

Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE

Alicia PEÑALVA VÉLEZ
Maria Asunción VEGA OSÉS

Datos de contacto:

Alicia Peñalva Vélez
Universidad Pública de Navarra
alicia.penalva@unavarra.es

Maria Asunción Vega Osés
Universidad Pública de Navarra
mvegaose@educacion.navarra.es

Recibido: 12/06/2019

Aceptado: 20/07/2019

RESUMEN

Uno de los desafíos fundamentales de la educación inclusiva es propiciar una convivencia respetuosa con la diferencia. Los centros educativos inclusivos fomentan una convivencia positiva entre todos sus miembros, a través de la plena participación de todos ellos en la comunidad educativa, a través de procesos colaborativos y cooperativos. La convivencia escolar habitualmente ha estado ligada al estudio de problemas como la disrupción, la indisciplina o el acoso escolar pero en la actualidad se constata la necesidad de abordarla desde una perspectiva de escuela global. La convivencia escolar es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás. El objetivo de este estudio es presentar el PrInCE (Programa Inclusivo de Convivencia Escolar) y describir cómo plantea estructurar el trabajo en convivencia escolar en los centros educativos para lograr : (1) que los centros caminen hacia la inclusión a través del trabajo específico en convivencia escolar, (2) que las culturas de los centros se articulen en base a la percepción de la convivencia escolar como una herramienta fundamental de atención a la diversidad del alumnado, y de creación de comunidades educativas inclusivas, (3) que el trabajo en convivencia escolar se plantee como un trabajo necesariamente planificable, sistemático y evaluable. Por todo ello en este trabajo se fundamenta el programa PrInCE desde la perspectiva inclusiva, y se presentan los elementos que lo definen como programa de convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar; Inclusión; Participación; Programa; Formación.

School life, participation and diversity: the PrInCE Program.

ABSTRACT

Inclusive education has the challenge of promoting a respectable coexistence with difference. The inclusive educational centers foster a positive coexistence among all its members, through the full participation of all of them in the educational community, through collaborative and cooperative processes. School coexistence has usually been linked to the study of problems such as disruption, indiscipline or bullying, but nowadays there is a need to address it from a global school perspective. School coexistence is the process by which all members of the educational community learn to live with others. The objective of this study is to present PrInCE (Inclusive Program of School Coexistence) and describe how it proposes to structure work in school coexistence in schools to achieve: (1) that schools move towards inclusion through specific work in coexistence school, (2) that the cultures of the centers are articulated based on the perception of school coexistence as a fundamental tool of attention to the diversity of the students, and creation of inclusive educational communities, (3) that the work in coexistence school is considered as a work necessarily planned, systematic and evaluable. For all these reasons, the PrInCE program is based on an inclusive perspective, and the elements that define it as a program of school coexistence are presented.

KEYWORDS: School coexistence; Inclusion; Participation; Program; Training.

Inclusión educativa y convivencia escolar

La inclusión significa promover la participación de todos los miembros que componen un centro educativo, en la vida académica, social y cultural de dicho centro, con el objetivo de que pase a ser una verdadera comunidad educativa. Esto implica crear estructuras que favorezcan y fomenten la participación democrática y equitativa de todos los miembros del centro en la creación de un proyecto educativo común e inclusivo. La inclusión implica por lo tanto sustentar la educación en metodologías cooperativas y colaborativas que fomenten el aprendizaje de todos y todas y favorezcan la participación de todos y todas. Se trata de que se puedan eliminar todas las barreras para la participación que nacen de la interacción que se da entre los diferentes agentes educativos y sus contextos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Son barreras que coexisten en tres dimensiones: (1) la cultura escolar, referida a los valores, creencias y actitudes compartidas por la comunidad educativa), (2) los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro: proyectos educativos y curriculares, organización, metodología..., y (3) las prácticas e interacciones establecidas en el aula. Por eso la existencia de culturas inclusivas en los centros educativos busca crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y

estimulante, en la que todos y cada uno de sus miembros se sientan valorados (profesorado, alumnado, personal de administración, servicios y familias). Es por esto que desde el modelo inclusivo, en los centros y aulas inclusivas, se promueven la convivencia y las relaciones interpersonales entre todos los colectivos que las integran, sin exclusión de ninguno, rechazando cualquier tipo de discriminación por motivos de edad, género, etnia, país, capacidad u orientación sexual (Arnaiz, 2004; Gómez, 2012; López-Azuaga, 2018; Sáez, Fernández y Pascual, 2017).

En sus inicios el modelo inclusivo estuvo orientado a la atención del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales. Sin embargo con el paso de los años ha ido centrando su atención en la comprensión de la diversidad como una característica propia de todas las personas, vinculada a nuestra diversidad de potencialidades, necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje (Gómez, 2012). La diversidad ha pasado de ser lo que identifica a determinados niños y niñas, evidenciando sus diferencias, a ser lo que guía la educación (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Blanco, 2008; Valenzuela, Guillén y Campa, 2014). La inclusión responde a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Parrilla, 2006), y para ello necesita transformar los sistemas educativos, las culturas, las prácticas educativas y la propia organización de los centros educativos (Blanco, 2008).

Es evidente por lo tanto que, como señala López-Melero (2011), la educación inclusiva en un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, un proceso que supone participación y convivencia. De hecho, en palabras de Messias, Muñoz y Lucas-Torres (2012), uno de los desafíos fundamentales de la educación inclusiva es propiciar una convivencia respetuosa de la diferencia. Por ello definen la escuela inclusiva como aquella que fomenta una convivencia positiva entre todos sus miembros, a través de la plena participación de todos ellos en la comunidad escolar, a través de procesos colaborativos y cooperativos. Como señalan Andrés y Sarto (2009) el trabajo en convivencia está presente en la filosofía de la educación con orientación inclusiva, porque esta educación da relevancia al entramado de relaciones sociales que se establecen entre alumnado, profesorado y familias (y entre cada uno de ellos con los demás).

Desde esta premisa, autores como De Vicente (2010) y López-Azuaga (2017) remarcan que no se puede conseguir un contexto escolar inclusivo si las relaciones entre el alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa no son positivas. Resulta necesario, para desarrollar centros educativos con carácter inclusivo, crear en ellos un ambiente de convivencia y respeto a la diversidad, a través del cual poder fortalecer estrategias para desarrollar aprendizajes válidos, personalidades equilibradas y respetuosas, y ciudadanos responsables ante sí mismos y ante el mundo (Casanova, 2011; Valenzuela et al., 2014). Trabajar la convivencia escolar, por lo tanto, resulta fundamental para el desarrollo de

la educación y las escuelas inclusivas, y para el desarrollo de las cuatro dimensiones teóricas que interactúan de manera sistémica entre sí en la configuración de la inclusión educativa: las políticas, los conceptos, las estructuras y las prácticas (Ainscow et al., 2006).

Es esta interacción la que permite la presencia, el progreso y la participación de todo el alumnado, siempre y cuando se detecten y eliminen las barreras que se pueden plantear en ese proceso interactivo. La presencia hace referencia a los lugares centros “donde” todos y todas son aceptados y apoyados por sus iguales y por los distintos miembros de la comunidad, y “donde” sus necesidades quedan satisfechas (Arnaiz, 2004). El progreso hace referencia a la educación de todo el alumnado dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades (Stainback y Stainback, 1999), o desarrollando prácticas educativas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Jiménez-Ruiz, 2016). La participación (Booth y Ainscow, 2006) significa aprender con otros y colaborar con ellos, mantener una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando, y reconocer y ser reconocido por lo que se es y ser aceptado por esto mismo. El término de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de pertenencia, de “unirse a” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007).

Todo ello fundamentado en la calidad de las experiencias de aprendizaje que cada individuo vive mientras está escolarizado, vinculadas necesariamente a su bienestar personal y social. Ninguno de estos objetivos (la presencia, el progreso y la participación de todo el alumnado sin exclusiones) puede lograrse sin trabajar de manera específica la convivencia escolar. Porque aunque habitualmente ha estado ligada al estudio de problemas como la disrupción, la indisciplina o el acoso escolar (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegui, 2015; Pérez-Fuentes, Gázquez-Linares, Fernández-Baena y Molero, 2011), en la actualidad se constata la necesidad de abordarla desde una perspectiva de escuela global (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016).

El objetivo es poder atender a todos los elementos que la configuran: la red social de los iguales, sus potencialidades y riesgos, la gestión que los docentes realizan de las relaciones interpersonales, las normas educativas y sociales concretadas en la disciplina, y los problemas y conflictos que surgen de dicha gestión (Córdoba-Alcaide et al., 2016). El propósito es que se desligue de la palabra “problema” y se aborde desde una mirada más positiva en la que se incluyan lentes como la diversidad, la tolerancia, el diálogo, los derechos, las responsabilidades, la participación, la democracia o la ciudadanía (Godás, Santos y Lorenzo, 2008).

La convivencia escolar es el marco que define cómo establecer relaciones interpersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar (Ortega, 2007, Córdoba-Alcaide et al., 2016), el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás

(Carretero, 2008). También es uno de los elementos fundamentales a desarrollar en el marco de la educación inclusiva y los centros educativos inclusivos. En definitiva, es una prioridad educativa, un factor de calidad (Ortega y Del Rey, 2004), uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa, y el contexto escolar, el principal escenario para su aprendizaje (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014; Peñalva et al., 2015)

Por todo ello, el objetivo de este estudio es presentar el PrInCE (Programa Inclusivo de Convivencia Escolar) y describir como plantea el trabajo en convivencia en los centros educativos para lograr: (1) que los centros caminen hacia la inclusión a través de acciones educativas que focalicen la atención en la convivencia, (2) que las culturas de los centros se articulen en base a la percepción de la convivencia como una herramienta fundamental de atención a la diversidad, y de creación de comunidades educativas inclusivas, (3) que el trabajo en convivencia se plantee como un trabajo necesariamente planificable, sistemático y evaluable.

La convivencia escolar desde una perspectiva global e inclusiva

La convivencia escolar es un constructo psicopedagógico (Córdoba-Alcaide, Del Rey y Ortega-Ruiz 2014; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2012) que en la actualidad no sólo se circunscribe a las instituciones escolares, sino también a los espacios virtuales y la comunicación inmediata, en lo que viene a denominarse Ciberconvivencia (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017; Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014; Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Los tres elementos conceptuales que la fundamentan son (Córdoba-Alcaide et al., 2014, p.207): (1) el elemento relacionado con el reconocimiento de que existe maltrato entre iguales, y la necesidad de analizar los contextos escolares y conocer los elementos es potencian este fenómeno) (2) el elemento relacionado con la necesidad de abordar la convivencia a nivel curricular e incluir el desarrollo personal y socio-afectivo del alumnado en las acciones educativas (desde una perspectiva preventiva); y (3) el elemento relacionado con la gestión democrática de la convivencia, con la normativa de convivencia, con las medidas educativas para hacer frente a la indisciplina y la disrupción, y con la participación de toda la comunidad educativa en dicha gestión.

A partir de la definición de estos tres elementos, se evidencia un desarrollo que en el presente nos lleva a comprender y explicar la convivencia escolar desde cinco principios que estimamos ineludibles:

1. Forma parte del currículum. Es un constructo teórico-práctico y una necesidad que es y debe ser atendida en todos los niveles de concreción curricular. Desde el primer nivel referido a la legislación, a través de la normativa estatal y autonómica existente (Vega-Osés, 2017; Vega-Osés y Peñalva-Vélez, 2018). Desde el segundo nivel referido a la concreción

de dicha legislación en los documentos de cada centro (proyectos educativos y planes de convivencia) (Zych, Romera y Cabrera, 2016). Y también desde el tercer nivel referido al aula y a cuanto acontece en ella (programas de convivencia y acciones educativas) (Gómez-Ortiz, Ureña y Ortega-Ruiz, 2016).

2. Debe planificarse y evaluarse. Dado el valor que tiene para el buen funcionamiento de los centros y el desarrollo socio-emocional de los miembros de la comunidad educativa, debe planificarse y responder a modelos y programas (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Fernández-García, 2008; Torrego, 2006), en un intento de lograr objetivos específicos a través de acciones integradas. Debe evaluarse de forma sistemática para establecer las prioridades de trabajo en los diferentes niveles curriculares, y para determinar la efectividad de las intervenciones (Alvarez-García et al., 2012; Martín et al., 2003). “La convivencia exige disponer de un modelo claro sobre qué queremos que llegue a significar la educación como transformación positiva del alumnado, y estar dispuestos a gestionar de manera adecuada el logro de las metas educativas” (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017, p.20).
3. El trabajo en convivencia debe implicar a todo el centro desde una perspectiva ecológica, sistémica, comunitaria y global (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017). Desde una perspectiva ecológica porque compete a todos los protagonistas del sistema educativo, en todas sus actuaciones. Va más allá de lo personal para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017). Desde un enfoque sistémico porque los centros educativos se configuran como un sistema, compuesto por tres tipos de agentes que forman un conjunto dinámico y relativamente estable: alumnado, profesorado y equipo directivo (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009). Desde un enfoque comunitario de la vida social del centro escolar porque cada centro se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación de tres grupos humanos: profesorado, alumnado y familias (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2001). Desde una perspectiva global porque el concepto de escuela global focaliza las relaciones interpersonales que están siempre presentes en las tareas y procesos relacionales que ponen en marcha profesorado y alumnado durante la interacción didáctica (Del Rey et al, 2017).
4. El trabajo en convivencia debe basarse en la necesaria formación de los agentes educativos. Todos los agentes educativos, toda la comunidad educativa, debe estar formada de manera específica. Pero principalmente el profesorado como responsable de articular y poner en marcha las acciones curriculares para su desarrollo en los centros y aulas (Penalva-López, 2016; Peñalva-Vélez et al., 2015). La formación resulta fundamental en primer lugar porque no se puede dar por sentado que posean las competencias necesarias para llevarla a la

práctica educativa. En segundo lugar porque como indican González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013) existen estas necesidades formativas tanto entre los docentes, como entre las administraciones, el alumnado y las familias. En tercer lugar, porque como señalan González-Gil et al. (2016) y Martín et al. (2003) entre las medidas de intervención necesarias debe estar la formación, pero no enfocada a través de cursos, sino a través de programas de formación que permitan una reflexión y revisión conjunta de la práctica.

5. Debe configurar la cultura de los centros. Se entiende este principio desde la definición de cultura de centro en el sentido en que se define desde el enfoque inclusivo: como la dimensión orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora (Booth y Ainscow, 2011). Se entiende también como el patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas (Schein, 2004). Tal y como se plantea en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), es la dimensión que busca desarrollar en la comunidad educativa valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado y las familias (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

La creación de culturas inclusivas implica trabajar de forma específica en la construcción de la comunidad y el establecimiento de valores inclusivos. Permite abordar de una manera holística los tres grandes elementos complejos que se incluyen en los estudios sobre clima escolar (Ortega-Ruiz et al., 2014, 614-615): las relaciones de verticalidad entre el profesorado y el alumnado, las relaciones horizontales o sistemas de relaciones interpersonales del alumnado entre sí, o contexto de los iguales y su complejidad, y en último lugar los elementos perturbadores de la convivencia escolar que se convierten en factores de inseguridad para el correcto desarrollo de las relaciones verticales y horizontales. El objetivo fundamental es lograr otro modelo educativo, basado en aprender a convivir juntos.

El PrInCE (Programa inclusivo de Convivencia Escolar): líneas de trabajo y retos de futuro.

La importancia de trabajar la convivencia escolar en los centros y en las aulas inclusivas queda reflejada no sólo en el nivel teórico que se acaba de exponer. Se puede ver también objetivado en un nivel práctico en los modelos e instrumentos de evaluación que diferentes autores han creado para analizar y evaluar la calidad educativa desde la perspectiva de la inclusión, de sus principios, retos y objetivos. En el trabajo de Jiménez-Ruiz (2016, p.143) se presenta una relación de instrumentos que persiguen

dicho objetivo desde el planteamiento de la inclusión educativa. Esto significa que hacen referencia de forma específica al enfoque global de la diversidad, no limitado al ámbito de la educación especial.

Entre estos instrumentos se encuentra el Proyecto IQUEA de Ainscow (1991), el Index para la Inclusión de Ainscow y Booth (2000), el Modelo Inclusiva de Duk (2008), o el ACADI de Arnaiz y Guirao (2015). La propia autora en su trabajo desarrolla un instrumento al que denomina Escala ACOGE (Jiménez-Ruiz, 2016). Guirao y Arnaiz (2014), y posteriormente López-Azuaga (2017 y 2018) añaden instrumentos a la recopilación anterior, tales como el AVACO-EVADIE de Biencinto, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar (2009), o la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas de Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009). López-Azuaga (2018) también presenta su propio instrumento denominado Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Desde el ámbito de la convivencia escolar se cuenta también con un gran abanico de propuestas teórico-prácticas que centran el trabajo en temas tan diversos como las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la disciplina o el acoso escolar. Y todo ello desde enfoques diferentes, que van desde la prevención, a la reeducación o la intervención, y dirigidos al conjunto de la comunidad o a individuos particulares (Torrego y Martínez, 2014). En los ámbitos nacional e internacional son muchos los programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia escolar que se han desarrollado, implementado y (en pocas ocasiones) evaluado. Vega-Osés (2017) los clasifica según tres categorías: los vinculados a la educación socio-emocional, los que inciden en la formación en resolución de conflictos, y los que centran su atención en la prevención de la violencia (Peñalva-Vélez y Vega-Osés, 2017).

Destacan otras clasificaciones que se pueden encontrar en autores como Ortega, Fernández y Del Rey (2001) o Martín et al. (2003), Fernández García (2008), García-Raga y López-Martín (2011), Córdoba-Alcaide (2013), Penalva-López (2016) y Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017). Son ineludibles las referencias al Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2007), los Modelos SAVE (Ortega y Del Rey, 2001) y ANDAVE (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2003), y el más reciente MCC de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017). Sin obviar por supuesto programas dirigidos de forma específica al ámbito digital como el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), y el ConRed (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2012).

En este contexto se desarrolla el PrInCE, que se define como Programa porque se diseña como un instrumento destinado a facilitar el logro de unos objetivos y metas de carácter específico a través de acciones integradas, promoviendo la evaluación del cumplimiento de las mismas. El PrInCE se define como inclusivo porque busca:

- remover las barreras para el aprendizaje y la participación existentes

en los centros a través de un programa de convivencia escolar basado en seis dimensiones básicas de trabajo: (1) gestión de normas y cohesión grupal, (2) educación socio-moral, (3) educación socio-emocional y de resolución de conflictos, (4) relaciones de ayuda entre iguales, (5) la comprensión y actuación ante el acoso y ciberacoso.

- transformar la cultura de los centros, incidiendo de manera específica en los factores que derivan en barreras para el aprendizaje: los personales del profesorado (su formación, experiencias, creencias y actitudes) y los internos del aula (la organización del aula y el plan de trabajo y la metodología empleada).
- Aumentar la capacidad de los centros para dar respuesta a la diversidad del alumnado, y atender a la vulnerabilidad que, por distintas causas, puedan presentar las personas o colectivos.

El PrInCE plantea una serie de elementos fundamentales en un programa:

- La validez y la fiabilidad del programa para el cumplimiento de los objetivos para los que se diseña.
- El trabajo sistemático, global e integrado en los aspectos que aborda el programa.
- Un trabajo integrado de todos los agentes responsables del diseño y puesta en marcha del programa.
- Un marco sólido de trabajo para la aplicación del programa en las aulas.
- Un cuerpo de conocimientos que posibilita evaluar la eficacia del programa, y los resultados finales del mismo.

Los objetivos generales del PrInCE son tres: implementar un trabajo sistemático e integral en convivencia escolar en los centros escolares y en todos los niveles educativos. Hacer competente al alumnado de las diferentes edades para el desarrollo de una convivencia escolar positiva. Proporcionar al profesorado de los centros una formación teórico-práctica que les haga competentes en convivencia escolar. La propuesta que se plantea para ello es de tipo cerrado y moncurrricular.

La potencialidad del programa reside en dos aspectos fundamentales: parte de la formación previa del profesorado encargado de su implementación, se aplica de forma escalonada a lo largo de los diferentes cursos, de acuerdo a un mismo esquema de trabajo. Dicho esquema contempla que los objetivos de trabajo, y los contenidos (clasificados en módulos) se van a trabajar en todos los cursos, en el mismo orden cronológico, pero adecuados a las características evolutivas de cada etapa. En la Tabla 1 se representa de manera gráfica esta propuesta de aplicación.

Tabla 1

Módulos de trabajo, objetivos y distribución por cursos del PrInCE (elaboración propia)

	MÓDULOS DE TRABAJO	OBJETIVOS GENERALES	ETAPAS Y CURSOS														
			INFANTIL			PRIMARIA						SECUNDARIA				BACHILLER FP	
			1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	1°	2°
BLOQUE DE TRABAJO 1 Septiembre-diciembre 8 sesiones	MÓDULO 1. TRABAJO EN NORMAS	Fomentar la seguridad del alumnado en el centro															
	MÓDULO 2. COHESIÓN GRUPAL	Facilitar el sentimiento de pertenencia y la interacción entre el alumnado															
	MÓDULO 3. EDUCACIÓN SOCIO-MORAL	Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales															
BLOQUE DE TRABAJO 2 Enero a mayo 10 sesiones	MÓDULO 4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL	Potenciar estrategias que conduzcan a la resolución pacífica de conflictos															
	MÓDULO 5. RELACIONES DE AYUDA	Generar relaciones de ayuda que eviten las relaciones de amistad cerradas o el "sálvese quien pueda"															
	MÓDULO 6. ACOSO Y CIBERACOSO	Profundizar en el conocimiento del acoso y en las acciones a realizar para su erradicación															

La metodología de trabajo propuesta es de tipo cooperativo y supone la puesta en marcha en las aulas de los contenidos a través de estructuras cooperativas. No se considera necesaria la formación previa ni del profesorado ni del alumnado en trabajo cooperativo. Esto es así porque se proponen estructuras cooperativas simples en los primeros cursos, para ir ascendiendo con los años y la edad, hacia estructuras de trabajo más complejas. Con esto se consigue la doble finalidad de que los agentes implicados en la puesta en marcha del programa trabajen de forma cooperativa y en el proceso aprendan los aspectos esenciales de dicha metodología de trabajo.

Se considera necesario desarrollar una evaluación del programa en tres momentos diferentes: al inicio, durante el desarrollo y al final. de este modo es posible obtener información relativa a: de dónde parte el alumnado y a dónde llega al final de cada curso, la efectividad o no de la formación que plantea el programa, cómo se está implementando, y qué aspectos deben revisarse y adecuarse, qué dificultades presenta la puesta en marcha en las aulas del programa, qué ventajas presenta la puesta en marcha en las aulas del programa, qué evolución longitudinal se ve en el alumnado a lo largo de los cursos, qué evolución se observa en aspectos relacionados con el clima del aula, el clima de centro, y las competencias del profesorado en convivencia escolar, y qué efectividad tiene el programa en sí mismo.

El diseño del programa responde así a esos cinco principios en base a los que estimamos se debe comprender la convivencia escolar: como parte

de los currículos educativos, como objeto de planificación y evaluación, como actividad que debe implicar a todo el centro, y que debe basarse en la necesaria formación de los agentes educativos implicados, y como configuradora de la cultura inclusiva de los centros educativos.

Conclusiones

Tal y como se ha señalado el objetivo de este estudio es presentar un programa de convivencia escolar, el Programa PrInCE. Un programa que ha sido diseñado para servir al profesorado, y a los centros educativos, como herramienta para la puesta en marcha de la convivencia escolar. Es un instrumento de trabajo que proporciona una estructura concreta para poder trabajar la convivencia en diferentes etapas educativas, que se basa además en los principios de planificación, sistematicidad y evaluación del trabajo realizado. Su fortaleza reside en estos principios y en su carácter inclusivo, que posibilita que trabajar la convivencia siguiendo el PrInCE implique crear culturas de centro inclusivas y diversas.

En este sentido nos adherimos a lo que Martín et al. (2003) afirman cuando dicen que la meta de todas las medidas de intervención que se dirijan a un centro en tanto que institución, se puede resumir en conseguir que todas las personas compartan unos mismo principios de actuación. Los autores justificaban esta afirmación desde la premisa de que la mejora de la convivencia necesita un estilo de centro, y para lograrlo se hace necesaria una coherencia (que no homogeneidad) en la práctica del profesorado. “La contradicción y la arbitrariedad hacen muy difícil educar a los alumnos en un modelo positivo de relaciones interpersonales” (Martín et al., 2003, p.89).

Por esto el Programa plantea como tres necesidades ineludibles, la primera de ellas, trabajar la convivencia en los centros desde la perspectiva de la inclusión. El objetivo es lograr culturas de centro no sólo inclusivas, sino, sobre todo culturas de convivencia en la diversidad. La segunda necesidad es la de trabajar con toda la comunidad educativa desde el principio y por lo tanto de incorporar la participación de todos los agentes desde los principios de equidad y no exclusión. La tercera y última necesidad es la de formación de todos los agentes educativos para el trabajo de convivencia escolar (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016), para trabajar por la disolución de las barreras que existen para el aprendizaje y la participación.

Por todo ello se plantea un Programa Inclusivo de Convivencia Escolar, porque el programa tal y como lo define Pérez Juste (2006) es un documento técnico que responde a un plan de acción que concreta los objetivos y metas a conseguir, prevé y planifica las actuaciones a llevar a cabo, selecciona y decide los medios a utilizar, desarrolla una aplicación sistemática, y no obvia la evaluación del propio programa. Y esta necesidad de sistematización es la que demandan la educación y los centros a la hora de trabajar la convivencia escolar y la inclusión.

Una sistematización que se va asentando ya a través de los distintos estudios referidos a cómo evaluar la convivencia escolar, pero que debe aún desarrollarse en la práctica de los centros y aulas (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017), fundamentalmente a través de procesos de evaluación de las propuestas educativas implementadas y de su planificación rigurosa (Peñalva-Vélez et al., 2015). La puesta en marcha del PrInCE no excluye el recurso a otros programas específicos de trabajo referidos a las diferentes dimensiones definidas.

En este sentido, resulta básica la adecuación de las actuaciones y decisiones al contexto, tal y como se señala en el Modelo Integrado de Convivencia Escolar de Torrego (Fases I a IV) (Torrego, 2006), y principalmente y más recientemente, en el Modelo Construir la Convivencia para prevenir el Acoso y el Ciberacoso Escolar, de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017).

Es necesario señalar por último las limitaciones de este estudio, que se transforman a su vez en líneas de trabajo futuro. Pese a ser un programa cuyas bases teóricas están ya definidas y fundamentadas, tal y como se ha descrito de manera general en este trabajo, no se ha podido todavía implementar en ningún centro educativo, ni realizar ningún tipo de evaluación de su efectividad. En estos aspectos se centran las líneas de trabajo a futuro, en su implementación y evaluación.

Para llevar a cabo ambas se tomará como referencia el MCC de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017), entendiéndolo que es un modelo de referencia imprescindible en todas y cada una de las fases que plantea: análisis del contexto y de necesidades previas, diagnóstico por parte de docentes para comprender la situación y priorizar la intervención, diseño y planificación de las acciones a desarrollar, implementación y desarrollo de las actividades y secuenciación de acuerdo al plan establecido, y evaluación.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. CSIE: University of Manchester.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (2), 1-17.
- Andrés, M.D. y Sarto, M.P. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp.85-118). Salamanca: Publicaciones del INICO.

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Biencinto López, C., González-Barbera, C., García García, M., Sánchez Delgado, P., Madrid Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1-36.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools (3rd Ed.)*. London: CSIE.
- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Barcelona: Wolters Kluwers.
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2017). *El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar*. *Innovación educativa*, (27), 19-32.
- Córdoba-Alcaide, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en educación primaria: naturaleza y dinámicas*. Universidad de Córdoba.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España. Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2 (2), 201-221.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. DOI <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: escuelas sostenibles en convivencia*.

Barcelona: Graó.

- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D04I1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Fernández-García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 56, 531-555.
- Godás, A., Santos, M.A. y Lorenzo, M.M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- Gómez-Ortiz, O., Ureña, J. y Ortega-Ruiz, R. (2016) Programas de intervención basados en la evidencia científica. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych. *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp.106-119). Madrid: Grupo5
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 125-135.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11--24.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia. Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>

- Guirao, J. M. y Arnáiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 22-47.
- Jiménez-Ruiz, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I., y Carbó, M.J. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació Psicológica*, 95, 46-61.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López-Azuaga, R. (2017). Evaluación de la situación de la educación inclusiva en centros educativos que emprenden proyectos educativos inclusivos. En A. Palomares Ruiz (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp.672-681). Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- López-Azuaga, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa*. Tesis doctoral. Programa de doctorado en Educación. Uned.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., Hernández Izquierdo, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Messias, V.L., Muñoz, Y. y Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 25-42.
- Ortega Ruiz, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona:

Edebé.

- Ortega, R., Fernández, I. y Del Rey, R. (2001). *Tackling Violence in Schools. A Report from Spain*. Proyecto Connect. Comunidad Europea.
<http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports/html>
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.
- Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2003). *Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave). Comportamiento Antisocial: Escola e Familia*. Coimbra: Ediliber.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J.A. y Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo de ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602-628.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Penalva-López, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Peñalva-Vélez, A. y Vega-Osés, M.A. (2017). *La educación para la convivencia a través de programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia: principales dimensiones*. I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa. Universidad de Alcalá (documento no publicado).
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90.
- Sáez, B., Fernández, M.J. y Pascual, M.A. (2017). Evaluación del plan integral de convivencia de los centros de educación secundaria obligatoria. Reforzando claves para una educación inclusiva. En A. Palomares Ruiz (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp.403-411). Albacete: Universidad de Castilla-La

Mancha.

- Sandoval, M; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. ; Echeita, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un modo de vivir y enfocar el currículo*. Narcea: Madrid.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Vega-Osés, A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación*. Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra.
- Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1(1), 51-76.
- Zych, I., Romera, E.M. y Cabrera, D. (2016). Elaboración de un plan de convivencia. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych. *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp.129-141). Madrid: Grupo5

