



Qualitative Research in Education

Volume 3, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

La Música Hip-Hop como Recurso Preventivo del Acoso Escolar:
Análisis de 10 Canciones de Hip-Hop en Español sobre Bullying –
Gonzalo Del Mora Arroyo, Cristian Suarez Relinque, David Moreno Ruiz,
& Gonzalo Musitu Ochoa 1

An Evaluation of Student Interpersonal Support in a Spanish-English
Nursing Program – Paul C. Bosch & Julie Gess-Newsome 30

Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment
Professional Development Model Affect Teacher Practitioner – Thomas
A. Stewart & Gary W. Houchens 51

Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en Iso Centros
Educativos desde una Perespectiva Integral – Juan Carlos Torrego &
Concepción Martínez 83

Reviews

Doing English Language: A Guide for Students – Karmal Heidari
Sureshjani 114

Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari
Perspective – Kortney Sherbine 119

List of Reviewers 123



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

La Música Hip-Hop como Recurso Preventivo del Acoso Escolar: Análisis de 10 Canciones de Hip-Hop en Español sobre Bullying

Gonzalo Del Moral Arroyo¹, Cristian Suárez Relinque¹, David Moreno Ruiz¹, & Gonzalo Musitu Ochoa¹

1) Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Spain.

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Del Moral Arroyo, G., Suarez Relinque, C. Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2014). La Música Hip-Hop como Recurso Preventivo del Acoso Escolar: Análisis de 10 Canciones de Hip-Hop en Español sobre Bullying. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 1-30. doi: 10.4471/qre2014.34

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.34>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

The Hip-Hop Music as a Preventive Resource for Bullying: Analysis of 10 Spanish Hip-Hop Songs about Bullying

Gonzalo Del Moral Arroyo
Universidad Pablo de Olavide

Cristian Suárez Relinque
Universidad Pablo de Olavide

David Moreno Ruiz
Universidad Pablo de Olavide

Gonzalo Musitu Ochoa¹
Universidad Pablo de Olavide

(Received: 28 May 2013; Accepted: 21 October 2013; Published: 28 February 2014)

Abstract

The objectives of this study are, firstly, know the point of view about bullying provided by Spanish hip-hop songs in order to systematize their contributions to use them as an educational resource, and secondly, to create a list of Spanish hip-hop songs about bullying in order to use as preventive tools in working with children and adolescents. We propose a qualitative design, analyzing the content of the lyrics following the steps of the General Theory Inductive and complemented with quantitative analysis of the displays of videos of these songs on Youtube. It is concluded that the selected Spanish hip-hop songs improve empathic processes with the victim because of revealing their processes of thinking and feelings and encourage among the witnesses the defender role, connoting positively the values involved in taking it.

Keywords: bullying, hip-hop, music, prevention, qualitative research.

La Música Hip-Hop como Recurso Preventivo del Acoso Escolar: Análisis de 10 Canciones de Hip-Hop en Español sobre Bullying

Gonzalo Del Moral Arroyo
Universidad Pablo de Olavide

Cristian Suárez Relinque
Universidad Pablo de Olavide

David Moreno Ruiz
Universidad Pablo de Olavide

Gonzalo Musitu Ochoa¹
Universidad Pablo de Olavide

*(Recibido: 28 de mayo de 2013; Aceptado: 21 de octubre de 2013;
Publicado: 28 de febrero de 2014)*

Resumen

Los objetivos de este estudio son, en primer lugar, conocer la visión sobre el bullying que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo, y en segundo lugar, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del bullying con el fin de poder utilizarlas como herramientas preventivas en el trabajo con niños y adolescentes. Se propone un diseño cualitativo, analizando el contenido de las letras de las canciones siguiendo los pasos de la Teoría General Inductiva y complementándolo con el análisis cuantitativo de las visualizaciones de los vídeos de dichas canciones en Youtube. Se concluye que las canciones de hip-hop en español seleccionadas favorecen los procesos empáticos con la víctima al poner de manifiesto sus procesos de pensamiento y sus sentimientos así como fomentan entre los testigos el rol de defensor, connotando positivamente los valores implicados en la asunción del mismo.

Palabras clave: bullying, hip-hop, música, prevención, investigación cualitativa

El *bullying* se define como una conducta dañina e intencional, repetida en el tiempo por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse, en situaciones donde hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Buelga, Cava, & Musitu, 2012; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, & Fernández, 2003).

Teniendo en cuenta los graves efectos a corto y largo plazo del *bullying* en la salud y bienestar de los niños y adolescentes victimizados (Alsaker & Olweus, 1992; Smith, Bowers, Binney, & Cowie, 1993; Ttofi & Farrington, 2008), se entiende por qué este tipo de violencia escolar entre iguales se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores de las Ciencias Sociales. E inextricablemente unido a este interés científico y social, se han ido desarrollando diversos programas de intervención encaminados a la reducción de la conducta violenta y la victimización, y a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Ortega, Del Rey y Fernández (2003) proponen una clasificación del tipo de acciones que caracterizarían a los programas de intervención anti-*bullying*: acciones que mejoran la organización escolar (desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas); formación del profesorado (en temas específicos sobre *bullying* y sobre la mejora de la convivencia en los centros, mediación, etc.); actividades para desarrollar en el aula (reflexión, diálogo, pensamiento crítico como armas para trabajar la empatía, asertividad, expresión emocional, etc.); y programas específicos (según las necesidades detectadas: por ejemplo, mediación, ayuda entre iguales, etc.).

A pesar de que los programas integrales o *whole-school* son los que demuestran mejores resultados a la hora de reducir las cifras de *bullying* y de victimización (Jones, Doces, Swearer, & Collier, 2012; Ttofi & Farrington, 2011), la realidad es que la mayor parte de las acciones preventivas llevadas a cabo en los centros educativos consisten en actividades curriculares para desarrollar en el aula. Se basan en el visionado de vídeos, lecturas de textos específicos, talleres anti-*bullying*, etc. Pueden ser puntuales, aunque en su mayoría constan de varias sesiones y la población diana son en exclusiva los niños o adolescentes en el contexto del aula (Vreeman & Carroll, 2007). Es en este escenario en el que el uso del medio musical como herramienta preventiva adquiere una especial relevancia.

La música ocupa un papel preferencial entre los gustos de los jóvenes que consumen gran cantidad de tiempo y dinero en ella situándola en un lugar predominante entre sus elementos culturales más característicos. Hoy se admite el importante papel de la música en el desarrollo de la cultura juvenil, en la configuración de la identidad social y personal de los jóvenes, en los hábitos de ocio y tiempo libre de los mismos, así como en la transmisión de valores y actitudes (Fouce & Fossoul, 2007). De este modo la música, al igual que otras modalidades artísticas como el teatro o la pintura (Cenizo, Del Moral, & Varo, 2011), ha sido utilizada en campañas de sensibilización y prevención de conductas de riesgo y violentas con adolescentes. En concreto, diversas iniciativas preventivas en España han hecho uso de vehículos musicales para hacer llegar un mensaje preventivo del *bullying* en las escuelas.

La campaña de sensibilización del Consell de la Generalitat Valenciana sobre el *bullying* en las escuelas en el 2006, incluida en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) dentro del sistema escolar de la Comunidad Valenciana difundió la canción de hip-hop “Cuéntalo ya” como parte fundamental de su estrategia preventiva, al igual que la campaña desarrollada por la Diputación de Alicante en 2008 que usó la canción “Mola más si defendemos” para trabajar en centros de Secundaria la prevención de conductas violentas entre iguales y la implicación de toda la comunidad en la detección y denuncia de casos de *bullying*.

Los resultados positivos de estos programas innovadores junto a la tremenda difusión del fenómeno hip-hop y el importante papel de los raperos en la socialización secundaria de la población adolescente a través de las letras de las canciones, la estética, los valores y los ideales que este movimiento urbano defiende, han hecho preguntarse a los autores de este trabajo qué ideas acerca del *bullying* transmiten uno de los cuatro elementos de la cultura hip-hop (MCs, DJs, *breakers* y *graffiteros*): los MCs o cantantes de rap. Para ello se han seleccionado 10 canciones de hip-hop que tratan el *bullying* como elemento temático central o como uno de los elementos principales de la canción.

El objetivo de este estudio es, por un lado, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poderlas utilizar como herramientas educativas preventivos en el trabajo con niños y adolescentes¹, y por otro lado, conocer la visión sobre el *bullying* que

proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo.

Método

Diseño

En el presente estudio se ha optado por plantear un diseño de corte cualitativo. Para lograr una comprensión global, descriptiva e interpretativa, de la forma en la que el *bullying* es concebido y transmitido en las canciones de hip-hop consideramos que un diseño cualitativo inductivo es la opción más pertinente. En concreto, hemos optado por seguir los pasos propuestos por la Teoría General Inductiva de Thomas (2003) ya que tiene la ventaja de ofrecer un marco metodológico claro y sistematizado para analizar inductivamente los datos sin partir de hipótesis teóricas previas.

Al mismo tiempo hemos incluido en el diseño el análisis de frecuencias de ventas, descargas y/o visualizaciones en *Youtube* de cada canción para así poder seleccionar la muestra de canciones basándonos en la difusión y alcance de estas canciones entre los potenciales oyentes.

Muestra

La muestra está compuesta por 10 canciones de hip-hop escritas en español por autores cuya lengua materna es el español. Las canciones pertenecen a discos, maquetas o campañas educativas de prevención, y todas tienen en común el *bullying* como tema central o como uno de los temas principales de la canción.

La primera selección de canciones fue llevada a cabo por los autores del estudio basándose en sus conocimientos sobre música hip-hop y complementándola con una búsqueda extensa en foros de este estilo musical así como en vídeos de *Youtube* introduciendo los términos “hip-hop”, “*bullying*”, “acoso” y “maltrato”.

La lista resultante (10 canciones) fue consultada vía e-mail con un DJ de un programa de radio local experto en música hip-hop, quién dio el visto bueno a la lista y sugirió dos nuevas canciones. De las doce canciones, los investigadores decidieron eliminar dos (“BSO de El chico de 2º” y “Chico

problemático” de Nach), en el primer caso por tratarse de la banda sonora de un corto y cuya calidad de audio no permitía poder realizar una transcripción adecuada, y en el segundo caso, por tratar un tema más amplio que el del *bullying*.

Análisis de Frecuencias de la Difusión de las Canciones

Hemos querido reflejar algún indicador que permitiese poner de manifiesto la difusión de las canciones de hip-hop que tratan el tema del *bullying*, apoyando así la selección de la muestra realizada y para ello hemos elegido dos indicadores: el número de álbumes vendidos/canciones descargadas en portales de hip-hop y el número de veces que el vídeo de la canción ha sido visualizado en *Youtube*. Pensamos que mediante estos dos indicadores podemos hacernos una idea de la difusión de la canción y de este modo de la probabilidad de que su mensaje llegue a oídos de la población diana permitiéndonos.

Tabla 1.

Análisis de frecuencias de descargas y visualizaciones en Youtube de las 10 canciones de hip-hop contra el bullying

Título de la canción	Autor y año	Álbum	Número de copias vendidas/ mp3 descargados	Número de visualizaciones en Youtube a 15 de Abril de 2013
El último de la fila	Bazzel	La última nota, 2006.	198.529 veces descargado (fuente www.hhgroups.com)	(19 vídeos disponibles): 577.786 visualizaciones.
Infancia perdida	Brock	Odio, 2008	2.911 veces descargado (fuente www.hhdirecto.net)	(5 vídeos disponibles): 266.732 visualizaciones
La triste historia del vecino de arriba	Chojin	El ataque de los que observan, 2011.	22.967 visitas (fuente www.hhgroups.com)	(17 vídeos disponibles): 332.028 visualizaciones.
Mola más si defendemos	Defenders	Campaña “No lo permitas, actúa” (Dip. Alicante, 2008)	Desconocido	(2 vídeos): 5.096 visualizaciones
Juego de niños	Haze	Tercer Round, 2008	Desconocido	(2 vídeos): 16.809 visualizaciones
Basta de matones	Joanarman	Responsables, 2007	4.220 visitas (fuente www.hhgroups.com)	(4 vídeos): 65.392 visualizaciones
Cuéntalo ya	Kheirat	Campaña anti-bullying Comunidad Valenciana, 2006	Desconocido	(2 vídeos): 3.136 visualizaciones
Cadenas	Nach	Ars Magna-Miradas, 2005	Desconocido	(23 vídeos): 483.123 visualizaciones
Voces en mi interior	Porta	Trastorno bipolar, 2009	Desconocido	(>200 vídeos): 7.541.083 visualizaciones (sólo los 20 vídeos más vistos)
Algunos hombres buenos	SFDK	Tesoros y caras B, 2010	627.508 veces descargado (fuente www.hhgroups.com)	(4 vídeos): 77.747 visualizaciones
TOTAL			856.135 descargas	9.368.932 visualizaciones

Como puede observarse en la tabla 1, las 10 canciones seleccionadas para este estudio han sido visualizadas en *Youtube* casi 8 millones de veces, alcanzando más de 850.000 descargas legales y ventas de las canciones con los datos disponibles. Estas cifras indican que estas piezas musicales dirigidas a denunciar las situaciones de *bullying* en las escuelas despiertan el interés de los oyentes. Un buen ejemplo es la canción “Voces en mi interior” de Porta, ídolo rapero entre los adolescentes, que llega a tener más de 200 vídeos en *Youtube*, subiéndolos a la red diversas personas, incluso interpretándola ellas mismas solas o en grupo, dramatizando la historia de acoso escolar o uniéndola a otros gustos personales (por ejemplo, hay varios vídeos en los que personajes de dibujos animados japoneses manga rapean la canción de Porta).

Cabe destacar que los dos vídeos que menos visualizaciones tienen son los de las campañas dirigidas a prevenir el *bullying* en el medio educativo (“Cuéntalo ya” y “Mola más si defendemos”), mientras que las canciones de otros raperos de fama nacional consolidada reciben un mayor número de visitas.

Estrategia Metodológica para la Obtención y Análisis de Datos

Para el proceso de análisis se ha seguido el esquema propuesto por la Teoría General Inductiva (Thomas, 2003). Con esta opción, sin partir de hipótesis teóricas previas, se ha pretendido conocer los temas más recurrentes en los datos en bruto para poder posteriormente analizar inductivamente sus características, otros temas menos frecuentes y las posibles relaciones entre todos estos elementos. Estos temas serán las consiguientes categorías de análisis de acuerdo al proceso explicado seguidamente.

En el proceso de análisis de datos se han llevado a cabo los siguientes pasos:

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las letras de las canciones fueron transcritas a un archivo de texto informatizado en bruto (sin analizar).

2. *Lectura atenta del texto*: el texto en bruto fue leído con detalle por dos investigadores para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles del texto.

3. *Creación de categorías*: cada investigador identificó y definió las categorías o temas, teniendo en cuenta que las categorías “*bullying*”, “agresor” y “víctima” habían sido consideradas previamente y podrían ser definidas como categorías principales diseñadas. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los autores de las canciones (codificación *in vivo*).

4. *Revisión y perfeccionamiento del sistema de categorías*: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell & Miller, 2000 y Suárez, Del Moral & González, 2013). Hubo un acuerdo sobre más del 90% de categorías propuestas por ambos autores. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes.

Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

5. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades*. En esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se agruparon en redes conceptuales descriptivas o explicativas.

Procedimiento

Las letras de las canciones fueron transcritas aprovechando los documentos existentes (*lyrics*) en las webs www.musica.com y www.letrasdecanciones.es, corrigiendo los posibles errores de escritura escuchando la canción varias veces (en CD o MP3 en el caso de disponer de ellas o en *Youtube* en el caso contrario) y siguiendo atentamente la transcripción obtenida en las webs nombradas.

Con los documentos resultantes se realizó el análisis cualitativo apoyándonos en el programa informatizado de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 5.0.

Resultados

A continuación presentamos los principales resultados del análisis cualitativo inductivo de las canciones de hip-hop seleccionadas. Se presentarán individualmente para poder discutir posteriormente algunos puntos en común y diferencias así como para poder obtener algunas conclusiones generales sobre el planteamiento que proponen los autores de las mismas acerca del problema del bullying en la escuela. Transcripciones literales de partes de las canciones serán utilizadas para ilustrar los resultados.

Tras un primer análisis de los datos se obtuvieron las categorías generales “bullying”, “bully” (o agresor), “víctima”, “testigos” y “propuestas de solución”. Posteriormente, se definieron subcategorías en concreto: “definición de bullying”, “agresión”, perfil conductual”, “perfil social”, “perfil escolar”, “consecuencias del bullying”, “defensor”, “denunciar” y “pedir ayuda”. Con el fin de facilitar al lector la presentación de los resultados dividiremos el análisis de cada canción siguiendo las categorías generales descritas anteriormente que aparecen en cada obra.

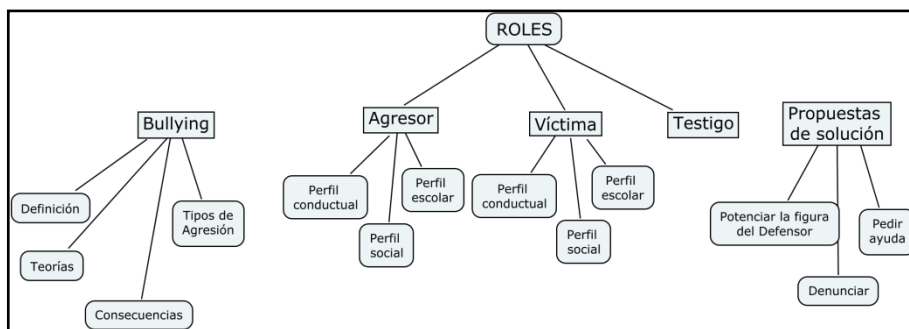


Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis

Bazzel.- “El Último de la Fila”

Esta canción presenta una estructura divisible en dos grandes partes: la historia del *bully* o matón (“el último de la fila” o más bien, el chico sentado en la última fila, en el rincón) y la historia de la víctima, narradas

en primera persona por cada personaje y enmarcadas en el contexto social del centro educativo.

Bully.- El *bully* es “quien dicta la norma en la partida”, “basta para dirigirlo todo”, “su fama de matón va de boca en boca”, es el “rey”. En el aula se les puede reconocer por varias características que definirían su: son los de la última fila, son expulsados, los “mayores” (repetidores), se juntan con otros “mayores”, fuman en el patio, hacen novillos y tienen bajo rendimiento académico.

Bullying.- La agresión es la forma principal de resolver conflictos, reforzándose en un doble sentido. Por un lado, agrediendo demuestra su grandeza y fortaleza ante los demás, permitiéndole destacar en el aula o al menos sentirse importante en el contexto de los iguales. Además, la agresión consigue control social y marcar una diferencia entre los ganadores y los perdedores situando al *bully* en el lado de los primeros, y encontrando beneficios como gustarle a las chicas con las que la víctima sueña (“soy el ojo derecho de las crías que tú amas”).

el golpe los silencia, los deja boquiabiertos la ciencia que conozco,
es fuerza y vivo de lamentos ajenos, pardillos son escoria nacidos
para darme gloria sois el oxígeno, joderos es mi forma así
demuestro mi grandeza.

soy quien dicta la norma en la partida y tu una pieza me muevo con
los míos, los mayores, señores de estas aulas el resto sois peones
encerrados en mi jaula soy asesino en ciernes, si llego nadie habla
se callan, me temen, acatan, todo a raja tabla.

Y por otro lado, la agresión viene reforzada por la disminución y el control de diversas emociones sentidas por el *bully*: inseguridad, rabia y sentimiento de inferioridad.

tengo un miedo aterrador en mi interior que no se nota el universo
entero, busca mi derrota y pienso que pa’ hacerme notar, he de
aplastar al indefenso.

y siento, que lo inseguro de mi ser se desvanece cuando tanto tonto
sufre, es dulce y mi maldad se crece.

Víctima.- Por su parte, la víctima es el “pardillo”, “desgarbado y blando”, la persona que siempre es elegida en último lugar y que se encuentra marginada y sin amigos.

el niño del banquillo sin pareja en el baile de graduación el patito feo, que, nunca se convirtió en cisne el gordo del fitness, el niño marginado de la primera fila del cine.

En la canción, el autor refleja diversas facetas de la vida de la víctima: el fracaso al intentar hablar con una chica que le gusta pero que forma parte de las amigas del *bully* y el rol de víctima más allá del aula (en la discoteca).

día tras día intento desaparecer me digo: lucha por hoy, olvida el ayer pero suena el timbre de clase soy el plato preferido para buitres

Porta.- “Voces en mi Interior”

Porta escribe la historia que una víctima narra a su amigo imaginario describiendo lo que ocurre dentro y fuera de su cabeza, para finalizar trágicamente con la venganza cumplida por la víctima contra sus verdugos.

Víctima.- La víctima de *bullying* es un chico que era brillante en clase, que participaba activamente pero que debido a la violencia sufrida ha dejado de hacerlo, empeorando su rendimiento sin que sus profesores o sus padres lleguen a relacionar este hecho con la victimización sufrida en el aula.

Le gustan cosas diferentes al resto de chicos, o al menos sus gustos son minoritarios o no están bien vistos por parte de la mayoría de los chicos, y los intentos por participar en actividades grupalmente aceptadas han sido negativas provocando un aislamiento progresivo.

no les hago nada joder tan sólo dicen que soy un blando y un raro yo amo la música, el manga, el ordenador y no me gusta demasiado jugar al balón y que, alguna vez lo intente por no estar solo en el recreo y me obligaban todo el tiempo a ser portero y no sé qué se siente si metes un gol y que te abracen tus amigos como un ganador por no querer jugar más es otro motivo, PALIZA! por

dejar a medias un partido perdí las ganas de integrarme ahora sólo quiero verles lo menos posible.

Esta situación externa, contextual viene acompañada por un proceso mental de la víctima que Porta pone de manifiesto en esta canción. La rabia, la desesperación, el rencor, las ganas de que todo se acabe, la autoestimulación a actuar y a no aguantar más y hacerle frente que pasan por la cabeza de una víctima alcanzan su punto de expresión máximo cuando la víctima decide que no puede aguantar más. En este caso el autor habla de una resolución violenta no hacia uno mismo (suicidio) sino hacia los demás: la venganza violenta contra toda la clase que comprendía a los *bullies* y a los testigos (“unos se reían y otros apartaban las miradas”).

debes hacer algo ya, sé que estás cansado a decir verdad creo que has aguantado demasiado, Tu véngate, apuntáales, anota cada nombre devuélveles, ven demuéstrame que eres un hombre sé que corre por tus venas, el rencor te ha envenenado
¿no era esto lo que querían?

Hoy, me dije mil veces a mi mismo, no lo hagas, son buenos chicos pero me empujaron al abismo. Llegué a ese punto sin retorno ese en el que todo te da igual y sientes ira hacia tu entorno

Bullying.- El miedo que siente la víctima es el elemento de control del *bully*, mientras que el miedo del propio *bully* es el sentirse inferior, por lo que la violencia hacia los supuestos débiles viene reforzado por el propio miedo a ser también inferior.

SFDK.- “Algunos Hombres Buenos”

Esta canción de SFDK trata parcialmente algunos aspectos relacionados con el *bullying* en la escuela y su resolución.

Bullying.- En concreto, refleja el hecho de que el miedo es la característica que “mantiene al animal inmóvil” y lo hace controlable, por lo que ese elemento sería el fundamental que marcaría la relación entre el *bully* y la víctima.

La grabación de las agresiones con dispositivos móviles por motivos puramente lúdicos (“sólo por hobby”) sería otro elemento presente en la visión del autor sobre el *bullying*.

Bully.- Por otro lado, SFDK propone un interesante futuro para los *bullies*: “de mayores son los mismos que acaban currando de polis”.

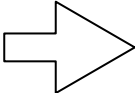
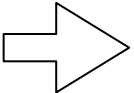
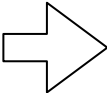
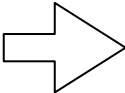
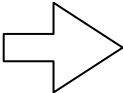
Propuestas de solución.- La solución propuesta por SFDK para acabar con el *bullying* es la implicación de los demás en un rol denominado “el defensor del débil” o el “guardián de mi hermano”, alguien capaz de equilibrar la situación que vive la víctima y le ayude a hacer frente a los *bullies*.

Yo brindo por el defensor del débil claro porque tiene que haber un buen armado que le dé en la boca a los malos, pa’ que esté compensado, si estás de acuerdo levanta las manos con los veteranos, yo sigo siendo el guardián de mi hermano.

NACH.- “Cadenas”

Bullying.- En esta canción el autor propone una teoría para la agresión cometida por un *bully* contra una víctima: la agresión en cadena. La agresión por frustración y la relación entre la agresión sufrida en el contexto familiar (violencia de pareja y de padres a hijos) y la agresión hacia una víctima en el contexto escolar.

Tabla 2.
Teoría de la agresión en cadena de Nach

				
TRABAJO-PADRE Estrés laboral, expectativas no cumplidas, violencia verbal de su jefe-> frustración, baja autoestima-> alcohol, juego de azar	PADRE- MADRE Aumento de conflicto a nivel de pareja, violencia de género, hijos testigos de la violencia-> frustración, baja autoestima de la madre	MADRE-HIJO Violencia contra su hijo, falta de cariño, estilo autoritario, alcohol.	RUPTURA HIJO CON CONTEXTOS FAMILIARY ESCOLAR Novillos, expulsiones, grupos de amigos con características parecidas, ira	BULLYING HIJO Pagarla con alguien que no se lo merezca, placer de ver la cara de disgusto, sentir que hace justicia con lo que le hacen a él

Bully.- En concreto describe al *bully* como una víctima de su propio hogar caracterizado por el intercambio violento, que encuentra en el grupo de iguales problemáticos (absentistas, consumidores, participantes en actividades no supervisadas por adultos, violentos) un verdadero grupo de apoyo y que maltrata por descargar su rabia y frustración contra alguien más débil que él.

Kheyrat.- “Cuéntalo Ya”

Esta canción centró la campaña de sensibilización del Consell de la Generalitat Valenciana sobre el *bullying* en las escuelas en el 2006. Esta campaña estaba incluida en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) dentro del sistema escolar de la Comunidad Valenciana.

Propuestas de solución.- La letra de la canción de Kheyraht está dirigida a las víctimas y les propone una solución definitiva a su victimización: contar su situación a la familia o los amigos y denunciar. Hay que reconocerlo, sentir que no está solo, confiar en las personas que lo quieren y denunciar la situación. El autor connota positivamente este hecho como una estrategia activa de defensa legítima y eficaz frente a las visiones adolescentes que la connotan como una forma de chivarse y por tanto ilegítima.

Si estás en compañía de los que más te quieren, si algunos te molestan porque creen que te pueden, no te pares no te calles, levántate tú lo vales, sólo tienes que creerlo, tú puedes hacerlo y no olvides que no estás solo en ningún momento, tú gente te puede ayudar no es ningún cuento, no te miento, tú puedes acabar con esto.

Juanarman.- “Basta de Matones”

En esta canción Juanarman propone una interesante estructura tripartita: la parte dirigida al *bully*, la dirigida a los testigos y la dirigida a la víctima,

y a cada uno de ellos propone un mensaje de responsabilidad para poder acabar con el *bullying* en la escuela:

Tú eres el responsable: guarda tu sable; Tú de ser valiente y por fin echar un cable; Tú eres el responsable de que se hable; ¿Y tú? de que el abuso y la injusticia acabe.

Bully.- El *bully* es un chico que se hace el fuerte a pesar de los problemas en casa y en la escuela. Es absentista, se enfrenta a los profesores y no cree en la cultura de la tolerancia y el respeto que se intenta promover en la escuela. No le importan las consecuencias que su conducta violenta puede provocar en otras personas o en él mismo, y las únicas personas con las que se siente bien son sus colegas, su “escolta”.

Testigo.- Los testigos a los que dirige su letra Juanarman son aquellos que asisten impasibles a una agresión injustificada o los que se van sin denunciar la situación o echar una mano a la víctima a pesar de que su deseo sería ayudar. No actuarían por miedo a las represalias y compensarían la disonancia cognitiva que produce la no intervención con la minimización del daño a la víctima, con la idea de que la vida es dura para todos y que cada uno tiene que valerse por sí mismo.

alguien tiene que ser ese hueso que distraiga al pitbull, no siempre pegan, a veces sólo van a insultar creo que lo puede superar, no es pa' tanto yo también tengo problemas mira, y me levanto. También quisiera que acabara la violencia en esta escuela mientras tanto cada palo sostenga su vela.

Víctima.- La víctima tendría miedo a ir al centro educativo, con síntomas ansiosos físicos y con un proceso mental relacionado con la indefensión aprendida: haga lo que haga será victimizado. La ideación suicida, la incomprensión del por qué le pasa eso a él y de por qué le sigue pasando si no hace nada para provocar la situación serían algunos pensamientos que invadirían cotidianamente los procesos mentales de las víctimas.

pero ¿qué hecho para que me odie? si paso inadvertido, asumo que soy un don nadie ya es mucho tiempo aguantando este infierno nadie me echará de menos cuando envíe todo al cuerno.

Haze.- “Juego de Niños”

Haze pone en tela de juicio la visión del *bullying* como un “juego de niños”, narrando las terribles consecuencias que la violencia repetida contra un mismo chico puede acarrear, llegando incluso al suicidio.

Víctima.- Como en algunas canciones analizadas previamente, este autor refleja las vivencias de la víctima desde la intimidad de su día a día dentro y fuera y del aula. La ansiedad previa a ir al centro educativo, las pesadillas, el silencio en su casa, la falta de apoyos en el centro educativo, la reiteración de las agresiones y el miedo constituirían los elementos invisibles de ese “juego de niños” que pueden precipitar en soluciones como el suicidio.

Un niño cruel a diario le provoca el miedo
Que derrama odio frío
corazón de hielo
El líder rodeado de secuaces sedientos de una
humillación salvaje conjura del necio. El no ser de la élite tiene un
precio. Si no, mira para otro lado, respeta el pacto del silencio. Ya
no quiere ir al colegio. El pánico le acerca lentamente a cometer un
sacrilegio

Cada noche sudor frío y terrores nocturnos
Las horas en su casa son
una sentencia
Cautivo en la custodia de un castillo de inocencia
Tanta violencia precipita su consciencia; el suicidio. Su alma busca
el reino del exilio.

The Defenders.- “Mola Más si Defendemos”

Esta canción fue promovida por la Diputación de Alicante en 2008 en su campaña contra el *bullying* escolar “No lo permitas, actúa” con la idea de difundir valores de solidaridad, compromiso y justicia entre los jóvenes para acabar con el problema de la violencia en las aulas.

Propuestas de solución.- La canción persigue dar un mensaje a los *bullies*, a las víctimas y a los testigos para potenciar el valor de “defender a otros”. En concreto, proponen a los *bullies* combatir la idea de que ser más chulo y más fuerte y victimizar a otros chicos supone ser mejor. Se basan en la idea de que todo cambia y que todos somos iguales, no hay ni mejores ni peores. Invocan a la reflexión como proceso de cambio y advierten a los *bullies* del peligro de quedarse solos si persisten con su conducta.

Tú pegas al débil y aquí huele a gallina, el odio atrae al odio y la violencia por sí sola camina, en el pasillo de un colegio un chaval tiembla porque otro lo amenaza y todas esas mierdas, el débil se hará fuerte, el fuerte se hará débil, tiempo al tiempo, tus golpes aquí se los lleva el viento, si quieres respeto reflexiona sobre esto, el triunfador no será el más chulo, será el más listo.

contra el miedo contra el odio contra el maltrato escolar contra el maltrato de esos chicos que no dejan estudiar, porque al que abusa en un aula ya sabéis lo que le pasa, que se queda como Macaulay Culkin, “Solo en casa”.

Los valores de la igualdad, del respeto, de aprender cosas nuevas, de valorar y apoyar la opinión de un compañero, de ayudar a quien lo necesita serían característicos del rol del defensor que esta canción promociona entre los jóvenes (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Valores del "defenders" (defensor)

Valores del “defender” (defensor)
Ser listo
Ayudar
Disfrutar aprendiendo
Igualdad
Respetar
Valorar y apoyar opiniones ajenas
El bully no provoca admiración sino miedo
Demostrar lo importante que hay en cada uno
Reflexionar
Confiar en otros
Hablar con el profesor para denunciar una situación de maltrato

Por último, se propone una estrategia para acabar con las situaciones de *bullying* en la escuela: pedir ayuda al tutor. De este modo legitiman esta

estrategia frente a la idea de que pedir ayuda en estos casos a un adulto es sinónimo de chivarse y por tanto de empeoramiento de la situación.

“aconsejamos esta opción, tú tienes que elegir valorando y demostrando lo importante que hay en ti, y eso lo sabe tu tutor nadie mejor al que seguir, por que si tú tienes un problema él te ayudará a salir”.

Chojin.- “La Triste Historia del Vecino de Arriba”

Víctima.- “La triste historia del vecino de arriba” cuenta la historia de una víctima de *bullying* que se suicida como forma de solucionar todos sus problemas (no sólo escolares sino también familiares). Un clima familiar negativo, marcado por las peleas de sus padres y por la falta de atención y cariño unido a la victimización de baja intensidad pero repetida e insistente en el centro educativo (“Los cuatros tontos de siempre le fríen; no son palizas, son risas, burlas, la chaqueta pintada con tiza”) y a la carencia de personas que se preocupen por él (amigos, familia, profesores) son considerados por Chojin como factores de riesgo para la ideación suicida y la ideación homicida (deseos de venganza violenta contra los *bullies*).

El chico escucha como sus padres gritan esta cansado de que las peleas sean la rutina. No le importo a nadie, quisiera morirme aunque solamente fuera para hacer que sufrieran mis padres muy a menudo piensa cosas similares. Esa noche sueña con otra vida en otra parte.

Quisiera ser más fuerte, hacer como en la tele. Entrar en el Insti armado hasta los dientes. Fantasías con venganzas crueles con un mundo paralelo en el que todos le temen. Cada día pasa más tiempo metido en su mente el mundo de fuera es hostil, la gente le es indiferente. Nadie le quiere, nadie le pregunta como se siente, nadie le muestra interés ni hace porque se integre.

Entonces llega la idea, se asoma a la ventana. Piensa que un solo salto podría acabar con la desgana con los insultos, la indiferencia, las peleas en casa con su insistencia, dibuja una sonrisa y salta...

Es interesante destacar cómo la ausencia de una figura como un profesor que se interese por el chico victimizado puede estar relacionada con el empeoramiento del rendimiento escolar y con el agravamiento de las consecuencias de la violencia sufrida.

Y es que, los profesores no le entienden siempre ha sido invisible, siempre ha sido el Don Nadie, el que pierde no toma apuntes ¡Yeah! ni atiende ¿De qué sirve aprobar? Si nadie va a valorar el que te esfuerces”.

Brock.- “Infancia Perdida”

En esta canción, Brock cuenta la historia de “el Pelusa” un chico victimizado en el colegio que se convirtió en agresor vengándose del *bully* que lo amargó en su infancia, acabando la historia en tragedia tanto para “el Pelusa” como para su agresor.

Víctima.- En este caso la víctima es un chico inteligente que destaca en clase por su rendimiento académico. La soledad, la desatención parental y el continuo maltrato por parte de sus compañeros llevan a la víctima a un cambio de vida: abandono de los estudios, consumo de sustancias, uso de la violencia,...

El resentimiento hacia el *bully* que lo acosaba en el colegio sigue vivo hasta el punto de vengarse de manera trágica y acabar pagando las consecuencias (encarcelamiento) para terminar suicidándose.

Pelusa quiso cambiar y abandonar la vida dura, tanto daño recibido le llevó hacia la locura los golpes de su cara delataban su amargura los golpes del corazón la carencia de ternura cansado de su vida y de no encontrar amor así comenzó a robar para sentirse superior se volvió violento y no quiso darse cuenta que una persona violenta se alimenta del dolor así dejó los estudios se pasó a la vida loca a los 13 uno crece y le tira al botellón un poco mas tarde vino el porrito y la coca, no veas como se coloca el tonto del empollón.

Discusión

Los objetivos de este estudio eran, por un lado, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poderlas

utilizar como herramientas preventivas en el trabajo con niños y adolescentes, y por otro lado, conocer la visión sobre el *bullying* que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo.

Las 10 canciones seleccionadas conforman un elenco de piezas musicales con amplia difusión y con potencial capacidad de ser utilizadas como elementos preventivos del *bullying* en el contexto escolar.

Lo primero que cabe destacar es que todas las piezas musicales comparten una visión del *bullying* como un hecho negativo, que existe en las escuelas e institutos y que hace falta denunciar. Del *bully* hay un acuerdo en presentarlo como un chico que necesita destacar en su grupo usando la violencia, y encuentra en la relación con la víctima una oportunidad para demostrar y demostrarse que es superior al resto, que es el más fuerte. Sin embargo, la imagen que del *bully* ofrecen las canciones analizadas dista mucho de ser la de un chico adaptado y con altos niveles de satisfacción familiar y escolar que acosa a un compañero. Más bien presentan la imagen de un chico que es inferior en cuanto a rendimiento académico, que proviene de hogares con dificultades y en algunos casos violentos y que expresa a través de las agresiones a compañeros débiles la rabia, la ira y la frustración que acumula en las interacciones con sus padres y otros miembros de sus contextos de desarrollo. De hecho, la única red social en la que se siente integrado el *bully* según los autores de las canciones seleccionadas es la de su grupo de iguales más próximo, su escolta, su pandilla, caracterizada por conductas como faltar a clase, fumar en el recreo, y otras actividades que suponen un bajo control por parte de los adultos.

Esta imagen del *bully* carente de habilidades sociales, con baja autoestima, con problemas en el procesamieto de la información social, con baja posición social entre los iguales y otros problemas de ajuste es un mito (Salmivalli & Peets, 2009). Algunos autores que parten de la hipótesis de que el *bullying* está orientado a la consecución de poder y estatus entre los iguales, señalan que los *bullies* lejos de ser figuras hurañas y difíciles de identificar, son percibidos como populares, poderosos y “cool” por sus compañeros (Juvonen & Galván, 2008) sobre todo si poseen características como competencia atlética, atractivo físico o sentido del humor

(Vaillantcourt & Hymel, 2006), a pesar de que puedan resultar como personas rechazadas en estudios sociométricos.

Del mismo modo, la incompetencia social atribuida a los *bullies* ha sido desmitificada en varios estudios. Sutton, Smith y Swettenham (1999) encontraron que la puntuación en el reconocimiento de las cogniciones y emociones de los otros era alta y Kaukiainen y cols. (1999) afirmaron que la inteligencia social era un requisito imprescindible para utilizar la agresión indirecta que mejoraría su capacidad de acosar.

Sin embargo, sí existe un mayor debate científico acerca de la existencia de problemas emocionales en los agresores adolescentes. Así, por ejemplo, en los estudios sobre autoestima se obtienen resultados contradictorios: algunas investigaciones señalan la existencia de niveles inferiores de autoestima en *bullies* cuando se comparan con los obtenidos por estudiantes no implicados en comportamientos violentos (Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1995), mientras que otros autores afirman que los *bullies*, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1993).

Por su parte la víctima es dibujada en las piezas musicales de hip-hop en español como un chico con problemas de adaptación, raro, que no tiene amigos, desatendido por figuras adultas en el medio familiar y escolar, y que es controlado por el *bully* a través del miedo. Quizás uno de los aspectos más interesantes de la música seleccionada es el viaje al mundo interior de las víctimas que nos proponen: la ideación suicida y la ideación homicida y de venganza, las preguntas acerca de por qué les pasa a ellos eso, la indefensión de que hagan lo que hagan serán victimizadas, las pesadillas, la dificultad de contar con sus padres para solucionar el problema y la angustia previa a acudir al centro educativo son elementos que según los autores invaden la cabeza de los chicos victimizados por *bullying*.

Diversas investigaciones han sido desarrolladas para estudiar estos mundos internos de los adolescentes victimizados, aunque ninguna comprendiendo al mismo tiempo todos los elementos mencionados anteriormente. Quizás uno de los temas más recurrentes en las canciones de hip-hop analizadas que ha generado más interés científico es el de la ideación suicida y la depresión en las víctimas de *bullying*. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantanen (1999) encontraron un aumento en la prevalencia de síntomas depresivos e ideación suicida grave tanto en

chicos victimizados como en los propios *bullies*. Los valores depresivos más altos fueron los de los chicos que eran a la vez víctimas y *bullies* (víctimas agresivas o provocativas).

Sin embargo, no hay investigaciones sistemáticas sobre la ideación homicida y de venganza de las víctimas de *bullying* en la escuela tema sobre el que giran varias canciones analizadas y que describen con detalle como un elemento estrechamente vinculado a los chicos victimizados y que ponen la llamada de alerta en esa posible respuesta violenta por parte de la víctima.

En resumen, este viaje hacia los sentimientos y pensamientos de la víctima pueden ser de gran utilidad para el profesorado a la hora de plantear intervenciones con niños y adolescentes facilitando la empatía hacia la misma y comprendiendo las consecuencias de ese aparentemente inofensivo “juego de niños”.

Pero quizás uno de los aspectos más interesantes que se desprende del análisis de la música hip-hop seleccionada es la llamada a los testigos del *bullying* en la escuela. Algunas canciones denuncian las estrategias de apartar la vista, reírse o no intervenir, cuando un compañero está en apuros y acompañan esta denuncia con el proceso mental seguido por estos testigos: miedo a las represalias en caso de intervenir, procesos de minimización del daño sufrido por la víctima como forma de eliminar la disonancia cognitiva, concepción de que denunciar la situación a un adulto es un hecho despreciable y que los problemas de agresión se solucionan entre menores (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013). En cambio las canciones seleccionadas proponen una nueva figura entre los testigos: el “defensor del débil”, “el guardián de mi hermano”, el “*defender*”, dotado de valores como la ayuda, la igualdad, el respeto, la valoración de opiniones ajenas, etc. Una especie de contrafigura, más deseable que la que destaca por ser el más fuerte o el más chulo con los débiles, y cargada de valores más allá de la defensa violenta de los compañeros en apuros.

Diversos autores apoyan las ventajas de promover este tipo de rol entre los testigos del *bullying*. Se ha encontrado que en las aulas donde predominan altos niveles de apoyo y defensa de las víctimas la prevalencia de episodios de acoso es menor (Karna, Salmivalli, Poskiparta, & Voeten, 2008), siendo los espectadores eficaces para poner fin a un episodio de acoso escolar cuando reaccionan a favor de la víctima (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) ayudando en especial a que los chicos ansiosos o rechazados

(dos de los factores de riesgo para la victimización más importantes) no acaben convirtiéndose en víctimas (Salmivalli, 2010).

Desafortunadamente, los chicos testigos de la violencia escolar entre iguales no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar de que la mayoría de los chicos muestran actitudes contrarias a la intimidación y manifiestan intenciones de apoyar a compañeros víctimas en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Rigby & Johnson, 2006), el comportamiento real de apoyo es raro, apenas un 17% de los alumnos frente al 29% que apoya al bully o al 30% que no intervino de ningún modo (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

También se han hallado evidencias de la relación entre la reacción de los espectadores y el ajuste de las víctimas. En un estudio realizado por Sainio, Veenstra, Huitsing, y Salmivalli (2011), las víctimas que contaban con uno o dos defensores entre sus compañeros de clase se mostraron menos ansiosas y menos deprimidas, y tenía una autoestima más alta que las víctimas que no contaban con defensores. Además, los defensores fueron percibidos por las propias víctimas y por otros compañeros como populares, y generalmente pertenecían al mismo género que las víctimas.

Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido sistematizar un recurso preventivo de gran valor en la etapa adolescente como son las letras de música hip-hop en español que denuncian la situación de *bullying* en el medio educativo. El trabajo con estas canciones, su análisis grupal, su dramatización o incluso la creación de talleres temáticos de hip-hop en los que se trabajaran los valores comentados anteriormente no sólo a través del medio musical sino también mediante el teatro, la pintura, el *graffiti*, o el propio *break dance* pueden convertirse en elementos de enorme interés para enganchar con los adolescentes y mejorar la convivencia en los centros educativos.

Apoyar desde los centros educativos el mensaje de los cantantes de hip-hop a favor de los defensores puede ser una estrategia positiva como base para organizar un programa de intervención anti-bullying. De algún modo las recientes iniciativas de la creación de la figura del alumnado ayudante en los institutos irían encaminadas en esta dirección. Nuestra experiencia en este terreno nos permite apuntar que la selección este alumnado puede ser una estrategia para enganchar no sólo a chicos y chicas con habilidades

naturales de mediación y reconocidas por sus iguales, sino también a adolescentes que pueden manifestar algunas conductas violentas contra otros compañeros y con los que se trabajaría el lema “puedes ser el más duro de tu clase pero sin hacer daño al débil, ayudándolo y denunciando la situación”. En estos casos el trabajo con las canciones de hip-hop puede ser muy adecuado: defender al otro puede servir para ganar reputación y estatus en el grupo y gente tan dura y respetada como los raperos mantienen esta posición.

Este trabajo no está exento de limitaciones sobre todo a la hora de acceder a las canciones que tratan el tema del bullying en la música hip-hop. Este panorama musical se caracteriza por la presencia de muchos grupos de carácter local que publican sus trabajos en maquetas, cuya difusión es limitada. Por otro lado, este estudio se ha centrado en canciones de raperos españoles, no analizando otras canciones en español de procedencia latinoamericana que podrían ser tenidas en cuenta en posteriores investigaciones. Para futuras investigaciones podría ser interesante ampliar el análisis a canciones de otros estilos musicales caracterizados por tratar temas sociales, como por ejemplo, la música de cantautor, así como tener en cuenta canciones de procedencia anglosajona, con el fin de comparar la visión que sobre el bullying existe en distintos contextos culturales.

Agradecimientos

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Notas

¹ Fruto de este artículo los autores han creado una Playlist en *Youtube* titulada “Canciones de hip-hop para prevenir el bullying en la escuela” donde todas las personas interesadas pueden acceder a una selección de videos de música hip-hop en español e inglés para trabajar la en los centros educativos.

Referencias

- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1992). *Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence*. Comunicación presentada en el biennial meeting de la Society for Research on Adolescence, Washington D.C.
- Boulton, M. J., Trueman, L., & Flemington, J. (2002). Associations between secondary school student's definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370. doi: [10.1080/0305569022000042390](https://doi.org/10.1080/0305569022000042390)
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Cenizo, M., Del Moral, G. y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro "Ante el espejo" como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia: Revista De Teatro Español Contemporáneo*, 11, 255-267.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/323/297>
- Fouce, J. G., & Fossoul, M. (2007). *Drogas, música y prevención*. Recuperado de <http://www.ieanet.com/opinion/224>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10, 512-527. doi: [10.1111/1467-9507.00178](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178)
- Jones, L., Doces, M., Swearer, S. y Collier, A. (2012). Implementing Bullying Prevention Programs in Schools: A How-To Guide. En D.

- Boyd & J. Palfrey (Eds.), *The kinder y Braver World Project: Research Series*. Berkman Center Research Publication. [Recuperado de http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools](http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools)
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319, 348-351. doi: [10.1136/bmj.319.7206.348](https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348)
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* The XIth EARA conference, Turin, Italy.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89. doi: [10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M)
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim Problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54. doi: [10.1111/j.2044-8279.1997.tb01226.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01226.x)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publ.
- O'Moore, A. M. (1995). Bullying Behaviour in Children and Adolescents in Ireland. *Children y Society*, 9, 54-72. doi: [10.1111/j.1099-0860.1995.tb00450.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1995.tb00450.x)
- Ortega, R., Del Rey, R., & Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*, (pp.132-152). London: Routledge Falmer.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440. doi: [10.1080/01443410500342047](https://doi.org/10.1080/01443410500342047)

- Sainio, M., Veenstra, R., Huising, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151. doi: [10.1177/0165025410378068](https://doi.org/10.1177/0165025410378068)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour* 15, 112-120. doi: [10.1016/j.avb.2009.08.007](https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. En K.H.Rubin, W.M.Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 322-340). NY: Guilford.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218. doi: [10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series*, (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Suárez, C., Del Moral, G., & González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22,71-79. doi: [10.5093/in2013a9](https://doi.org/10.5093/in2013a9)
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-134. doi: [10.1111/1467-9507.00083](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083)
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health, University of Auckland. Recuperado de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi: [10.1007/s11292-010-9109-1](https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1)
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3 (2), 289-312. doi: [10.1080/15564880802143397](https://doi.org/10.1080/15564880802143397)

Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression, social status and the moderating role of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408. doi: [10.1002/ab.20138](https://doi.org/10.1002/ab.20138)

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

Gonzalo Del Moral Arroyo is Associate Professor in the Department of Social Sciences at University Pablo de Olavide, Spain.

Cristian Suárez Relinque is Associate Professor in the Department of Social Sciences at University Pablo de Olavide, Spain.

David Moreno Ruiz is Professor in the Department of Social Sciences at University Pablo de Olavide, Spain.

Gonzalo Musitu Ochoa is Professor in the Department of Social Sciences at University Pablo de Olavide, Spain.

Contact Address: Área de Psicología Social, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Carretera de Utrera, km 1, 41013 Sevilla. Email: gonzalodelmoral@gmail.com



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

An Evaluation of Student Interpersonal Support in a Spanish-English Nursing Program

Paul C. Bosch¹ & Julie Gess-Newsome²

1) Biology Faculty, South Mountain Community College, United States of America

2) School of Education, Oregon State University - Casades, United States of America

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Bosch, P. C., & Gess-Newsome, J. (2014) An Evaluation of Student Interpersonal Support in a Spanish-English Nursing Program. *Qualitative Research in Education*, 3(1) 30-50. doi: 10.4771/qre.2014.35

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4771/qre.2014.35>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

An Evaluation of Student Interpersonal Support in a Spanish-English Nursing Program

Paul C. Bosch

South Mountain Community College

Julie Gess-Newsome

Oregon State University - Casades

(Received: 31 May 2013; Accepted: 10 December 2013; Published: 28 February 2014)

Abstract

Spanish speaking nurses are in great demand. For bilingual Hispanic undergraduate nursing students who might someday fill this need, interpersonal support can be a deciding factor in whether students successfully complete their program of study. This paper presents the results of an evaluative study of supportive relationships within a Spanish-English Nursing Education (SENE) program. A written survey was followed by individual and group interviews to reveal important sources of interpersonal support. The study showed that family members, especially spouses, played a critical role in personally supporting SENE students. Academic and motivational support, however, came from study groups and the cohort of Hispanic classmates. SENE administrators established cohorts of same year students, and encouraged the formation of study groups. Science-related college programs directed at Hispanic students could benefit from fostering and supporting program components that act to enhance interpersonal relationships.

Keywords: Hispanic, Bilingual Nursing, Interpersonal Support, Student Cohorts, Evaluative Study

2014 Hipatia Press

ISSN: 2014-6418

DOI: 10.4471/qre.2014.35

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Una Evaluación de Apoyo Interpersonal de Estudiantes en un Programa de Enfermería Español-Inglés

Paul C. Bosch

South Mountain Community College

Julie Gess-Newsome

Willamette University

(Recibido: 31 de mayo de 2013; Aceptado: 10 de diciembre de 2013;

Publicado: 28 de febrero de 2014)

Resumen

Hay una gran demandad de enfermeras que hablan español. Para los estudiantes Hispanos bilingües del Grado de Enfermería quizás algún día pueden tener esta necesidad, el apoyo interpersonal puede ser un factor decisivo para que completen su programa de estudios. Este trabajo presenta los resultados de un estudio de evaluación de las relaciones de apoyo en un programa de Formación de Enfermeras en Español-Inglés (SENE). El estudio presentado estuvo compuesto por entrevistas individuales y grupales que revelan como fundamental la importancia del apoyo interpersonal. El estudio mostró que los miembros de la familia, especialmente los cónyuges, juegan un papel clave en el apoyo personal a los estudiantes de SENE. El apoyo académico y motivacional, principalmente, provino del grupo de estudio y de los compañeros Hispanos. Los dirigentes de SENE establecieron grupos de estudiantes del mismo año, y fomentaron la formación de grupos de estudio. Los programas universitarios relacionados con las ciencias dirigidos a los estudiantes Hispanos pueden beneficiarse de los programas de fomento y apoyo que actúan para mejorar las relaciones interpersonales.

Palabras clave: Hispano, Enfermería Bilingüe, apoyo interpersonal, grupos de estudiantes, estudio evaluativo



The need for bilingual nurses in the United States is becoming more acute each year, fueled in part by the paucity of Hispanic students completing college nursing programs and the rapid increase in the Spanish speaking patient population (Buchbinder, 2007; Degazon & Mancha, 2012; Moore, 2005; Rivera-Goba & Wallen, 2008; Torres, Parra-Medina, & Johnson, 2008; Vogt & Taningco, 2008). Relatively few Hispanic college students enroll and successfully complete college level science and mathematics degrees, including those in nursing (Chang, Eagan, Lin, & Hurtado, 2011; Fry, 2002; Laden, 1999; Padrón, Waxman & Rivera, 2002). Studies of gateway science classes attended by Hispanic students have emphasized the importance of proactively establishing supportive relationships (Degazon & Mancha, 2012; Drane, Smith, Light, Pinto, & Swarat, 2005), “improving student confidence by providing networks with peers, faculty, and staff” (National Symposium, 2002, p. 14). Examples of networks providing social and academic interpersonal support include mentoring relationships between students and program advisors, administrators, tutors, faculty members, or working professionals; supportive relationships between members of a student cohort; and support of students from family members or friends (Blankenship, 2010; Gasbarra & Johnson, 2008; Hassinger & Plourde, 2005; Rivera-Goba & Nieto, 2007; Rudel, 2006; Seymour & Hewitt, 1997).

The Spanish-English Nurse Education Program (SENE) was created in Phoenix, Arizona by faculty members and administrators representing two community colleges and a local hospital system to help meet the regional need for bilingual nurses, part of a concerted national effort to recruit bilingual students into licensure programs for nurses (Barton & Swider, 2009; Lujan & Little, 2010; Vogt & Taningco, 2008). Students in SENE take general education and nursing classes that allow them to earn an Associate Degree in Nursing (ADN) from the community colleges involved in the program, as well as gaining certification as Nursing Assistants (CNA) and licensure as Licensed Practical Nurses (LPN) or Registered Nurses (RN), all within three years of starting the program.

SENE purposefully incorporated some of the elements shown to help bilingual students succeed, such as establishing cohorts of students who work through the program together, encouraging study groups, employing a bilingual program advisor, monitoring student progress, and implementing a mandatory tutoring program. While SENE’s incorporation of these

elements was hypothesized to increase the success of bilingual students in the program, limited data existed on the exact effect these features might have on student retention and overall success (Colorado Commission on Higher Education, 2007; Garcia, 2010; McCarey, Barr, & Rattray, 2007). The purpose of this study of SENE was to determine which program features promoted student success, so that proper funding and emphasis could be placed on those components, both for the SENE program and other college level bilingual nursing programs that might help alleviate the bilingual nursing shortage.

Methods

Research Design

In order to best review SENE program features, this research employed a utilization-focused, mixed-method evaluation, a type of evaluative study described by Patton (2008, p.37) as beginning “with the premise that evaluations should be judged by their utility and actual use”, and ending with a holistic and relevant view of the effectiveness of program activities (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004; Portney & Watkins, 2000). In order to make this research useful to the SENE program and to best evaluate the program’s effectiveness, we began the study by discussing program features with those most closely connected to the program. These major stakeholders included the SENE program director and advisor, current SENE students, and the SENE advisory committee (including administrators, instructors, counselors, and a nursing liaison from a local hospital). The views of these stakeholders were sought and considered throughout all stages of the study, and their feedback improved the usefulness of the study to these stakeholders. This interaction with SENE stakeholders also improved the study’s validity by identifying erroneous assumptions, other likely interpretations, and other possible errors (Creswell & Clark, 2007; Gay, Mills, & Airasian, 2006; Patton, 1997). The mixed methods employed for this paper were primarily qualitative, and included a survey, seven individual interviews, and two group interviews, one with three students and one with four students. Quantitative data related to student persistence in the SENE program was also collected but has been published previously (Bosch, Doshier, & Gess-Newsome, 2012).

Participants

The focus of our evaluative study was to document as directly as possible the experiences of the SENE students themselves without filtering information through others. The participants, therefore, included current SENE students who took a survey and current SENE students who were interviewed about the program. One hundred two surveys were distributed to SENE students within their classrooms and by mail for students doing their clinical rotations. The surveys were anonymous to protect privacy and encourage forthright answers from participants. The questions asked the students about sources of personal and academic support, the presence or helpfulness of mentors, and the role of the student cohort and faculty members in the students' success. Institutional Review Board approval for this entire study was granted from the SENE community college district and from the university where the authors were working.

To recruit students for interviews, all students participating in the three year SENE program were invited by email to be interviewed and those who volunteered to take part received a token gift card. The study included 45-90 minute interviews of 14 current SENE students (twelve females and two males), reflecting the preponderance of females in the program. Each year of the program was represented by about the same number of students (either four or five). Students identified as first year students were taking Certified Nursing Assistant courses, as well as various prerequisite courses such as Human Anatomy and Physiology and Microbiology. Students identified as second year were taking Practical Nursing classes, and those identified as third year were taking Registered Nursing classes. Student interviewees also varied in age, temperament, academic level, and economic situation, allowing a variety of voices to be heard. The interviews questioned students about interpersonal relationships, especially the personal and academic support they were receiving while in the SENE program. Five students contacted the principal investigator after the interview with further information they wanted to share.

Before each interview, the interviewee read and signed an Informed Consent Document (ICD), the content of which was also explained by the interviewer. Interviewees also had time to ask questions about the ICD before the interview began. Confidentiality for this study was maintained by conducting interviews in a private room, making surveys anonymous,

keeping all recordings and transcripts in a locked location, and removing names and other identifiers from interview results.

Survey and Interview Analyses

The anonymous surveys about interpersonal relationships and student support provided both descriptive and quantitative information from current SENE students. The survey asked students for their most important sources of interpersonal support (non-financial) and asked them to describe other important sources of interpersonal support. Students were also asked who or what helped keep them on track in the SENE program. Students supplied all answers to keep their responses open ended. For one or more of these three questions, some students wrote more than one answer; all answers were included for analysis. Information gained from these surveys was also valuable for directing the interview process that followed. Interview questions were used to expand on the survey responses, allowing the interviews to clarify points and further explore thoughts and feelings presented by the surveys.

Interviews were recorded and later transcribed using voice transcription software. Interview responses were then grouped according to the type of interpersonal support being described. The interviews with individual students and with the small groups of SENE students were a rich source of evaluative data and permitted face to face contact with these key program stakeholders (Dilley, 2004). The interviews allowed for the direct clarification of questions about the SENE program with follow up to responses as needed. The group interviews allowed for interactions among students as they answered questions, revealing differences in thoughts and opinions, and allowed for discussion and elaboration of shared experiences.

Results

Survey Responses Regarding Interpersonal Support

Surveys were completed and turned in by 49 SENE students (of the 102 who received them). Table 1 presents the most common sources of interpersonal support for the SENE students, as expressed on the 49 surveys

submitted. In this table, individual responses were combined into categories so that results could be discussed in terms of categorical responses.

Table 1

Sources of interpersonal support of SENE student: condensed categories.

Factors	Most Important Source of Interpersonal Support	Other Source of Interpersonal Support	Factor Keeping Student on Track in Program	Total Responses for Each Factor
Family: Spouse, Parents, Children, Siblings, Relatives	43*	36*	12	91*
Peers: Cohort, Classmates, Friends, Significant Others	17**	28**	17**	62**
Self	2	6	19*	27
Institution: Faculty/SENE Library/Counselors/Tutors	2	4	9	15
Community: Employer/ Co-workers/Church members	1	2	1	4
Total Responses for Each Category	65	76	58	199

Note: Total responses for each category differ because of multiple responses per question. N=49

* most common response for category

** second most common response for category

Support from Family Members

Table 1 illustrates the importance of family support for the SENE students, with 66% of the responses (43/65) listing family or a family member as the

most important source of interpersonal support. Within this category, spouses were the most commonly chosen single source of interpersonal support (40% or 17/43), especially significant because somewhat less than half of the respondents were married. Peers were also named as important sources of support in all three categories of support, making up 31% of the total responses (62/199). When asked about key influences for keeping themselves on track, 33% of students (19/58) said that they were personally responsible, the most common single response. Family and friends played key roles in supporting student success in the program while institutional features such as the SENE advisor, faculty members, and any mentoring by SENE staff played a lesser role.

Interviews with the 14 SENE students from the three different years of the program allowed for elaboration on personal and emotional sources of support, and provided more information on what kept students on track in the program. Some interview results supported information provided by the survey, as when many of the interviewees noted that their family, whether it was spouse, children, parents, or siblings, acted as “prime modes of motivation and encouragement,” a description given by a second-year student. Many students felt like family members encouraged success in the program, as when a first-year student said that her husband was always asking her: “do you have studying to do?” and encouraging her to study often. A third-year student said that even though her extended family lived in Colorado, “they encourage me over the phone.”

Family members also lent their support by taking over certain family duties from the SENE students, who were facing intense class, clinical, and study schedules that often interrupted family life. A second-year student described the situation as follows: “Going back to school put my family schedule upside down ... so my husband became mommy and daddy, [with] a lot more tasks ... its hard; studying nursing doesn’t really stop when I reach home.” Students noted that needed support goes beyond the nuclear family, with mothers, brothers, sisters, and various in-laws taking on roles to help students focus on their nursing studies. A first-year student explained that she needed more help than her husband alone could supply: “My dad and my husband’s side of the family have also been supportive ... my family lives nearby [and] they’re willing to help with chores and things like that.”

A first year student was crying as she described the support she was receiving from her family,

It's taken my family awhile to adjust to the fact that I'm in school again. My son is five so he doesn't really understand the whole idea of homework. He will see me home ... and say, are you doing homework again? It's hard. It's an adjustment for everybody. Not just me, but everyone that's surrounding me. [My son] goes to preschool in the morning and then my mom watches him; if I have to do things in the afternoon or evening or in the weekend, then it is my husband who watches him. My mom is my hero ... if she could not watch him I don't know what I would do.

Support from a sibling was noted by a second-year student who said: “my sister is doing very well... so she helps me take care of my children when I'm working or I come to school or something. So I have time to study.” Another student noted: “I have a brother in the program ... a year ahead ... If I have questions, I just call him and ask him. He's kind of my mentor for the program.” A first-year single mother noted: “My family is very proud of me. My sister, she helps me. My brother-in-law, he helps me.”

Even though most students found it helpful for family members to take over family duties, a number of students mentioned that they were not totally happy with the situation. A first-year student stated “I miss quality time with my kids” and a second-year student said sadly: “At home my family supports me by sacrificing time with me.” Another second year student was upset about the lack of support she received from her husband, stating that “for anyone who has a relationship - either husband or boyfriend – [this] program is either going to make you or break you.” The program had led to marital problems because she did not have time to fulfill what she described as the traditional role of a Hispanic wife, such as cooking, cleaning, and caring for her daughter. She drew strength, however, from her desire to show her daughter that she could make it, and thought her daughter made straight A's in school because of seeing her mom work so hard. She also drew heavily on her own inner strength. She said she had to tell her husband “I am going to do this with you or without you!”

In fact, despite the key role of families in supporting the SENE students, this student's ultimate dependence on her own strength and motivation to get through the program was mentioned by about half of the students interviewed. This result also reflected in the large number of survey participants who chose "self" as the one who kept them on track in the program. When asked who supports her most in the program, another second-year student noted: "I think it's me; I'm thirsty for this" and a first-year student noted "It's me who has to get out of bed in the morning and get going."

Support from Cohort and Classmates

Peers were named by survey respondents as the second most important source of interpersonal support (Table 1). In addition, the survey showed that peers were the second most commonly named factor keeping students on track within the program. The exact source and nature of this support was made clearer by subsequent interviews. When students discussed how they stayed on track in the program and did what was needed for each class, they most often talked about support from their entire cohort, all the SENE students that started at the same time and went through the program together. But when asked for specific instances of support, they usually named a smaller group of friends or study partners, who helped them day by day with classes.

While interviews helped to clarify the idea that family support from home was more general and emotional, even the most supportive spouse or family member could not usually help with classroom assignments and studying. Help at school, in contrast, was described by a second-year student as coming from "the ones that sit next to you in class ... we help each other out in understanding the material and studying." Several students mentioned that they received help from others but also learned the material better as they talked about ideas and explained or taught concepts to each other within the study group, as demonstrated by this quote from a third year student: "For me, my third way of learning is by teaching."

The SENE program director helped set up small study groups within each year's cohort from the first time that the students met, and emphasized the importance of meeting on a regular basis. Based on interviews with students, this advice was followed. First-year students often used their study

groups starting on the first day of class: “You find a group of people - you become team players - they are your team - they help you a lot ... you go into the library [and] function as a group.” These groups remained important through the end of the program, as expressed by this third year student: “We put everything together and we learn from each other ... what he has studied and what she has studied and decide what we should study.” A first year student noted, “If we know someone is absent, we take good notes and we ask for a copy of the assignment to give to them.” Many students say they would not have made it without the help and support from their study group.

The study groups themselves were usually made up of students of similar backgrounds and family situations (e.g., single females, those married with children, older adults, those born in Mexico, etc.), as noted by this third-year student,

Everyone has different things in their life. We are not able to study at the same time they can. Or they say they can't do it - they have kids at home ... where for us we can do it. We say: “Let's meet at this time and this place” and we are able to do it.

A second-year student said her group was made up of adult learners with families, often starting a second career in nursing,

We have other responsibilities, [so] we share strategies; I just think it's a personality thing in each group. I think we're a great support, and also you have a little bit of peer pressure ... you hear “what's going on in this class - I missed it.” And you need to know how to answer ... otherwise it looks like you don't know what you are talking about.

Despite the frequent division of the cohort into like-groups, one student noted that an older cohort member was like a mother or mentor to her, helping her and keeping her on track.

SENE students felt that friends within the cohort and study groups were very empathetic and understanding, as reflected by this second-year student, “We understand the stress we are going through, where some [outside] friends will say ‘Come to happy hour, just one hour,’ [but] classmates say: ‘A happy hour sounds good, but we have two tests

tomorrow.’’ The study groups often met in the learning center study rooms, in the cafeteria, or in the college library. A third-year student said his group met “anywhere away from my nephews and brothers and sisters ... they don't allow me to concentrate and read.” The study groups were cohesive and students helped each other with both practical and emotional needs, everything from time management, to motivation, to getting out of a depressed mood, as explained by a first-year student,

Just the other day, one of the girls called me in. She was not doing too well. She was crying because she thought she couldn't do it anymore. I helped her - I encouraged her - we encourage each other actually, and she said: “You know what, it really helped me to talk to you about this - I feel much better.” So we are all giving each other a hand. So one is leaning and the others [are] probably pulling from behind but we are all helping each other to stay in the program ... if we slack off, we say: “Hey, you're slacking off - how come you haven't been coming to class?”

This sentiment was echoed by another first-year student, who said, “We hold each other accountable. We always function like that.” Another first-year student noted: “Our group has begun in such a short period of time to bond together. This encourages me to keep going on, knowing that my peers are here to support me.” A third-year student commented: “the other students ... going through the same thing ... keep giving you motivation.” Another third-year student emphasized this point as follows, “We have times when we really feel that we're not going to make it. So we try to support each other and say, ‘Okay, we can do it,’ and try to focus on what we want. We are in it together.”

One third year student who did not work regularly with a study group described a bad initial experience with her group: “[There were] a lot of distractions ... and a lot of personal talking and not focusing on the material... it was taking from my time when I could have been studying and focusing.” But this student said that despite these initial problems, she did end up meeting with her study group before exams, which helped her stay focused on the material. A first year student could only meet with her study group briefly on campus because of family obligations, but said, “While we're here we try to help each other out as much as we can - over

the phone we will call each other and say, ‘what do you think about this?’” A third-year student made the point, “It doesn't work if there are too many people - we may have different learning styles. We try to keep [the groups] condensed.”

Faculty and Staff Support and Resources

Only two of the 49 surveys mentioned a faculty or staff member as a possible mentor, and these comments were qualified with “acts like a mentor,” rather than saying that the faculty members were their mentor. The survey also revealed that students were helped by faculty who “answered questions” (5 responses) and motivated, advised, or mentored them (4 responses). The subsequent interviews helped to further clarify the students’ thoughts about the role of faculty and staff members. For example, none of the 14 interviewees felt that a faculty or staff member acted in the role of a mentor, or was personally very supportive to them. When asked directly about the effect of instructors, students did express positive experiences with those faculty members open to questions and fully supportive of the educational needs of students. Several students said, “Faculty members want you to succeed.” Students were glad that their instructors were knowledgeable about SENE, were willing to fill out the SENE grade and performance tracking sheets, and shared their experiences related to nursing whenever possible. The students also found instructors to be culturally sensitive, explaining for example, what “tic tac toe” meant to a foreign born student and how it related to the regions of the abdomen. Students praised instructors that seemed to understand the students and “did not make us feel dumb.” A second-year student said, “I have to do good - just out of respect because [the instructor] is awesome [and] teaches us so hard. He just wants us to be successful and to learn.”

Professors deemed supportive were described by a second-year student as “approachable ... open to any question ... if I don’t understand, he might draw something.” Another student made the comment that even when she hears an instructor sigh she is glad that she can get an answer and learn. Supportive professors “had their doors open and answered questions sent by email.” A third-year student felt supported by an “open” professor who “helped me understand my objectives and how I should apply them to my studies.” The small college feel of the community college was reflected in

the caring faculty members who were described as “compassionate, understanding people” by a first-year student who had recently had a family tragedy. Less favorable interview comments about faculty members were directed at those who seemed uncaring, could not explain or apply their subject well, used PowerPoint lectures without explanations, or were unwilling to answer questions or work through challenging material.

The interviewed students did not feel that they received strong support for their success outside of family and friends. The SENE director and advisor were not viewed as mentors or personally supportive. This may have been in part because students felt it was difficult to approach the program advisor or director or to schedule a time to talk. One student, however, said the director saw him on campus and said that he could come to his office if he needed anything. The student commented, “it’s good to know there is an open door, you can go to them.” The SENE advisor registered students for classes, monitored grade tracking sheets, and organized monthly “retention meetings,” with various topics deemed helpful to students, but the advisor was not viewed as emotionally supportive. Virtually all students found the retention meetings to be a source of stress rather than support, disruptive to work and study time.

A monthly tracking sheet was used by the SENE advisor to detect academic problems. A second-year student thought tracking sheets probably “promoted motivation and accountability,” but said she was not contacted when she earned a “C”. A third-year student said that when she got a “C” on the tracking sheet, she was asked to go to a nursing tutor, but that the tutor was not available. Several students said they did not feel supported by the program advisor and felt like the program needed more personnel to perform the job effectively. One first-year student said, “They need a bigger staff ... there’s been a bunch of mistakes and misunderstandings, ‘Oh, I forgot to register you for this’ or ‘Oh, I forgot to do this for you’.” Others felt that it was difficult to get correct information from the SENE staff and worried about missing information.

The most positive comments about institutional support were made in regard to the Student Learning Center at the college, where students received tutoring and used resources such as nursing texts, study helps, CDs, DVDs, and laboratory models. A third-year student said: “I think one of my greatest experiences was with the Learning Center. The person there is great – she has done a lot of research for us ... We use the materials that

she got [for us].” A second-year student agreed: “The Learning Center has a book with practice questions that allows us to practice for the HESI [a standardized nursing test]. She has the care plan books also.”

Discussion

This study attempted to identify factors that helped Hispanic bilingual students to be successful in a college level nursing program. Through the use of a survey and structured interviews, we found that family members, especially spouses, and cohort and study group members played the most significant roles in personally and academically supporting these students. Spouses and significant others were also the primary form of support found by Rudel (2006) when he interviewed and observed Hispanic college students. Similarly, both Seymour and Hewitt (1997) and Tinto (1999) noted the key role played by family and friends in keeping minority college students from dropping out of science-intensive programs.

In addition to the importance of family support, the SENE cohort members felt that they were part of a supportive group that provided key academic and emotional help during times of stress and academic crisis. They also felt comfortable and safe within the group, and enjoyed the fun, friendship, and social activities generated by these close-knit groups of students. Laden (1999) and Padron, Waxman & Rivera (2002) pointed out that Hispanic students often feel more comfortable working as part of a social unit than as individual competitors. Chang et al. (2011) found that minority students within peer networks were more likely to persist as biology majors through their undergraduate programs. Gasbarra & Johnson (2008) listed study groups as an important part of a successful Latino student’s college experience. Tinto (1999) found that academic and social support was a key condition needed for student retention in college, and based on our findings this support was found within the SENE program. Micari, Streitwieser, & Light (2006) described important social and academic networks that were cohort based, networks that aided student success in many ways. The study groups and cohorts of the SENE program functioned in a similar way, supporting the participating students both emotionally and academically. Drane et al. (2005) purposely set up networks of students to improve performance in introductory mathematics classes. The SENE program was also proactive in setting up study groups

early in the program, an important component of student success according to the respondents.

Interestingly, current SENE students also expressed the feeling that they were responsible for keeping themselves on track, a finding not commonly explored in the literature. Bliss and Sandiford (2004) explored traits of students that aided their success in community colleges, such as feelings of self-efficacy and the ability to manage time, feelings, and skills, all important skills for SENE students as well. Students recognized the importance of their own motivation and determination in keeping them on the right path toward completion of their nursing education, and that ultimately they were in charge of their own success.

Although faculty members often played a significant positive role in the education of SENE students, they were not thought of as sources of personal support, and only two survey responses mentioned a professor as a possible mentor. Instructors who had good relationships with students and were open to answering student questions were respected and thought of as essential for successfully learning content. Although Bensimon (2007), Cejda and Rhodes (2004), and Velez-McEvoy (2010) noted the important role faculty played in supporting student progress through college, Bensimon found that faculty members were not part of that inner circle of personal and emotional support for students, a situation also observed among students of the SENE program.

SENE staff did not set up mentorships or provide much interpersonal support, unlike a number of Hispanic science programs that focused on mentorships with community members, faculty, or program staff (Laden, 1999; Rivera-Goba & Wallen, 2008; Thacker, 2005). Many SENE students felt that although program staff helped them with the logistics of staying on their educational pathway, the program could be improved with greater support from SENE staff. Students did feel well supported throughout the program by the campus student learning center, an easily accessible area for general student support, resources, and tutoring. This type of local academic help was shown to significantly improve student success at state universities in Georgia and California (Blankenship, 2010; Buchbinder, 2007).

Some limitations of this study should be acknowledged. This part of our study of SENE was primarily qualitative, using the voices of those interviewed and the writings of those who filled out the survey. We did not

interview all of the students, and the responses obtained were not suitable for statistical analyses. However, in spite of these limitations, the use of qualitative methods of data collection provided valuable insight that quantitative methods did not provide. In particular, it is clear that the SENE program was successful in promoting two program components that played key roles in the success of students in the program. Specifically, the program administrators intentionally formed cohorts of students who went through the program together, taking the same classes and facing new challenges as a cohesive group. Secondly, SENE promoted the early formation of smaller study groups within the cohort that focused more specifically on academic challenges and provided more intimate emotional support during times of seeming crisis. The importance of a supportive family environment, another key element of success as expressed by our student participants, was not a specific component of SENE.

Conclusion

This study provides important and significant information for those working to help Hispanic students be successful in science related college programs, especially in nursing. Although much has been written about the challenges faced by Hispanic students in undergraduate Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) settings, the voices and writings of students in nursing programs have rarely been heard. The results of this study support the idea that for Hispanic college students, family and classmate support played an important role. For this cultural group in particular, therefore, peer networks should be promoted and proactively developed as an integral part of developing a health science curriculum. While the creation of a supportive family environment was not a specific component of the SENE program, finding specific ways to encourage family involvement and commitment, such an orientation session on the valuable support role of student spouses and family, may have positive effects on student success for future programs.

References

- Barton, A.J., & Swider, S.M. (2009). Creating diversity in a baccalaureate nursing program: A case study. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 1-11. doi: [10.2202/1548-923X.1700](https://doi.org/10.2202/1548-923X.1700)
- Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship of student success. *The Review of Higher Education*, 30(4), 441-469. doi: [10.1353/rhe.2007.0032](https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0032)
- Blankenship, M. (2010). How some schools increase graduation rates of minority students. *Education Digest*, 76(4), 26-29.
- Bliss, L. B., & Sandiford, J. R. (2004). Linking study behaviors and student culture to academic success among Hispanic students. *Community College Journal of Research & Practice*, 28(3), 281-295. doi: [10.1080/10668920490256462](https://doi.org/10.1080/10668920490256462)
- Bosch, P. C., Doshier, S. A., & Gess-Newsome, J. (2012). Bilingual nurse education program: Applicant characteristics that predict success. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 90-95. doi: [10.5480/1536-5026-33.2.90](https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.2.90)
- Buchbinder, H. (2007). *Increasing Latino participation in the nursing profession: Best practices at California nursing programs*. Los Angeles: Tomás Rivera Policy Institute, University of Southern California.
- Cejda, B. D., & Rhodes, J. H. (2004). Through the pipeline: The role of faculty in promoting associate degree completion among Hispanic students. *Community College Journal of Research & Practice*, 28(3), 249-262. doi: [10.1080/10668920490256435](https://doi.org/10.1080/10668920490256435)
- Chang, M. J., Eagan, M. K., Lin, M. H., & Hurtado, S. (2011). Considering the impact of racial stigmas and science identity: Persistence among biomedical and behavioral science aspirants. *Journal of Higher Education*, 82(5), 564-596. doi: [10.1353/jhe.2011.0030](https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0030)
- Colorado Commission on Higher Education (2007). *Program to improve the retention and success of underserved students at Colorado public institutions*. (Report to the Education Committees of the Colorado General Assembly in Response to HB 06-1024). Denver, CO: Colorado Commission on Higher Education. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=E D500371>

- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Degazon, C.E., & Mancha, C. (2012). Changing the face of nursing: Reducing ethnic and racial disparities in Health. *Family and Community Health*, 35(1), 5-14.
- Dilley, P. (2004). Interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education*, 75(1), 127-132. doi: [10.1353/jhe.2003.0049](https://doi.org/10.1353/jhe.2003.0049)
- Drane, D., Smith, H., Light, G., Pinto, L., & Swarat, S. (2005). The gateway science workshop program: Enhancing student performance and retention in the sciences through peer-facilitated discussion. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 337-352. doi: [10.1007/s10956-005-7199-8](https://doi.org/10.1007/s10956-005-7199-8)
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Fry, R. (2002). *Latinos in higher education: Many enroll, too few graduate*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- Garcia, M. (2010). When Hispanic students attempt to succeed in college, but do not. *Community College Journal of Research and Practice*, (34): 839–847. doi: [10.1080/10668926.2010.485003](https://doi.org/10.1080/10668926.2010.485003)
- Gasbarra, P., & Johnson, J. (2008). *Out before the game begins: Hispanic leaders talk about what's needed to bring more Hispanic youngsters into science, technology, and math professions*. Palisades, NY: Public Agenda, America's Competitiveness: Hispanic Participation in Technology Careers Summit.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hassinger, M., & Plourde, L. (2005). “Beating the odds”: How bi-lingual Hispanic youth work through adversity to become high achieving students. *Education*, 126(2), 316-327.
- Laden, B. V. (1999). Socializing and mentoring college students of color: The Puente project as an exemplary celebratory socialization model. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 55-74. doi: [10.1207/s15327930pje7402_6](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7402_6)

- Lujan, J., & Little, K. (2010). Preparing underemployed Latino U.S. nurses through the Mexico NCLEX-RN success program. *Journal of Nursing Education*, 49(12), 704-707. doi: 10.3928/01484834-20100930-03
- McCarey, M., Barr, T., & Rattray, J. (2007). Predictors of academic performance in a cohort of pre-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(4), 357-364.
- Micari, M., Streitwieser, B., & Light, G. (2006). Undergraduates leading undergraduates: Peer facilitation in a science workshop program. *Innovative Higher Education*, 30(4), 269-288. doi: 10.1007/s10755-005-8348-y
- Moore, J.L. (2005, July 30). Bilingual staff a big bonus for hospitals and Hispanic patients. *The Morning News*. Retrieved from <http://network.nshp.org/profiles/blogs/bilingual-staff-big-bonus-for>
- National Symposium. (2002). *A national symposium on best practices for student achievement in science, mathematics, engineering, and technology in two-year Hispanic-serving institutions (HSIs) (Estrella Mountain Community College, Avondale, Arizona, April 27-28, 2001)* (Proceedings from a National Symposium on Best Practices No. 2002-04-01). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED466277.pdf>
- Padrón, Y., Waxman, H., & Rivera, H. (2002). Educating Hispanic students: Obstacles and avenues to improved academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence: Educational Practice Report #8, University of California, Santa Cruz. Retrieved from: <http://www.cal.org/crede/pdfs/epr8.pdf>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2000). *Foundations of clinical research: Applications to practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Health.
- Rivera-Goba, M. V., & Nieto, S. (2007). Mentoring Latina nurses: A multicultural perspective. *Journal of Latinos and Education*, 6(1), 35-53. doi: 10.1080/15348430709336676
- Rivera-Goba M., & Wallen, G. R. (2008). Increasing the pipeline of Hispanic nurses: Are we making a difference? *Hispanic Health Care International*, 6(4) 170-171. doi:10.1891/1540-4153.6.4.170

- Rudel, R. J. (2006). Nontraditional nursing students: The social influences on retention. *Teaching and Learning in Nursing*, 1(2), 47-54. doi: [10.1016/j.teln.2006.06.002](https://doi.org/10.1016/j.teln.2006.06.002)
- Seymour, E., & Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving. Why undergraduates leave the sciences*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Thacker, K. (2005). Academic-community partnerships: Opening the doors to a nursing career. *Journal of Transcultural Nursing*, 16(1), 57-63. doi: [10.1177/1043659604270978](https://doi.org/10.1177/1043659604270978)
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.
- Torres, M., Parra-Medina, D., & Johnson, A.O. (2008). Rural hospitals and Spanish-speaking patients with limited English proficiency. *Journal of Healthcare Management*, 53(2), 107-120. doi: [10.1891/1078-4535.16.2.80](https://doi.org/10.1891/1078-4535.16.2.80)
- Vélez-McElvoy, M. (2010). Faculty role in retaining Hispanic nursing students. *Creative Nursing*, 16(2), 80-83.
- Vogt, R., & Taningco, M. T. V. (2008). Latina and Latino nurses: Why are there so few? A Tomás Rivera Policy Institute Summary Report – University of Southern California, Los Angeles. Retrieved from http://www.trpi.org/PDFs/Latino%20Nurses_Final.pdf

Paul C. Bosch is a Professor in the Department of Biology at South Mountain Community College, United States of America.

Julie Gess-Newsome is a Professor of Science Education and Associate Dean of Human Health and Wellness at Oregon State University- Cascades, United States of America.

Contact Address: Biology Department, South Mountain Community College, 7050 South 24th Street, Phoenix, Arizona 85042-5806. United States of America. Email: paul.bosch@southmountaincc.edu



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment Professional Development Model Affected Teacher Practice

Thomas A. Stewart¹ & Gary W. Houchens²

1) Department of Teaching and Learning, Austin Peay State University, United States of America.

2) Department of Educational Administration, Leadership and Research, Western Kentucky University, United States of America.

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Stewart, T. A., & Houchens, G. W. (2014). Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment Professional Development Model Affected Teacher Practice. *Qualitative Research in Education*, 3(1). 51-82. doi: 10.4471/qre.2014.36

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.36>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Deep Impact: How a Job-Embedded Formative Assessment Professional Development Model Affected Teacher Practice

Thomas A. Stewart
Austin Peay State University

Gary W. Houchens
Western Kentucky University

(Received: 1 June 2013; Accepted: 29 January 2014; Published: 28 February 2014)

Abstract

This study supports the work of Black and Wiliam (1998), who demonstrated that when teachers effectively utilize formative assessment strategies, student learning increases significantly. However, the researchers also found a “poverty of practice” among teachers, in that few fully understood how to implement classroom formative assessment. This qualitative case study examined a series of voluntary workshops offered at one middle school designed to address this poverty of practice. Data were gathered via semi-structured interviews. These research questions framed the study: (1) What role did a professional learning community structure play in shaping workshop participants’ perceived effectiveness of a voluntary formative assessment initiative? (2) How did this initiative affect workshop participants’ perceptions of their knowledge of formative assessment and differentiation strategies? (3) How did it affect workshop participants’ perceptions of their abilities to teach others about formative assessment and differentiated instruction? (4) How did it affect school-wide use of classroom-level strategies?

Results indicated that teacher workshop participants experienced a growth in their capacity to use and teach others various formative assessment strategies, and even non-participating teachers reported greater use of formative assessment in their own instruction. Workshop participants and non-participating teachers perceived little growth in the area of differentiation of instruction, which contradicted some administrator perceptions.

Keywords: formative assessment, differentiation, adult learning, professional learning community, professional development models.

Impacto Profundo: Cómo el Modelo de Desarrollo Profesional de Formación en el Centro sobre Evaluación Formativa Afectó a la Práctica Docente

Thomas A. Stewart
Austin Peay State University

Gary W. Houchens
Western Kentucky University

(Recibido: 1 de junio de 2014; Aceptado: 29 de enero de 2014; Publicado: 28 de febrero de 2014)

Resumen

Este estudio se apoya en el trabajo de Black y Wiliam (1998), que demostraron que cuando los profesores utilizan eficazmente estrategias de evaluación formativa, el aprendizaje de los estudiantes se incrementa significativamente. No obstante, los investigadores también encontraron una “pobreza de prácticas” entre los profesores, en la que pocos entendían como implementar la evaluación formativa en las aulas. Este estudio de caso cualitativo examina una serie de seminarios voluntarios ofertados en un instituto de secundaria, diseñados en dirección a superar la pobreza de la práctica. Las cuestiones marco de este estudio han sido: (1) ¿Qué papel tuvo en la estructura del claustro el aprendizaje profesional a través de los participantes voluntarios en los seminarios que percibieron eficacia en la aplicación de evaluación formativa? (2) Cómo esta iniciativa afectó a los participantes del taller respecto a sus percepciones sobre su conocimiento de la evaluación formativa y otras estrategias? (3) Cómo afectó el taller a las percepciones de los participantes sobre sus habilidades para enseñar a otros sobre la evaluación formativa y la enseñanza diferenciada? (4) ¿Cómo afectó a todo el instituto el uso de estas estrategias de aula?

Los resultados indican que los profesores participantes en el taller crecieron en cuanto a su capacidad para su uso y enseñanza de diferentes estrategias de evaluación formativa, e incluso los no participantes incrementaron el uso de la evaluación formativa. Los participantes en el taller y los no participantes percibieron un ligero incremento en el campo de la individualización de la enseñanza, lo cual contradice algunos estudios previos.

Palabras clave: evaluación formativa, individualización, educación de adultos, formación continua colectiva, modelos de desarrollo profesional.

Modern school administrators live in an age of choice. Educational consultants and test companies offer principals and superintendents potential solutions to their possible and imagined problems. Presented with an overabundance of programmatic options for implementing instructional initiatives, school administrators should carefully discern their cognitive value and predicted effectiveness. However, when these options are combined with imposed senses of urgency from state departments of education and local boards of education, leaders sometimes neglect the reflection necessary for making sound decisions.

School leaders are not entirely to blame for craving quick fixes to deep issues. High-stakes accountability systems and the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) ushered in a form of public data reporting that, when misinterpreted, cost some schools and educators reputations and jobs. Rather than seek their problems' root causes, administrators and teachers hastily scrambled to "fix" their test scores. When they did, they often broadened their schools' program bases, purchasing off-the-shelf, packaged curricula, instead of simply focusing on good classroom instruction.

Schools needed teachers who clearly understood the curricular standards for which they were responsible, and who could communicate those standards in ways their students understood. Teachers needed to be able to assess their students' progress toward standards. Teachers then needed to be able to take logical next steps informed by assessment-derived data. These next steps would lead to differentiated instruction – helping students meet the standards, or enhancing the students' learning who had already met them. Schools did not need more test-taking strategies. Schools needed to equip their teachers with an instructional process proven to increase student achievement by clearly communicating progress toward an objective and aiding, through intervention and descriptive feedback, progress toward meeting that objective. Schools needed *formative assessment*.

This single-case study examines one collegial group's experiences with the formative assessment concept and process. Fourteen educators (12 teachers, one school curriculum leader, and one principal) volunteered to participate in a job-embedded *Formative Assessment Academy* designed and led by the authors. This study explores the six-month long process of implementing the Academy and evaluating its effectiveness.

Background

Formative Assessment and Kentucky's Core Academic Standards

In 2009, the State of Kentucky's newly drafted Senate Bill 1, or *SB1*, ([S. Bill 1, 2009](#)) included a definition of *formative assessment*, the first time the term was ensconced in state law. The Kentucky Association for School Councils ([2010](#)) described formative assessment as, "a process used by teachers and students during instruction to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes" (p. 7). The definition implied more than the traditional means of assessment of learning ([Assessment Reform Group, 1999](#)). Formative assessment was different than testing students at the end of units of study and then assigning grades for performance. Formative assessment was an ungraded process, resulting in descriptive feedback indicating levels of progress or denoting next steps for instructional and learning strategies ([Popham, 2011b](#)). Traditional assessment was only part of the entire formative assessment process.

Simultaneously, in 2010 Kentucky became the first state to adopt the *Common Core State Standards* ([Common Core State Standards Initiative, 2010](#)) in English/language arts and math before final drafts were even completed. Kentucky educators started working with the new standards in a series of network meetings beginning summer 2010. In addition to guiding familiarity with the new standards, and promising fewer but deeper standards, facilitators from the Kentucky Department of Education versed network participants in the language of Professional Learning Community (PLC) models and, implicitly, communication and organizational change theories. Teachers and administrators also practiced methods for recognizing effective classroom-level formative assessment, a centerpiece of this state-mandated "balanced assessment" approach, at these initial network meetings.

Most teachers acknowledged the formative assessment process as a best instructional practice before it was enacted into law; however, most also had merely a nebulous understanding of the whole process and how to overcome its logistical challenges ([Popham, 2011a](#)). Others, though, formatively assessed their students instinctively, particularly in elementary grades where standards-based reporting and anecdotal record keeping were

more commonplace. A primary reason for this informal, unintentional implementation of formative assessment was that classroom teachers had not been given ample opportunities to study the research supporting it or to adequately practice and reflect on teaching strategies to foster it (Chappuis, Commodore, & Stiggins, 2010).

Even though many currently practicing teachers lacked necessary skills to effectively implement the formative assessment process, the terms *formative* and *summative* were current buzzwords in education 44 years after Scriven (1967) first publicized them when writing about evaluation purposes. But, like other common educational terms (e.g., the acronym PLC for Professional Learning Community), they were also becoming distorted in their overuse and misinterpretations for individual purposes. Cauley and McMillan (2010) clarified:

One way to think about formative assessment is to contrast it with summative assessment. Although formative assessment can be performed after a test, effective teachers use formative assessment during instruction to identify specific student misunderstandings, provide feedback to students to help them correct their errors, and identify and implement instructional correctives. (p. 1)

Teachers had long used summative assessment measures as standard-markers of student achievement. Likewise, states measured school effectiveness using summative procedures. Formative assessment, though (with its sibling, interim, or *interim-benchmark*, assessment) only recently garnered the attention previously afforded summative assessment.

Taken together, formative, interim and summative assessments comprised what became commonly known in school districts as components of a *balanced assessment system* (Chappuis et al., 2010). Chappuis et al. (2010) contended that of the three assessment possibilities, daily classroom-level assessment for learning (or formative assessment) was most integral to student improvement and success. They stated that teacher and administrator assessment literacy was a prerequisite for successful formative assessment implementation. These authors also placed the onus of responsibility for teaching assessment literacy and effective use of formative assessment squarely on the shoulders of school administrators and higher-education authorities. Ironically, they wrote that even though

research had proven formative assessment's effectiveness, "historically, (classroom-level formative assessment) has been almost completely ignored as a school improvement tool" (p. 16). Schools needed formative assessment, but school leaders had not proven that they could support a formative assessment initiative that would translate to meaningful change.

One of our initial tasks, then, was to foster new ways of thinking about formative assessment practices. The foundational *Black Box* study (Black & Wiliam, 1998) provided a logical starting point. Black and Wiliam (1998) explored these questions: "Is there evidence that improving formative assessment raises standards? Is there evidence that there is room for improvement? Is there evidence about how to improve formative assessment?" (p. 140). Educators who read and reflected upon this study discovered its findings could inform their own practice, and that formative assessment positively affected student achievement, particularly "low achievers more than other students and so reduces the range of achievement while raising achievement overall" (p. 141). Reflecting on the seminal study, Black, Harrison, Lee, Marshall, and Wiliam (2004) later wrote, "We were convinced that enhanced formative assessment would produce gains in student achievement, even when measured in such narrow terms as scores on state-mandated tests" (p. 11). Other researchers explored and confirmed additional components of effective formative assessment. Researchers such as Cauley and McMillan (2010) and others (Chappuis, 2009; Sadler, 1989), for example, noted the power of student self-assessment and descriptive feedback as integral components of a balanced assessment system generally, and of effective formative assessment specifically, targeting not only student achievement but also student motivation. Chappuis et al. (2010) argued that student motivation was a necessary precursor to student achievement.

The formative assessment process, then, could increase student achievement as measured by various methods, including those that resulted in NCLB public reporting. Formative assessment initiatives needed sound structures to ensure their intentional implementations, though. Similar instructional initiatives utilized the Professional Learning Community structure. Some leaders found that this familiar structure might also support the implementation of a formative assessment initiative.

Professional Learning Communities

It was important that schools focus on a few things at a time and implement those few things correctly and to fidelity (Schmoker, 2011). The structure by which schools did this work was equally important. Recognizing this need, a handful of innovative educators devised Professional Learning Communities (PLCs) to give schools focus and consistency in their improvement efforts.

Teachers and school administrators once worked in isolation. Administrators proceeded with the minutiae of running schools while teachers closed their individual doors and went about their own business. Those were days when a solitary method of working was status quo; those were also days of curricular chaos combined with comparatively minimal school accountability. However, with school reform, organized curriculum maps that were informed by state standards replaced the former chaos. High-stakes accountability systems that measured student learning, but also teacher and administrator effectiveness, replaced minimal accountability. Additionally, this method of accountability resulted in sanctions and improvement plans for schools and districts that did not meet a prescribed standard. Most disquieting to some, work that necessitated opening classroom doors, administrator visibility, and collegial cooperation replaced isolation.

The culture shift from isolation to inclusion was difficult for some teachers who were accustomed to, and preferred, separation. Holdouts from the era of isolation encountered difficulty in the forms of parent complaints and corrective action plans. Administrators were also challenged to shift from roles of school managers to those of instructional leaders. However difficult the transition, a modern school whose faculty members do not currently operate under some auspice of a Professional Learning Community is rare.

Components of Professional Learning Communities were long evident not only in schools but also in other societal sectors. Social Identity Theory (Tajfel, 1970, 1972, 1978, 1981; Tajfel, Billig, Bundy, & Flamant, 1971; Tajfel & Turner, 1979), implicit in the structure of PLCs, helps explain why they work. Generally, the theory stated that group members followed the expected rules and behaviors set forth by their other colleagues within the same group. The theory also stated that group members identified with

other members of their group even when the individuals had little in common other than the group's work. Social Identity Theory explains why PLCs, intentional in their processes, *unintentionally* and informally function as they do. All social groups instinctively operate that way. However, the intentional, formal aspects of real Professional Learning Communities explained why meaningful ones worked, and, in contrast, why some groups were "PLCs" in name only.

DuFour and Eaker (1998) built upon small group communication components of Social Identity Theory (Tajfel, 1982) and organizational change theory (Kotter, 1995; 1996) to make the PLC structure marketable. Professional Learning Communities would distinguish themselves from other school-based group meetings. True PLCs would be job-embedded, collegial groups of teachers and administrators who worked together for positive change in curriculum, instruction, or assessment. The authors and others in their *Professional Learning Communities at Work* organization offered numerous resources (DuFour & Eaker, 1998; DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2004; DuFour, DuFour, & Eaker, 2006; Eaker, DuFour, & DuFour, 2002; Eaker, DuFour, & DuFour, 2007; Graham & Ferriter, 2009; DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2009; Campbell, 2011) and professional development opportunities. Unlike some of their contemporaries, though, DuFour and Eaker (1998) were clear that PLCs were not a NCLB magic bullet. DuFour and Eaker emphasized the need for shared group norms and a focus on the important issues of running a school (e.g., curriculum, instruction, assessment). Only PLCs maintaining this kind of focus deserved the title "PLC."

A group of unique individuals with distinct personality types could only achieve a common purpose, vision, and mission using a structure of meaningful Professional Learning Communities (PLCs) that remained true to their original focus on curriculum, instruction, or assessment. Higher-functioning PLCs collaboratively developed group norms to guide their work (DuFour & Eaker, 1998). PLCs were not for advancing group members' individual agenda items; PLCs operated ultimately for transforming curriculum, instruction, and assessment for the good of the student (DuFour & Eaker, 1998). Eaker et al. (2002) confirmed the following:

Schools that function as professional learning communities are *always* characterized by a collaborative culture. Teacher isolation is replaced with collaborative processes that are deeply embedded into the daily life of the school. Members of a PLC are not ‘invited’ to work with colleagues: they are called upon to be contributing members of a collective effort to improve the school’s capacity to help all students learn at high levels. (p. 5)

PLC implementation could not happen overnight. PLCs could not provide quick fixes to change issues requiring deep thought, planning, and reflection. According to Eaker et al. (2002),

While embracing the abstract idea of the PLC model, (some school and district leaders and teachers) lack confidence in their ability to move from abstraction to implementation, from promise to reality in their own settings. Thus, it is common for participants in our workshops to seek the step-by-step recipe they can follow to create a PLC in their own school. The bad news, of course, is that no such recipe exists. (p. 2)

Additionally, following its inception, the term “PLC” became such a buzz phrase in the education community that thoughtful school leaders invested time educating their teachers about the differences between a true PLC (which might focus on deep curricular change) and a traditional faculty meeting (which might focus on upcoming school events or other such “business” items). When implemented with fidelity, PLCs provided the logistical and structural basis for implementing change focused on elements of a school’s or district’s instructional program.

School leaders could support a meaningful Professional Learning Community in order to implement a formative assessment initiative. To do so, they would also have to embrace the organizational change theory that was integral to both.

Application of Change Theory for Deep Implementation

Even supported by the structure of a high-functioning Professional Learning Community, a formative assessment initiative required deep institutional change, not only in instructional practice but also in culture.

Change theories helped illustrate why such initiatives requiring deep, and initially overwhelming, change could still be successful. DuFour and Eaker (1998) cited Kotter's (1996) principles of successful change for PLC work to be lasting and effective because much of the work on which these collegial learning communities centered was that of impending, or occurring, change in a school or district.

Kotter (1995) broke change phases into eight distinct steps. Kotter identified the following: creating a sense of urgency, forming a powerful coalition, creating a vision, communicating the vision, removing barriers, creating short-term wins, building on change, and anchoring the change in the organization's culture. Considering these steps, we drew parallels to Kotter's change theory and the implementation of a formative assessment initiative known as *The Formative Assessment Academy*.

The Formative Assessment Academy

When formative assessment became a component of legislation, the authors and their school district colleagues had just undergone a curriculum revision process during which teachers in the district deconstructed state curriculum standards and rewrote them as student-friendly learning targets. Some teachers and administrators quickly grew eager for the next step. We were a small school district, but even schools within small districts operate at their own readiness and knowledge levels. One school, whose teachers and administrators deeply engaged in the curricular revision process, and who regularly revisited it in high-functioning Professional Learning Communities, was ready for the next instructional step before the others. When the principal approached the authors about moving forward, we were initially apprehensive about taking the formative assessment leap before we felt they were ready, but we agreed to test the waters.

We presented a summary of, and rationale for, all the work we had done with curricular standards and learning targets to this school's entire staff. Then we offered a vision of where this work was leading us. In essence, we restated what most of those teachers and administrators already knew: the learning targets we had spent the previous year writing and revising meant very little as stand-alone statements. Yes, communicating standards in student-friendly terms was already exponentially more effective than simply presenting a standard to learners verbatim from the state's

curriculum document. We knew these teachers sensed there was another purpose, though. That purpose was for the means of better formatively assessing their students. More effective formative assessment processes would translate to increased student learning and achievement.

We demonstrated how the formative assessment process fit within the greater instructional program of the school and district. In this demonstration, we created the model shown in Figure 1 to illustrate the components of a high-functioning school district's instructional program. A PLC structure supported all initiatives that were currently in place. These initiatives informed and were informed by the others; none could effectively survive in sequestration.

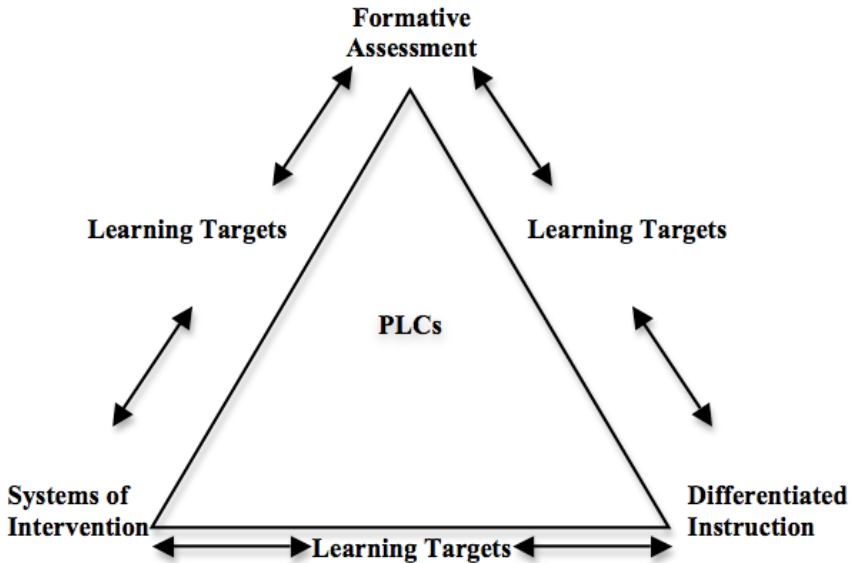


Figure 1. A graphic representation of a high-functioning school district's instructional program demonstrates the interdependent relationships of all necessary components (e.g., formative assessment, systems of intervention, differentiated instruction, and learning targets) supported by collegial learning communities.

We explained in general terms the formative assessment process and how teachers might implement and manage it in their classrooms. Teachers viewed examples of some formative assessment strategies and reflected on what they were already doing that could be considered components of the greater formative assessment process. Then we offered what their principal claimed they had been asking for.

Beginning the next month, we would meet after school in a Professional Learning Community to collegially study the formative assessment process. During the meetings we would remain focused strictly on curriculum, instruction, and assessment decisions made for the improvement of student learning. And we would collegially help each other internalize and implement the content so that we operated in a safe, contemplative environment. These teachers knew how real PLCs operated, as opposed to faculty or committee meetings masquerading as Professional Learning Communities. Because of this, they maintained high expectations for each other's commitment and active participation.

We would not offer professional development credit for the meetings. Enhanced professional learning was the only enticement. The authors did not promise to make the participants formative assessment and differentiation experts; however, we did promise to collegially explore issues surrounding these topics. We would study research, look at strategies, discuss practices, and help each other become better practitioners. And it would be strictly voluntary. If teachers wanted to participate, then they would be expected to *fully* participate (e.g., in discussion, in practice). By the end of the final session, participants would also be prepared and expected to share their knowledge with others. If they felt that they were not ready for this step, then there would be no retribution for non-participation. The authors combined learning community philosophy (DuFour & Eaker, 1998; DuFour et al., 2006) with the contemplative leadership concept (Merton, 1961, 2004; Steindl-Rast, 1999; Palmer, 2000) to create a unique, special community where being wrong was okay and where being vulnerable was accepted.

This first incarnation of the Formative Assessment Academy met monthly over a period of the following six months. Sixteen educators at Worthe Valley Middle School (WVMS) in the Worthe Valley School District, Worthe Valley, Kentucky, USA (pseudonyms of places and research study participant names used throughout the study) initially

volunteered to participate in the Academy during which they would read and discuss relevant research, apply that research to practice, learn new classroom strategies, and collegially debrief strategies implemented after the previous meeting. By the onset of the first session, the number was 15, and finally, after concluding the first session, settled at 14 after one teacher opted out of workshop participation.

Purpose of the Study

The Formative Assessment Academy's ultimate goal was to enhance classroom practice. The authors attempted to achieve this goal by: (a) equipping teachers with foundational knowledge of classroom-level strategies, along with tools and increased levels of confidence in their own abilities to disseminate the pedagogy to their teaching-team colleagues; and (b) providing school leaders who were seeking to build capacity among their teachers and who were seeking to meet the letter of the law, but in a meaningful way, an implementation process to follow.

Research Questions

Four research questions framed this study:

1. What role did a professional learning community structure play in shaping workshop participants' perceived effectiveness of a voluntary formative assessment initiative?
2. How did this initiative affect workshop participants' perceptions of their knowledge of formative assessment and differentiation strategies?
3. How did it affect workshop participants' perceptions of their abilities to teach others about formative assessment and differentiated instruction?
4. How did it affect school-wide use of classroom-level formative assessment strategies?

Conceptual Framework for the Study

Leaders must consider adult learning needs for effective, lasting implementation of any professional learning experience (Drago-Severson, 2008). Additionally, whole group, one-day professional development sessions are not as effective as the same learning in a collegial group over

time (Chappuis, Chappuis, & Stiggins, 2009). These collegial groups form a cohesive structure, in part because of their subconscious observance of Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007) principles. An ongoing, effective, job-embedded Professional Learning Community structure (DuFour & Eaker, 1998) could support meaningful classroom formative assessment implementation (Black et al., 2004).

The literature reviewed for this study formed a conceptual framework for the *Formative Assessment Academy* conducted in the case study school district (see Figure 2). Schools and districts seeking a structure to support meaningful and lasting change may use this research-informed model to effect meaningful change in classroom practice and in student learning.

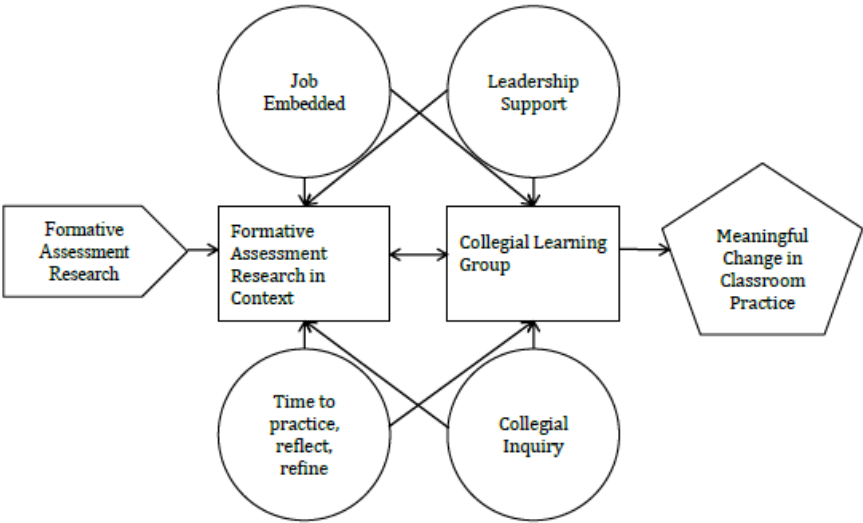


Figure 2. The Formative Assessment Academy conceptual framework demonstrates the relationships between and among research, adult learning principles and lasting instructional change.

Methodology

Design

This study utilized a qualitative single-case study approach. Patton (2002) stated, “a single case study is likely to be made up of many smaller cases – the stories of individuals, families, organizational units, and other groups” (p. 297). Patton’s point is reflected in this study’s design. The authors interviewed not only Formative Assessment Academy participants, but also their colleagues who did not participate, and school- and district-level administrators who supervise their instruction.

While a case study approach best suits this particular study, Wolcott (2009) warned that if a case, or narrative, approach was utilized then more-than-ample detail regarding the specific methods of collecting data was necessitated. The authors’ narrative of thick, rich description (Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1990) provides this level of individual and contextual detail. Vivid description allows the reader to compare information from one case to others (Lincoln & Guba, 1985).

Data Collection

The authors approached data collection as a form of historic artifact collection (Busha & Harter, 1980). We collected and recorded perception data as participants articulated them. Data collection consisted of semi-structured interviews with teacher workshop participants, teacher participants’ colleagues, and administration. Administration in this context is defined as former school principal, school assistant principal, former school curriculum leader, and school district superintendent. Table 1 shows relevant demographic information for all research study participants (using pseudonyms for all names). It should be noted that every teacher workshop participant did not participate in the resulting research study.

We constructed three sets of interview questions that addressed each research question for use with the three stakeholder groups: the teacher workshop participants (TWP), colleagues of the teacher workshop participants (C), and administrators who either participated in the workshop or who supervised the teacher workshop participants and their colleagues (A).

Table 1.
Demographic information for all research study participants. Identifiers denote teacher workshop participants (TWP), colleagues of the teacher workshop participants (C), and participating or supervising administrators (A).

Name (pseudonym)	Identifier	Subject Area or Administrative Role
Sheryl Banta	C	Special Education
Violet Benedetto	A	Curriculum Leader
Jennifer Brewer	A	Principal
Hugh Brown	C	Social Studies
Max Chaffins	C	Social Studies
Debra Darden	TWP	Science
Naomi Davison	TWP	Math
Eric Deegan	TWP	Science
Sharon Farrante	TWP	Math
Lonnie Hollin	C	Math
Tyrone Ketcher	A	Assistant Principal
Sabrina Leverett	TWP	Science
Kimberly McCoy	C	English/Language Arts
Harriet Petty	C	Social Studies
Cody Rossow	TWP	Social Studies
Clinton Schull	A	Superintendent of Schools
Kay Smyth	TWP	Math
Michelle Sutphin	TWP	Math
Mattie Wesley	TWP	Music

Participant Interview Questions

Research Question 1

(TWP, C, and A) 1. What is your definition of a *professional learning community* at this school? Probe: How did you arrive at that definition?

Research Question 2

(TWP) 1. How confident are you in assessing your students *for* learning this year? Probe: What evidence supports that?

(TWP) 2. How confident are you in differentiating instruction for your students this year? Probe: What evidence supports that?

(TWP) 3. Do your responses to either question 2 or question 3 indicate changes from last year? Probe: To what do you attribute those changes?

(C) 1. Have your colleagues shared (or, to your knowledge, have they been given opportunities to share) classroom-level formative assessment strategies? Strategies for differentiating your instruction? What were the results of this sharing?

(A) 1. How confident are the formative assessment academy participants in assessing their students *for* learning this year? Probe: What evidence supports that?

(A) 2. How confident are the formative assessment academy participants in differentiating instruction for their students this year? Probe: What evidence supports that?

Research Question 3

(TWP) 1. Have you shared (or have you been given opportunities to share) your knowledge about classroom-level formative assessment? About differentiation of instruction? Probe: If so, what have been the results of this sharing? Probe: If not, are there plans in place to allow sharing, or has informal sharing already taken place? What were the results of this sharing?

(C) 1. Have your colleagues shared (or, to your knowledge, have they been given opportunities to share) classroom-level formative assessment strategies? Strategies for differentiating your instruction? What were the results of this sharing?

(A) 1. Have the original formative assessment academy participants shared (or have they been given opportunities to share) their knowledge about classroom-level formative assessment? About differentiation of instruction? Probe: If so, what have been the results of this sharing? Probe: If not, are there plans in place to allow sharing, or do you perceive that informal sharing has already taken place? Probe: What evidence supports that?

Research Question 4

(TWP) 1. Have you used more formative assessment strategies in your classroom this year?

(TWP) 2. Are your colleagues using more formative assessment strategies in their classrooms this year? Probe: To what do you attribute the increase?

(C) 1. Are you using more formative assessment strategies in your classroom this year? Probe: To what would you attribute the increase?

(A) 1. Have you measured an increased use of classroom-level formative assessment strategies in this school this year? Probe: By whom? Probe: What evidence supports that?

The authors chronicled participants' responses with a digital audio recorder supplemented by written notes.

Data Analysis

Thematic patterns emerged from transcribed interview responses. The authors utilized *naturalistic inquiry* (Lincoln & Guba, 1985), and followed an interview protocol. The results of the protocol, while predicted, were not guaranteed. The authors' primary goal was to allow the data to speak first for itself. We then detected emerging data patterns.

Interview data were coded using constant comparative analysis (Glaser & Strauss, 1967). We first examined and categorized each interview response. However, the process was recursive. Previous categories were reviewed each time a datum was coded and categorized. This procedure allowed us to be cognizant of emerging patterns in the data not at first evident. The authors also used tables and data displays to convey results in order to aid reader accessibility (Miles & Huberman, 1994).

Trustworthiness of Data

In qualitative research, trustworthiness is the researcher's method of getting the reader to pay attention to results, and to believe that the results matter (Lincoln & Guba, 1985). Lincoln and Guba (1985) identified "truth value, applicability, consistency, and neutrality" (p. 290) as elements of a study's

trustworthiness. Three principal methods helped ensure the trustworthiness of this study: member checks (Lincoln & Guba, 1985), thick, rich description (Geertz, 1973), and triangulation (Denzin & Lincoln, 2008).

Summary, Implications, and Conclusions

Summary of Results

Research Question 1

The Professional Learning Community structure played an important role in the conception and sustainability of the Formative Assessment Academy professional development model. Research Question 1 examines the structure's effectiveness. The authors' findings suggest connections between participants' perceptions of the PLC's effectiveness, adult learning theory, and previous literature. If participants responded affirmatively to the Academy's effectiveness, we asked participants to what they attributed its success. Consistently, participants explicitly referenced the Professional Learning Community structure, implicitly noted principles of high-functioning PLCs (e.g., collaboration), or both.

Principal Jennifer Brewer explicitly connected the *implicitly* collegial nature of the Formative Assessment Academy PLC to increased student achievement at Worthe Valley Middle School:

Grades have improved. You walk into the classrooms and the learning environment has been adjusted to match teaching and learning styles. The collegial talk you hear – the discussions – they [WVMS teachers] feel like the students have been more successful. And they feel as if they have helped *all* students, and not just those who come to their classrooms eager to learn. (JB, 5/20)

Ms. Brewer's comments echoed previous researchers' and authors' findings on true PLCs (Black et al, 2004; DuFour & Eaker, 1998; Jackson & Street, 2005) and principles of more effective adult learning (Drago-Severson, 2008).

Ms. Brewer also cited the PLC-based Academy's power of building teacher leadership when talking about teacher participants' growth: "They

are certainly sharing their knowledge. And that speaks to their confidence levels – they’re willing to get up in front of their peers and talk about their practice to help others improve” (JB, 5/20). Similarly, Assistant Principal Tyrone Ketcher noted other areas of teacher instructional planning involvement, stating, “I really feel like teachers have enjoyed the opportunities to *get in and do* those types of things” (TK, 5/27). And Superintendent Clinton Schull noted that all PLC participants, including teacher participants, collaborated to “solve problems of practice” to help their schools meet instructional goals (CS, 5/26).

Teacher participant colleagues Kimberly McCoy and Hugh Brown discussed the power of the Professional Learning Community structure in receiving the participants’ formative assessment knowledge. Mr. Brown noted that the PLC structure allowed an “opportunity for some experienced teachers to educate or give knowledge they’ve gained ... to [other] teachers here to help them be better in classrooms” (HB, 5/27). Primarily, though, the teacher workshop participants expressed their own ownership and growth.

Participant Naomi Davison stated that she had grown more comfortable assessing her students *for* learning this year because she had learned to be more intentional about the process and “because we were having those PLC meetings. Every so often I had to make sure I had what I needed. It was a *priority*. And then it became a *habit*” (ND, 5/27). She further explained how a commitment to her PLC colleagues contributed to her own professional growth:

I was thinking, ‘I’ve got to do this or I’m not going to have anything to talk about and share.’ I knew I wasn’t going to get in trouble, but at the same time I wanted to be able to help everybody grow. Why do something if it’s not going to be meaningful? (ND, 5/27)

Ms. Davison added that her colleagues’ support was an important component of her own learning: “It’s not ‘sit and get,’ but it’s more, ‘Sit, and let’s learn together – and *do*” (ND, 5/27).

Participant Mattie Wesley also focused on the collegial, supportive power of the PLC structure:

What I like [about PLC structures] is that they're positive. [We focus on] what we can do to make things better. I like it because it's open and it's very collegial. We share ideas and nobody's are shot down as too big or too out of the ordinary. We get lots of good ideas just hearing people talk and share. (MW, 5/26)

Participants Cody Rossow and Kay Smith responded similarly, but more succinctly. Ms. Smith stated about the Academy's structure, "I think it's all just [collaborative] experience – from the Professional Learning Community – discussing with other teachers what they're doing and what needs to be done" (KS, 5/26). When asked why he felt his practice had changed, Mr. Rossow replied, "I really would attribute those changes in practice to the Academy" (CR, 5/27).

Research Question 2

Teacher workshop participants reported increased uses of classroom-level formative assessment strategies. These teachers also primarily attributed the increased uses to their participation in the Formative Assessment Academy. Naomi Davison stated, "I'm much more confident. Before the Academy I knew formative assessment was good. I got background in [an educational cooperative's initiative] but I still didn't know how to use it" (ND, 5/27). Mattie Wesley agreed, "Nobody ever told us what to do with it before – I gained an understanding of what to do with the information and how you move on" (MW, 5/26).

However, all teacher participants agreed that differentiation of instruction remained an area for continued professional growth. One administrator, Superintendent Clinton Schull, agreed that teachers needed more training to effectively differentiate instruction. Former curriculum leader Violet Benedetto felt teachers' differentiation abilities went "across a continuum," or *varied* (VB, 5/20). In contrast, two administrators, Jennifer Brewer and Tyrone Ketcher, felt that teacher participants grew more in the area of differentiation of instruction than the teachers realized or would admit. Tyrone Ketcher stated, "I think they do a lot more than they give themselves credit for, but I would say they would tell you they're not confident at all" (TK, 5/27). Additionally, Jennifer Brewer explained, "I'll be honest: I think they're a lot more confident, but again, they're

comparatively more confident. They're coming from a level of not really doing it that often" (JB, 5/20).

Alternately, one administrator agreed with teacher participants. According to Superintendent Clinton Schull, "I think there are *efforts* to differentiate. You know, I see from time to time center-based activities, but typically all the kids in class do all those things. I still believe we are trying to figure it out" (CS, 5/26).

Participants consistently used qualifying language to articulate their hesitancy to claim any differentiation of instruction expertise. Michelle Sutphin stated, "I feel like I could do it. I just don't feel confident in doing it very well" (MS, 5/26). Cody Rossow said, "I'm still getting my feet wet" (CR, 5/27). Naomi Davison agreed, "Well, I know how to differentiate instruction. I think I could always get better" (ND, 5/27). Two teacher participants, Eric Deegan and Michelle Sutphin, reported that they would feel more confident differentiating instruction if effective logistical models existed from which they could pattern their own differentiated classrooms. However, teacher participant Naomi Davison pointed out that new state curricular standard implementation would make differentiation a necessity:

When we implement the new standards, we're going to see [learning] gaps and we are all going to have to differentiate. Those standards are going to force us to get better at differentiation in order to accomplish what we need to do. (ND, 5/27)

Data for this research question also revealed some teacher participants' perceptions about their abilities to differentiate for all levels of student readiness in their classrooms. Kay Smyth stated, "I feel like I do a better job differentiating for my lower level students this year. But I don't feel very confident differentiating for accelerated students" (KS, 5/26). Sabrina Leverett agreed, "I don't feel as if I do a good job pushing students who need to be accelerated" (SL, 5/26).

The authors designed the Formative Assessment Academy to change classroom practice. Formative assessment strategy use increased. Participants and colleagues developed new and growing understandings of formative assessment as a *process*. However, we did not *observe* the formative assessment process. Additionally, participants and colleagues still did not feel confident enough to effectively differentiate their instruction.

While the Formative Assessment Academy included a differentiated instruction component, the authors spent comparatively less time on the differentiation component than on the formative assessment strategy and process components. Some teacher participants and administrators recognized that learning and growth remained in the area of differentiated instruction.

Research Question 3

Results of data analysis for Research Question 3 revealed levels of sharing formative assessment strategies and differentiation methods, which then implied participants' confidence levels and *willingness* to share their new knowledge. The authors asked workshop participants, participants' teaching colleagues, and administrators about opportunities for sharing strategies and methods since a secondary, if unwritten, goal of the Formative Assessment Academy was collegial dissemination of pedagogy to teacher non-participants. All stakeholder group members proclaimed the benefits of teacher participants' sharing formative assessment strategies in professional development workshops or during the school district's *New Teacher Institute*, a three-day required workshop before the beginning of the school year for all teachers new to the district. Again, stakeholder groups noted differentiation of instruction as an area for more work. Assistant Principal Tyrone Ketcher stated, "Teacher participants have not done a lot of sharing [methods for differentiating instruction], but I have already decided that will be the focus of one of our professional development days this summer" to begin to respond to this growth area (TK, 5/27).

While analyzed data from this research question *implied* a response about teacher participants' willingness to share knowledge, the data did not *explicitly* respond. In future studies, the authors would revise the interview protocol to elicit explicit responses.

Research Question 4

Finally, an analysis of data for Research Question 4 revealed perceptions of the school-wide use of classroom-level formative assessment strategies. Consistently, teacher participants and administrators agreed that participation in the Formative Assessment Academy resulted in increases of

strategy use in their classrooms. Also, all but one non-participant colleague said that their own classroom-level formative assessment strategy use increased because of the Academy participants' sharing.

All teacher workshop participants reported increases in their own formative assessment strategy practice. Most of the participants simply affirmatively responded. Others were more enthusiastic. Debra Darden replied, "Oh, yeah. Definitely. More than double [the use of formative assessment strategies] this year. This year I have *mindfully* integrated a lot more" (DD, 5/27). Naomi Davison agreed, "Definitely. I try to include formative assessment in *every* section or unit I teach now" (ND, 5/27). And according to Eric Deegan, "I would say *absolutely*" (ED, 7/14). Research subjects offered primarily anecdotal evidence; however, some teachers mentioned classroom data, and some administrators noted formal and informal classroom observation evidence of Academy participants and their non-participant colleagues.

Implications for Stakeholders and Future Researchers

Suggestions for Schools and School Districts

Principals and central office administrators should evaluate recent professional development offerings' effectiveness and consider implementing learning opportunities modeled from the Formative Assessment Academy approach. School and district leaders should support implementing more collegial inquiry groups, or Professional Learning Communities, as structures for meaningful teacher professional growth. Schools and school districts should also continue to address the need for assessment literacy (Stiggins, 2004). Central office administrators should offer mandatory and ongoing formative assessment learning for cadres of new teachers, while principals and curriculum leaders should offer voluntary Formative Assessment Academy sessions to groups of volunteers within their schools. If schools such as Worthe Valley Middle School do not offer continuous school wide Professional Learning Community training to their incoming staff members, then formative assessment training should be mandatory for all new teachers and administrators. However, once staff members become part of the school's culture, a voluntary, train-the-trainer model could be favorable. When adult learners

volunteer to participate in professional development initiatives, rather than have their participation forced, deeper learning takes place (Knowles, Holton, & Swanson, 1998). Leaders should also offer Advanced Formative Assessment Academies for participants to deeply explore data use to inform instruction, student self-reflection, and grading implications. Advanced Formative Assessment Academies should focus less on classroom strategies and more on formative assessment as a *process* (Popham, 2008).

Additionally, school districts should offer leadership academies for school and central office administrators, to include a contemplative leadership component. Informed by the work of The Merton Institute for Contemplative Living (2010) the authors described leading contemplatively as leading with a combination of boldness and compassion. Too often school administrators do not show their compassionate sides for fear of being deemed ineffective or “weak.” We contend that compassion, not to be confused with weakness or naiveté, is another integral adult learning principle. Contemplative leadership informed all elements of our work as school district supervisors of instruction, including facilitating the Formative Assessment Academy. Formative Assessment Academy participants noted administrative leadership support and follow-up as reasons for their own buy-in. We utilized adult learning principles (Knowles, 1968; Drago-Severson, 2008) and contemplative leadership principles (Merton, 1961, 2004) to effectively support teacher workshop participants. Principals and central office administrators should study and reflect on formative assessment, meaningful adult learning principles, communication styles, and contemplative leadership. After their study, if the capacity to support meaningful collegial inquiry groups still does not exist because of a lack of administrative leadership engagement in or support of adult learning principles and contemplative leadership, then district leaders should seek assistance from outside consultants.

Finally, schools and districts should continue formative assessment work, but also begin similar levels of work in differentiated instruction. Differentiation of instruction was only a secondary focus of the Formative Assessment Academy. School leaders should create Differentiated Instruction Academies modeled on the Formative Assessment Academy structure, during which differentiation of instruction would be the primary focus. School and district leaders could research, create, pilot test, and then share logistical models of effective differentiated classroom instruction.

Leaders should address teacher perceptions of students who need differentiated instruction. Some study participants commented on their abilities to differentiate for “lower level” students, but lamented their abilities to accelerate their “gifted students”; however, all students need differentiated instruction because of students’ levels of readiness toward a given curricular standard (Tomlinson, 1999; 2001).

Suggestions for Teacher Leader and Principal Preparation Programs

Houchens (2008) suggested the need for increased university recruitment of principal candidates with tendencies toward self-reflection. Data from the current study suggested a PLC-based initiative, such as the Formative Assessment Academy, could foster self-reflection by allowing opportunities for meaningful collegial inquiry. University teacher leader and principal preparation programs should review their course offering requirements for foci on formative assessment, differentiated instruction, and adult learning principles. Both principal preparation and teacher leader preparation programs should continue to foster reflection in their course offerings. Higher education authorities should offer courses on effective leadership and communication styles in order to foster meaningful collegial inquiry groups resulting in true school reform. Teacher leader preparation programs should include adult learning research components, and should regularly reinforce effective professional development principles. Finally, university teacher leader and principal preparation programs should consider embedding contemplative leadership principles in their course offerings.

Suggestions for Future Researchers

While this study contributes to literature on effective formative assessment, adult learning principles, and Professional Learning Communities, its results offer suggestions to future researchers. The Formative Assessment Academy model has since been utilized in three other Worthe Valley schools. In two of the schools, participation was mandatory instead of voluntary. This study’s single-case study research design could be expanded to a multi-case study to examine the comparative results of mandatory participation in the Formative Assessment Academy. The

authors perceived a greater willingness among volunteer participants to practice new strategies, as well as more opportunities for collegial inquiry among volunteer cadres than in cadres with mandated participation. Also, within those opportunities for collegial inquiry, volunteer participants displayed a greater willingness to be *vulnerable* and ask for their colleagues' and their supervising administrators' assistance to overcome obstacles.

Additionally, two neighboring school districts have implemented our Formative Assessment Academy model with district-wide cadres of volunteers. Researchers could examine the effects of district-wide voluntary participation compared to school-wide voluntary participation in the Formative Assessment Academy. Researchers could study the effectiveness of school-wide dissemination of new knowledge in both scenarios.

Also, veteran Worthe Valley teachers and administrators articulated an intentional process of developing Professional Learning Communities, while newer staff members conceptualized PLCs through informal collaboration and observation. Future research should be done to measure this PLC-immersion method's long-term impact on school culture. Researchers should examine the effectiveness and sustainability of PLC-based initiatives in schools that no longer intentionally train new staff members on PLC principles.

Finally, the authors strived for trustworthiness of data; however, our professional relationship with research subjects limited the study. Additionally, our interview protocol limited subjects' responses. Future researchers could replicate this study in other schools utilizing revised interview protocols to elicit specific examples of strategy use and willingness to share new knowledge, as well as to glean more explicit links between the initiative's effectiveness and its PLC structure.

Conclusions

This study contributes to literature supporting formative assessment's positive instructional implications. However, this study also contributes to literature that suggests adult learners have different and varying needs. High-functioning Professional Learning Communities that allow adults job embedded opportunities to collegially practice and reflect upon new concepts are effective structures to support learning.

Meaningful collegial inquiry and professional growth take place when school leaders and district administrators are reflective enough to support true Professional Learning Communities. As suggested by Worthe Valley Middle School's Formative Assessment Academy experience, this sort of reflective practice can result in a positive, deep impact on leadership, teaching, and learning.

References

- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: School of Education, Cambridge University.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan* 86(1), 9-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2), 130-148.
- Busha, C. H., & Harter, S. P. (1980). *Research methods in librarianship*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Campbell, M. F. (2011). *The PLC at work cartoon book*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Cauley, K., & McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House* 83(1), 1-6. doi: 10.1080/00098650903267784
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- Chappuis, S., Chappuis, J., Stiggins, R. (2009). Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66(5), 56-60.
- Chappuis, S., Commodore, C., & Stiggins, R. (2010). *Assessment balance and quality: An action guide for school leaders* (3rd ed.). Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Common Core State Standards Initiative. (2010, November 24). In the states. Retrieved from <http://www.corestandards.org/in-the-states#maine>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles, CA: Sage.

- Drago-Severson, E. (2008). 4 practices serve as pillars for adult learning. *JSD*, 29(4), 60-63.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2006). *Professional learning communities at work plan book*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2009). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eaker, R., DuFour, R., and DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eaker, R., DuFour, R., and DuFour, R. (2007). *A leader's companion: Inspiration for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Graham, P., & Ferriter, W. F. (2009). *Building a professional learning community at work: A guide to the first year*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Houchens, G. W. (2008). *Principal theories of practice: Mapping the cognitive structure and effects of instructional leadership* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3333813)
- Jackson, D., & Street, H. (2005). What does collaborative enquiry look like? In H. Street & J. Temperly (Eds.), *Improving schools through collaborative enquiry* (pp. 41-70). London: Continuum.
- Kentucky Association for School Councils – KASC. (2010). *Understanding Senate Bill 1: Resource booklet*. Danville, KY: KASC.

- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16, 350-382, 386.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner* (5th ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 59-67.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- The Merton Institute for Contemplative Living. (2010, November). *Dialogue session 3: Why contemplative leadership?* Contemplative Leadership Retreat, Bethany Springs Retreat Center, New Haven, KY.
- Merton, T. (1961). *New seeds of contemplation*. New York, NY: New Directions Publishing.
- Merton, T. (2004). *The inner experience: Notes on contemplation*. San Francisco, CA: Harper.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. (2001).
- Palmer, P. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, W. J. (2011a). Combating phony formative assessment – with a hyphen. *Education Week* 30(21), 35.
- Popham, W. J. (2011b, Spring). Exposing the imbalance in “balanced assessment.” *Better: Evidence-based Education*, 14-15.
- S. Bill 1, Kentucky Legislature 09RS (2009) (enacted). Retrieved from <http://www.lrc.ky.gov/record/09rs/SB1.htm>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schmoker, M. (2011). *Focus*. Alexandria, VA: ASCD.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Steindl-Rast, D. (1999). *A listening heart: The spirituality of sacred sensuousness* (Rev. ed.). New York, NY: Crossroad.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel, H. (1972). Some developments in European social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 2, 307-322. doi: 10.1002/ejsp.2420020307
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). The social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39. doi: 10.1146/annurev.ps.33.020182.000245
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flamant, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178. doi: 10.1002/ejsp.2420010202
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward a differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.
- Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research* (3rd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Thomas A. Stewart is Assistant Professor in the Department of Teaching and Learning at Austin Peay State University. United States of America.

Gary W. Houchens is Associate Professor in the Department of Educational, Administration, Leadership & Research at Western Kentucky University. United States of America.

Contact Address: Austin Peay State University, College of Education, Department of Teaching & Learning, Claxton 101-A, PO Box 4545, Clarksville, TN 37044, United States of America. Email: stewartt@apsu.edu



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral

Juan Carlos Torrego¹ & Concepción Martínez¹

1) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Spain

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Torrego, J. C., & 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. doi: 10.4471/qre.2014.37

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.37>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Keys for Development of a Plan for Living Together with Harmony in Schools, From an Integral Intervention Framework

Juan Carlos Torrego
Universidad de Alcalá

Concepción Martínez
Universidad de Alcalá

(Received: 17 September 2013; Accepted: 17 January 2014; Published: 28 February 2014)

Abstract

This article shows the main conclusions of a piece of research conducted at a Secondary School in Madrid (Spain). Its purpose was to determine and verify how (coexistence)"Convivencia" approaches have been put in practice form global intervention frameworks, such as the Integrated Model (Torrego, 2006, 2008), and to identify key aspects for the development of plans for "convivencia"(living together in harmony) in schools.

It is a qualitative study (a case study design) where analysis of documents and data techniques have been combined, interviewing various members of the educational community. The interest of the case is that the school deals with "convivencia" in a global perspective according to the integrated model. This school highlights the good results obtained in the improvement of "convivencia" (living together) in recent years.

The findings highlight the importance of addressing "convivencia" in a comprehensive perspective according to the characteristics of context, that include aspects of the curriculum, specific structures for the improvement of "convivencia" and the promotion of democratic participation of the educational community. It is also evident the need of a specific training in "convivencia", the central role of the tutorial and cooperative methodologies. The identified aspects which need further development are: the generalization of training in "convivencia" to all students, deepening in curricular measures, improvement of tutoring and the generation of appropriate resources to intervene in cases of students with difficulties.

Keywords: Coexistence, mediation, peer support, tutoring, participation, conflict resolution.

Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral

Juan Carlos Torrego
Universidad de Alcalá

Concepción Martínez
Universidad de Alcalá

*(Recibido: 17 de septiembre de 2013; Aceptado: 17 de enero de 2014;
Publicado: 28 de febrero de 2014)*

Resumen

Este artículo muestra las principales conclusiones obtenidas en una investigación realizada en un centro de Educación Secundaria de Madrid (España). Su propósito ha sido conocer y comprobar cómo se están desarrollando en la práctica, los planteamientos que sobre convivencia se han realizado desde marcos de intervención global, como el que se propone en el Modelo Integrado (Torrego, 2006, 2008), así como identificar aspectos claves para el desarrollo de planes de convivencia en los centros educativos.

Es una investigación cualitativa, realizada mediante un diseño de Estudio de Caso Único, donde se han combinado técnicas de análisis de documentos y datos, con la realización de entrevistas en profundidad a diversos miembros de la comunidad educativa. El interés del caso radica en que el centro trata la convivencia desde una perspectiva global, sobre la base del citado modelo integrado y en que destaca por los buenos resultados obtenidos en la mejora de la convivencia en los últimos años.

Las conclusiones ponen de manifiesto la importancia de abordar la convivencia desde una perspectiva integral acorde con las características del contexto, que contemple aspectos curriculares, estructuras específicas para la mejora de la convivencia y que promueva la participación democrática de la comunidad educativa; además se evidencia la necesidad de una formación específica en convivencia, el papel central de la acción tutorial y de las metodologías cooperativas. Los aspectos detectados que precisan un mayor desarrollo son: la generalización de la formación en convivencia a todo el alumnado, la profundización en las medidas curriculares, la mejora de la acción tutorial y la generación de recursos adecuados para intervenir en los casos del alumnado con más dificultades.

Palabras clave: Convivencia, mediación, ayuda entre iguales, acción tutorial, participación, resolución de conflictos.



En las últimas décadas, en el campo de la convivencia escolar se han realizado diversas propuestas teórico-prácticas, que constituyen un conjunto bastante heterogéneo, ya que se centran en distintos temas (acoso escolar, disciplina, resolución de conflictos, habilidades sociales, etc.) y proponen distintas vías de abordaje (preventivas, reeducativas, dirigidas a los individuos particulares, al centro en su conjunto, etc.). Muestra de ello son algunos programas desarrollados en España, como los de Díaz Aguado (1996, 2005), Ortega (1997), Monjas (2000), Trianes (2001), Boqué (2002, 2005), Monjas y Avilés (2003) y Torrego (2013), entre otros.

Desde el ámbito autonómico, universitario o en el marco de proyectos de innovación también se han realizado propuestas diversas, como por ejemplo, el Plan Regional para el desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia (ECE, 2000); el Programa Convivencia en los Centros Escolares del País Vasco (2000); el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y la no-violencia (2007); el Programa Convivir es Vivir de la Comunidad de Madrid (Carbonell, 1997); el Proyecto Atlántida de Educación y Cultura Democrática (Feito & García, 2007; Luengo & Moreno, 2007) o las propuestas de formación y actuación del Seminario de Mediación y Tratamiento de Conflictos de la Universidad de Alcalá dentro del Marco del Modelo Integrado (Torrego, 2006).

En el terreno de la investigación, destacan los estudios sobre violencia escolar desarrollados a iniciativa del Defensor del Pueblo (2000, 2007), que si bien se han centrado en el fenómeno de la violencia, sus recomendaciones apuntan a la necesidad de realizar actuaciones preventivas y de carácter global, como la formación de la comunidad educativa, el empleo de metodologías colaborativas, la participación de las familias y del alumnado o la coordinación de políticas en distintos ámbitos de actuación.

El Estudio sobre Convivencia en la Educación Secundaria, propuesto por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2010), también realiza recomendaciones dirigidas a mejorar la convivencia desde una perspectiva integral, como promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo y el apoyo entre el profesorado; la formación en convivencia, la adaptación de la educación a la diversidad, la distribución del protagonismo entre todo el alumnado, el establecimiento de normas justas y coherentes, en las que participe el alumnado y la promoción de nuevas formas de colaboración de las familias.

Más específicamente relacionado con la temática de nuestro trabajo está el Estudio de Torrego (2010) sobre la mejora de la convivencia y la reflexión sobre los principales factores potenciadores e inhibidores de la innovación en un centro educativo. En él se evidencia la relación indisoluble entre un buen clima de convivencia y la mejora del alumnado.

En la línea de las conclusiones y recomendaciones los estudios anteriores se encuentra el Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006, 2010), en el que se fundamenta el Plan de Convivencia del centro que estudiamos. Este modelo constituye un marco abierto, que integra un conjunto articulado de propuestas contrastadas desde la práctica, que permiten ser reconstruidas en cada contexto educativo particular. Su desarrollo actual se origina en el Programa de Mediación (Torrego, 2000) y en los resultados de la investigación evaluativa sobre el mismo (Galán & Torrego, 2008), que indican la necesidad de ampliar la intervención del equipo de mediación dentro de un proyecto más amplio. A partir de estos resultados, lo que empezó siendo un Programa de Mediación de Conflictos, pasó a denominarse Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia desde un Modelo Integrado, centrándose en tres ejes básicos: (a) la inserción del Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos en la estructura del centro, (b) la elaboración democrática de normas y (c) la creación de un marco protector que desarrolle los ámbitos organizativos y curriculares desde una perspectiva más inclusiva y democrática.

Algunas de las teorías, conceptos y estrategias para la gestión de la convivencia, que fundamentan el enfoque del citado Modelo Integrado son: la *conceptualización y modos de responder a los conflictos* (Galtung, 1998; Lederach, 2000, 2010; Segura, Gil, & Muñiz, 2011); la *mediación escolar* (Boqué, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012; Torrego, 2000); el *modelo de disciplina democrática* (Aguado & De Vicente, 2006; De Vicente, 2010; Pérez, 2009; Pérez & López, 2010), y los *programas de ayuda entre iguales* tanto en la convivencia (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan, & Smith, 2002; Torrego, 2013), como en el aprendizaje (Alario & Gavilán, 2010; Johnson & Johnson, 2003; Negro & Torrego, 2013).

En cuanto a la elaboración del plan de convivencia, hay que decir que ha sido la Ley Orgánica de Educación¹, la que ha establecido que todos los centros deben incluir en su Proyecto Educativo, un Plan de Convivencia, así como establecer las normas que garanticen su cumplimiento. La Ley destaca de esta manera la necesidad de planificación de la convivencia

escolar, desde una concepción de autonomía de los centros en la definición de su Proyecto Educativo y en coherencia con los principios y valores educativos expresados en la misma Ley. A partir de este marco normativo, encontramos toda una serie de propuestas encaminadas a guiar la elaboración del Plan de Convivencia². En todas ellas, se recogen planteamientos y actuaciones que en muchos casos ya venían realizándose en la práctica y cuya fundamentación teórica la podemos encontrar en un conjunto de conocimientos procedentes del campo de la innovación y la mejora, como el “desarrollo basado en la escuela” (D.B.E.) (Fullan, 1993) y en concreto el marco del “modelo de procesos” (Escudero, 1992) y de “autorrevisión institucional” (Bolívar, 1999; Domingo, 2005). Estos trabajos defienden un enfoque de “respuesta global” caracterizado por partir de la identificación y cuestionamiento de las prácticas habituales del centro, asumiendo que la complejidad del cambio y la mejora escolar afecta a variables organizativas, personales y profesionales de aquellos que han de ponerlos en marcha (Bolívar, 2012; Stoll & Fink, 2000). Un desarrollo de este proceso en el terreno de la convivencia lo podemos encontrar en los trabajos de Moreno y Torrego (2001) y Arribas y Torrego (2008).

Todos estos planteamientos teórico-prácticos son los que se encuentran en la orientación general y las actuaciones específicas del Plan de Convivencia del I.E.S. objeto de nuestro estudio de caso.

OBJETIVOS Y MÉTODO DEL ESTUDIO

Los objetivos del estudio han sido: (1) identificar buenas prácticas en el ámbito de la convivencia escolar que contribuyan a la mejora en este campo; (2) constatar la utilidad de contar con un marco global para la planificación de la convivencia en el centro; y (3) definir claves para el desarrollo de planes de convivencia exitosos.

Este estudio cualitativo, efectuado entre marzo y septiembre de 2012, se ha realizado mediante un diseño de Estudio de Caso Único (Stake, 1995; Yin, 1994), siendo su interés el hecho de que el centro seleccionado aborda la convivencia desde una perspectiva global, sobre la base del citado modelo integrado y que destaca por los buenos resultados obtenidos en la mejora de la convivencia en los últimos años.

Hemos combinado técnicas de análisis de documentos y datos, con la realización de entrevistas en profundidad.

Los documentos consultados han sido: Proyecto Educativo del Centro, Plan de Convivencia (PdC), Reglamento de Régimen Interior, Memoria 2009-2010, 2010-2011; Cuaderno informativo profesorado 2010-2011y Cuestionarios dirigidos a la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado). Respecto a estos últimos, hemos tomado especialmente en consideración los datos aportados por los cuestionarios cumplimentados por el profesorado (57 profesores, que representa un 72% del total).

Las entrevistas se han realizado a miembros de la comunidad educativa seleccionados por su conocimiento del centro y/o su papel relevante en la elaboración y desarrollo del PdC, en concreto:

- Director.
- Jefes de Estudios.
- Orientadora.
- Profesores responsables del Equipo de Mediación, Grupos Interactivos y Actividades Extraescolares.
- Alumnado: Seis alumnos/as de 3º y 4º de ESO, que conocen bien la convivencia en el Instituto, ya que forman parte del Equipo de Mediación y uno de ellos también es miembro de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar.
- Familias: Seis miembros de la Junta Directiva del AMPA, uno de ellos también representante de los padres en la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, con un buen conocimiento del IES ya que, además de sus responsabilidades como miembros del AMPA y el Consejo Escolar, sus hijos/as pertenecen a los últimos cursos de la ESO o Bachillerato, por lo que el tiempo de permanencia en el IES es de una media de cinco años.

En el siguiente cuadro se recogen los aspectos abordados con cada uno de los entrevistados.

Tabla 1.

Relación de entrevistados y temas abordados

	Director	Jefes de Estudios	Orientadora	Coord. Equipo Mediación	Miembros AMPA	Alumnos	Coord. Grupos Interactivos	Responsable Act. extraescolares
Análisis del estado de la convivencia en el centro	X	X						
Normas de convivencia	X	X	X	X	X	X		
Tutorías	X	X	X	X	X	X		
Equipo de Mediación	X	X		X	X	X		
Alumnos ayudantes	X	X		X	X	X		
Departamento de Orientación	X	X	X	X	X	X		
Equipo Directivo	X	X	X	X	X	X		
Comisión de Convivencia	X	X	X	X	X	X		
Acciones de formación	X	X	X	X	X	X		
Aprendizaje cooperativo/ Grupos interactivos	X	X	X	X	X	X	X	
Actividades extraescolares	X	X	X	X	X	X	X	X
Agrupaciones del alumnado	X	X	X	X	X	X		
Canales de comunicación	X	X	X	X	X	X		X
Plan de Acogida	X	X	X	X	X	X		
Plan de prevención y tratamiento del acoso escolar	X	X	X	X	X	X		
Apoyos externos	X	X	X	X	X	X		
Elaboración, revisión y evaluación del PdC	X	X						

Para efectuar el análisis y validación hemos utilizado la triangulación de diversos métodos y técnicas, junto con la de datos procedentes de distintos informantes y de los documentos del centro. Todo lo anterior fue puesto en contrastación con la literatura existente sobre a los tópicos que se abordan.

En el proceso del estudio se definieron cuatro fases adaptadas a partir del método de “profundización sucesiva” (Bolívar, Domingo, & Fernández,

2001): (1) Contextualización inicial; (2) Identificación; (3) Profundización; y (4) Construcción de informes / relato y Validación.

Tabla 2
Fases del proceso del Estudio de Caso

Fases	Objetivos	Objeto de análisis	Sujetos/Fuentes	Instrumentos
Contextualización inicial	Conocer datos generales del PdC. Consensuar líneas de trabajo y procedimientos.	Centro educativo. PdC.	Equipo Directivo Documentos del centro	Entrevista Análisis de documentos
Identificación	Identificar las características y elementos fundamentales del PdC	PdC	Documentos del centro	Análisis de documentos
Profundización	Profundizar en el conocimiento de los distintos apartados del PdC	Elementos del PdC	Equipo Directivo Departamento de Orientación Profesores Alumnado Familias	Entrevistas Análisis de documentos
Construcción del informe y Validación	Producir un informe que permita la comprensión del caso. Validar el informe	PdC	Datos aportados por los distintos instrumentos. Informantes.	Triangulación de fuentes y técnicas. Entrevista colectiva.

RESULTADOS

Los resultados del estudio los sintetizamos en dos apartados: (a) el Plan de Convivencia: contexto, origen, fundamentos y estructura; y (b) medidas del Plan de Convivencia: valoración y dificultades.

El Plan de Convivencia: contexto, origen, fundamentos y estructura

El I.E.S. que estudiamos es un centro público situado en la zona sur- este de Madrid. Escolariza un alumnado heterogéneo, un 20% de alumnado inmigrante, un número significativo de alumnado de etnia gitana y alumnado con necesidades educativas específicas. Las familias son de clase baja y media-baja. Imparte enseñanzas de E.S.O. y Bachillerato, cuenta con Aula de Enlace y profesorado de apoyo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

En cuanto al **origen** del PdC identificamos una serie de factores que propiciaron su desarrollo; a saber:

- La intensidad de los conflictos y problemas de convivencia, que se plantearon en el I.E.S. desde su inauguración, promovió la búsqueda activa de estrategias para mejorar la situación. “Si en algo se ha caracterizado el instituto ha sido por su constante búsqueda de estrategias para hacer frente a los problemas de convivencia que desde el comienzo se presentaron con intensidad.” (Informante 1).
- Las características de los miembros del Equipo Directivo, su disposición, sensibilidad y compromiso con unos objetivos y valores. “[...] todo el proceso educativo en el instituto,... debe ser un ámbito de aprendizaje de la convivencia y de los valores que la sustentan.” (Informante 2).
- La participación en proyectos institucionales de mejora, que aportaron formación, recursos y cobertura para el desarrollo de iniciativas en el centro. Entre ellos, el Proyecto de Formación para la Mejora de la Convivencia desde el Modelo Integrado, que durante los cursos 2003-2004 y 2004-2005, desarrolló la formación de la comunidad educativa y que permitió estructurar la gestión de la convivencia en base a ese modelo.
- El entender como una oportunidad la exigencia normativa derivada de la L.O.E. de que todos los centros dispusieran de un PdC: oportunidad para ordenar actuaciones, para explorar otras vías, para unificar criterios, para reflexionar sobre valores y para fomentar la participación.

Como ya hemos comentado, el PdC del Instituto se fundamenta en el Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia y toma para su **estructura**

los tres ejes que propone: (1) normas; (2) estructuras para la Mejora de la Convivencia; y (3) aspectos curriculares y organizativos (Marco protector).

La siguiente figura muestra la estructura y contenidos del PdC.



Figura 1: *Estructura del Plan de Convivencia (PdC)*

Medidas del Plan de Convivencia (PdC)

Presentamos los resultados sobre la valoración del impacto en la mejora de la convivencia de las principales medias descritas, así como las principales dificultades que se señalan, ilustrados con los comentarios de los informantes en las entrevistas y en algunos, por los resultados de los cuestionarios pasados por el centro.

Normas de convivencia

La elaboración democrática de las normas, tiene un papel importante en la mejora de la convivencia, por su dimensión formativa y por las ventajas que implica para el mayor conocimiento y asunción de las mismas. Esta valoración coincide con los trabajos realizados sobre este tema (Aguado & De Vicente, 2006; Pérez, 2009).

Lo útil no es tanto el resultado final que sería previsible, como el proceso de generación, la búsqueda de lo que va a necesitar la clase para tener un clima que permita sentirnos seguros y cómodos. (Informante 2).

Otro aspecto positivo es el hecho de que ante el incumplimiento de las normas, siempre se trata de valorar al máximo las características individuales de cada alumno/a, para dar el tratamiento más conveniente en cada caso.

[...] tenemos mucha relación con el Departamento de Orientación y sabemos la problemática que tienen los chicos/as. La mayoría de los chicos/as que generan conflictos, llevan a la espalda una problemática social muy especial. Eso ayuda a ponderar el tipo de sanción.” (Informante 3).

También se destaca el seguimiento y actualización de las normas para adecuarlas a las situaciones y necesidades que van surgiendo (por ejemplo, la inclusión este curso de una norma relativa al uso de las TIC, para dar respuesta a problemas concretos que han ido presentándose).

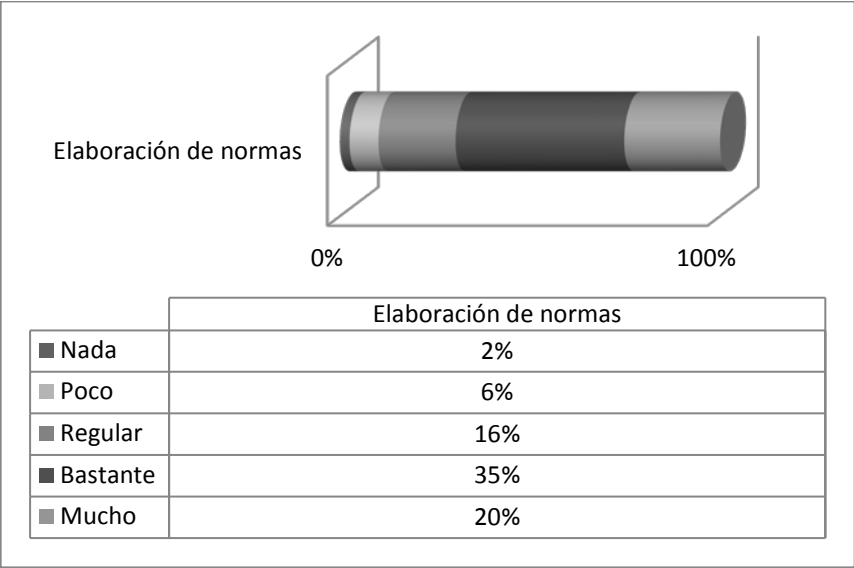


Figura 2. Resultados de la pregunta del cuestionario al profesorado sobre el grado de incidencia de la “Elaboración de Normas” por parte del alumnado en la mejora de la convivencia.

Estructuras para la mejora de la convivencia

Dentro de estas estructuras se valora especialmente el papel de la Tutoría, del Equipo de Mediación y Mejora de la Convivencia, del Departamento de Orientación, del Equipo Directivo y de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar.

Con respecto a la **Tutoría**, se considera que el tutor/a es una figura fundamental para el desarrollo de una buena convivencia porque es un referente para el grupo-clase, tiene un conocimiento muy preciso del alumno y de su contexto sociofamiliar y puede prevenir y abordar los conflictos en el aula mediante el diálogo, generando un clima de confianza en el que los alumnos se sientan apoyados. Dentro de la literatura sobre el tema encontramos múltiples trabajos que avalan estas apreciaciones (Álvarez, 2004; De Vicente 2010).

Fundamental para todo, para motivar a los chavales, para estar en contacto con los padres...creemos que es y debe ser una figura relevante. (Informante 10)

El tutor está en el centro y está abierto tanto al alumno, como al resto del profesorado. (Informante 14)

Una buena tutoría te resuelve todo. (Informante 4)

Es el que mejor conoce al alumno y a su familia, cómo actúa en clase, qué relación tiene con el grupo. (Informante 6)

[...] hacen que los chicos estén más a gusto, que los conflictos se traten de una manera positiva. Si los chavales tienen confianza van a ir rápidamente a tratarlo con los tutores, si están acostumbrados a dialogar y a tratar las cosas con naturalidad, la convivencia va a ser muy distinta. (Informante 12)

El Equipo de Mediación y Mejora de la Convivencia (E.M.M.C.), tiene un papel central en el fomento de una convivencia positiva.

Hemos pasado de que el Equipo de Mediación sea el que resuelve una pelea entre dos chicos en el patio a que la lógica de cooperación entre los alumnos sea un elemento esencial del instituto, no sólo del Equipo de Mediación.(Informante 2).

También se señala que en el Instituto hay un número importante de alumnos/as formados en una serie de habilidades que favorecen su participación activa en la prevención y resolución de conflictos con sus compañeros:

Tenemos toda una serie de protagonistas que son los que más ven los conflictos, que están ahí...pequeños conflictos que luego podrían hacerse grandes, ellos los disuelven. Tenemos a un grupo importante de chavales formados y con unos valores muy positivos. (Informante 6)

Otro facilitador es que el E.M.M.C. cuenta con un buen soporte organizativo y apoyo institucional.

Estos aspectos ya han sido corroborados en trabajos como los recogidos en Torrego (2006 y 2008) y en Ibarrola-García e Iriarte (2012).

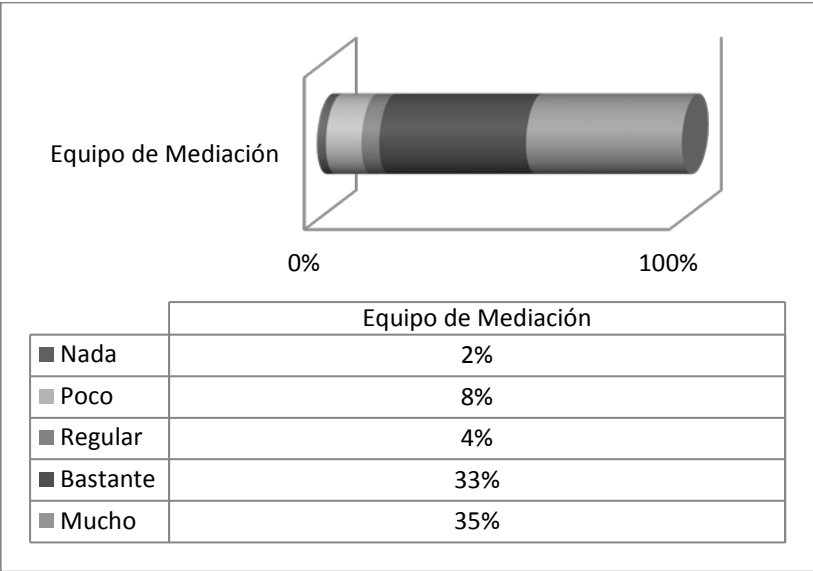


Figura 3. Resultados de la pregunta del cuestionario al profesorado sobre el grado de incidencia del "Equipo de Mediación" en la mejora de la convivencia.

La contribución principal del **Departamento de orientación** a la mejora de la convivencia son las herramientas que aporta para el desarrollo de la acción tutorial, la coordinación con la Jefatura de Estudios y el conocimiento de los alumnos.

Desde mi punto de vista lo más importante es que son capaces de hacer que el tutor disponga de instrumentos para optimizar su trabajo. (Informante 4)

Muy importante, el estar muy coordinados con Jefatura de Estudios; esto hace que se aborden los problemas desde diferentes ángulos. (Informante 3)

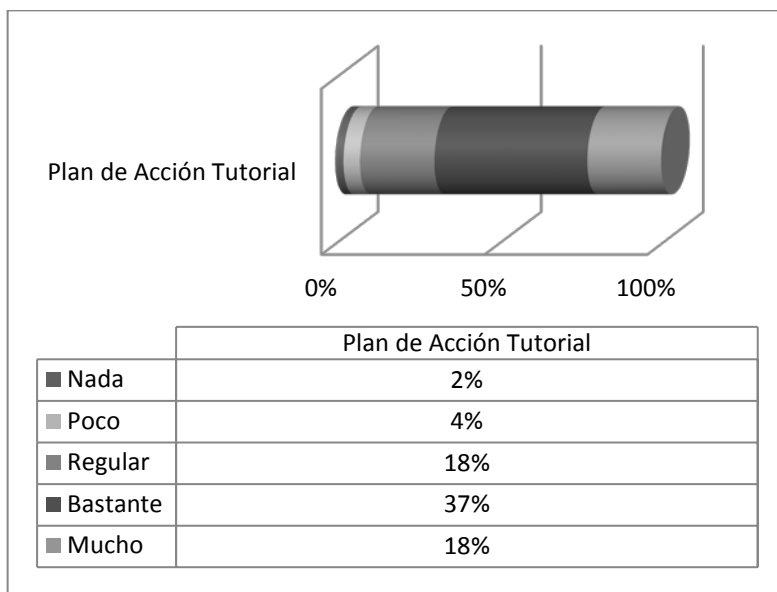


Figura 4. Resultados de la pregunta del cuestionario al profesorado sobre el grado de incidencia del "Plan de Acción Tutorial" en la mejora de la convivencia.

En cuanto al **Equipo Directivo**, la incidencia en los procesos de mejora escolar de un estilo de liderazgo pedagógico, organizativo y emocional es un aspecto ampliamente estudiado (Bolívar, 2012; Foster, 1986) y en este sentido, todos los entrevistados valoran como fundamental la labor del Equipo Directivo en la mejora de la convivencia:

La calidad humana que hay dentro del Equipo Directivo, la personalidad, la manera que se tiene de percibir lo qué es un conflicto y como gestionarlo, la mentalidad conciliadora ante todos, la disponibilidad a toda la comunidad educativa, la cercanía. (Informante 6)

Para mí sobre todo la democratización total. Se escucha a todo el mundo, se valoran todas las opiniones y se tienen en cuenta a la hora de actuar, no sólo las de los profesores, también las de los chicos, existe esa complicidad y confianza. (Informante 9)

La transparencia en la gestión... hace partícipe de sus decisiones a todo. (Informante 11)

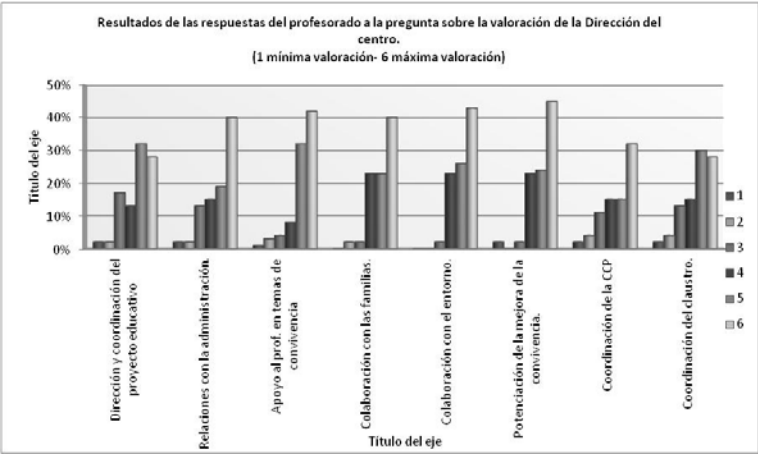


Figura 5. Resultados de las respuestas del profesorado a la pregunta sobre la valoración de la Dirección del Centro.

Tabla 3.

Resultados de las respuestas del profesorado a la pregunta sobre la valoración de la Dirección del Centro.

Valoración	Dirección y coordinación del proyecto Educativo	Relaciones con la administración	Apoyo al profesorado en temas de convivencia	Colaboración con las familias	Colaboración con el entorno	Potentación de la mejora de la convivencia	Coordinación de la CCP	Coordinación del claustro
1	2%	2%	1%	0%	0%	2%	2%	2%
2	2%	2%	3%	2%	0%	0%	4%	4%
3	17%	13%	4%	2%	2%	2%	11%	13%
4	13%	15%	8%	23%	23%	23%	15%	15%
5	32%	19%	32%	23%	24%	24%	15%	30%
6	28%	40%	42%	40%	46%	45%	32%	28%

El funcionamiento de la **Comisión de Convivencia del Consejo Escolar**, que se reúne semanalmente, permite conocer la situación de convivencia del centro, orientar el trabajo, debatir y consensuar las medidas o sanciones a tomar. El análisis de los datos y opiniones que aportan los distintos integrantes (profesorado, padres, madres, alumnado, Equipo Directivo, Orientadora, Coordinador del EMMC) favorece que la comunidad educativa perciba la convivencia como algo que es de todos y que ante los problemas se actúa de forma consensuada.

Compartimos las decisiones importantes sobre los grandes problemas de convivencia. Hay veces en las que uno no sabe si se está equivocando, si se está siendo demasiado rígido, demasiado flexible, entonces, el hecho de que estemos diferentes agentes, de distintas partes del centro ayuda a tomar decisiones que son importantes.(Informante 10)

Aspectos curriculares y organizativos

En el IES existe la convicción de que la educación ha de trabajar en la doble vertiente de la convivencia y del aprendizaje, entendiendo que entre ambos existen unas estrechas relaciones:

Entre los dos grandes ámbitos educativos, el que hace referencia a los aprendizajes y el que hace referencia a los aspectos convivenciales, hay una complementariedad total. Por un lado, la convivencia debe favorecer el estudio, el aprendizaje, el conocimiento. Por otro, el éxito escolar del alumnado y la buena marcha de las actividades académicas favorece la armonía y buena convivencia.(Plan de Convivencia, 2).

En esta línea se encuentra la idea de acoger y atender adecuadamente a todo tipo de alumnado, potenciando cualquier iniciativa que haga posible una mayor inclusión.

[...] intentamos ajustarnos a las necesidades de los chicos, buscando que las expectativas de éxito sean posibles y buenas, porque eso mejora la convivencia. (Informante 1)

Para ello, junto a las medidas de atención a la diversidad comunes a todos los centros, se ponen en marcha otras fórmulas como los grupos de refuerzo curricular, dirigidos al alumnado de 1º y 2º de ESO, con bajo nivel curricular y una actitud positiva. El equipo docente de estos grupos es voluntario, mantienen una estrecha coordinación y se intenta que cada profesor/a imparta más de una materia, para favorecer el seguimiento del alumnado y la adquisición de competencias básicas.

Otras medidas tienen que ver con estrategias metodológicas como los **Grupos Interactivos (GI)**. Los GI emplean la dinámica de grupos heterogéneos con la participación de alumnos voluntarios de cursos superiores. Se organiza el aula en pequeños grupos y en cada uno de ellos participa un/a alumno/a voluntario/a que favorece y dinamiza las interacciones entre los/as alumnos/as para sean ellos/as quienes resuelvan la tarea intercambiando opiniones, explicándose unos/as a otros/as, etc. Se establece un tiempo para que realicen la tarea, tras el cual los/as alumnos/as rotan a otra mesa con otro/a voluntario/a para hacer otras actividades distintas. Transcurrido el periodo lectivo, el alumnado ha pasado por todos los grupos y realizado todas las actividades.

Los G. I. contribuyen a la mejora de la convivencia, ya que favorecen la relación positiva entre alumnos/as de distintas edades, promueven valores de ayuda, cooperación y solidaridad, desarrollan habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, etc., lo que genera un mejor clima en el aula. En los cuestionarios que se aplican a final de curso, se constata la satisfacción de todos/as (alumnado voluntario, alumnado receptor, profesorado), tanto en aspectos de aprendizaje, como de convivencia. Es significativo el hecho de que los/as alumnos/as que han recibido ayuda, se presentan después como voluntarios/as para ayudar a sus compañeros/as de cursos inferiores.

Los chavales dicen en las encuestas que les gusta más aprender con sus iguales, que es más divertido, que es una forma de cambiar la rutina de la clase, que aprenden mejor. Los voluntarios dicen que se sienten bien ayudando a los demás y que esta actividad les ayuda a recordar cosas que habían olvidado. Tanto unos como otros dicen que mejoran las relaciones entre ellos, entre los más pequeños y los más mayores. (Informante 19).

Las **Actividades Extraescolares** tienen un destacado papel en la mejora de la convivencia porque contribuyen mucho al conocimiento de los alumnos entre sí y de los profesores y alumnos, porque promueven aprendizajes a través de otro tipo de actividades y en otros contextos y también porque desarrollan el sentido de pertenencia al centro.

Es una forma diferente de aprender, más dinámica, más cercana entre los alumnos y el profesor, fuera del entorno escolar, que parece que están aprendiendo sin esfuerzo. (Informante 8)

[...] te conoces te relacionas con otra gente, en vez de estar tanto con tu clase, sobre todo las de dormir fuera; los de nuestra clase nos conocimos en las excursiones; los intercambios fuera de España también están muy bien.” (Informante 16)

Traspasar las barreras de la valla... darte a conocer, que todo el mundo conozca el centro...favorece el conocimiento del barrio y del instituto que es algo parte del barrio, es abierto. (Informante 6)

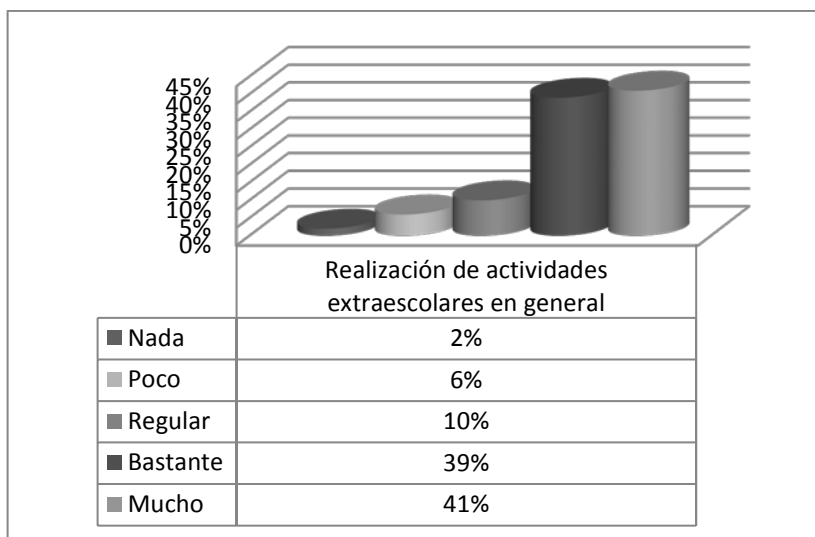


Figura 6. Resultados de la pregunta del cuestionario al profesorado sobre el grado de incidencia de las "Actividades Extraescolares" en la mejora de la convivencia.

Con respecto a las **Agrupaciones del alumnado**, la configuración heterogénea de los grupos y la ubicación espacial de las aulas con distintos niveles intercalados, facilita la convivencia y el aprendizaje, ya que promueve valores de aceptación de las diferencias, de colaboración y ayuda mutua entre el alumnado de distintas edades, evita la segregación y favorece la motivación.

La idea es favorecer “que los más pequeños aprendan pautas de comportamiento positivas de los mayores y el ambiente de los pasillos sea más sosegado.” (Plan de Convivencia, 21).

La valoración de los **Canales de comunicación** es muy positiva destacando la disponibilidad y apertura del centro y las posibilidades de comunicación que se abren desde la creación de un dominio web propio, que permite por ejemplo, que cada alumno/a y todas las familias que lo solicitan, tengan una dirección de correo, por lo que es posible una comunicación rápida y eficaz.

[...] en general hay mucha disponibilidad del centro y toda la comunidad educativa hacia la familia...desde reuniones mensuales del Director con los padres que quieren asistir, citas con quien sea, existe esa disponibilidad” (Informante 11)

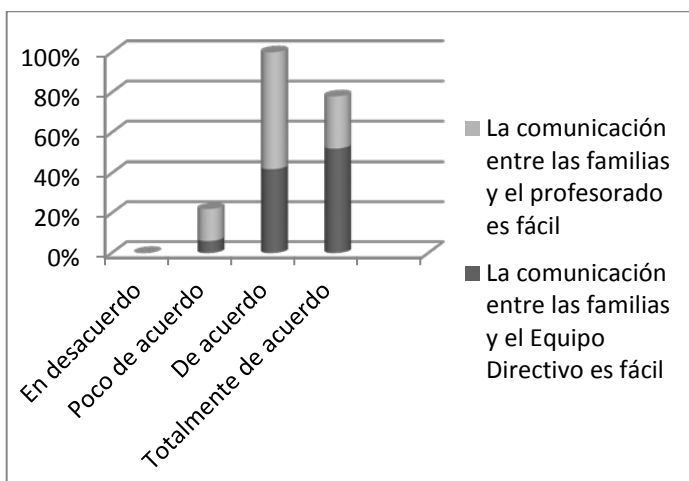


Figura 7. Resultados del cuestionario a las familias sobre la comunicación con el equipo directivo y el profesorado.

La buena coordinación y colaboración con los **Apoyos Externos** facilita el aprovechamiento de los recursos y la apertura del centro al barrio. Para algunos/as alumnos/as las personas de estos grupos, constituyen un referente con más posibilidades de acercamiento que el propio centro.

Muchos chavales si no fuesen a estas asociaciones, su tiempo libre lo pasarían en la calle. Hay una coordinación muy buena, ellos son un referente importantísimo para los chavales y muchas veces consiguen más que nosotros por el hecho de ser de fuera del centro.
(Informante 6)

Las **dificultades** que manifiestan los entrevistados están relacionadas con varios ámbitos, uno de ellos es la falta de recursos bien sean materiales, personales o de disposición de tiempos para realizar en mejores condiciones muchas de las actuaciones mencionadas.

Falta de recursos económicos y de apoyo institucional que den cobertura a las diversas iniciativas y necesidades del centro
(Informante 1)

Falta de tiempo específico de los profesores responsables para poder dedicar a los GI, que afecta sobre todo al seguimiento de los mismos. (Informante 19)

Otro ámbito de dificultad se relaciona con la falta de medidas eficaces para abordar los problemas del alumnado que presenta mayores dificultades.

Chavales muy acostumbrados a recibir sanciones no tienen estrategias alternativas. (Informante 2)

Es muy difícil acceder a determinadas familias y los Servicios Sociales están desbordados. (Informante 6)

También se señala la dependencia del buen funcionamiento de estructuras centrales, como la tutoría, de las características personales del profesorado que desempeña esta importante función, no estando aseguradas una formación o competencias profesionales previas.

Depende mucho de la persona que ejerza la función de tutor; no siempre puede ser tutor la persona que quiere o que está mejor preparada, entre otras cosas porque está condicionado a sus horas lectivas. (Informante 4)

Falta de formación, ya que los profesores conocen bien su materia, pero necesitan saber cómo tratar con un grupo, qué hacer cuando hay un conflicto y eso necesita una formación específica. (Informante 2)

Otra debilidad es el insuficiente desarrollo de alguno de los aspectos del PdC, como las asambleas de aula:

Es algo que podría mejorar bastante y que podría contribuir muchísimo a la formación como ciudadanos de los chicos y las chicas. (Informante 1)

También está el hecho de que una pequeña parte del profesorado (un 10%) no está muy de acuerdo con el PdC y sería más partidaria de una línea más sancionadora:

Ellos llevarían el tema de convivencia de una manera distinta y eso crea fricciones y distintas maneras de verlo, no apoyan la manera en la que se hace y la critican. No obstante, es un porcentaje minoritario. (Informante 6)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los datos que nos aporta el caso podemos extraer unas conclusiones generales que pueden ser útiles en el desarrollo de planes de convivencia en los institutos de educación secundaria. Con respecto a los límites que presenta el Estudio de Caso en cuanto a su capacidad de generalizar los hallazgos de la investigación, hay que tener en cuenta que la utilidad del conocimiento en investigaciones de enfoque cualitativo no es del orden de la generalización sino de la transferencia. Santos Guerra (1994, p. 265) señala que los resultados de la investigación cualitativa pueden transferirse a otros contextos a través de una sencilla y a la vez compleja pregunta: ¿Sucederá en este otro contexto, lo que se ha

descubierto en aquél? En este sentido, Eisner (1998) afirma que si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos al principio del estudio, no sólo habremos alcanzado una mayor conciencia de la cualidad o del rasgo de ese caso concreto, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad y ese rasgo en otros casos. Por otro lado, tal como hemos ido indicando al presentar los resultados, existen investigaciones de otros autores que confirman los hallazgos encontrados en nuestro estudio.

Las principales **conclusiones** son las siguientes:

- La convivencia mejora cuando el centro cuenta con un plan de intervención global, fundamentado, coherente con los valores y los objetivos que se plantea como institución educativa y ajustado a las características de su contexto particular. En este estudio de caso hemos visto cómo a partir de las necesidades detectadas en el centro, se ponen en marcha una serie de medidas que, fundamentadas en el marco del Modelo Integrado, son concretadas en su realidad específica. Dentro de este proceso, destaca la coherencia con los valores expresados en el Proyecto Educativo y la integración de los diversos proyectos y medidas que el centro viene desarrollando dentro del ámbito curricular y organizativo.
- La puesta en marcha de planes de mejora de la convivencia necesita de personas comprometidas que cuenten con liderazgo reconocido en el centro. El desarrollo de un plan global, requiere de un liderazgo institucional, pedagógico y emocional, que desempeñe funciones relacionadas con la orientación y dirección general de la convivencia en el centro, con el establecimiento de las condiciones organizativas necesarias, con el impulso de la formación y la innovación, con la preocupación por el establecimiento de un clima que fomente la confianza, la seguridad y el sentido de pertenencia, desde un estilo democrático basado en la escucha, la participación, la información y la toma en consideración de las aportaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa. En el caso se muestra claramente este aspecto.
- El Equipo de Mediación y Mejora de la Convivencia es una estructura clave en la mejora de la convivencia. La mediación es un método de resolución de conflictos que por sus planteamientos de base ofrece muchas posibilidades transformadoras a los centros educativos, siempre y cuando se cuente con condiciones adecuadas,

como una formación específica, una visión global de la gestión de la convivencia, la concreción en acciones específicas y medidas organizativas que hagan posible su desarrollo, como así ha ocurrido en el IES que estudiamos.

- La tutoría es una vía privilegiada para la educación en convivencia, pero es necesario mejorar las condiciones para su desarrollo ya que éstas no se encuentran suficientemente aseguradas. En la práctica, comprobamos que el buen desempeño de la labor tutorial depende sobre todo de las características personales del tutor y tanto sus aptitudes, como sus actitudes no están garantizadas de antemano. Esto se debe en gran medida a la falta de formación inicial y permanente de los tutores y al sistema de asignación de tutorías que no asegura la elección de las personas más idóneas. Otros factores como tiempos específicos para el desarrollo de la labor tutorial también inciden la eficacia de una función clave como esta.
- La cercanía afectiva, el diálogo, la escucha, el respeto, la atención y cuidado de los aspectos personales y del clima relacional, son necesarios para una buena convivencia. Estas actitudes y valores éticos configuran un estilo de relación y un ambiente en el que todos los miembros de la comunidad educativa se pueden sentir apreciados, seguros, respetados y valorados dentro de su singularidad. Los entrevistados en esta investigación, reconocen estas actitudes en una gran parte de las personas del centro y lo consideran uno de los pilares básicos del buen clima de convivencia en el instituto.
- El desarrollo de actuaciones en el campo de la convivencia necesita de una formación específica. La construcción de una cultura escolar que promueva una convivencia pacífica, justa y democrática, necesita de una serie de actitudes creencias, valores y compromisos, pero también requiere una formación y preparación específica. Según muestra este estudio, los buenos resultados en la mejora de la convivencia, se deben, entre otras cosas, al hecho de que cuentan con un número importante de personas formadas en la comunidad educativa, sobre todo, profesores/as y alumnos/as del E.M.M.C.
- La convivencia y el aprendizaje están estrechamente vinculados. La convivencia y el aprendizaje constituyen los dos ejes vertebradores

de los centros que abordan su tarea desde una perspectiva global, de tal manera que despliegan medidas para conseguir un buen clima de convivencia que genere unas condiciones favorables para el aprendizaje y al mismo tiempo desarrollan iniciativas en el campo del currículo y la organización escolar que propicien el éxito académico de todo el alumnado, desde el convencimiento de que estas expectativas mejoran la convivencia. Estos planteamientos han marcado desde el comienzo la orientación general del instituto que estudiamos y por eso han incorporado a su Plan de Convivencia medidas destinadas a favorecer el aprendizaje de todo su alumnado y el éxito académico, que desde los principios de colaboración, participación e inclusión, han ido ajustando a las necesidades y características de su contexto particular.

- Para mejorar la convivencia se necesita una conexión con el medio. Mantener una apertura, colaboración y compromiso entre la institución educativa y su entorno, potencia una red social y comunitaria de participación y cooperación. El instituto que estudiamos ha desarrollado este planteamiento mediante el despliegue de proyectos y acciones en el contexto más cercano del barrio y la ciudad y en contextos más lejanos de otros países. Todos estos proyectos, hacen realidad objetivos y valores del centro, como la participación, la comunicación, la solidaridad o el aprendizaje activo.
- La mejora de la convivencia requiere de una observación activa y una evaluación sistemática de las actuaciones que se realizan para valorar la calidad de las relaciones, detectar necesidades, ajustar las intervenciones y programar las medidas más adecuadas. En este instituto se desarrolla esta observación continuada, activa y participativa, fundamentalmente a través del seguimiento que se hace del estado de la convivencia en el Equipo de Mediación y Mejora de la Convivencia y en las reuniones semanales de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar. La evaluación a través de cuestionarios a la comunidad educativa y la reflexión que se realiza en la memoria final, contribuyen a la valoración global del estado de la convivencia y de las distintas actuaciones que se desarrollan.

En cuanto a las **recomendaciones**, consideramos que el instituto tiene ante sí en estos momentos algunos retos que son generalizables a otros centros, como:

- Mejorar el desarrollo de la acción tutorial mediante la formación de los/as tutores/as, la asignación y elección de tutorías por aquellos/as profesores/as que tengan el perfil más adecuado.
- Ampliar, profundizar y coordinar el despliegue de medidas en el ámbito del currículo. Convendría debatir en los departamentos y en la Comisión de Coordinación Pedagógica, la puesta en práctica de determinadas estrategias metodológicas que se están aplicando, como por ejemplo el aprendizaje cooperativo y coordinarlas dentro de un plan conjunto de centro.
- Generalizar la formación en convivencia a todo el alumnado, insertando esta formación dentro del currículo.
- Encontrar recursos para intervenir en los casos más difíciles. Aunque se trata de un número reducido de casos, es sobre los que recae el mayor número de sanciones y también sobre los que resulta más complejo intervenir, ya que los procedimientos habituales muestran escasa eficacia. Es por tanto un verdadero reto, encontrar recursos útiles que permitan actuar con el alumnado, con el profesorado, con las familias y con el contexto social, en coordinación con los diversos agentes y servicios comunitarios.

Notas

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en concreto el Art 121, donde se indica que el Proyecto Educativo ha de recoger los valores, objetivos y prioridades de actuación, además, de la concreción de los currículos, el tratamiento transversal en las áreas, de la educación en valores y otras enseñanzas. El Proyecto Educativo de Centro recogerá también el Plan de convivencia.

² Algunos ejemplos los podemos encontrar en las propuestas realizadas desde diferentes comunidades autónomas son: Guía para la elaboración del Plan de Convivencia, Junta de Andalucía (2007); Orientaciones para la elaboración del Plan de Convivencia de los centros educativos. Gobierno de Cantabria (2007); Guía para la elaboración del Plan de Convivencia en los Centros Docentes. Gobierno de Canarias (2010).

References

- Aguado, C., & De Vicente, J. (2006). Gestión democrática de las normas. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 139-172). Barcelona: Graó.
- Alario, R., & Gavilán, P. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid CCS.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En VV.AA. *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). Madrid: Ministerio de Educación.
- Arribas, J. M., & Torrego, J. C. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el Plan de Convivencia. En J. C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 95-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico -narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boqué, M. C. (2010). Mediación escolar: pasado, presente y futuro. En J. J. Gázquez Linares & M. C. Pérez Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 209-214). Granada: Geu.
- Boqué, C. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*. Barcelona: Ceac.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Carbonell, J. L. (Dir.)(1999). *Programa para el desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los malos tratos. Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carbonell, J.L. (Coord.). (1997). *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.

- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: [10.1006/jado.2002.0498](https://doi.org/10.1006/jado.2002.0498)
- DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. [Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/2.html](http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/2.html)
- DDE de País Vasco (2000). Programa Convivencia en los Centros Escolares. País Vasco. Dirección de innovación Educativa del Departamento de Educación.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558. [Recueprado de http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3144](http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3144)
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Domingo, J. (coord.). (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 382-402. [Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Domingoetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Domingoetal.pdf)
- ECE de Murcia (2000). *Plan Regional para el desarrollo de la Convivencia Escolar*. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J.M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J. M. Escudero & J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas*

- escolares. *Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 263-299). Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Feito, R. y García, R.J. (2007). *Proyecto Atlántida. Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la Ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_Atl%C3%A1ntida_2007/Escuelas_Democr%C3%A1ticas.pdf
- Foster, W. (1986). *The Reconstruction of Leadership*. Victoria: Deakin University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer.
- Galán, A., & Torrego, J. C. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_17.pdf
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Gobierno de Canarias. (2010). *Orientaciones para la elaboración del Plan de convivencia en los centro educativos*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Orientac_plan_convivencia.pdf
- Gobierno de Cantabria. (2007). *Orientaciones para la elaboración del Plan de convivencia de los centros educativos*. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/planes/proyectos_curriculares/documentos_orientaciones/orientaciones_plan_convivencia_centros.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNikvc-WZcMiFvc
- Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). *Joining together. Group theory and groups skills*. Minnesota: Interaction Book Company
- Lederach, J. P. (2000). *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lederach, J. P. (2010). *Transformación de conflictos*. Barcelona: ICIP
- Luengo, F., & Moreno, J. M. (2007). *Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_Atl%C3%A1ntida_2007/Protocolos_de_Convivencia.pdf

- Ministerio de Educación. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Monjas, M. I., & Avilés, J. M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Monjas, I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades sociales (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos en centros escolares: el enfoque de “respuesta global. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 290-308). Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Negro, A., & Torrego, J. C. (2013). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula*. Madrid. EOS.
- Pérez, C., & López, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetania*, 38, 73- 94.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Segura, M., Gil, M.M., Muñiz, A. (2011). *El aula de convivencia*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 251-274. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART13.pdf>
- Torrego, J. C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea
- Trianes, M. V., & Fernández Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

Juan Carlos Torrego is Professor in the Department of Educational Sciences at Universidad de Alcalá. Spain.

Concepción Martinez is Instructor in the Departament of Educational Sciences at Universidad de Alcalá. Spain.

Contact Address: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Calle de Madrid, 1, CP 19001 Guadalajara, España. Email: juancarlos.torrego@uah.es



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Doing English Language: A Guide for Students, By Angela Goddard

Kamal Heidari Sureshjani¹

1) Shiraz University, Iran

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Heidari Sureshjani, K. (2014) Doing English Language: A Guide for Students [Book Review]. *Qualitative Research in Education*, 3(1) 114-118. doi: 10.4771/qre.2014.38

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.38>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Review I

Goddard, A. (2012). *Doing English Language: A Guide for Students*. New York, NY: Routledge. ISBN: 978-0-415-61882-3

The first chapter of the volume provides its readers with a brief account of how the study of language started. It says that the study of English language is not that old. It started around the nineteenth century and developed increasingly in the twentieth century. Before English was considered as a subject to study, classic languages (Rome & Greek) were in the market. However, in the 19th century some researchers and experts of English language called for going beyond the classic languages and focusing on English language to be studied. The study of English first was limited to its literature and literary works but with the outset of the 20th century, it was argued that language and language use is more than just literature. Therefore, its different aspects and skills need to be focused on and studied.

Having briefly stated some points on the history of studying English language, the author in the second chapter narrows down his concentration on English language to linguistic and points out that among different researchers who had worked on linguistics of English language, Sausser has had a remarkably knocked-on effect. In other words, he was the first expert who studied the linguistic aspects of language in a rather systematic way by coining concepts such as langue, parole, synchronic, and diachronic. The author, at the end of the chapter, also goes over the trend of development of language and linguistics in the U.S saying that the early works in this term in the U.S had don by anthropologists (like Sapir & Whorf) and then gradually their focus shifted to psychology especially with the arrival of Chomsky to linguistics.



The third chapter touches on the benchmarks marked out by the U.K Higher Education Agency and other related organizations in the area of education. The author then tries to highlight the importance of having such benchmarks in education by stating that different groups including teachers, students, curriculum developers, etc. may benefit from them. The chapter finally ends with some further points on the significance of English language and its study (points like English language is highly applied, the main subject of study is English while taking a look at other areas too, the study of English language and its courses are interested in both how language is used and also how it shapes people's thinking, etc.).

Chapter four of the book enters the area of linguistics in detail. To put it another way, having discussed over the history and origin of studying English language, Angela Goddard, as the author, now in this chapter deals with different aspects of English linguistics. To do so, she divides linguistics into two main sub-areas of socio linguistics and psycholinguistics. Then, she elaborates on their pertaining concepts like variation (how different people use language differently), interactional linguistics (how people interact through language to achieve intersubjectivity), identity construction (referring to this point that it is language that creates our identity not vice versa), etc. and in the domain of psycholinguistics, she illuminates about topics such as language & thought interrelationship, language & cognition (how language is processed in mind), language & iconicity (the relationship between the ordering and organization of linguistic elements), language and meaning (how language assists the meaning-making process), etc.

This chapter tries to find a relationship between the media and literature concepts and linguistics. In other words, the author attempts to make her readers aware of the point that it is possible to analyze language through concepts and ideas that are primarily related to media and literature. To do so, she focuses on three concepts of text, discourse, and discourses. In the elaboration of "text", she explicates that text generally refers to any literary, written work. However, what the concept of text implies is the whole unity, the inter-connectness, or in a more linguistically-oriented term, cohesion. Furthermore, regarding the term, "discourse", she argues that while discourse analysis may refer to the small scale analysis of spoken interaction, it can also have a larger meaning that is, of ways of

constructing stories about the whole globe and communicating those stories in speech and writing. Finally, as with the term “discourses”, the chapter says that meaning is not something necessarily about the ideas that they commonly express through their culture, social, political identities.

Chapter six deals with creative writing as an academic subject and its role in better understanding of English language. The author here alludes that creative writing doesn't just mean to write well. Rather, it also refers to this point that through creative writing and pertaining activities it is possible to increase our critical awareness on language. That is, we should make a distinction between creativity and criticality by saying that creativity leads to criticality. Then the author provides a concrete example that is, “textual intervention”, in which we use different strategies like changing the time and place of a story, having another character for telling the story, etc. to generate new insights of the text under studied. The chapter finally goes over the concept of “genre” and after mentioning some preliminaries on it tries to highlight its role in better understanding of language by giving examples about signs seen in the streets.

In the seventh chapter the term “meta language” is dealt with. It says that we need to have some explicit knowledge about assorted aspects of language in order to be able to use it in a more telling way. In other words, as yet, the author in the former chapters has dealt with language from a macro-level perspective by discussing over concepts like literariness, media, sociolinguistics, etc. But in the current chapter she takes a micro-level perspective to conclude that consciousness- raising is a must to not only better understanding of language but more effective use of it. The chapter finally maneuvers over concepts like phonology, lemma, prosody, etc.

Chapter eight first delineates the term “interdisciplinary” as the inter-connectness among different subject areas and then states that individuals' understanding of language can be practically applied in various real contexts. In other words, the author in this chapter provide different authentic contexts in which all theoretical understandings and analyses of language can be really exerted. The author specifically exemplifies this point in contexts of education, business, policy, computer, and media. As an example, in the context of media, she completely illuminates how language

can be used in advertisement to make people convinced to buy a specific item.

The author up to this chapter elaborated mainly on the interrelationship of different areas like media, literature, sociology, etc. and language understanding. Now, in this chapter she takes a further step by accounting for how we can reach an acceptable level of linguistics. To put it clearly, the author writes about how to undertake research in language through which we can boost our comprehension regarding language. She first talks about the interdisciplinary nature of language and considers it a merit for those working on language. Then, she defines research pertinent concepts including data, research design, hypothesis, research question, literature review, etc.

This penultimate chapter functions as a report about the rate of employment for those majoring in English-related fields. Chapter eleven, as the last chapter, addresses how to create an effective resume to increase the chance to be employed. The chapter argues that different aspects like communication abilities, intercultural skills, presentation skills, subject-specific qualifications, etc. need to be included in an efficient CV.

Critical View on the Book

Having reviewed the main ideas and concepts mentioned through the volume chapters, now the merits and demerits of the book can be more exactly discussed. As with the strong points, first and foremost, the book can be a great treasury for students who have just started studying English language technically. In other words, these novice students can from the beginning of their knowledge development get a clear and at the same time comprehensive picture of the history of the language, its different aspects, and also the ways they can reach a better understanding of the language. Moreover, in explanation of different terms mentioned in the volume chapters, the author uses tangible, concrete examples so that getting the intended point may be maximized.

Despite the numerous strengths that can be assigned to the volume, it is not without weak points. As an example, the nature of some of the chapters are very short and the main theme of those chapters are not exemplified completely (especially chapters 2, 3). Besides, as the author herself admits

in the beginning pages of the volume, the book is limited mostly to U.K concepts and although no culture operates in isolation, the points brought in it need to be approached cautiously to be applied in other contexts.

Kamal Heidari Soureshjani, Shiraz University

K86tefl@yahoo.com



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective, Edited by Diana Masny

Kortney Sherbine¹

1) The Pennsylvania State University, United States of America

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: Sherbine, K. (2014). Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective [Book Review]. *Qualitative Research in Education*, 3(1) 119-122. doi: 10.4771/qre.2014.39

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.39>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Review II

Masny, D. (Ed.). (2013). *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective*. Rotterdam: Sense Publishers. ISBN: 978-94-6209-168-9

Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective, edited by Diana Masny, is an important contribution to a growing body of work that is concerned with the concepts of Gilles Deleuze and Felix Guattari and educational studies (Leafgren, 2009; Olsson, 2009; Semetsky, 2006; Semetsky & Masny, 2013). Increasingly, researchers and pedagogues are exploring the possibilities of Deleuze (and Guattari's) positive ontology, which as Sotirin suggests "is concerned with unfettering possibility to experiment with what a life can do and where a life might go" (p. 117). This ontological project brings the body and sensation back into experiences of research, teaching, and learning and considers the potential for the production of difference that emerges often unexpectedly in encounters of thinking, bodies, and concepts. A compilation of thoughtful and interdisciplinary essays, *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* engages with these ontological perspectives and comprises a rhizomatic mapping of new ways in which we might think *about* Deleuze and Guattari and *with* Deleuze and Guattari as new discoveries about "transversality in education" (p. 4) emerge.

This volume is comprised of six entryways, throughout which educational researchers plug in Deleuzoguattarian concepts as they consider the productivity of very particular contexts of teaching and learning. The first Entry contains an introduction by Masny, in which she describes the Deleuzoguattarian rhizome, the project of deterritorialization, and connections to Multiple Literacies Theory (MLT), which "is interested in

how literacies function and how they change bodies, communities, and societies (human, animal, vegetal)” (p. 225). The authors of subsequent essays foreground Deleuze and Guattari’s concepts and MLT to varying extents. Following the introduction is the first in a series of *Knitted images* by Linda Knight, who suggests that the act of knitting comprises a corporeal and philosophical research practice. The *Knitted images* series reemerges throughout the text as Knight plugs in concepts such as the de/re-territorialization and mapping to engage in embodied theory and research.

The second Entry, *Politicizing education*, includes an essay by David Lines, in which he thinks with the rhizome to consider new possibilities for pedagogy in music education. In the next essay, Jason Wallin draws from Guattari’s work at La Borde and the tools of transversality to think about curriculum, the institution, and molecular revolutions. Next, David Cole plugs in the Deleuzian concept of the ‘virtual real’ as a parallel to MLT as he considers data from a study about Sudanese immigrant families in Australia and offers suggestions for integrating multiple literacies specific to Sudanese-Australians in mainstream classrooms.

In the third Entry, *Affect and education*, Ina Semetsky plugs in bricolage, assemblage, affect, and becoming to conceive of bodymind learning as an embodied and relational process - folding and unfolding - where subjectivities emerge in the experiences of the production of the real. In her essay, Mia Perry employs Deleuze and Guattari’s nomadic thought in her consideration of a performance by grade 9 drama students. Perry considers nomadic movements, forces, and deterritorializations that emerged in improvisation and the consensus that reterritorialized the students’ encounters.

The fourth entry, *Literacies and becoming*, begins with an essay by Maria de Lourdes Dionisio, Rui Vieira de Castro and Ana Sofia Arqueiro in which they consider what has been framed as an “adult literacy crisis” in Portugal. The authors describe the multiple literacies with which workers and supervisors engage in two factories and the ways in which different literacies are distributed socially. In her essay, Elizabeth de Freitas describes the ways in which mathematics students are prompted to communicate their understandings by representing their thinking with language. Drawing from Deleuze and Guattari’s and Massumi’s concept of

expressivity, de Freitas suggests a consideration of mathematics as a material assemblage.

The next Entry is *Teacher-becomings*. Francis Bangou plugs in *agencement* as a process of unpredictable and constantly reinvented becomings as he considers data about preservice teachers and technology integration in second language education courses. In his essay, P. Taylor Webb explores thinking about teacher-becomings (desiring subjects) amidst those who are “invested in the teaching body” (subject desirings). Webb employs multiplicity, rhizome, difference and assemblage as he describes how efforts to stabilize who and what a teacher ought to be work against the immanent, relational processes of teacher-becomings.

The final Entry is *Deterritorializing boundaries*. In his essay, Graham Livesey draws on smooth and striated spaces to think about boundaries, their functions, and the possibilities that emerge from their permeability. In the final essay, Cameron Duff conceptualizes learning as happening when bodies affect and are affective. Duff suggests that an ‘affected pedagogy’ is one that emerges among relationships between signs, bodies, and events and creates possibilities for transformation.

In a compelling postscript, Masny assembles Deleuze and Guattari’s concepts - including transcendental empiricism and the rhizome - and MLT as she thinks about dominant paradigms for qualitative research, writing, and publication; paradigms that demand interpretation. As she shares reviews of a submitted manuscript that emerged from research with a young, multilingual writer, Masny employs rhizoanalysis as a non-method, which produces new ways of thinking about qualitative research, teaching, and learning.

The essays in *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* present new ways of employing Deleuze and Guattari’s philosophies in educational studies. Those interested in working with these philosophies might find this text a helpful resource in terms of the plugging-in of Deleuzoguattarian theory in research design, analysis, and literacy practice.

References

- Leafgren, S. (2009). *Reuben's fall: A rhizomatic analysis of disobedience in kindergarten*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Olsson, L. (2009). *Movement & experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education, & Becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I., & Masny, D. (Eds.). (2013). *Deleuze and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sotirin, P. (2011). Becoming-woman. In C. Stilvale (Ed.), In *Gilles Deleuze: Key concepts* (pp. 116-130). Montreal: McGill-Queen's University Press.

Kortney Sherbine, The Pennsylvania State University
kbs5121@psu.edu



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

List of Reviewrs

Date of publication: February 28th, 2014

Edition period: February 2014 - June 2014

To cite this article: (2014). List of Reviewrs. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 123. doi: 10.4471/qre2014.40

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.40>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

List of Reviewers

The Qualitative Research in Education journal thanks 2013 reviewers for their inestimable contribution to raise the quality standart of the journal. The journal wishes to convey special thanks to:

José J. Barba
Editor

Alonso Martinez, Hector
Bonell, Lars
Calvo Salvador, Adelina
Comas, Miquel Àngel
Chocarro de Luis, Edurne
Chun Kim, Young
Díaz, Robert
Diéz-Palomar, Javier
Fernández Gómez, Pilar
Fernández-Rio, Francisco Javier
García Raga, Laura
Gea Fernández, Juan Manuel
Gea Sánchez, Montserrat
Gertrudix Barrio, Felipe
Henrando Garijo, Alejandra
Hortigüela Alcalá, David
Kenreich, Todd
Lorente Catalan, Eloisa
Macias, Luis Fernando
Manrique Arribas, Juan Carlos
Marban, José María

Martín Dominguez, Jorge
Martínez Scott, Suyapa
Mishra Tarc, Aparna Rita
Monreal Guerrero, Inés
Ocaña Fernández, Almudena
Otero García, Laura
Palmer, Gilliam
Pérez Brunicardi, Dario
Pérez Curiel, Ana
Pérez Pueyo, Ángel
Ramos, Francisco Javier
Ramirez Banzo, Eduard
Rodríguez Entrena, María Jesús
Rodriguez Hoyos, Carlos
Sánchez Santamaría, José
Santos Pastor, María Luisa
Salazar Pérez, Michelle
Shahjahan, Riyad
Sicilia Camacho, Álvaro
Torrego Egido, Luis
Torres Otero, Luis