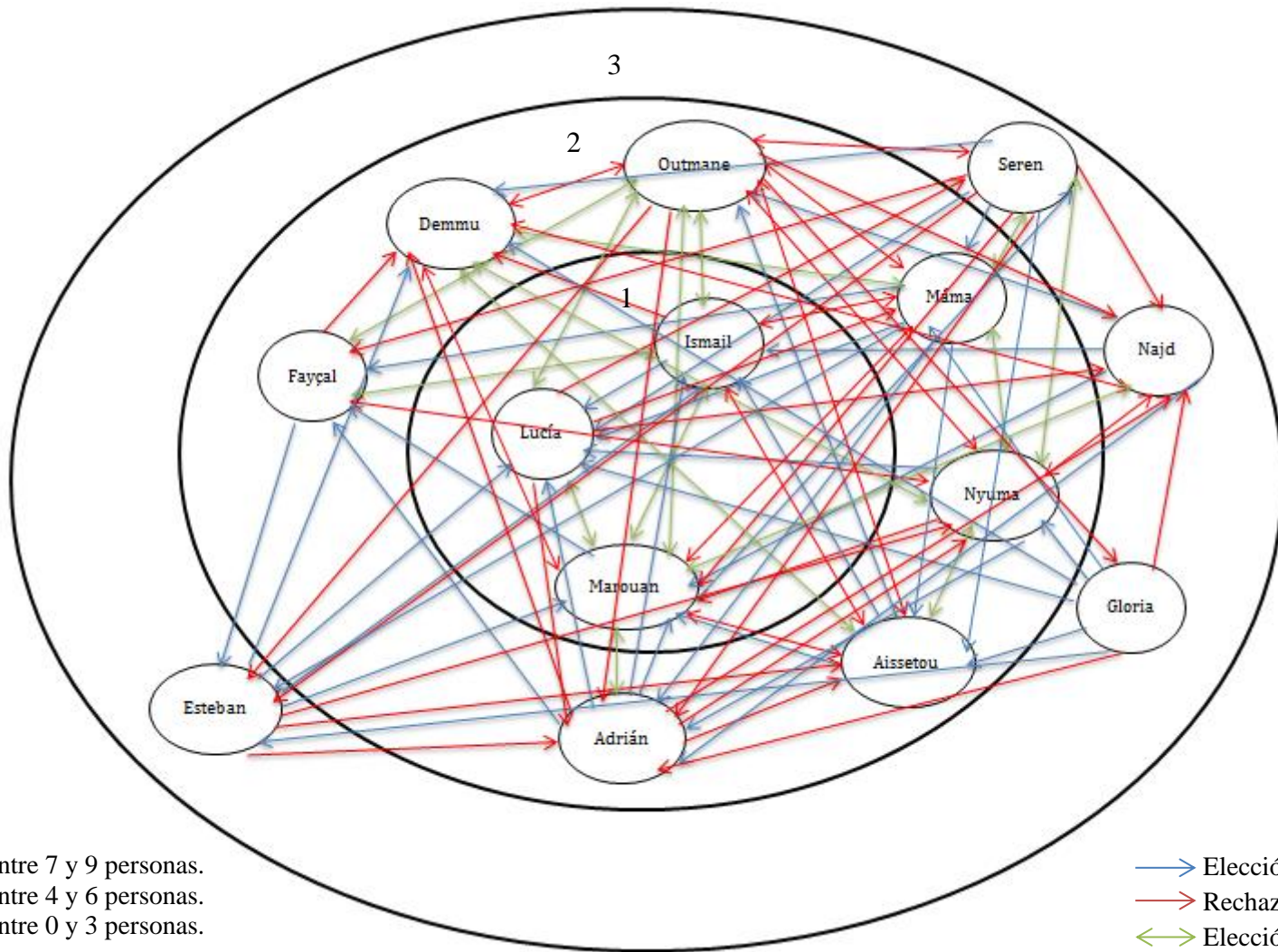


3.1.3. Análisis de resultados obtenidos en el Sociograma inicial.

Tabla No. 5.
 Respuesta a ítems 1 y 2 del sociograma inicial.

| | | Elegidos/Rechazados | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|------------------|---------------------|---------|--------|-------|------|--------|-------|-------|-------|----------|------|--------|---------|--------|---|
| Electores | | Outmane | Marouan | Ismail | Lucía | Máma | Fayçal | Seren | Demmu | Nyuma | Aissetou | Najd | Gloria | Esteban | Adrián | |
| | | Outmane | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Marouan | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 |
| | | Ismail | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | |
| | | Lucía | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | 1 |
| | | Máma | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 |
| | | Fayçal | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | |
| | | Seren | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | | Demmu | 1 | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | Nyuma | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 |
| | | Aissetou | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | |
| | | Najd | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 |
| | | Gloria | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | | Esteban | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 |
| | Adrián | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| | Total elecciones | 6 | 7 | 7 | 9 | 4 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 1 | 0 | 3 | 4 | |
| | Total rechazos | 4 | 4 | 3 | 0 | 6 | 2 | 2 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 | 2 | 5 | |

Gráfico No. 9.
Representación de resultados del sociograma inicial.



Círculo 1: Elegidos entre 7 y 9 personas.
 Círculo 2: Elegidos entre 4 y 6 personas.
 Círculo 3: Elegidos entre 0 y 3 personas.

Como podemos comprobar, los resultados obtenidos a partir del sociograma analizado – véase gráfico 9- muestran las diferentes problemáticas que caracterizan al grupo-clase. Aparentemente, se trata de un grupo con un índice de rechazo muy alto. Dicho rechazo puede ser ocasionado por diferentes motivos, los cuales, dificultan la convivencia en el aula y potencian la aparición de conflictos de todo tipo. Por ello, se propone la asamblea de aula como herramienta que podría ayudar a prevenir y resolver conflictos, siendo el objetivo principal mejorar la convivencia en el aula.

En primer lugar, cabe destacar que los enfrentamientos entre chicos y chicas son muy frecuentes. Si observamos el gráfico 9, podemos comprobar que los niños rechazan en una gran mayoría a las niñas y éstas a los niños. Las causas de ello, pueden ser diversas, pero entre ellas, podemos destacar que los niños están pasando por una etapa en la que las niñas no les causan ningún interés, sino más bien lo contrario. En cambio, las niñas sí se interesan por los niños, pero al sentirse excluidas, por despecho, el rechazo se convierte en un acto recíproco.

En otro orden de cosas, podemos observar que los grupos de amistades están establecidos, si centramos la atención en las flechas verdes -elección recíproca- podemos comprobar que aquellas personas que no están en los grupos, son los menos elegidos, no siendo éstos los más rechazados. Si numeramos los grupos, en el grupo 1, del que forman parte los líderes del grupo-clase, a la cabeza se situaría Lucía, la única niña a la que los niños del aula no rechazan, a ella la siguen: Marouan, Ismail, Outmane y en un segundo plano Fayçal. En el grupo 2, se sitúan las niñas procedentes de Gambia y Gahna: Nyuma, Demmu, Aissetou y Máma. El grupo 2 es el grupo más rechazado por parte del grupo 1, y sin duda, el rechazo es casi en un 100% de los casos, recíproco.

Finalmente, podemos encontrar a las personas situadas en el último círculo, aquellas que han sido elegidas entre 0 y 3 personas. Podríamos decir que éstas, en contadas ocasiones son *invisibles*, es decir, no las eligen pero tampoco las rechazan, cómo es el caso de Gloria y Esteban. En cambio, Najd es un ejemplo muy claro de un niño rechazado y apartado del grupo. Pero aun así, no supera en número de rechazos de algunos de los niños que también son elegidos por un gran número de personas del aula, como es el caso de Máma, Nyuma, Demmu y Aissetou, niñas poco elegidas por el resto de personas del aula pero están dentro del grupo 2.

La implementación de la asamblea de aula podría iniciar una nueva etapa en el aula, ayudando a conocerse mejor y a dialogar las problemáticas que van surgiendo, ya que es un grupo que parentemente está muy fragmentado. El análisis del presente sociograma nos acerca a una realidad muy complicada y a la necesidad de trabajar la cohesión grupal y la amistad, con la finalidad de potenciar las relaciones sociales, la mejora de la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la importancia del respeto y del afecto dentro del aula.

Tabla No. 6.

Respuestas a ítem 3 del sociograma inicial.

Adivina el nombre de los compañeros y/o las compañeras que habrán puesto que les gustaría seguir el año que viene contigo.

| | Outmane | Marouan | Ismail | Lucía | Máma | Fayçal | Seren | Demmu | Nyuma | Aissetou | Najd | Gloria | Esteban | Adrián |
|---------------------------|----------|---------|--------|-------|------|--------|-------|-------|-------|----------|------|--------|---------|--------|
| Valoración | Outmane | | X | X | | X | | | | | | | | |
| | Marouan | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Ismail | X | X | | X | X | | | | | | | | |
| | Lucía | | X | | | | | X | | | | | | |
| | Máma | | | | X | | X | X | X | X | | | X | X |
| | Fayçal | X | | X | | | | | | X | | | | |
| | Seren | | | | X | X | | | X | X | | | | |
| | Demmu | | | | | X | | | X | X | | | | |
| | Nyuma | | | | | X | | X | | X | | | | |
| | Aissetou | | | | | | | X | X | | | | | |
| | Najd | | | | | | | | | | | | | |
| | Gloria | | | | | | | | X | X | | | | |
| | Esteban | X | X | X | X | | | | | | | X | | |
| | Adrián | | | | | | | | | | | X | | |
| Total valoraciones | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 6 | 7 | 3 | 1 | 2 | 2 |

En esta segunda parte del sociograma inicial –véase tabla 6- podemos observar diferentes posturas al respecto. Algunos de los niños y de las niñas parece que sepan cuál es su posición dentro del aula y son conscientes de los amigos y amigas que tienen en clase de forma aproximada (Outmane, Ismail, Najd, Adrián, Nyuma, Demmu). En cambio, otros, se pueden situar desde dos perspectivas, aquellos que consideran que los eligen más de lo que realmente los eligen y al revés. Por ejemplo, Marouan considera que todos los niños y niñas de la clase lo han elegido, y lo han hecho 4 de 14. Todo lo contrario ocurre con Lucía, cree que sólo la ha elegido 1 persona y realmente lo han hecho 9.

En otro orden de cosas, cabe destacar la importancia de conocer que en ocasiones, las personas muestran sus ideales de amigos mediante la contestación de dichas preguntas. Es decir, por ejemplo Máma, ha puesto que considera que Fayçal, Seren y Lucía, la habrán elegido, y cabe destacar que son niños de clase con los que Máma no tiene prácticamente ningún tipo de relación, pero demuestra la ilusión que le haría que dichas personas fuesen amigas suyas. Este fenómeno es conocido como Extralimitación de reducción (Catalán, 1987), lo que significa que plasmamos como realidad nuestros deseos más deseados.

Partimos, por tanto, de una realidad repleta de dificultades, por ello, en apartados posteriores se comprobará la influencia de la asamblea de aula para poder incidir en una realidad en la que los conflictos, los enfrentamientos y el rechazo, hoy por hoy, están a la orden del día.

3.2. Análisis e interpretación de datos.

Fase 1) La formación de los trabajadores en la herramienta.

En el presente apartado, se expone una reflexión acerca de la sesión de formación que se llevó a cabo con el equipo educativo de STCH (Paterna). En dicha sesión se trabajaron los siguientes contenidos, con el propósito de conseguir los objetivos propuestos en el capítulo anterior del presente trabajo.

- ✓ La asamblea de aula como un espacio de democracia en el aula.
- ✓ La asamblea de aula como ejercicio activo de la ciudadanía.
- ✓ Definición del concepto de asamblea de aula.
- ✓ Objetivos generales y específicos de la asamblea de aula.
- ✓ Estructura de una asamblea de aula.
- ✓ Duración de la asamblea de aula.
- ✓ Los roles en la asamblea de aula.
- ✓ La intervención para implementar la asamblea de aula por fases y sesiones.

La sesión tuvo una duración de dos horas y se ejecutó a través de dinámicas y de reflexión acerca de teorías de autores expertos que han trabajado anteriormente la temática. Con la finalidad de poder expresar la evaluación respecto a la participación de las educadoras y el funcionamiento de la sesión, a continuación se ha elaborado una tabla con el proceso de consecución de los contenidos anteriormente expuestos. Como podemos observar en la tabla 7, prácticamente se han conseguido todos los contenidos propuestos, ya que las educadoras han participado de forma activa en la sesión, preguntando inquietudes y aportando información, con la finalidad de compartir conocimientos y experiencias.

Tabla No. 7.

Consecución de los contenidos por las educadoras en la sesión de formación.

| Contenidos | SI | E.P | NO |
|--|----|-----|----|
| La asamblea de aula como un espacio de democracia en el aula. | | X | |
| La asamblea de aula como ejercicio activo de la ciudadanía. | | X | |
| Definición del concepto de asamblea de aula. | X | | |
| Objetivos generales y específicos de la asamblea de aula. | X | | |
| Estructura de una asamblea de aula. | X | | |
| Duración de la asamblea de aula. | | X | |
| Los roles en la asamblea de aula. | X | | |
| La intervención para implementar la asamblea de aula por fases y sesiones. | X | | |

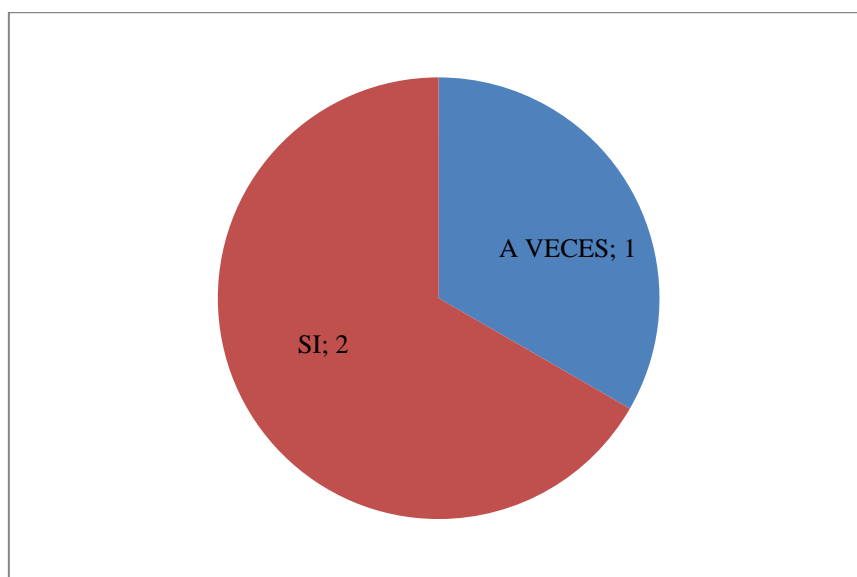
Cabe destacar que únicamente siguen en proceso tres contenidos. Por una parte la concepción de la asamblea de aula como un espacio para ejercer la ciudadanía y la democracia, ya que es importante saber que las educadoras han demostrado necesitar poner en funcionamiento el modelo de asamblea propuesto en la sesión para poder afirmar y comprender dichos contenidos. Por otra parte, la duración de la asamblea de aula causó debate en la sesión, ya que se defendían dos posturas diferentes ante el contenido. La primera de ellas consideraba que los niños y las niñas son los que delimitan el tiempo de asamblea y otra de las educadoras considera que las asambleas deben ser cortas, de diez minutos aproximadamente. Finalmente, no se llegó a ningún consenso y decidimos que era adecuado probar el modelo propuesto para después poder opinar desde la experiencia.

Por otra parte, cabe destacar que en el cuestionario final que cumplimentaron las educadoras, las tres primeras preguntas iban dedicadas a evaluar la sesión de formación. Por ello, consideramos adecuado poder incluir dichas respuestas en el presente apartado.

Como podemos observar en el gráfico 10, dos de las tres educadoras que participaron en la sesión de formación afirman que en ella aprendieron lo que es la asamblea de aula. Por el contrario, la tercera de ellas considera que ya tenía anteriormente conocimientos teóricos en referencia a dicho concepto.

Gráfico No. 10.

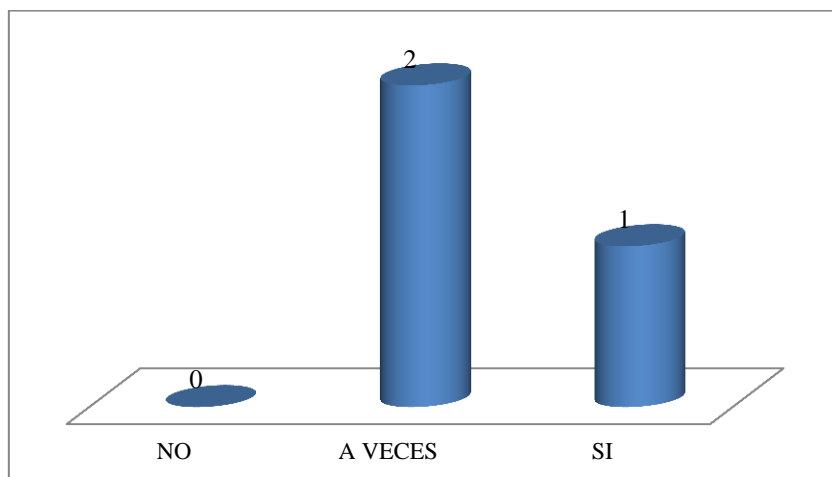
En la sesión de formación aprendí lo que realmente es la asamblea de aula.



Por otra parte, si observamos el gráfico 11, el cual hace referencia a la preparación y formación para enfrentarse a la asamblea de aula con el alumnado después de la sesión de formación, dos de ellas han respondido que a veces sí se sienten preparadas, pero otras veces no. En cambio, una de ellas, ha respondido que sí que se siente plenamente preparada para dirigir una asamblea sin problemas. Esto nos demuestra que la necesidad de formación que presentaban las educadoras en el grupo de discusión, a través de la sesión de formación, la tienen en menor medida. De todas formas, en los resultados finales, se volverá a abordar dicha temática.

Gráfico No. 11.

Siento que estoy preparada para desarrollar sin problemas la asamblea de aula con los niños y las niñas con los que trabajo.

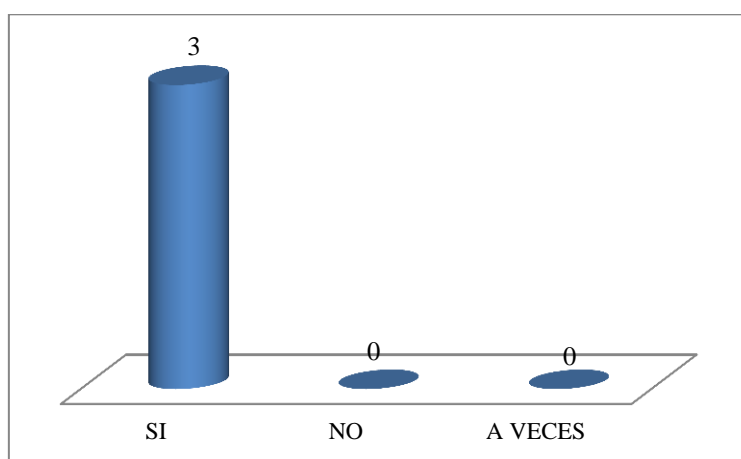


En esta misma línea, si observamos el último gráfico –véase gráfico 12- podemos comprobar que las tres educadoras que participaron en la jornada de formación, consideran que la asamblea es una buena herramienta que deberían de emplear de forma habitual.

Sin duda, los resultados obtenidos en la sesión son adecuados y esperanzadores, ya que a partir de esta sesión de formación, las participantes, deben demostrar que después de aprender, son capaces de poner en funcionamiento dicha herramienta, con la finalidad de mejorar la convivencia en el aula y potenciar el diálogo como proceso de resolución pacífica de conflictos.

Gráfico No. 12.

Considero la asamblea de aula como una buena herramienta que debería de emplear de forma habitual.



Finalmente, cabe destacar que en el anexo 2 del presente trabajo, se adjunta la sesión de formación completa.

En efecto, es importante mencionar que la actitud de las educadoras fue en todo momento activa, participativa y mostraron mucho interés en aprender al máximo sobre la asamblea de aula y las posibilidades para trabajarla en la población en riesgo de exclusión social.

3.3. Análisis e interpretación de datos. Fase 2) Ejecución del proyecto

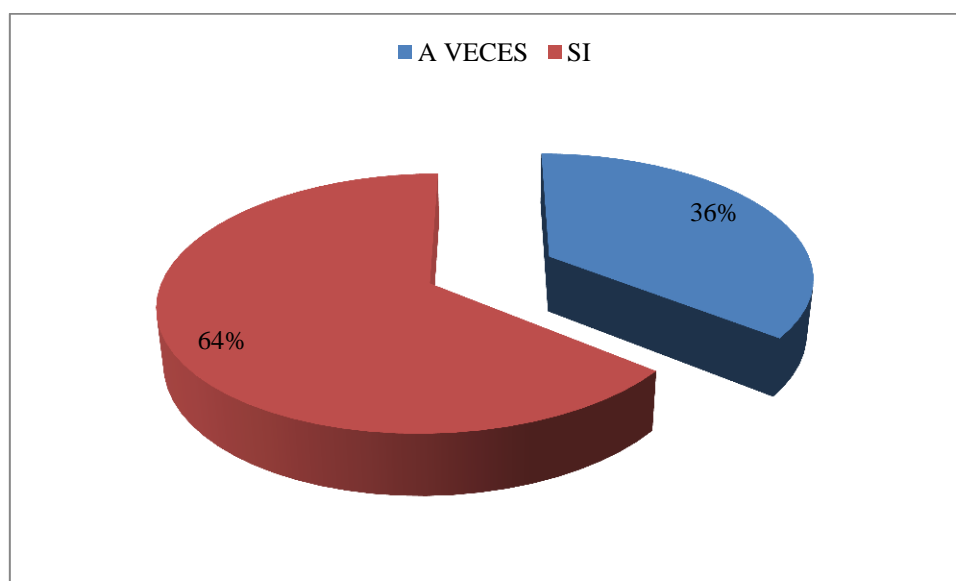
En el presente apartado, es importante mencionar que se han empleado dos instrumentos; (1) el cuaderno de campo y (2) las fichas de observación participante. Aun así, cabe destacar que aunque el cuaderno de campo ha sido un instrumento que nos ha ayudado a poder plasmar la realidad y así reflexionar acerca de los cambios que se han producido en el aula de forma progresiva, por falta de tiempo, no podemos analizar dicha información mediante pruebas que demuestren los cambios que se han efectuado. Por ello, en el presente apartado nos centraremos en profundidad en los resultados obtenidos a través del cumplimiento de las fichas de observación⁹ en cada una de las sesiones de implementación de la asamblea de aula.

Para tal efecto, a continuación se analiza el progreso general del aula durante el proceso de implementación de dicha herramienta en el aula objeto de estudio, desde la primera sesión hasta la última que se ha realizado, con la finalidad de comprobar los cambios que se han efectuado.

En primer lugar, si nos centramos en la primera sesión de asamblea de aula, en la cual se introdujo el concepto, el cual creó el primer debate acerca de su significado, podemos comprobar a través del gráfico 13, que ante el ítem “se interesa por la asamblea de aula y por el significado de la misma”, un 64% del alumnado del aula, mostró interés por la presente iniciativa y por el significado de la misma. En esta misma línea, un 36% mostró interés en ocasiones, en cambio un 0% no mostraron interés en la propuesta.

Gráfico No. 13.

Interés del alumnado por la asamblea de aula y por su significado.



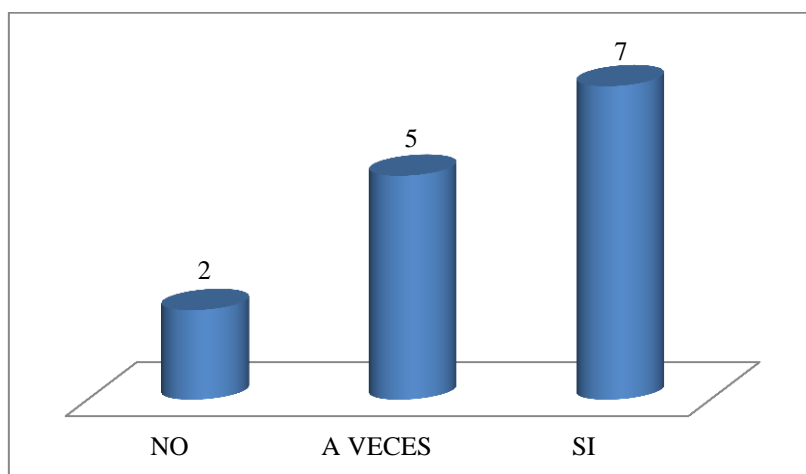
⁹ Es importante recordar que en el apartado 2.4.1. del capítulo anterior, se explican detalladamente las características de las fichas de observación participante.

Por ello, es interesante reflexionar acerca de la reacción del alumnado frente a la propuesta, ya que hemos observado que la mayoría del alumnado se interesa por ella. Esto nos indica que la iniciativa de crear un espacio para dialogar y para reflexionar conjuntamente, motiva al alumnado, les hace sentir partícipes de un espacio donde ellos y ellas son los protagonistas.

Por otra parte, si nos centramos en el funcionamiento de la segunda sesión, la actividad más destacada fue la lluvia de ideas para establecer las normas que se debían seguir en la asamblea de aula. Si observamos el gráfico 14, podemos comprobar que siete niños y niñas del aula participaron en la propuesta respetando en muchas ocasiones el turno de palabra. Esto nos demuestra que sin duda, el interés por la iniciativa y por participar en ella es alto. Cinco niños y niñas participaron a veces. Debemos recordar que participar no es fácil, y a muchos niños y niñas les cuesta dar el primer paso. Finalmente, dos no participaron. Si seguimos analizando los resultados obtenidos detalladamente, podemos comprobar la relevancia de los resultados obtenidos a partir de la evolución entre el grupo.

Gráfico No. 14.

Distribución de la muestra por participación en la lluvia de ideas propuesta en la sesión 2 del proyecto, respetando el turno de palabra.



En el siguiente ítem de la ficha de observación, referente al inicio de la sesión 3 del proyecto, los resultados nos llevan a reflexionar sobre un aspecto que a continuación comentaremos. El ítem es “Recuerda lo tratado en la sesión anterior”. Hemos podido observar, que los datos coinciden en los obtenidos en el gráfico anterior –véase gráfico 14-, ya que los 7 niños y niñas que participaron en la lluvia de ideas, *sí* que recuerdan las normas que se decidieron, los 5 que participaron *a veces*, recuerdan parcialmente los acuerdos y los 2 que no, *no* recuerdan nada de la sesión anterior. Por ello, podemos afirmar que el grado de participación en la sesión asamblearia está plenamente relacionado con el aprendizaje y el recuerdo de los contenidos trabajados en la asamblea de forma dialógica¹⁰.

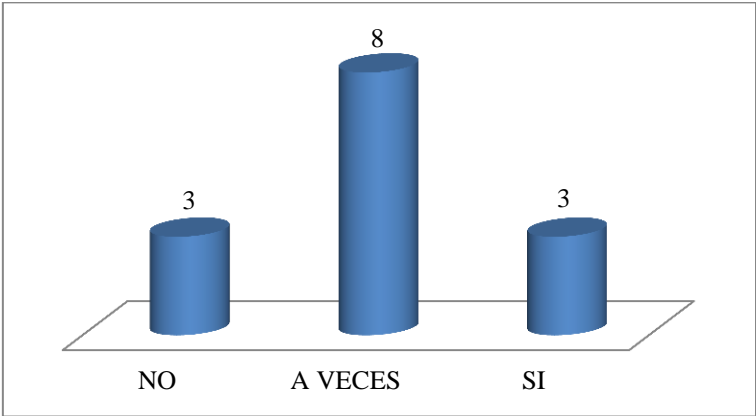
¹⁰ Análisis psicológicos afirman que la zona de desarrollo próximo (ZDP), que corresponde a la distancia entre lo que el discente puede realizar por sí solo y lo que es capaz de hacer en compañía e interacción de una persona adulta o de sus pares más capaces (Vigotsky, 1978), mejora con estas situaciones de inter-relación y diálogo con el otro –en este caso el diálogo que se establece en la asamblea-.

Por tanto, cabe destacar que el objetivo principal después de analizar dichos resultados, es conseguir que todo el alumnado participe activamente en las sesiones de asamblea de aula, con la finalidad de promover el aprendizaje activo mediante la conversación y el diálogo.

Esta observación, nos lleva a valorar de forma detallada la evolución del grado de participación del alumnado en las siguientes sesiones de asamblea de aula. Por ejemplo, en la sesión 4, podemos comprobar en el gráfico 15, que sólo lo hacen de forma continua tres niños y niñas, 8 lo hacen en contadas ocasiones y 3 no participan. Esto nos lleva a reflexionar que la lluvia de ideas potencia la participación –véase gráfico 14-, mientras que opinar sobre algún aspecto más o menos concreto sin un hilo que guie la conversación les resulta más complicado.

Gráfico No. 15.

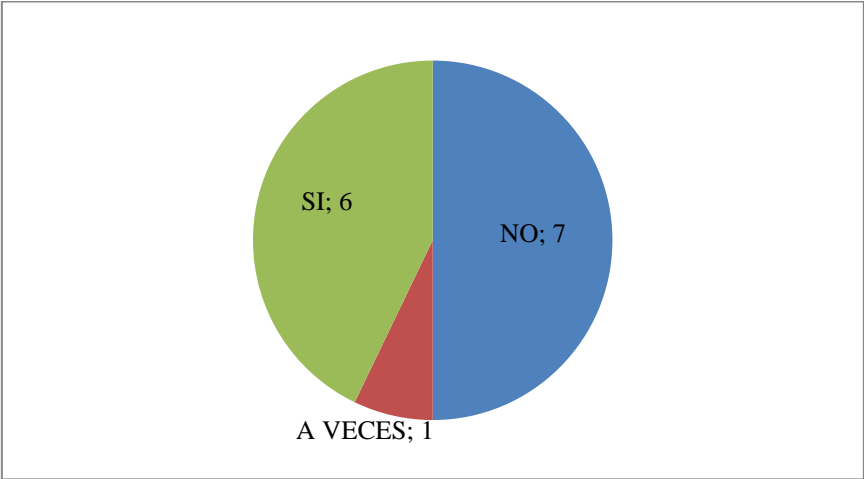
Distribución de la muestra por grado de participación en la cuarta sesión de asamblea de aula.



En esta misma línea, si nos centramos en el ítem “Pregunta las cosas que no entiende y transmite interés por entenderlo” en la sesión 4, observamos en el gráfico 16, que 6 niños y niñas del aula sí preguntan aquellos aspectos que no entienden mediante la participación en la asamblea, en cambio 7 no lo hacen y 1 lo hace sólo a veces.

Gráfico No. 16.

Distribución de la muestra por nivel de participación ante las dudas.



Como hemos mencionado anteriormente, este tipo de resultados, los cuales demuestran que la participación no es fácil para el alumnado, potencian que la educadora del aula se esfuerce en trabajar más dichos aspectos, adaptando las tareas y motivando mediante preguntas y temas interesantes la participación del alumnado.

Si seguimos observando la evolución en sesiones posteriores respecto a estos mismos ítems, podemos comprobar que por ejemplo en la sesión 6, once niños y niñas del aula participan en ocasiones. En el gráfico anterior vemos que participan a veces ocho personas, frente a tres que no lo hacían nunca en la sesión 4, en la presente no lo hace nunca sólo una persona. Podemos deducir que los temas que se tratan en la asamblea pueden motivar en mayor o menor medida la participación en la asamblea, ya que en la sesión 4 –véase gráfico 15- tres niños y niñas participaron a lo largo de la sesión de forma continua, mientras que en la sesión 6, lo hacen dos.

Gráfico No. 17.

Distribución de la muestra por grado de participación en la sexta sesión de asamblea de aula.

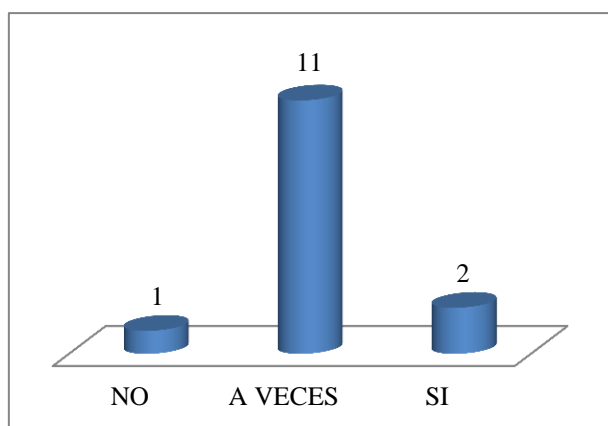
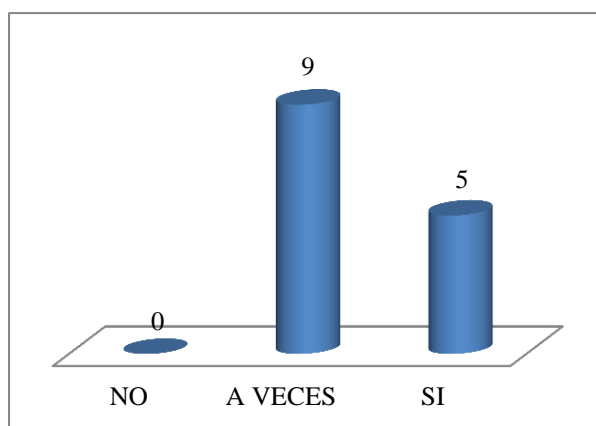


Gráfico No. 18.

Distribución de la muestra por grado de participación en la novena sesión de asamblea de aula.

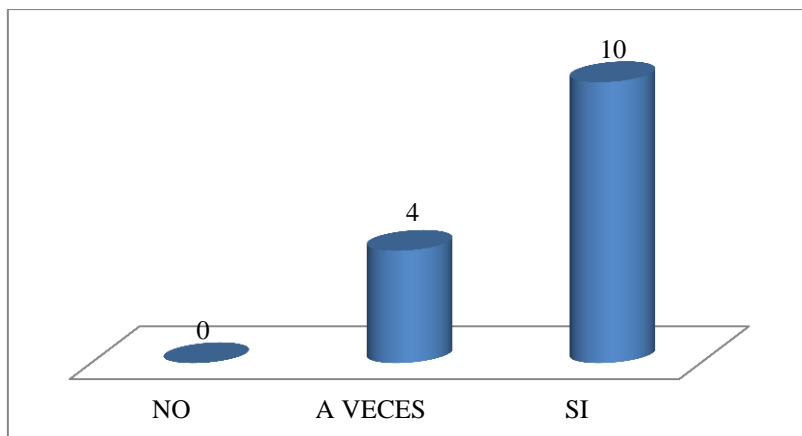


Como podemos observar en la sesión 9 –ver gráfico 18-, el nivel de participación ha progresado notablemente, ya que 9 nueve personas, frente a 11 en la sesión sexta, participan a veces, y cinco frente a 2 participan siempre. Si nos situamos en sesiones posteriores, podemos comprobar cómo a medida que el proyecto avanza y la asamblea pasa a formar parte de la rutina del aula, los niños y las niñas participan cada vez más en las sesiones.

Finalmente, podemos comprobar cómo en la última sesión del proyecto, la sesión 14, los resultados que podemos observar en el gráfico 19, nos demuestran que uno de los objetivos propuestos se ha cumplido, ya que 10 de 14 niños y niñas, en esta sesión participan de forma continua y adecuada, frente a 4 que lo hacen a veces. Por tanto, podemos afirmar que la asamblea de aula promueve la participación y el diálogo.

Gráfico No. 19.

Distribución de la muestra por grado de participación en la sesión catorce de asamblea de aula.



En otro orden de cosas, íntimamente relacionado con la participación, debemos exponer el progreso que claramente se ha producido en el respeto al turno de palabra. Como podemos comprobar en el gráfico 20, en la tercera sesión, únicamente 3 personas respetan de forma automática el turno de palabra, aun mostrando que les cuesta esperarse, frente a 5 que no lo respetan nunca y 6 que sólo lo respetan a veces. En cambio, si observamos el gráfico 21, podemos comprobar que se ha producido un pequeño progreso. En la sesión 8, las tres personas anteriores que respetan el turno de palabra siguen el mismo camino, mientras que ahora 8 personas respetan el turno de palabra a veces y 3 aun no lo hacen. Sin duda estos datos, demuestran que no es una tarea fácil, ya que en ocasiones, el alumnado se deja llevar por la impulsividad de decir alguna cosa, ya que sienten que ellos y ellas son los y las protagonistas de la actividad y necesitan hablar y contar todo aquello que les preocupa.

Gráfico No. 20.

Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la tercera sesión.

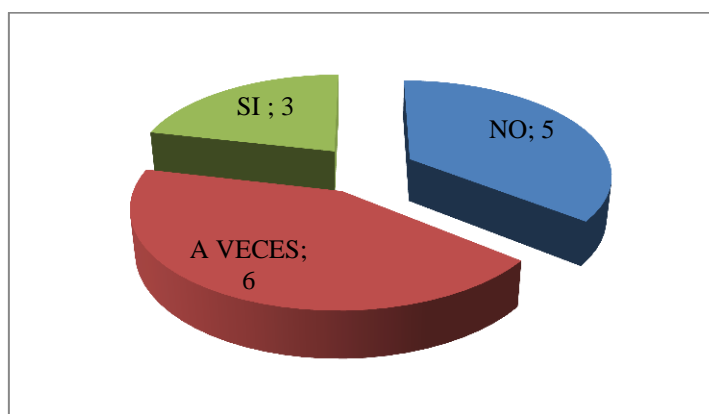
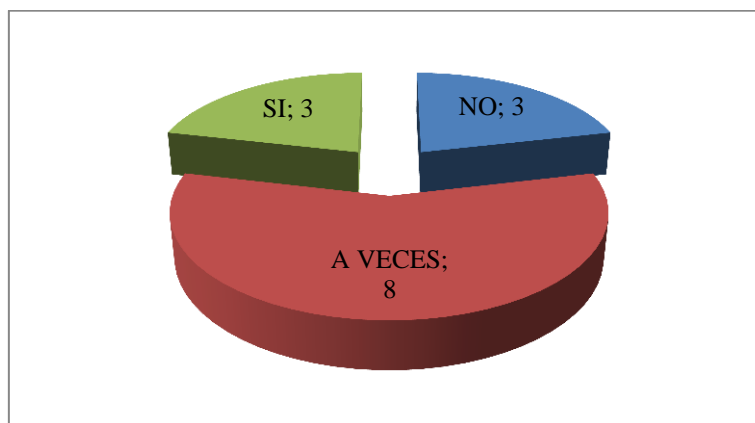


Gráfico No. 21.

Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la octava sesión.

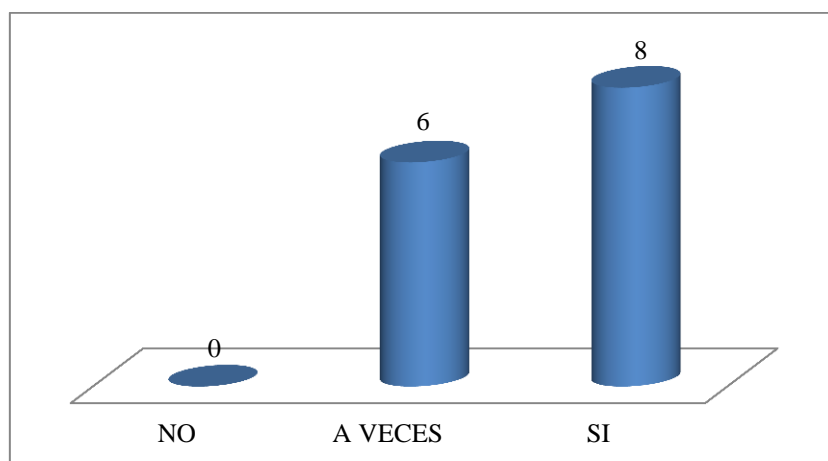


Con la finalidad de trabajar dicho aspecto de la asamblea, el cual es necesario para que funcione con respeto, la educadora del aula, realizó una serie de dinámicas para que el alumnado fuese consciente de la importancia de respetar el turno de palabra, empleando también el refuerzo positivo.

Como podemos comprobar en el gráfico 22, en la última sesión de la asamblea de aula, el progreso sí fue notable, aunque no se consiguió el objetivo al completo, ya que 8 niños y niñas sí que aprendieron a respetar el turno de palabra, pero 6 sólo lo hicieron a veces. De todas formas, cabe señalar que se llevó a cabo un buen trabajo al respecto, ya que si observamos de nuevo el gráfico 20, la evolución es muy positiva.

Gráfico No. 22.

Distribución de la muestra por el grado de respeto del turno de palabra en la sesión catorce.



En esta misma línea, es importante destacar que es una herramienta totalmente nueva en el aula, ya que ninguno de los niños y de las niñas había experimentado antes la presente actividad. Por ello, cualquier evolución comportamental y actitudinal es signo de éxito.

Por otra parte, si nos centramos en la respuesta del alumnado ante la introducción de nuevos elementos en el desarrollo de la asamblea de aula, los resultados son muy esperanzadores, ya que podemos comprobar en la tabla que se presenta a continuación, la actitud positiva que

presenta el alumnado al respecto. Como podemos observar, ninguno de los niños y ni de las niñas del aula rechazan alguna de las propuestas, sino una media de 10 niños y niñas aceptan y muestran interés por las tres y una media de 4, muestran interés a veces. Por tanto, podemos afirmar que las estrategias para mejorar el funcionamiento de la asamblea de aula son interesantes y de agrado para el alumnado.

Tabla No. 8.

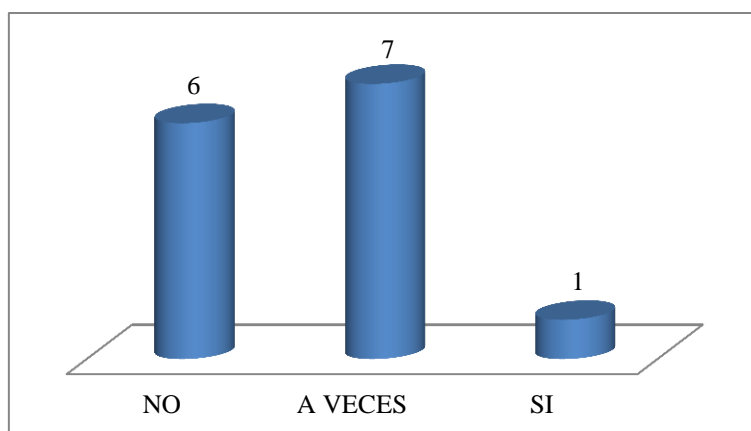
Distribución de la muestra por interés respecto a una serie de propuestas de funcionamiento de la asamblea de aula.

| Ítem | NO | A VECES | SI |
|---|----|---------|----|
| Muestra interés por los roles propuestos para la asamblea y entiende el funcionamiento de cada uno de ellos. | 0 | 5 | 9 |
| Muestra interés por la propuesta de <i>critico, felicito y propongo</i> . Pregunta aquello que no entiende al respecto. | 0 | 3 | 11 |
| Muestra interés por la propuesta del buzón de sugerencias y pregunta aquello que no entiende. | 0 | 5 | 9 |

Finalmente, si nos centramos en el objetivo principal del presente trabajo y de la asamblea de aula. Es interesante observar la evolución y el progreso en uno de los ítems de las fichas de observación en concreto “Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos”. La presente cuestión se presenta por primera vez en la sesión 8, los resultado los podemos observar en el gráfico 23. Como podemos comprobar, al inicio de dicha propuesta, un número poco elevado de niños y de niñas, demostraban que la asamblea era un espacio para resolver conflictos. Por ello, la educadora decidió exteriorizarlo con naturalidad, reflexionando y guiando al alumnado para que los enfrentamientos que día a día se producían en el aula, se resolvieran en la asamblea.

Gráfico No. 23.

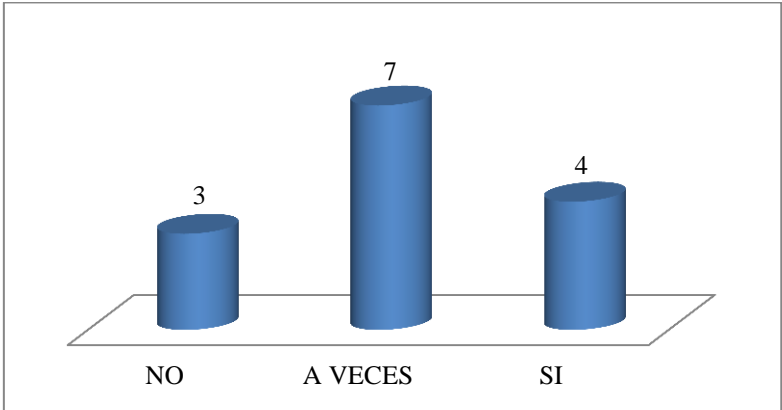
Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 8.



Por tanto, si observamos este mismo gráfico en la sesión 10 del proyecto de implementación de la asamblea de aula, comprobamos la evolución positiva de los resultados. En este caso, 4 niños y niñas utilizan la asamblea de aula para resolver conflictos o dificultades que han surgido en el aula, explicando detalladamente los hechos y buscando soluciones. Por el contrario, tres niños y niñas no expresan sus preocupaciones por el tema y siete lo hacen a veces. Este gráfico, demuestra, una vez más, que la motivación por parte de la educadora es fundamental, ya que debe ser ella quien fomente entre el alumnado el uso del diálogo y la asamblea para poder mejorar las relaciones sociales en el aula, a través de la expresión de sentimientos, de la confianza y de la amistad.

Gráfico No. 24.

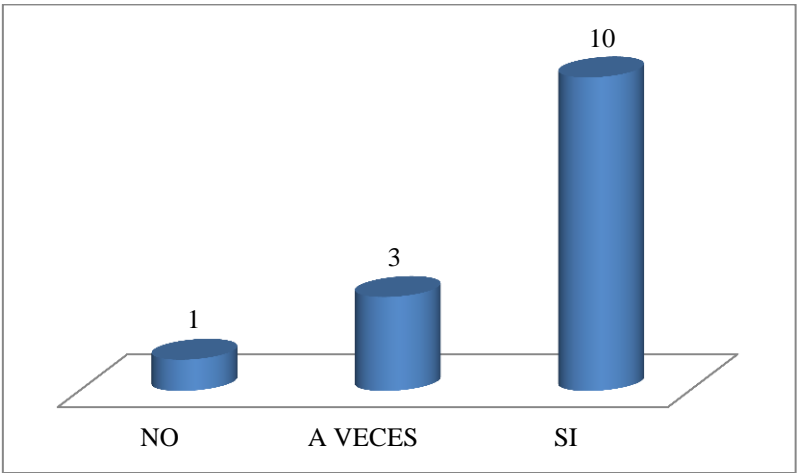
Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 10.



Finalmente, si observamos el gráfico que se adjunta a continuación, podemos observar que los resultados han progresado notablemente, ya que 10 de los niños y de las niñas del aula emplean la asamblea continuamente para expresar conflictos, con la intención de poder resolverlos en dicho espacio y de forma pacífica. Sin duda podemos afirmar pues, que la asamblea crea un espacio de dialogo en el aula, donde ejercer la ciudadanía y vivir la democracia.

Gráfico No. 25.

Distribución de la muestra por utilización de la asamblea como un espacio para dialogar y resolver conflictos en la sesión 14.



Cabe destacar, que a causa del tiempo y del espacio, no se han podido analizar detenidamente todos los ítems que se han trabajado a lo largo de la implantación del proyecto. Por ello, con el propósito de concluir dicho apartado, después de observar los progresos que se han conseguido a través del proceso de implantación de la asamblea de aula, podemos realizar una serie de afirmaciones al respecto, teniendo en cuenta los resultados que se han obtenido después de realizar un análisis general de todos los ítems de los que está formada la ficha de observación individual.

Cabe destacar que a continuación se presenta una tabla en la cual podemos observar los ítems que no se han analizado de forma detallada, pero sí que se han tenido en cuenta a la hora de hacer un análisis global.

Tabla No. 9.
Ítems valorados de forma general.

| ÍTEMS |
|---|
| Respeto a los compañeros y a las compañeras. |
| Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. |
| Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. |
| Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. |
| Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. |

Las conclusiones que podemos destacar son las siguientes:

- ✓ Si la asamblea se propone como una herramienta en la que ellos y ellas son los principales protagonistas, el alumnado se interesa por ella y por su significado.
- ✓ Las preguntas guiadas y la lluvia de ideas potencian la participación.
- ✓ El grado de participación está íntimamente relacionado con el aprendizaje y el recuerdo de los contenidos trabajados en la asamblea.
- ✓ Si la participación se trabaja adecuadamente, el alumnado aprende a participar.
- ✓ El respeto al turno de palabra se aprende, pero de forma muy lenta y costosa.
- ✓ Si el profesorado realiza propuestas y cuenta con la aprobación del alumnado, éstas son aprobadas y apoyadas con menos dificultad.
- ✓ El propósito de utilizar la asamblea como espacio para prevenir y resolver conflictos, es un proceso que se aprende, ya que ganarse la confianza no es un proceso fácil, pero tampoco imposible.

Una vez hemos analizado los resultados obtenidos durante el proceso de ejecución del proyecto, en el apartado posterior se analizarán los resultados obtenidos al finalizarlos, mediante instrumentos utilizados en la fase de diagnóstico.

3.4. Análisis e interpretación de datos.

3) Evaluación final

Como se ha especificado en apartados anteriores, en el proceso de evaluación final de resultados se han empleado tres herramientas. En primer lugar, referente a la primera línea de investigación, se ha empleado un cuestionario final, en el que se han formulado una serie de preguntas referentes al uso de la asamblea de aula por parte de las educadoras del equipo educativo de STCH (Paterna). Por otra parte, en la segunda línea de investigación, se han empleado los mismos instrumentos de evaluación que en la fase de diagnóstico de necesidades (pretest): La escala de clima de aula y el sociograma.

Con la finalidad de facilitar la lectura del presente apartado, éste se ha dividido en tres subapartados, en cada uno de ellos, se analizan los resultados obtenidos, comparándolos con los obtenidos en la fase de evaluación inicial.

3.4.1. Análisis e interpretación de resultados del primer eje investigación en función del cuestionario final cumplimentado por las educadoras de STCH.

Como se ha especificado anteriormente, el instrumento que se ha empleado en esta evaluación se trata de un cuestionario formado por 11 ítems¹¹. Cabe destacar que en el presente apartado se analizarán los resultados obtenidos en los ítems del 4 al 11, ya que los cuatro primeros hacen alusión al proceso de formación de las educadoras en la herramienta y por tanto, los resultados obtenidos se han especificado en el apartado 3.2. del presente capítulo.

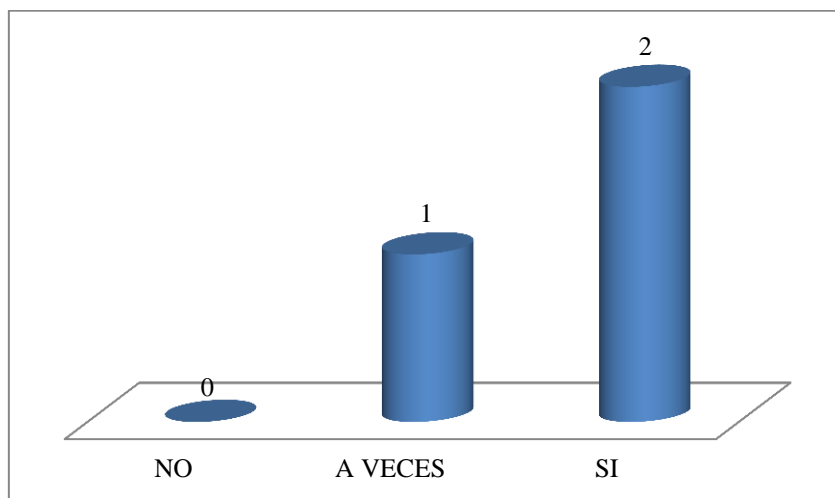
Debemos recordar que este cuestionario ha sido cumplimentado por las educadoras después de la sesión de formación, y después de 2 meses en los cuales supuestamente han podido poner en práctica los conocimientos aprendidos.

El primer ítem que se ha analizado es el que hace referencia a conocer si las educadoras, utilizan la asamblea de aula de forma rutinaria en las aulas de apoyo educativo de STCH. Como podemos observar en el gráfico 26, dos de ellas afirman que sí que emplean la asamblea de aula en el día a día de las clases de apoyo, en cambio la educadora restante afirma que sólo lo hace a veces. Podemos destacar que la educadora que ha respondido que la emplea a veces, es la que en el grupo de discusión se mostraba más reticente a emplear dicha herramienta, reconociendo que en ocasiones siente que le faltan recursos para abordar las problemáticas que surgen en el aula. Por ello, podemos afirmar que el hecho de que dicha educadora emplee la asamblea *a veces* es un resultado exitoso, teniendo en cuenta la actitud poco motivadora que demostró en el desarrollo del grupo de discusión.

¹¹ Las características específicas del cuestionario las podemos encontrar en el apartado 2.4.1. del capítulo anterior.

Gráfico No. 26.

Utilización de la asamblea de aula de forma rutinaria por parte de las educadoras.



Por otra parte, en cuanto al siguiente ítem: “Desde que realizo asambleas en el aula, he notado que los conflictos han disminuido notablemente”, las respuestas han sido muy similares a las observadas en el gráfico anterior. Dos de las educadoras han respondido que sí, afirmando que los conflictos han disminuido notablemente. Por el contrario, una de ellas ha respondido que sí que ha notado diferencia pero sólo a veces. Otra de las cuestiones íntimamente relacionado con la presente es acerca de la convivencia en el aula. Ante el ítem “Considero que, como educadora, la convivencia en el aula ha mejorado desde que empleamos la asamblea de aula”, las respuestas han sido iguales al ítem anteriormente analizado, dos de ellas afirman que sí mientras que la otra educadora afirma que sólo a veces. Aun así, podemos considerar que los resultados obtenidos son realmente satisfactorios.

A la pregunta si el alumnado ha respondido positivamente a la asamblea de aula, las tres educadoras coinciden con su respuesta, ya que afirman que las reacciones del alumnado siempre han sido positivas al respecto. Esto demuestra la conexión con el apartado anterior, ya que una de las conclusiones era: *Si la asamblea se propone como una herramienta en la que ellos y ellas son los principales protagonistas, el alumnado se interesa por ella y por su significado*. Sin duda, las educadoras han presentado la asamblea de forma adecuada, haciendo de ella una herramienta interesante para el alumnado, por ello, han conseguido que todos y todas se interesen.

En esta misma línea, ante el ítem que hace referencia a si el alumnado demanda la asamblea de aula, las respuestas han sido exitosas. Dos de las educadoras afirman que sí, mientras que otra de ellas afirma que a veces. Por ello, podemos corroborar que el alumnado responde positivamente a la asamblea de aula y en muchas ocasiones la demanda, concibiéndola como un espacio en el que ellos y ellas son los principales protagonistas.

Finalmente, si analizamos los resultados obtenidos en los ítems que abordan el tema de la formación como educadoras, podemos observar en los gráficos 27 y 28 que generalmente, sienten que necesitan más formación para abordar los conflictos que surgen en el aula, pero que ahora se sienten más capaces de reaccionar frente a problemáticas, conflictos y/o dificultades que puedan surgir en el aula.

Gráfico No. 27.

Necesidad de seguir formándose como educadoras.

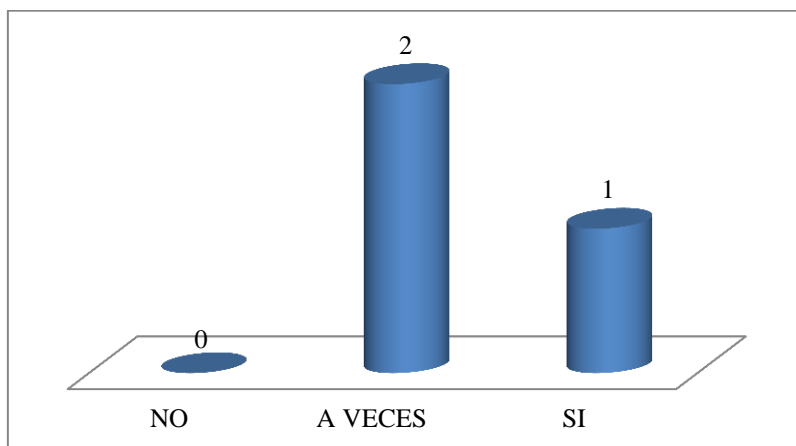
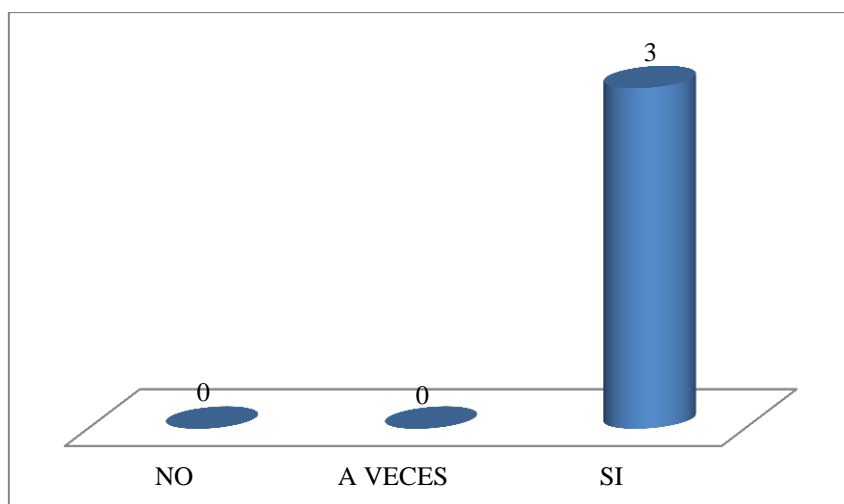


Gráfico No. 28.

Sentimiento de capacidad por parte de las educadoras para afrontar conflictos en el aula.



Sin duda, los resultados que se han analizado en el presente apartado muestran que la herramienta de la asamblea de aula ha sido bien recibida tanto por los y las profesionales del equipo educativo como por parte del alumnado de las aulas de apoyo de STCH en Paterna. Cabe destacar que se ha convertido en una actividad que forma parte de las rutinas del aula y además el alumnado siente que la necesita para poder expresar lo que siente, contar alguna cosa o resolver algún conflicto.

Como hemos comprobado, el objetivo principal de la investigación generalmente podemos afirmar que se ha logrado, ya que la intención era mejorar la convivencia en las aulas y sin duda, las educadoras han demostrado que los conflictos han disminuido y que el ambiente de trabajo es más adecuado.

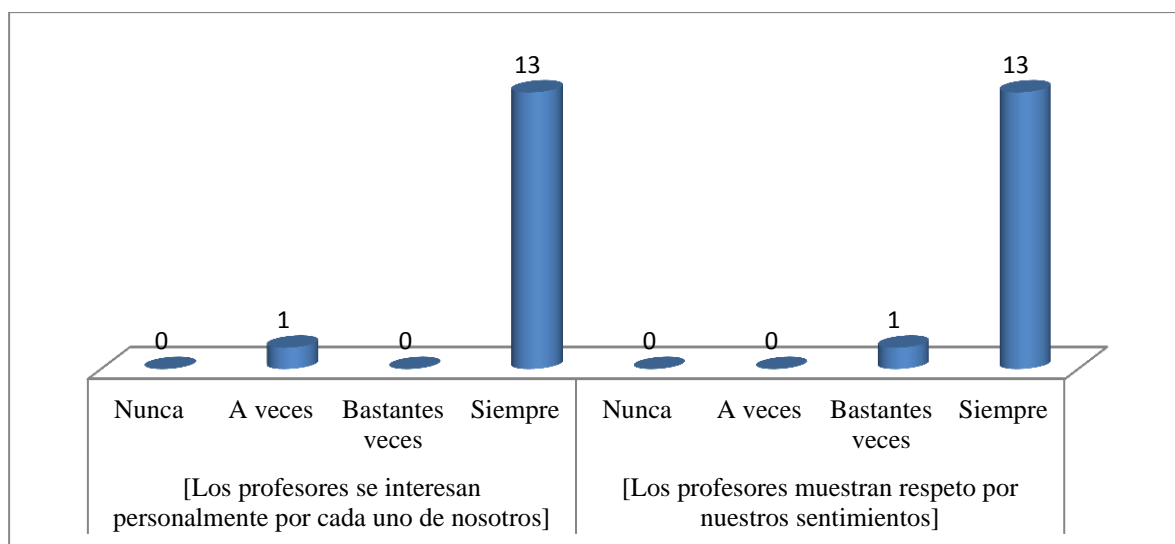
3.4.2. Análisis e interpretación de resultados en función de los resultados obtenidos en la Escala de Clima Social de Aula final.

A continuación se presentan y se interpretan los resultados que se han obtenido en la escala de clima social de aula, cumplimentada por el alumnado del aula de referencia después de la ejecución del proyecto (la asamblea de aula) durante 5 meses.

Los resultados que se exponen son comparados con los obtenidos en la fase de diagnóstico de necesidades; con la finalidad de poder observar los cambios que se han efectuado después de la implementación de la asamblea de aula –técnica test-retest–.

En primer lugar, en el gráfico 29, se pueden observar los primeros resultados obtenidos de la primera dimensión (dimensión interés), donde se observa que los cambios respecto a los resultados de la escala de clima social de aula inicial, son notables.

Gráfico No. 29.
Interés y respeto del profesorado por el alumnado del aula.



Podemos observar –ver gráfico 29- que trece niños y niñas de catorce años, consideran que el profesorado se interesa siempre por ellos y por ellas, y siempre les respeta. Cabe destacar que este es un dato muy positivo, ya que inicialmente no todos y todas sentían ese interés y respeto antes de la implementación del proyecto (2 niños en la escala inicial contestaron “a veces” y 4 contestaron “a veces” ante la segunda respuesta representada en el gráfico).

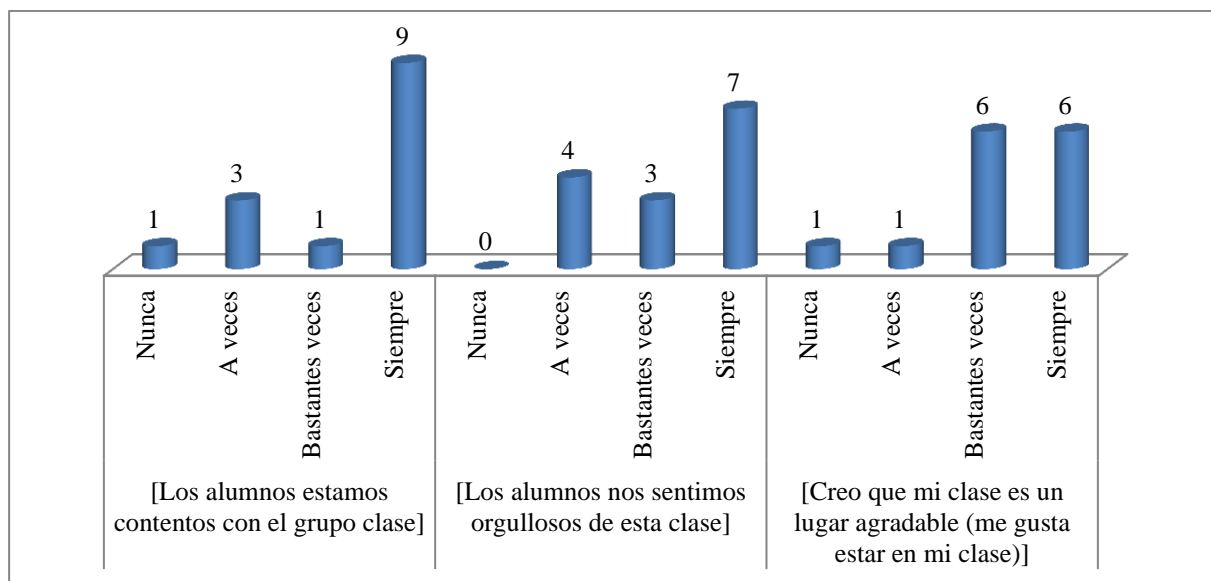
En este sentido, los datos podrían sugerir que la asamblea de aula ha proporcionado un espacio en el que el alumnado se siente escuchado, valorado y respetado, potenciando la acogida por parte del profesorado de aquellos y niños y niñas que más lo necesitan.

Por otra parte, es importante hacer referencia a la alumna que ha contestado “a veces” y “bastantes veces” ante las cuestiones que nos atañen. Cabe destacar, que se trata de una niña que por motivos de salud ha faltado en muchas ocasiones a las clases de apoyo educativo y por tanto, no ha podido participar como el resto del alumnado en las asambleas, en las actividades propuestas, etc. Esto podría demostrar que la falta de asistencia ha podido sesgar sus respuestas. En esta misma línea, lo mismo ocurre con los resultados que se observan en el gráfico que se adjunta a continuación –ver gráfico 30-; es la única persona que ha contestado

“nunca” ante la primera pregunta de la segunda dimensión (dimensión satisfacción). Por lo contrario, los cambios que se han efectuado por parte del resto del grupo-clase son realmente positivos. Si comparamos los datos obtenidos de la escala inicial y en la actual, se observa que las respuestas son totalmente diferentes. Inicialmente, por ejemplo, 7 niños y niñas no se sentían de manera positiva en el aula y en cambio, ahora, 10 de 14 afirman que “siempre” o “bastantes veces”, 10 se sienten orgullosos de la clase “siempre” o “bastantes veces” y 12 consideran que el aula es un lugar agradable “siempre” o “bastantes veces”.

Gráfico No. 30

Satisfacción del alumnado respecto al aula.

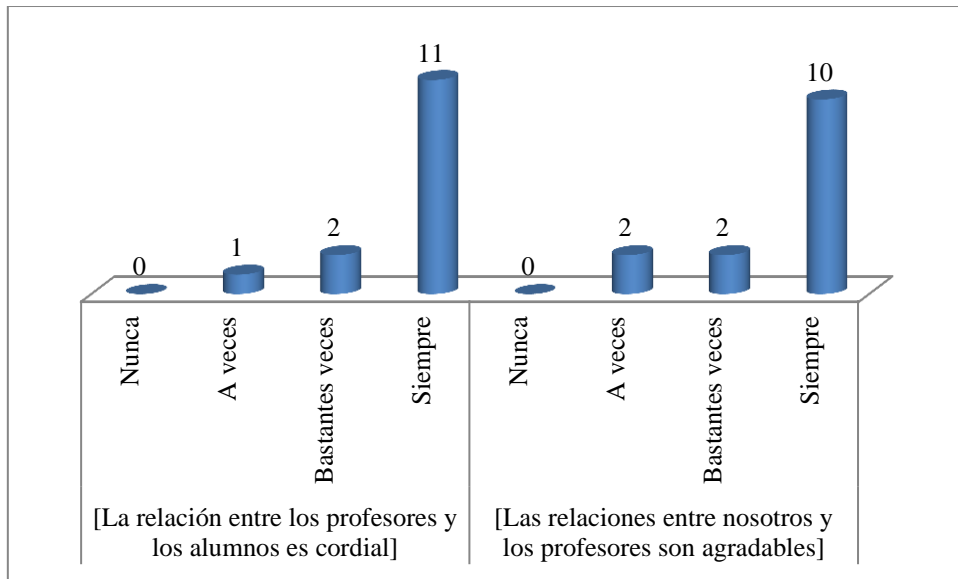


Después de analizar los resultados obtenidos en función de la presente dimensión, se podría considerar que el proyecto de implementación de la asamblea de aula ha potenciado la cohesión grupal y ha ayudado a mejorar el clima de aula y las relaciones sociales que en ella se han establecido, ya que posteriormente, con el análisis del sociograma final, se podrá corroborar que las elecciones han aumentado; mientras que los rechazos han disminuido notablemente.

En esta misma línea, si se observan los resultados obtenidos en cuanto a la tercera dimensión – véase gráfico 31- de la escala de clima social de aula, los datos demuestran que, por una parte, la mayoría consideran que la relación entre el profesorado y el alumnado es cordial y agradable. En esta primera parte de la dimensión, la evolución de los resultados también ha sido positiva, ya que un número mayor de alumnado que en la escala inicial ha contestado “siempre” y “bastantes veces” en ambos ítems. Es interesante destacar que tanto la relación entre el alumnado como con el profesorado ha mejorado, pudiendo ser la asamblea la causa de ello, ya que ésta proporciona un espacio de confianza y de relación.

Gráfico No. 31.

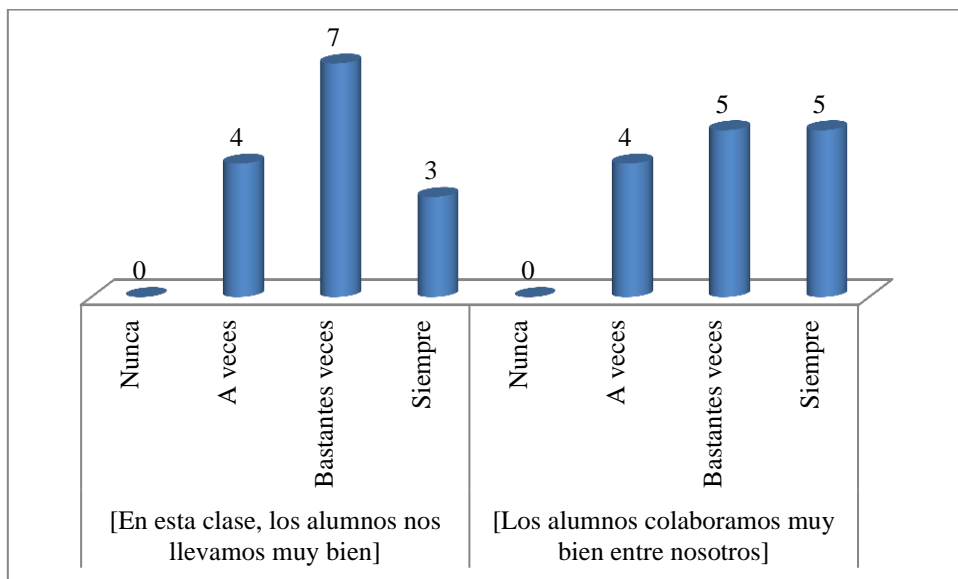
Relación entre el profesorado y el alumnado en el aula.



Los resultados que se han obtenido en la segunda parte de la tercera dimensión, también demuestran que se han producido cambios bastante notables. En este caso, si se observa el gráfico 32 y lo comparamos con el respectivo en la escala inicial, 10 de 14 han contestado que el alumnado se porta muy bien “siempre” o “bastantes veces”. Por el contrario, tan sólo 4 niños y niñas opinan que sólo se portan muy bien “a veces”. En cambio, en el mismo gráfico de la escala inicial, únicamente 4 niños y niñas de 14, consideraban que se portaban muy bien “siempre” o “bastantes veces”, ante los 10 restantes que consideraban lo contrario.

Gráfico No. 32.

Comportamiento del alumnado en el aula.



En referencia a la colaboración, representada en el gráfico anterior –ver gráfico 32-, la evolución también ha sido muy positiva. En la escala inicial, 9 niños y niñas afirmaban que no

colaboraban prácticamente nunca entre ellos y ellas y 5 consideraban que sí. Por lo contrario, en la escala que se ha administrado al finalizar el proyecto, 10 niños y niñas consideran que colaboran entre ellos y ellas y únicamente 4 piensan que lo hacen “a veces”.

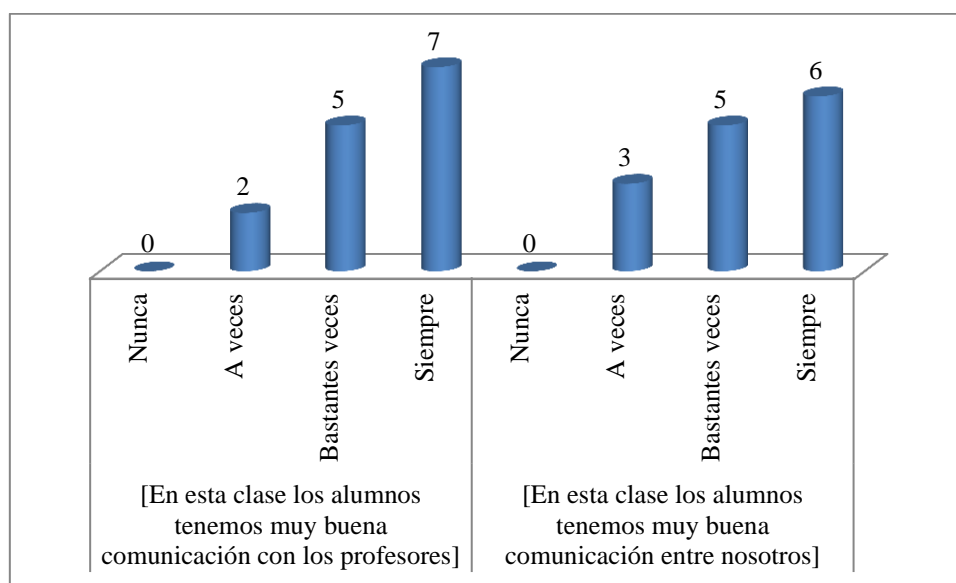
Sin duda alguna, los resultados sugieren que las relaciones en el aula han mejorado en gran medida; la implementación de la asamblea de aula ha podido ser una de las causas de este tipo de cambios, potenciando el compañerismo y la importancia de cuidar al grupo.

Finalmente, si se analizan los resultados obtenidos en la última dimensión de la escala de clima social de aula, los cambios han sido muy relevantes. En primer lugar, en relación con la comunicación entre el alumnado y el profesorado, en la escala inicial, 6 personas consideraban que no era buena, frente a 8 que opinaba que sí. En cambio, en la escala actual, únicamente 2 consideran que es buena “a veces” mientras que 12 consideran que es buena “bastantes veces” o “siempre”.

En esta misma línea, si se analiza la comunicación entre el alumnado, los resultados obtenidos también son muy positivos, ya que han evolucionado notablemente. La mayoría consideran que la comunicación entre ellos y ellas es muy buena (11 niños/as), mientras que en la escala inicial, sólo 5 consideraban que era buena.

Gráfico No. 33.

Comunicación entre el alumnado y el profesorado.



Como se puede observar –ver gráfico 33-, los resultados obtenidos después de analizar los datos de la escala de clima de aula, 5 meses después de la inicial, es importante reflexionar acerca de la influencia que la implementación de la asamblea de aula ha tenido en el grupo-clase. Se ha creado un espacio destinado al diálogo, a la resolución de conflictos, a la escucha, a la conversación y sin duda, esto ha potenciado que tanto el alumnado como el profesorado se sientan mejor en el grupo y se relacionen con más confianza.

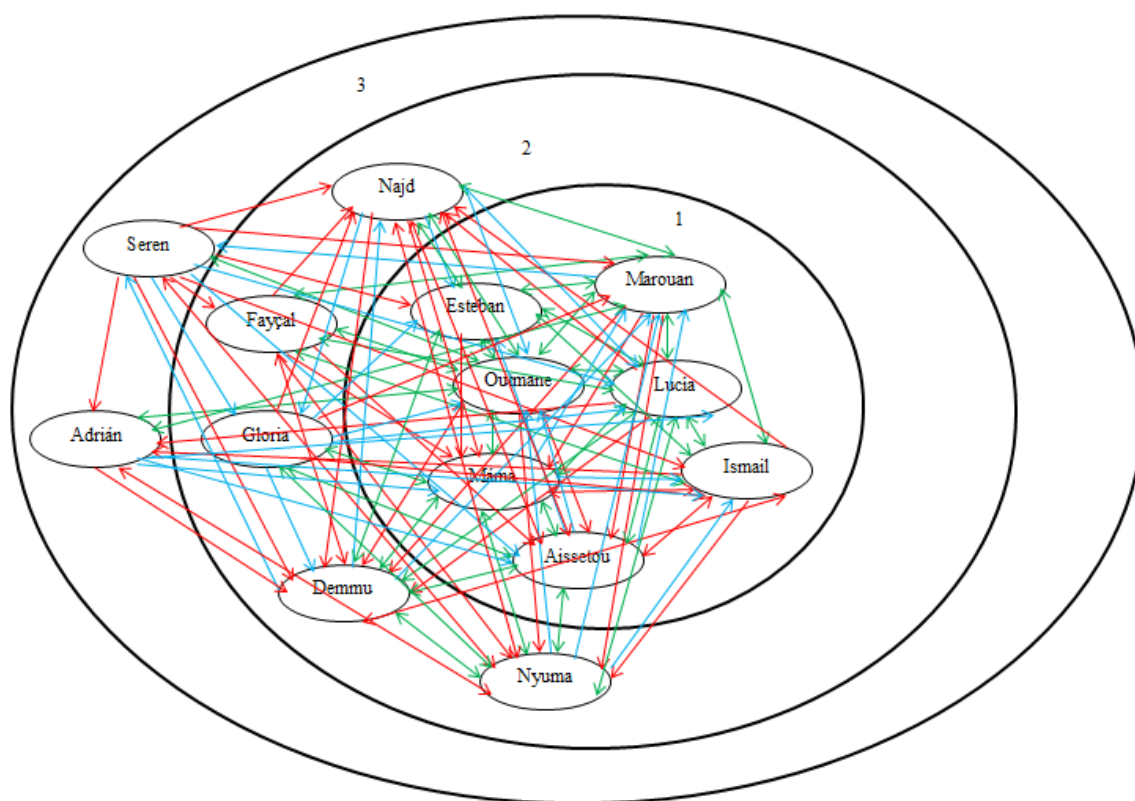
3.4.3. Análisis e interpretación de datos en función de los resultados obtenidos en el sociograma final.

En el presente apartado se presentan los resultados que se han obtenido en el sociograma final, es decir, después de implementar el proyecto de asamblea de aula en la clase de referencia, las características de la cual se han especificado en el apartado 2.3. del capítulo 2 del presente Trabajo Fin de Master.

Al igual que en el primer apartado de este capítulo, los resultados se pueden observar en las tablas que se adjuntan a continuación. En ellas podremos comprobar si se han efectuado cambios respecto a las tablas presentadas en el análisis diagnóstico.

Gráfico No. 34

Representación gráfica del sociograma final.



Como podemos observar en el gráfico 29 y en la tabla 10, después de la implementación del proyecto de la asamblea de aula, 4 meses después, los resultados que se han obtenido han variado de forma notable. Las relaciones han evolucionado y por tanto, las elecciones y los rechazos también.

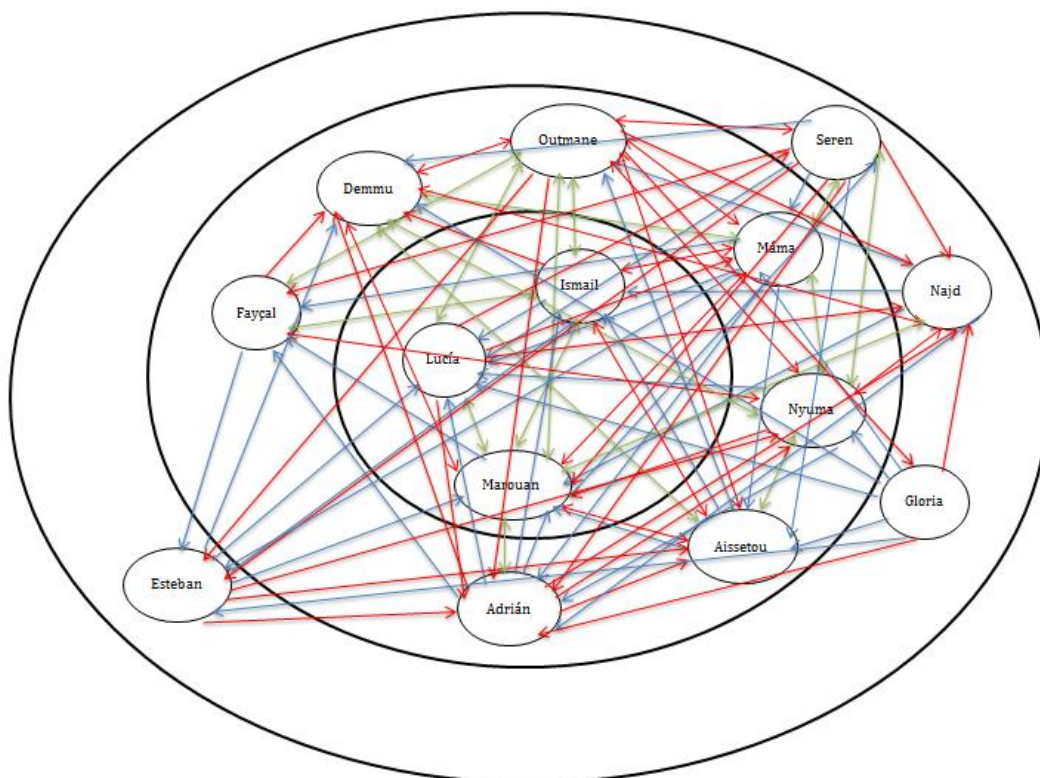
En primer lugar, si se analiza la posición que ocupan los niños y las niñas en los círculos, se pueden observar los primeros cambios. Teniendo en cuenta que el círculo 1 corresponde a los niños y las niñas que han sido elegidos por un mínimo de 7 personas, en el sociograma inicial este requisito únicamente lo cumplían tres personas –véase gráfico 30–, mientras que en el sociograma final son siete. Por tanto, estos datos sugieren que el número de elecciones ha aumentado y por tanto las relaciones sociales han mejorado. En el segundo círculo (elegidos

entre 4 y 6 personas) en el sociograma inicial son siete los niños y las niñas que ocupan dicho lugar, mientras que en el final son cinco. En el último círculo (elegidos entre 0 y 3 personas), en el inicial ocupaban este lugar cuatro niños y niñas y en el final lo siguen ocupando dos.

Al respecto, cabe destacar que, como podemos observar en ambos gráficos, Ismail, Lucía y Marouan siguen en el primer círculo, al cual se han unido Esteban, Outmane, Mâma y Aissetou. Esteban ha pasado de ser elegido por 3 personas a ser una de las personas líderes en el grupo-clase (9 elecciones). Outmane, Mâma y Aissetou han pasado del segundo círculo al primero. En el segundo círculo han permanecido Demmu, Fayçal y Nyuma, sumándose Gloria y Najd. Por último, en el último círculo ha permanecido Seren y se ha sumado Adrián.

Gráfico No. 35

Representación gráfica del sociograma inicial.



Si analizamos los resultados que se han obtenido, podemos comprobar que Esteban se ha unido a un grupo de niños del aula, en el cual las elecciones son recíprocas: Lucía, Ismail, Marouan, Outmane, Esteban y en un segundo plano Fayçal. Por otra parte, Gloria se ha incorporado al grupo inicialmente formado por Demmu, Mâma, Aissetou y Nyuma. Por otra parte, Najd, Adrián y Seren siguen sin pertenecer a ningún grupo en concreto, aunque claramente ellos expresan sus preferencias.

El enfrentamiento entre ambos grupos del aula sigue estando presente, aunque en menor medida. Outmane, Esteban y Lucía han dejado de rechazar a algunas niñas como a Mâma y a Aissetou, mostrando su aprecio hacia ellas eligiéndolas. Lo mismo ha ocurrido por la otra parte, estas dos niñas también han elegido a algunos de los niños y niñas que conforman el otro grupo mayoritario de la clase. Aun así, cabe destacar que Marouan e Ismail siguen

rechazando a las niñas del grupo mayoritario, pero en cambio, no lo hacen hacia Seren y hacia Gloria, por lo que la lucha entre sexos ha desaparecido.

En esta misma línea, podemos reflexionar acerca de este punto de interés. Los rechazos por parte de las chicas hacia los chicos del aula han disminuido notablemente. Por ejemplo, Nyuma, Máma, Aissetou, Gloria y Demmu han dejado de rechazar a muchos de los niños que antes no aceptaban por despecho, eligiéndolos para compartir aula el próximo curso. Esta actitud también ha cambiado por parte de Outmane, Najd, Adrián y Esteban, los cuales también han incluido a muchas niñas en sus elecciones.

En otro orden de cosas, Lucía también ha cambiado sus elecciones, en el sociograma inicial sólo elegía a Marouan y a Outmane, en cambio, sus relaciones en el aula claramente han evolucionado, ya que esta vez ha elegido a siete personas de clase.

En cambio, las relaciones con Adrián y Seren han sido las únicas que parece que no hayan progresado. En primer lugar, cabe destacar que Seren es un caso a valorar a parte, ya que es una niña que por problemas de salud no ha podido acudir al centro a lo largo de estos dos últimos trimestres. En cambio no es el caso de Adrián. Él acude al centro con regularidad, pero las relaciones que se ha establecido en el aula no han sido las adecuadas, ya que muchas personas que lo eligieron al principio no lo han hecho ahora, por causas que aparentemente desconocemos.

Sin duda, las relaciones en el aula han mejorado notablemente, los enfrentamientos han disminuido y una de las causas de ello puede ser la implementación de la asamblea de aula. Aun así, en el siguiente capítulo se exponen de forma extensa las conclusiones que se han obtenido a lo largo del proceso de investigación.

Tabla No. 10.
Respuesta a ítems 1 y 2 del sociograma final.

| | | Elegidos/Rechazados | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|------------------|---------------------|---------|--------|-------|------|--------|-------|-------|-------|----------|------|--------|---------|--------|---|
| Electores | | Outmane | Marouan | Ismail | Lucía | Máma | Fayçal | Seren | Demmu | Nyuma | Aissetou | Najd | Gloria | Esteban | Adrián | |
| | | Outmane | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | | Marouan | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | | Ismail | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | | Lucía | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | | Máma | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| | | Fayçal | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | Seren | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Demmu | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | |
| | | Nyuma | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| | | Aissetou | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | | Najd | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| | | Gloria | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | |
| | | Esteban | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | Adrián | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | |
| | Total elecciones | 12 | 11 | 9 | 12 | 8 | 4 | 3 | 5 | 5 | 7 | 5 | 6 | 9 | 2 | |
| | Total rechazos | 1 | 2 | 4 | | 6 | 2 | 1 | 8 | 7 | 6 | 7 | | 1 | 4 | |

Si se observan los resultados que se han obtenido en las respuestas referentes al ítem tres del sociograma, se puede comprobar que los resultados también han variado respecto al inicial.

En primer lugar, cabe destacar que las respuestas son en una gran mayoría más cercanas a la realidad. Se podría afirmar que los niños y las niñas del aula son más conscientes de sus amistades en ella. Aun así, es importante hacer referencia a la actitud contraria de algunos niños y niñas. Por una parte, Marouan sigue afirmando que todos los niños y las niñas del aula le han elegido, esta vez se acerca más a la realidad, sin darse cuenta de que dos de ellos le rechazan. Todo lo contrario ocurre con Najd, Ismail, Lucía y Mάma, quienes piensan que pocas personas les eligen y son, excepto Najd, de las personas más elegidas del aula. Esto demuestra la falta de autoestima de algunos niños y niñas del aula y la necesidad de trabajar esta temática.

Por otra parte, es imprescindible mencionar que el fenómeno presente en Mάma de Extralimitación de reducción (Catalán, 1987) ha desaparecido, ya que no plasma sus deseos de amistades en el sociograma.

De forma general, si se reflexiona acerca de los resultados obtenidos en dicho apartado, éstos nos sugieren que la implementación de la asamblea de aula ha ayudado a tener una visión real de las amistades que se generan en el aula, siendo más conscientes de las personas que están a su lado o las que no. Aun así, es imprescindible destacar que es importante trabajar el autoestima en el aula, con la finalidad de que los niños y las niñas se valoren y puedan por tanto, valorar más a las personas que les rodean.

Tabla No. 11.
Respuestas a ítem 3 del sociograma final.

| Valoración | | Outmane | Marouan | Ismail | Lucía | Máma | Fayçal | Seren | Demmu | Nyuma | Aissetou | Najd | Gloria | Esteban | Adrián |
|---------------------------|----------|---------|---------|--------|-------|------|--------|-------|-------|-------|----------|------|--------|---------|--------|
| | Outmane | | X | X | X | X | X | X | | | | X | | X | X |
| | Marouan | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Ismail | X | X | | | | | | | | | | | | |
| | Lucía | X | | | | X | | | | X | | | X | X | |
| | Máma | | | | X | | | | | | | | X | | |
| | Fayçal | X | | | | | | | | | | X | | | |
| | Seren | | | | X | | | | | | X | | | | |
| | Demmu | | | | | X | | | | X | X | | | | |
| | Nyuma | | | | | X | | | X | | X | | | | |
| | Aissetou | | | | X | X | | | X | X | | | | | |
| | Najd | | | | | | | | | | | | | X | |
| | Gloria | | | | X | | | | X | X | X | | | | |
| | Esteban | X | | | X | | | | | | | X | | | |
| | Adrián | | | | X | | | | | | | X | | | |
| Total valoraciones | | 4 | 2 | 2 | 8 | 6 | 2 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 |

CAPÍTULO 4
Conclusiones y propuestas

4.1. Síntesis de resultados

En resumen, los resultados obtenidos en la presente investigación se encuentran reflejados de manera sintetizada en el cuadro que a continuación se presenta –ver cuadro 3-. En la información que se aporta, se puede observar de forma detallada la evolución positiva de la convivencia en el aula de referencia, comparando los resultados obtenidos tanto en los sociogramas (inicial y final), como en las escalas de clima social de aula. Se han elegido dichas herramientas para mostrar el resumen de resultados ya que se considera que son las fuentes más relevantes, sin otorgar menor importancia al resto de instrumentos empleados en los que se han obtenido también datos significativos.

Cuadro No. 3.

Resumen de resultados por instrumento.

| Resumen de resultados de los SOCIOGRAMAS | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|-----------------------------------|-------|----------------------|-------|---------------------------------|-------|
| | Nº total de elecciones | | Nº total de elecciones recíprocas | | Nº total de rechazos | | Nº total de rechazos recíprocos | |
| Sociograma inicial | 65 | | 16 | | 56 | | 12 | |
| Sociograma final | 98 | | 34 | | 49 | | 7 | |
| Resumen de resultados de las ESCALAS DE CLIMA SOCIAL DE AULA | | | | | | | | |
| | Dimensión 1 | | Dimensión 2 | | Dimensión 3 | | Dimensión 4 | |
| | N/A.V | S/B.V | N/A.V | S/B.V | N/A.V | S/B.V | N/A.V | S/B.V |
| Escala inicial | 6 | 22 | 26 | 16 | 31 | 25 | 21 | 21 |
| Escala final | 1 | 27 | 10 | 32 | 11 | 46 | 6 | 36 |

N/A.V: Nunca/ A Veces; S/B.V: Siempre/ Bastantes Veces.

Como podemos observar en el cuadro 3, se han establecido una serie de categorías que nos demuestran la evolución y el progreso obtenido, en función del número total de elecciones, de elecciones recíprocas, de rechazos y de rechazos recíprocos; tanto en el sociograma inicial como en el final. Sin duda, los datos demuestran una evolución positiva de las relaciones que se han establecido en el aula.

En esta misma línea, en el cuadro adjunto se pueden observar los resultados finales obtenidos en la escala de clima social de aula inicial y final. Los resultados se han organizado de acuerdo con los datos obtenidos en las cuatro dimensiones, agrupando las respuestas por afinidad en las contestaciones (Nunca/ A veces; Siempre/ Bastantes veces). Los resultados obtenidos, al igual que en los sociogramas, demuestran que la implementación de la asamblea de aula ha potenciado una mejora considerable en la convivencia en el aula.

En efecto, los resultados obtenidos en la escala de clima social de aula final (re-test) son más positivos que los que se han obtenido en el sociograma. Esta evidencia se puede constatar gracias a la triangulación de datos entre el sociograma, la escala de clima de aula y la propia

observación directa. En algunos casos, esta relación puede estar condicionada por “la deseabilidad social”. Este fenómeno hace referencia a las respuestas frente a una cuestión de índole personal directa, como es el caso. En cambio, estas respuestas cambian cuando se realizan las cuestiones de forma indirecta, confirmando la teoría anterior (Ellington, Sackett, y Hough, 1999).

En un sentido amplio, los resultados obtenidos, nos muestran de forma progresiva que ha mejorado la convivencia en el aula objeto de estudio, y que como aportación de especial interés para la comunidad educativa, la asamblea de aula ha podido contribuir en ese proceso de mejora con el grupo-clase. En este sentido, en futuras investigaciones, con la finalidad de observar de manera diferenciada esa correlación, nos proponemos estudiar más aspectos que puedan estar influyendo en esa aparente mejora de las relaciones sociales –estilo educativo docente, factores familiares, entre otros-.

A partir de dicho cuadro como referencia, además de las reflexiones anteriormente expuestas, se procede a exponer en el apartado que sigue a continuación, las principales conclusiones al respecto, así como las líneas de investigación futuras explicadas detalladamente.

4.2. Conclusiones y propuestas de mejora

Para concluir este trabajo de investigación, quisiéramos hacer algunas reflexiones teóricas y metodológicas acerca de nuestro objeto de estudio, revisando las limitaciones encontradas, así como las que se refieren al diseño y a la validación del mismo. Asimismo, en el presente apartado, nos gustaría proponer futuras líneas de investigación que den continuidad al presente trabajo.

Este trabajo de investigación ha pretendido demostrar que la asamblea de aula es una herramienta adecuada para la mejora de la convivencia escolar en un aula de apoyo educativo de Save The Children (Paterna).

El punto de partida ha sido la búsqueda de conceptos y de reflexiones acerca de la asamblea de aula. Por ello, se ha desarrollado un recorrido teórico, relacionando teorías y aportaciones de diferentes autores expertos en la temática. Democracia, participación, convivencia, resolución de conflictos y diálogo han sido algunos de los temas tratados en relación al concepto principal. Tras esta primera fase de documentación, hemos aportado una definición contextualizada y estructurada en función a dos ejes de estudio; el primero relacionado con la formación de profesionales del ámbito de la intervención educativa y el segundo relacionado con la ejecución de un proyecto fundamentado en la implementación de la asamblea de aula en un aula de apoyo educativo de Save The Children (Paterna).

Con la finalidad de comprobar el funcionamiento de ambos ejes de la investigación, se han empleado diversos instrumentos de valoración, adaptados para comprobar el funcionamiento del mismo en las diferentes fases establecidas en la metodología. Una vez administrados hemos detectado algunos errores que tendremos que tener en cuenta para mejorar futuras aplicaciones en esta línea, en base a la continuidad de este estudio. Los principales errores se han detectado en los instrumentos de elaboración propia. En primer lugar, por ejemplo, en referencia al cuestionario final cumplimentado por las educadoras, las alternativas de respuesta eran poco representativas (sí; a veces; no). Asimismo, no tuvimos en cuenta añadir una opción de respuesta en la que la persona encuestada tuviera la oportunidad de poder aportar sugerencias que nos hubiesen servido a su vez, para detectar fallos en el propio instrumento o propuestas de mejora para el mismo –o para el proceso de investigación en general-.

En esta línea, en cuanto a las propiedades métricas de algunos procesos de nuestra investigación, se podría mejorar en futuras investigación algunos elementos en cuanto a la fiabilidad y validez del propio estudio. En relación, el diseño de esta investigación ha sido no experimental, ya que no se ha analizado paralelamente ningún grupo control (Orellana, Almerich y Suárez, 2010), por ello, se pretende para futuras investigaciones mejorar la fiabilidad y validez de los procesos por medio de análisis de más grupos, estudiados paralelamente con grupos de control.

Por otra parte, en referencia a las fichas de observación que se han elaborado para seguir el proceso de ejecución de la asamblea de aula, cabe destacar que también puede mejorarse el modelo a seguir, construyendo un instrumento más válido y fiable.

En otro sentido, aunque la muestra es suficiente para el tipo de trabajo en el cual se enmarca el estudio realizado, nos hubiese gustado tener la oportunidad de trabajar con una muestra más representativa en ambos ejes de la investigación. Por ejemplo, en un principio la investigación se pretendía desarrollar en cuatro aulas de apoyo, pero finalmente, por falta de tiempo (ya que el trabajo se extendía notablemente), decidimos trabajar únicamente en un aula de referencia.

Con respecto a los resultados obtenidos, a continuación se realizan una serie de reflexiones que nos ayudan a conocer la realidad estudiada a través de la implementación de la asamblea de aula en una de las aulas de apoyo de STCH.

- En referencia al primer eje de la investigación, los resultados han sido positivos. Las educadoras han demostrado que en un principio desconocían la asamblea de aula y la estructura y el proceso de implementación de dicha herramienta. Asimismo, han afirmado que a partir de la sesión de formación recibida por el equipo investigador, han puesto en práctica el instrumento y los resultados que se han obtenido en las diferentes aulas de apoyo, sugieren ser muy positivos.
- En referencia al segundo eje de investigación, los resultados han sido muy positivos, aportándonos evidencias acerca de la notable mejora de la convivencia en el aula a través de los datos obtenidos en función del sociograma inicial y final y en base a las respuestas obtenidas en la escala de clima social de aula. Estos resultados nos confirman que la asamblea de aula potencia la mejora de las relaciones sociales que se establecen en el aula. A partir de la implementación de dicha herramienta, los conflictos en el aula han disminuido y la participación del alumnado ha aumentado. También es importante hacer referencia a que a través de la observación participante hemos podido constatar que la amistad y la relación entre el alumnado ha mejorado de forma muy positiva, ya que los enfrentamientos y los malentendidos han pasado a un segundo plano.

Como conclusión, llegados a este punto, nos planteamos: *¿Se han alcanzado los objetivos previstos en dicha investigación?* Evidentemente, sí. A partir de todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que la asamblea de aula sí que ha mejorado la convivencia en el aula de apoyo de STCH objeto de estudio, en base a los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación. También hemos podido detectar aquellas carencias o limitaciones que se han ido considerando en el transcurso de la investigación, con la finalidad de tenerlas en cuenta para una futura tesis doctoral, con el propósito de perfeccionar en la medida de lo posible el proceso de investigación de esta línea de estudio. En este sentido, los conceptos que se han trabajado, así como el contexto de investigación en el que nos hemos enmarcado, se han ido presentando diferentes autores que han abordado la esta problemática (Codinas, 2009; Gamarra, Hamann, Velasco y Canales, 2009; Gallego, 1994; Tonucci, 2009; Nuñez y Cortés 2007), y que en gran medida afirman de antemano la efectividad de la asamblea de aula a través de experiencias reales.

En definitiva, ya que los resultados actuales permiten avalar que la asamblea de aula es una herramienta que mejora claramente la convivencia en el aula del grupo estudiado, puede resultar positivo ante futuras investigaciones, nuevos criterios a valorar como la influencia del estilo docente, el contexto socio-cultural y los condicionantes familiares que puedan influir en el establecimiento de relaciones sociales y por tanto, en la convivencia en el aula; para así poder realizar inferencias a otros contextos socio-educativos de manera más fiable y válida. Por tanto, resultaría imprescindible la construcción de nuevos instrumentos que faciliten la valoración de dichos criterios de evaluación y muestras más representativas.

Ante todo, como líneas futuras de investigación, se pretenden abarcar algunos nuevos objetivos para continuar con el proceso de estudio de la influencia de la asamblea de aula en la mejora de la convivencia, abarcando de forma específica diferentes condicionantes.

Para ello, se proponen a continuación líneas futuras de investigación como:

- Estudiar la posible influencia de los factores familiares en la predisposición e implicación del alumnado en la mejora de las relaciones sociales en el aula a través de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia.
- Estudiar el estilo docente como factor condicionante en el proceso de implementación de la asamblea de aula como herramienta para la mejora de la convivencia en el aula.
- Estudiar características personales del alumnado (rasgos de personalidad) como factores influyentes en el desarrollo de determinadas habilidades sociales.
- Investigar el factor sociocultural y contextual del alumnado como aspecto que influye en el desarrollo de habilidades sociales que potencian la mejora de la convivencia en el aula.
- Estudiar la influencia del factor económico como condicionante para el desarrollo de relaciones sociales adecuadas en el aula, que potencien o no la mejora de la convivencia.

De acuerdo a las evidencias encontradas en este estudio, se pueden aportar elementos de relevancia para la comunidad educativa, y de forma específica para el profesorado, ya que podemos estar motivando hacia el uso de la asamblea de aula como estrategia para mejorar la convivencia escolar a partir de los resultados positivos obtenidos en dicho proceso de investigación.

Para finalizar, cabe destacar la importancia que presenta este trabajo, ya que entendemos que nuestra sociedad necesita elementos de cohesión social, herramientas que ayuden y faciliten la convivencia y las relaciones sociales, con la finalidad de que todos y todas seamos más felices.

Referencias bibliográficas

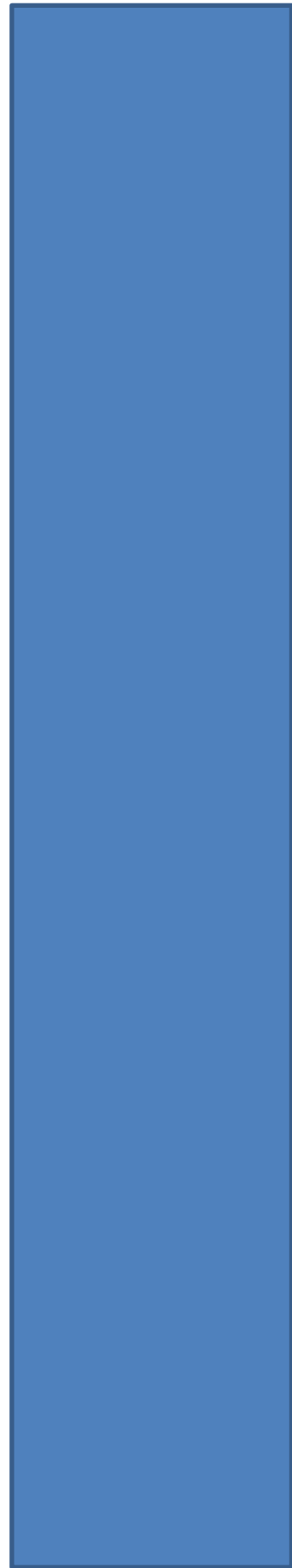
Referencias bibliográficas

- Ander-egg, E. (2001). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Hvmantas.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública* 26-1, 69-77.
- Arnáiz, P. (Coord). (2009). *Experiencias de innovación educativa de la UM*. Murcia: UM.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castañeda, G., León, Y., Mojica, A., y Vásquez, F. (2008). La asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos. *Red Colombiana de Lenguaje*, 23-34.
- Chaux, E., Lleras, J., Velázquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Codinas, M.A. (2009). *L'educació democràtica, el civisme, la construcció de la convivència i l'autogestió del treball a l'etapa primària: L'assemblea d'aula*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ellington, J., Sackett, P.R. y Hough, L.M. (1999). Social desirability corrections in personality measurement: issues of applicant comparison and construct validity. En *Journal of Applied Psychology*, 84, 155-166.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y de la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
- Gallego, J.L. (1994). *Educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gamarra, S., Hamann, S., Velasco, L., y Canales, M.P. (2009). *Asamblea de aula: Estrategias para promover la convivencia democrática en escuelas multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- García, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.

- Grupo de Investigación PSITIC. (2011). *Programa Caixa PrInfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, 2. Madrid: Taurus.
- Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage.
- López, I., Grau, R., y Vicent, M. (2012). *Coeduca't. Una alternativa educativa*. Saarbrücken: Editorial Academica Española.
- López, B., y Pérez, M. (1999). *Maestro Investigador. IPLAC*. Cuba: Ciudad de la Habana.
- Lozano, R. (2005). *Ciudadanos Siglo XXI: Competencias ciudadanas y Constitución Política de Colombia*. Bogotá: CLA Editorial.
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención educativa*. Barcelona: Ariel.
- Meirieu, P. (2004). *Referentes para un niño sin referentes*. Barcelona: Graó.
- Morgan, D.L. (1998). *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park: Sage.
- Nelson, C. (1980). *Mediciones y evaluaciones en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Nieto, J.M. (2008). Promover la participación de los estudiantes en su educación escolar. *Revista de Organización y Gestión Educativa (OGC)*, 6, 19-26.
- Nuñez, C., y Cortés, P. (2007). El Gràcia. Más que aulas en una escuela de primaria, una forma de entender y hacer la educación. *Cuaderns Digitals*.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: Perspectiva crítica y praxis política. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 39-50.
- Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Parets, J., y Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 1-3.
- Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia: Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- Pérez Juste, R. (1990). Recogida de información en el Diagnóstico Pedagógico. *Bordón*, (42) 31-41.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2(18), 261-278.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima de aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

- Puig, J.M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Segovia, I. (2010). Las asambleas en el aula de educación infantil. *Revista digital enfoques educativos*, 59, 112-132.
- Serentil, J. (2011). La prevención del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro. *Revista de Organización y Gestión Educativa (OGC)*, 5, 2.
- Silva, F. (1989). *El concepto de evaluación conductual: Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Madrid: Pirámide.
- Tonnucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la educación? *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.
- Touraine, A. 1997. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como experto en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Vila, E.S. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: La reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexos



Anexo 1: Instrumentos de evaluación

1. Escala de Clima Social de Aula

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA | Nunca/ Muy de acuerdo | A veces/ En des- acuerdo | Bastantes veces/ De acuerdo | Siempre/ Muy de acuerdo |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| DIMENSIÓN INTERÉS | | | | |
| 1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros | | | | |
| 2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos | | | | |
| DIMENSIÓN SATISFACCIÓN | | | | |
| 3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase | | | | |
| 4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase | | | | |
| 5. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase) | | | | |

| ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA | Nunca/ Muy de acuerdo | A veces/ En des- acuerdo | Bastantes veces/ De acuerdo | Siempre/ Muy de acuerdo |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| DIMENSIÓN RELACIÓN | | | | |
| 6. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial | | | | |
| 7. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables | | | | |
| 8. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien | | | | |
| 9. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros | | | | |
| DIMENSIÓN COMUNICACIÓN | | | | |
| 10. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores | | | | |
| 11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros | | | | |
| 12. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores | | | | |

2. Sociograma

Contesta estas preguntas con sinceridad, todo lo que escribas tendrá carácter confidencial. En ningún caso se hará público. Debes poner el nombre y el apellido del compañero o compañera que elijas en cada caso.

1.- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de tu clase con los que te gustaría seguir el curso que viene? (recuerda poner el nombre y el apellido)

2.- Escribe los o las que preferirías no encontrarte el curso que viene

3.- Adivina el nombre de los compañeros o compañeras que habrán puesto que les gustaría seguir el año que viene contigo.

4.- Si pudieras invitar a una fiesta, una excursión, un partido a algunos amigos de la clase, ¿A quiénes invitarías?

OBSERVACIONES:

3. Ficha de observación individual

| Nº | ÍTEM | NO | A VECES | SI |
|---|--|----|------------|----|
| Información recogida en las sesiones 1, 2 y 3. | | | | |
| 1 | Responde positivamente al cumplimiento del cuestionario. | | | |
| 2 | Duda ante la respuesta a las diferentes cuestiones, lo realiza cuidadosamente. | | | |
| 3 | Si interesa por la asamblea de aula y por el significado de la misma. | | | |
| 4 | Participa activamente en la lluvia de ideas propuesta en la sesión 2, respetando el turno de los compañeros. | | | |
| 5 | Recuerdo lo tratado en la sesión anterior (sesión 2). | | | |
| 6 | Participa activamente en la propuesta de normas a cumplir en la asamblea. | | | |
| 7 | Respeto el turno de palabra en la sesión 3, aunque le cuesta hacerlo. | | | |
| Información recogida en las sesiones 4, 5 y 6. | | | | |
| 8 | Escucha las normas establecidas en la sesión anterior con interés y respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 9 | Escucha a la educadora con atención. | | | |
| 10 | Participa adecuadamente en la asamblea de aula en la sesión 4. | | | |
| 11 | Muestra interés por los roles propuestos para la asamblea y entiende el funcionamiento de cada uno de ellos. | | | |
| 12 | Pregunta las cosas que no entiende y transmite interés por entenderlo. | | | |
| 13 | Respeto el turno de palabra en la sesión 4. | | | |
| 14 | Muestra interés por la propuesta de <i>critico, felicita y propongo</i> y pregunta aquello que no entiende. | | | |
| 15 | Escucha atentamente a las personas que participan en la asamblea. | | | |
| 16 | Respeto el turno de palabra en la sesión 5. | | | |
| 17 | Participa adecuadamente en la asamblea de aula de la sesión 5. | | | |
| 18 | Muestra interés por la propuesta del buzón de sugerencias y pregunta aquello que no entiende. | | | |
| 19 | Respeto el turno de palabra en la sesión 6. | | | |
| 20 | Participa adecuadamente en la asamblea de aula de la sesión 6. | | | |
| Información recogida en la sesión 7. | | | | |
| 21 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 22 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 23 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 24 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 25 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 26 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 27 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 28 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 8 | | | | |
| 29 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 30 | Respeto el turno de palabra. | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 31 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 32 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 33 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 34 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 35 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 36 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 9 | | | | |
| 37 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 38 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 39 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 40 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 41 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 42 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 43 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 44 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 10 | | | | |
| 45 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 46 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 47 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 48 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 49 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 50 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 51 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 52 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 11 | | | | |
| 53 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 54 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 55 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 56 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 57 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 58 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 59 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 60 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 12 | | | | |
| 61 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 62 | Respeto el turno de palabra. | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 63 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 64 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 65 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 66 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 67 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 68 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 13 | | | | |
| 69 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 70 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 71 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 72 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 73 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 74 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 75 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 76 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |
| Información recogida en la sesión 14 | | | | |
| 77 | Participa adecuadamente en la sesión. | | | |
| 78 | Respeto el turno de palabra. | | | |
| 79 | Respeto a los compañeros y a las compañeras. | | | |
| 80 | Muestra interés por los temas que se tratan en la asamblea. | | | |
| 81 | Acepta adecuadamente las felicitaciones, las críticas y las propuestas de mejora. | | | |
| 82 | Desarrolla adecuadamente las funciones que en ocasiones debe desempeñar. | | | |
| 83 | Utiliza la asamblea de aula como un espacio para dialogar y resolver conflictos. | | | |
| 84 | Muestra interés en resolver los conflictos en los que está implicado o implicada. | | | |

4. Cuestionario final cumplimentado por las educadoras.

| Nº | ÍTEM | NO | A VECES | SI |
|----|---|----|------------|----|
| 1 | En la sesión de formación aprendí lo que realmente es la asamblea de aula. | | | |
| 2 | Siento que estoy preparada para desarrollar la asamblea de aula en el grupo de niños y niñas con los que trabajo. | | | |
| 3 | Considero la asamblea de aula como una buena herramienta que debería de emplear de forma habitual. | | | |
| 4 | Actualmente dicha herramienta forma parte de la rutina del aula. | | | |
| 5 | Desde que realizo asambleas en el aula, he notado que los conflictos han disminuido notablemente. | | | |
| 6 | El alumnado ha respondido muy positivamente a la asamblea. | | | |
| 7 | Como educadora, considero que la convivencia en el aula ha mejorado desde que empleamos la asamblea de aula. | | | |
| 8 | Creo que me hace falta mucha más formación para poder dirigir la asamblea adecuadamente. | | | |
| 9 | El uso de dicha herramienta ha supuesto un antes y un después en el día a día del aula. | | | |
| 10 | Los niños y las niñas me piden la asamblea. | | | |
| 11 | Me siento más capaz, como educadora, de dirigir un aula con conflictos de convivencia, ya que siento que ahora tengo más recursos para afrontarlos. | | | |

Anexo 2: Sesión de formación para el quipo educativo de Save The Children (Paterna)

1. ACTIVIDAD N°1: Leer, reflexionar y dialogar.

En primer lugar, con la finalidad de poder iniciar de forma reflexiva y dinámica la sesión de formación, se presentará la sesión a través del comentario de determinadas frases que se proyectarán en el ordenador.

“El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”

(Gianni Rodari, 1976, p. 9)

La participación es –puede ser- la clave de una ciudadanía más democrática en un mundo que, para afrontar sus problemas, exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes

(García, 2009, p. 5).

Por ello, como profesionales, debemos abrir la escuela a la participación, hacer a los niños y a las niñas partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometernos a escucharla

(Tonucci, 2009, p. 19).

Una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere la participación activa y crítica de todos. Esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto a nivel micro como a nivel macro.

(Chaux, 2004, p. 19)

La asamblea de aula es un espacio de diálogo, de confianza, de discusión, de resolución de conflictos. En ella, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento, en una “puerta” para el aprendizaje, más que un obstáculo o dificultad para el cambio.

(Núñez y Cortés, 2007)

...se me hace complicado imaginar un aula que no cuente con un instrumento de dialogo que permita a alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente. Se me hace difícil imaginar un proyecto de educación en calores que no piense en la participación del alumnado y del profesorado en la regulación conjunta de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible.

(Josep M. Puig)

2. ACTIVIDAD N°2: Saber para aprender.

A partir de esta segunda actividad, se pretende saber de dónde partimos para poder trabajar a partir de los conocimientos aprendidos.

En primer lugar, a partir de una serie de preguntas, se propone que las educadoras desarrollen una asamblea, que la estructuren y la lleven a cabo.

| LA ASAMBLEA DE AULA | |
|------------------------------------|--|
| Objetivo general | |
| Objetivos específicos | |
| Roles | |
| Estructura | |
| Evaluación | |
| Actividades complementarias | |

3. ACTIVIDAD N°3: Una propuesta.

En la presente actividad se desarrolla y se valora una propuesta de intervención para implantar de forma progresiva una asamblea de aula.

| LA ASAMBLEA DE AULA | |
|------------------------------|---|
| Objetivo general | O.1. Mejorar la convivencia escolar e intercultural a través de la asamblea de aula como herramienta de prevención y resolución de conflictos con menores en dificultad social. |
| Objetivos específicos | O.2. Mejorar las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas del programa. O.3. Facilitar la inclusión del alumnado en el grupo clase y en el |

| | |
|--|--|
| | <p>centro.</p> <p>O.4. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía, respetando los derechos humanos y los valores democráticos.</p> <p>O.5. Participar en la elaboración y cumplimiento de las normas del aula.</p> <p>O.6. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permita desenvolverse con autonomía y confianza en el ámbito educativo, familiar y social.</p> <p>O.7. Facilitar la gestión positiva de conflictos escolares y sociales.</p> <p>O.8. Crear un espacio de participación en el aula.</p> <p>O.9. Potenciar el dialogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver conflictos, tanto en el ámbito individual como en el social, apostando por prácticas democráticas.</p> <p>O.10. Aprender a participar, tomar decisiones, asumir responsabilidades y a compartir.</p> <p>O.11. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades entre niños y niñas y la no discriminación de las personas.</p> <p>O.12. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>O.13. Trabajar las habilidades y las actitudes propias de la asamblea de aula, que permiten interactuar y dialogar con otras personas de manera adecuada.</p> <p>O.14. Ejercitar habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.</p> |
|--|--|

ROLES

MODERADOR/A

- Presentar el tema de la asamblea.
- Dirigir los turnos de intervención, haciendo respetar los tiempos de cada niño o niña.
- Estar atento al tema de la asamblea para no desviarse del objetivo previsto.
- Ayudar a sus compañeros y compañeras a través de preguntas sencillas a continuar la temática.
- Asegurar que los acuerdos queden claros para todos y todas.
- Confeccionar el orden del día.

SECRETARIO/A

- Recordar las conclusiones de la asamblea pasada.
- Escribir los acuerdos en el libro de actas.
- Leer los acuerdos.
- Asegurarse de que todos sus compañeros y compañeras firman el acta.
- Publicar los acuerdos en un lugar visible del aula.

OBSERVADOR/A

- Número de intervenciones.
- Las actitudes que se generaron durante el desarrollo de la asamblea.
- Trascendencia del tema de la asamblea.
- Fortaleza y debilidades que se registraron durante el desarrollo de la asamblea.

ESTRUCTURA

INICIO

- 1) Presentar el tema y los objetivos de la asamblea.
- 2) Revisar y ajustar la agenda.
- 3) Establecer o recordar las normas de participación.
- 4) Elegir y definir las responsabilidades del moderador, secretario y observador.

DESARROLLO

- 1) Exposición del tema.
- 2) Ronda de intervenciones.
- 3) Conclusiones.
- 4) Toma de acuerdos.
- 5) Votación.

CIERRE

- 1) Lectura final de los acuerdos.
- 2) Evaluación de la asamblea.
- 3) Temas pendientes.
- 4) Propuestas y elección del tema para la siguiente asamblea.
- 5) Firma de acuerdos.

EVALUACIÓN

- a) Evaluación inicial: Grupo de discusión, cuestionario del clima de aula y sociograma.
- b) Evaluación procesual: Observación participante y cuaderno de campo.
- c) Evaluación final: Grupo de discusión y cuestionario final.

| CRONOGRAMA Y DESARROLLO DE LAS SESIONES ASAMBLEARIAS | | |
|--|-------------|---|
| SESIÓN | FECHA | PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN |
| Sesión 1 60' | 15 de abril | <p style="text-align: center;">Escala del clima de aula.</p> <p>En esta sesión se administrará a los niños y a las niñas del aula una escala a través de un cuestionario, con la finalidad de evaluar la convivencia dentro del aula y la cohesión del grupo –clase. A partir de los resultados obtenidos en dicho cuestionario se adaptará la intervención para poder atender a las necesidades detectadas.</p> <p>Antes de pasar el cuestionario, se leerá de forma conjunta para que los niños y las niñas comprendan adecuadamente cómo se debe responder.</p> |
| Sesión 2 45' | 18 de abril | <p style="text-align: center;">Presentación de la asamblea.</p> <p>En dicha actividad se realizará una lluvia de ideas entorno a la asamblea de aula. Dicha lluvia de ideas se guiará a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la asamblea de aula? • ¿Para qué sirve? • ¿Por qué es importante hacerla? • ¿Cuándo la podemos hacer? • ¿Por qué en las asambleas de aula nos debemos sentar en círculo? |

| | | |
|-----------------|-------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguien ha hecho asambleas antes? • ¿Puede ser bueno hacer asambleas de aula? • ¿Cómo creéis que se hacen? • ¿Hay normas en la asamblea de aula? <p>Las preguntas guiarán el primer contacto con la asamblea de aula. Son preguntas orientativas, ya que dependiendo de las contestaciones que vayamos recibiendo se irán modificando las siguientes preguntas. Cabe destacar que es importante seguir la línea marcada, con la finalidad de poder dar respuesta a todas las preguntas planteadas inicialmente.</p> <p>Dicha actividad tiene la finalidad de poder saber cuáles son los conocimientos iniciales del alumnado y así saber de dónde partimos para poder intervenir significativamente.</p> <p>Una vez se han respondido a todas las preguntas planteadas, la educadora realizará un resumen de todas las aportaciones más significativas que han realizado los niños y las niñas, con la finalidad de poder dar respuesta y transmitir al alumnado qué es la asamblea de aula y cuál es su objetivo.</p> |
| Sesión 3 45' | 22 de abril | <p style="text-align: center;">Normas para la asamblea</p> <p>En primer lugar, la educadora recordará lo tratado en la sesión anterior (¿qué es la asamblea de aula?), proponiendo al alumnado su ayuda.</p> <p>En segundo lugar, iniciará un nuevo tema de debate y de participación, para que la asamblea funcione adecuadamente, es imprescindible que podamos elaborar una lista de normas a cumplir en la asamblea de aula. Por ello, propondrá que sean ellos y ellas quienes elaboren dicha lista, ya que van a ser quienes después tengan que cumplirlas. Un niño o niña escribirá las normas que sus compañeros vayan diciendo de forma ordenada en un folio. Pero cada norma, antes de ser registrada tendrá que ser debatida y votada por mayoría absoluta.</p> <p>Finalmente, el niño o la niña que ha tomado nota de todas las normas de la asamblea las leerá en voz alta y se colgarán en un espacio cercano donde se realizan las asambleas, para que esté a la vista de todos y de todas.</p> <p>También se acordará en dicha sesión que antes de cada asamblea, se leerán las normas que se han establecido para que todos y todas las recordemos.</p> |
| Sesión 4 60' | 25 de abril | <p style="text-align: center;">Un moderador, un secretario y un observador</p> <p>Como se ha especificado anteriormente, antes de iniciar cada sesión de asamblea, se leerán las normas que entre todo el grupo hemos</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>establecido. Seguidamente, en dicha sesión se incorporarán tres roles que irán rotando de forma periódica para cada asamblea. La educadora propondrá los roles de forma significativa (moderador, secretario y observador). Explicando las tareas que cada uno deberá hacer y proponiendo que los niños y las niñas en la asamblea aporten funciones a desarrollar por dichas personas. No cabe duda, que se llevará a votación y aprobación por mayoría absoluta de dichos roles en la asamblea.</p> <p>Se explicará que el MODERADOR es el encargado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar el tema de la asamblea. • Dirigir los turnos de intervención, haciendo respetar los tiempos de cada niño o niña. • Estar atento al tema de la asamblea para no desviarse del objetivo previsto. • Ayudar a sus compañeros y compañeras a través de preguntas sencillas a continuar la temática. • Asegurar que los acuerdos queden claros para todos y todas. • Confeccionar el orden del día. <p>Se explicará que el SECRETARIO es el encargado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar las conclusiones de la asamblea pasada. • Escribir los acuerdos en el libro de actas. • Leer los acuerdos. • Asegurarse de que todos sus compañeros y compañeras firman el acta. • Publicar los acuerdos en un lugar visible del aula. <p>Se explicará que el OBSERVADOR es el encargado de tomar nota sobre el desarrollo de la asamblea y de algunos aspectos que sean positivos o que tengan que mejorarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de intervenciones. • Las actitudes que se generaron durante el desarrollo de la asamblea. • Trascendencia del tema de la asamblea. • Fortaleza y debilidades que se registraron durante el desarrollo de la asamblea. <p>Cabe destacar que se pueden proponer diferentes funciones para el observador, de acuerdo a las necesidades que se detecten en el aula y en el funcionamiento de la asamblea.</p> <p>Una vez presentados los tres roles a desempeñar por tres miembros de la asamblea, se explicará que las funciones son rotativas y se elaborará conjuntamente un panel con todos los nombres de los participantes y los tres roles, para que cada uno sepa cuando le toca</p> |
|--|---|

| | | |
|-----------------|-------------|--|
| | | ser moderador, secretario u observador. |
| Sesión 5 45' | 29 de abril | <p style="text-align: center;">Crítico, felicito, propongo</p> <p>En esta primera asamblea, cada una de las funciones ya se pondrá en marcha (moderador, secretario y observador). A lo largo de dicha asamblea, se tratarán los temas que surjan de forma libre por parte del alumnado. Se pretende que de esta forma, podamos comprobar que el funcionamiento no es del todo adecuado, por ello se realizará una última propuesta por parte de la educadora del aula.</p> <p>Se propone que para poder organizar mejor la asamblea de aula y que esta sea significativa, poder plantear de forma anterior a la asamblea los temas más importantes a tratar, los cuales debe recoger el moderador de forma previa a la sesión. Para ello, se colgará en el espacio de asamblea un folio DIN-A3 después de cada asamblea, este folio se dividirá en tres partes en forma de tabla.</p> <p>La primera parte será denominada CRITICO, en ella se escribirán las críticas que los alumnos y las alumnas tengan sobre cualquier aspecto que consideren adecuado tratar en la asamblea.</p> <p>La segunda parte es FELICITO, en ella se escribirán las cosas buenas que queramos destacar y comentar en la asamblea.</p> <p>La tercera parte es PROPONGO, en ella se escribirán las propuestas que nos gustaría plasmar para mejorar el funcionamiento del aula y de la asamblea.</p> <p>Se explicará que el moderador deberá recoger todos los temas a hablar para confeccionar el orden del día de forma previa a la asamblea de aula, extraído de la tabla expuesta.</p> |
| Sesión 6 45' | 2 de mayo | <p style="text-align: center;">Y finalmente...El buzón de sugerencias</p> <p>La presente sesión asamblearia ya funcionará como está previsto. El moderador unos minutos antes confeccionará el orden del día en la libreta destinada a ello, y organizará el funcionamiento de la asamblea. Presentará los temas a debatir, abrirá el turno de palabra y se empezarán a tomar decisiones respecto a los problemas planteados o las propuestas, siguiendo la siguiente organización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Exposición del tema</u>: El moderador presenta los temas que se van a tratar. Si se trata de un conflicto, se escucharán las partes implicadas en él. 2) <u>Ronda de intervenciones</u>: El moderador pide que se expresen las opiniones respecto a un tema en concreto, invitando a pedir palabra para poder intervenir. 3) <u>Conclusiones</u>: La educadora del aula puede redondear las intervenciones sacando algunas conclusiones sobre el tema |

| | | |
|------------------|------------|--|
| | | <p>debatido. Si es necesario podría realizar más preguntas orientadoras.</p> <p>4) <u>Toma de acuerdos</u>: El moderador orienta a establecer los acuerdos y compromisos con la participación de todos. Se hace una lluvia de ideas para tomar los acuerdos.</p> <p>5) <u>Votación</u>: Si no hay consenso sobre algunos puntos se pueden someter a votación.</p> <p>Durante el desarrollo de la asamblea, el secretario registra los nombres de quienes van interviniendo y toma nota de los acuerdos. Al finalizar la asamblea leerá en voz alta los acuerdos y todos firmarán el acta. Si los acuerdos se han sometido a votación el secretario registrará el número de votaciones y las propuestas por las que se ha votado.</p> <p>La educadora del aula, en el turno de propuestas, realizará una propuesta. Explicará que se elabore un buzón de sugerencias para que cada niño y niña del aula pueda escribir propuestas de actividades a realizar a lo largo de la semana en el aula de apoyo. Estas propuestas se tratarán y votarán en las asambleas.</p> |
| Sesión 7 45' | 6 de mayo | <p>Asamblea de aula siguiendo las normas establecidas en las sesiones previas. Modificando lo que sea necesario de acuerdo a las propuestas y significado de las mismas.</p> <p>La educadora, de forma progresiva retirará sus intervenciones y direcciones en la asamblea, dejando que sean los niños y las niñas del aula quienes acaben dirigiendo totalmente solos las sesiones asamblearias.</p> |
| Sesión 8 45' | 9 de mayo | |
| Sesión 9 45' | 13 de mayo | |
| Sesión 10 45' | 16 de mayo | |
| Sesión 11 45' | 20 de mayo | |
| Sesión 12 45' | 23 de mayo | |
| Sesión 13 45' | 27 de mayo | |
| Sesión 14 45' | 30 de mayo | |

