



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

La convivencia escolar en los centros de Educación  
Secundaria de la Región de Murcia:  
La voz del alumnado

**D<sup>a</sup>. Ascensión Nicolás Abenza**

2015





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y  
ORGANIZACIÓN ESCOLAR

***LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA REGIÓN  
DE MURCIA: LA VOZ DEL ALUMNADO***

**DOCTORANDA**

Ascensión Nicolás Abenza

**DIRECTORA**

D<sup>a</sup>. Josefina Lozano Martínez

MURCIA, 2015



## **Agradecimientos.**

En primer lugar quería dar las gracias a mi directora de tesis, Josefina Lozano. Ella confió en mí desde el principio. Gracias a los conocimientos que me ha transmitido, sus consejos, su apoyo, su paciencia y sobre todo, su perseverancia a la hora de darme ánimo, porque sin ella, esto no hubiera sido posible. Gracias, por no haber dejado que me apartara del camino.

Gracias a mi marido por estar a mi lado, por su comprensión y amor; por hacerme ver la vida de una forma diferente y confiar en mis decisiones mostrándome su apoyo incondicional, por ser mi amigo y mi compañero de vida.

Gracias a mi hermano, por estar siempre ahí cuando lo necesito, dispuesto a resolver mis dudas y facilitarme el trabajo. Él me ha enseñado que con esfuerzo, trabajo y constancia todo se consigue.

Y muy especialmente, a mis padres, porque siempre han luchado por mi bienestar, mi salud y mi educación, hoy soy quien soy gracias a ellos. No hay nadie en este mundo a quienes les deba más amor y agradecimiento.



<b>ÍNDICE.</b>	<b>PÁG</b>
<b>INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: CONCEPTOS CLAVE.....</b>	<b>17</b>
Introducción.....	19
1.1. Las amenazas a la convivencia. ....	23
1.2. Comportamiento antisocial.....	26
1.3. El centro educativo.....	43
1.3.1. Poder y autoridad.....	51
1.3.2. Disciplina y normas.....	54
1.4. Variables escolares.....	58
1.4.1 Adolescentes y convivencia.....	60
1.4.2 Las expectativas del profesor.....	64
1.4.3 El papel de las familias.....	68
1.4.4 Los Ayuntamientos.....	69
1.5. Rechazo.....	71
<b>CAPÍTULO II. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: BÚSQUEDA DE MODELOS DE CONVIVENCIA.....</b>	<b>79</b>
Introducción.....	81
2.1. Fases de Intervención en el conflicto.....	90
2.2. Mediación escolar y arbitraje.....	92
2.3. Breves reflexiones en torno a la mediación escolar.....	94
2.4. En busca de modelos para una convivencia pacífica.....	96
2.5. Teoría de los cuatro factores.....	104

<b>CAPÍTULO III. MARCO LEGISLATIVO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>109</b>
Introducción.....	111
3.1. La convivencia escolar en las leyes de educación: LOE Y LOMCE.....	111
3.2. Normativa sobre convivencia escolar en la Región de Murcia.....	119
3.3. El Observatorio para la Convivencia Escolar en la Región de Murcia.....	124
3.4. Medidas y actuaciones para la mejora de la convivencia escolar: el Plan de Convivencia, Comisiones de Convivencia y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Convivencia Escolar.....	128
 <b>CAPÍTULO IV. EL CLIMA ESCOLAR Y BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....</b>	 <b>135</b>
Introducción.....	137
4.1. Situación actual de la convivencia escolar: el clima escolar.....	137
4.2. Conductas perjudiciales para la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.....	149
4.3. Buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.....	152
 <b>CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	 <b>165</b>
Introducción.....	167
5.1. Proyecto Atlántida.....	167
5.2. Proyecto Turkana. Proyecto para la mejora de la convivencia en institutos de secundaria.....	175
5.3. Proyecto Andave (Andalucía Anti-Violencia Escolar).....	178
5.4. Experiencias para mejorar la convivencia en la Región de Murcia.....	183
5.5. Investigaciones para la mejora de la convivencia en centros educativos.....	185



<b>BLOQUE II. DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO.....</b>	<b>191</b>
<b>CAPÍTULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>193</b>
Introducción.....	195
6.1. Metodología.....	196
6.2. Objetivos de la investigación.....	198
6.3. Cronograma de la investigación.....	199
6.4. Fases de la investigación.....	200
6.5. Muestra y criterios de selección.....	201
6.6. Instrumento: Concepto y tipo.....	203
6.7. Construcción del instrumento.....	204
6.8. Validez y fiabilidad del cuestionario.....	206
6.9. Análisis de datos.....	219
<b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>221</b>
Introducción.....	223
7.1. Datos sociodemográficos.....	223
7.2. Datos socioeconómicos familiares.....	225
7.3. Dimensión sobre clima en el centro educativo.....	230
7.4. Dimensión de satisfacción.....	237
7.5. Dimensión de conductas que pueden generar conflicto.....	242
7.6. Dimensión de apoyo familiar.....	245
7.7. Dimensión de resolución de conflictos.....	250
7.8. Dimensión agresiones recibidas y agresiones producidas.....	254
7.9. Análisis por cursos y ciclos.....	258
<b>CAPÍTULO VIII. PROPUESTAS DE MEJORA.....</b>	<b>261</b>
Introducción.....	263
8.1. Conclusiones.....	263

8.2.	Propuestas de mejora.....	269
8.3.	Programa de intervención para mejorar la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Las habilidades sociales para fomentar la convivencia escolar.....	273
<b>CAPÍTULO IX. REFERENCIAS.....</b>		<b>303</b>
<b>CAPÍTULO X. ANEXOS.....</b>		<b>325</b>
	Anexo I. Cuestionario de convivencia en el centro escolar.....	327

---

**ÍNDICE DE TABLAS.**

<b>Tabla 1.</b>	
Tipos de autoridad según Weber.....	52
<b>Tabla 2.</b>	
Fases del proceso de elaboración de normas (Barriocanal, 2001).....	57
<b>Tabla 3.</b>	
Percepción del adolescente y tema educativo (Funes, 2001).....	61
<b>Tabla 4.</b>	
Los experimentos de Pigmalión.....	64
<b>Tabla 5.</b>	
Comunicación de las expectativas.....	67
<b>Tabla 6.</b>	
Principales comportamientos motivadores del profesor de secundaria (Justicia, 1996).....	82
<b>Tabla 7.</b>	
Expedientes por conductas contrarias a las normas. Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar 2014.....	148
<b>Tabla 8.</b>	
Objetivos alcanzados a través de actividades en el Proyecto “Saber convivir nos ayuda a vivir”.....	161
<b>Tabla 9.</b>	
Cronograma de la investigación.....	199
<b>Tabla 10.</b>	
Valores de Ka “Coeficiente de argumentación”.....	207
<b>Tabla 11.</b>	
Valorar el conocimiento del experto sobre el tema objeto de estudio.....	208
<b>Tabla 12.</b>	
Valorar las dimensiones del cuestionario de convivencia escolar.....	310
<b>Tabla 13.</b>	
Datos socioeconómicos familiares: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	229
<b>Tabla 14.</b>	
Clima en el Centro Educativo: frecuencias (porcentajes) y pruebas chi-cuadrado.....	233
<b>Tabla 15.</b>	
Dimensión de satisfacción: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	239
<b>Tabla 16.</b>	
Dimensión de conductas conflictivas: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	243
<b>Tabla 17.</b>	
Dimensión de apoyo familiar: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	247
<b>Tabla 18.</b>	
Dimensión de resolución de conflictos: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	252

<b>Tabla 19.</b>	
Agresiones recibidas: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	256
<b>Tabla 20.</b>	
Agresiones producidas: frecuencia (porcentaje) y pruebas chi-cuadrado.....	257
<b>Tabla 21.</b>	
Relaciones de convivencia y resolución de conflictos por curso.....	259
<b>Tabla 22:</b>	
Situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución.....	296
<b>Tabla 23:</b>	
Situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución.....	300

**INDICE DE GRÁFICOS.**

<b>Gráfico 1:</b> Porcentaje de alumnado de cada centro de la muestra.....	224
<b>Gráfico 2:</b> Porcentaje de alumnado según su nacionalidad.....	224
<b>Gráfico 3:</b> Porcentaje de alumnado por curso y género.....	225
<b>Gráfico 4:</b> Porcentaje según los estudios de los padres de los alumnos.....	226
<b>Gráfico 5:</b> Porcentaje según los estudios de las madres de los alumnos.....	226
<b>Gráfico 6:</b> Porcentaje de la profesión de los padres de los alumnos.....	227
<b>Gráfico 7:</b> Porcentaje de la profesión de las madres de los alumnos.....	228
<b>Gráfico 8:</b> Porcentaje según la nacionalidad de las familias.....	229
<b>Gráfico 9:</b> Porcentaje de conductas conflictivas.....	243
<b>Gráfico 10:</b> Porcentaje de alumnos sobre la ayuda a los padres en las tareas de la casa.....	245
<b>Gráfico 11:</b> Porcentaje de alumnos que opinan que son ellos quienes deben resolver los conflictos entre alumnos.....	251
<b>Gráfico 12:</b> Porcentaje de agresiones recibidas.....	255
<b>Gráfico 13:</b> Porcentaje de agresiones producidas.....	256
<b>Gráfico 14:</b> Relaciones de convivencia y resolución de conflictos por curso.....	259



**INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN DE  
LA INVESTIGACIÓN.**





Muchos estudios relacionados con la convivencia en los centros educativos (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006; Uruñuela y Díaz-Aguado, 2008) constatan que hoy en día en los centros educativos se producen situaciones conflictivas que generan problemas de convivencia. En el Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria realizado por Uruñuela y Díaz-Aguado (2008), se presentan conclusiones como que la convivencia escolar en general es buena; pero también mencionan que es necesario seguir trabajando para mejorar las situaciones conflictivas que se producen en los centros educativos. Dicho estudio manifiesta, además, que la violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en los centros educativos y no sólo en las relaciones entre estudiantes. Aluden a que los centros educativos, ante estas situaciones problemáticas, ya se han puesto en marcha para erradicar la violencia y concluye que es preciso incrementar, extender y hacer una evaluación y seguimiento de las medidas adoptadas.

El motivo de la elección de esta investigación, *“La convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado”*, está condicionado por el hecho de que en la actualidad, la convivencia escolar es un tema que preocupa a las familias, a quienes forman parte del sistema educativo y a toda la sociedad en general. Al tiempo que viene motivado, en la medida que la convivencia escolar ha pasado en poco tiempo a convertirse en la preocupación básica del profesorado. El problema no es nuevo, pero los protagonistas han cambiado y claro está que el aprendizaje de la convivencia es uno de los retos más importantes de las instituciones educativas.

Por ello, como ante cualquier problemática social, coincidimos con Delors (1996) en su alusión a que uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales es aprender a vivir juntos. Para Delors, la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por ello, el propósito de este trabajo es poner de manifiesto que una de las claves del éxito de la gestión de cualquier centro educativo es la convivencia escolar, así como los distintos factores y aspectos que inciden en su desarrollo.

Un elemento básico para que se produzca la convivencia es la existencia de un clima escolar adecuado, basado en el respeto a los demás, la adquisición de valores y la

formación académica del alumnado. Asimismo, para conseguir esto debe trabajar conjuntamente toda la Comunidad Educativa en general (administración, profesorado, padres y alumnado), fomentando el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad y la justicia. Además, se debe propiciar el desarrollo de estos valores para potenciar la existencia de un clima escolar adecuado, siendo, además, capaces de educar para prevenir los conflictos y si éstos aparecen, se debe promover resolverlos de forma pacífica.

Aprender a vivir juntos, con los demás y respetar, constituye una finalidad y un reto de la educación actual en aras de conseguir que esta sociedad sea más pacífica, más solidaria y tolerante y, en definitiva, más democrática (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011). Por ello, el motivo por el que nos hemos interesado en investigar sobre este tema está condicionado por el incremento de problemas de convivencia generados, sobre todo, por la violencia y la fuerte tendencia al individualismo que se puede observar en los centros educativos. Otra motivación es la necesidad de educar en la convivencia, con el fin de buscar posibles soluciones, atender y prevenir dichos problemas.

Ésta ha sido la inspiración que ha supuesto el punto de partida de esta investigación, y que nos ha llevado a conocer y valorar qué medidas se están desarrollando en determinados centros de la Región de Murcia, así como en otras Comunidades Autónomas, para dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos sobre la conflictividad y la convivencia escolar.

Somos conscientes de que la hora de abordar una problemática en cualquier centro educativo, no existen soluciones o “recetas mágicas”. Por ello, con la investigación que proponemos, pretendemos estudiar la situación actual de la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia, desde la perspectiva de los alumnos. Asimismo, realizaremos un análisis de la convivencia escolar y pretendemos aportar datos objetivos, sistemáticos y científicamente tratados, que permitan reflexionar a todos los sectores implicados en este proceso. En definitiva, trataremos de describir brevemente, un trabajo que se ha realizado a lo largo del 2014-2015 sobre lo que opinan los alumnos de Educación Secundaria al respecto.

Desde este estudio pretendemos contribuir a tratar de comprender y mejorar una situación que provoca dudas y que genera muchos interrogantes, resultando a veces problemática para quienes la viven cotidianamente.

Sabemos que en la actualidad, la convivencia escolar es un tema de preocupación para las personas que trabajan en los centros educativos, aunque también lo es para los ciudadanos en general. Y es que la convivencia escolar ha adquirido una relevancia aún mayor, dado que la sociedad ha sido inundada por formas de vida violentas, que tienen su reflejo en los centros educativos.

A través de mi experiencia en el periodo de prácticas en el Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) de Molina de Segura (Murcia), pude observar cómo esta problemática aparecía y me motivó para seguir investigando sobre la convivencia escolar. Fue a partir de formar parte en varios cursos que el C.P.R. ofertó a profesores de centros educativos de primaria y secundaria, lo que me llevó a conocer la situación sobre la convivencia escolar de boca de los mismos docentes. Estos seminarios sobre habilidades sociales y otros recursos para la mejora de la convivencia escolar en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia me posibilitaron recoger la voz de los docentes, sus preocupaciones e inquietudes, y analizar sus herramientas de cambio para favorecer esa convivencia que, diariamente, era destrozada en sus respectivos centros educativos.

Posteriormente, a partir de trabajar en una institución privada en colaboración con el Ayuntamiento de Murcia diferentes talleres en centros educativos con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), entre ellos un taller de convivencia escolar denominado “Aprendo a Convivir”, pude conocer el punto de vista del alumnado en primera persona y en esta ocasión pude escuchar sus voces, sus preocupaciones y sus comentarios al respecto. Trabajar con los alumnos el tema de la convivencia y conocer sus opiniones, me pareció muy interesante, ya que pude reflexionar sobre las dos experiencias vividas desde dos ámbitos diferentes, los profesores y los alumnos.

Siguiendo en la misma línea, pude colaborar en el diseño y edición de un material didáctico para el desarrollo de la actividad Red 2.0. del Proyecto Creacciona.

De este trabajo de investigación se publicó un libro editado por el Ayuntamiento de Torre-Pacheco (IMSAS), en 2013, cuyo título es “Aula 2.0. Herramientas para la Convivencia en el marco del Proyecto Creaciona”.

Tras estar estos últimos cuatro años de Concejal de Educación en el Ayuntamiento de Ceutí, comprobé que está problemática seguía muy viva en los centros y que el tema de la convivencia escolar no atañe sólo a los alumnos, profesores y familias, sino que las Administraciones Públicas como los Ayuntamientos pueden jugar un papel especialmente importante poniendo a disposición de los centros educativos los servicios que ofrecen las distintas concejalías relacionados con la población escolar y sus familias: educación, servicios sociales, juventud, cultura, deportes, ocio y tiempo libre, etc.

Todo lo expuesto anteriormente despertó mi curiosidad de investigar sobre esta temática y me influyó para decidir el trabajo de Tesis Doctoral.

**BLOQUE I.**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**



**CAPÍTULO I.**  
**LA CONVIVENCIA ESCOLAR:**  
**CONCEPTOS CLAVE.**





*Los tiempos escolares que vivimos nos ponen ante los ojos a diario dos tipos de fenómenos y realidades diferentes, pero relacionados. Nunca como hasta la fecha hemos estado tan convencidos de que nuestros centros escolares no sólo tienen que acoger a los niños y jóvenes más tiempo, sino garantizar, efectivamente, una buena educación a todos los que entran y permanecen en ellos (Escudero, 2006, p. 15).*

## **Introducción.**

La convivencia en la escuela ha pasado en poco tiempo a convertirse en la preocupación básica del profesorado y una de las principales de las familias. El problema no es nuevo pero los protagonistas han cambiado. Se han producido cambios en los agentes sociales que afectan a las relaciones que se producen dentro del sistema educativo, como veremos a continuación.

¿Dónde podemos encontrar los antecedentes de esta situación? ¿Qué factores han desembocado en el actual clima enrarecido de convivencia escolar? Fernández Enguita (2001) analiza cómo han cambiado cinco de los protagonistas del sistema educativo hasta hace relativamente pocos años en España y cómo esto ha afectado a la convivencia escolar: la familia, la comunidad inmediata, el mercado de trabajo, la iglesia y los grupos de iguales.

La comunidad (aldea, pueblo, barrio, etc.) ha crecido en cuanto al número de personas que la componen. Sin embargo, en el aspecto cualitativo, es más impersonal y, de alguna manera, hostil. La movilidad geográfica, profesional y social rompe los lazos que estaban basados en generaciones de proximidad y homogeneidad, y mezcla en bloque de apartamentos, conjuntos de adosados o urbanizaciones dispersas a familias que no tienen otra relación que la cercanía física y pertenecen a medios variados e inconexos (ocupaciones y profesiones, clases sociales, regiones de origen, grupos étnicos, generaciones, etc.).

Como comenta Fernández Enguita (2001), ésta es una imagen inversa de las viejas comunidades rurales constituidas por campesinos o pescadores, los barrios

obreros en torno a una gran fábrica o mina, etc. Así se pierde la comunidad de vecinos en la que todos se conocían y, para lo que nos interesa, en la que los adultos ejercían cierto control colectivo sobre niños y jóvenes. En suma, la sociedad ejercía una función educadora sobre ellos.

En la actualidad, esto ha cambiado y la calle ya no es una prolongación del hogar, sino su contrapunto: un lugar lleno de incertidumbres y riesgos. Paradójicamente, aquel tipo de comunidad de alta densidad social y moral sólo perdura o resurge en los barrios marginales.

El aprendizaje ha cambiado. Cuando una proporción importante de familias vivían en economías de subsistencia (como parte del campesinado) o del trabajo por cuenta propia (campesinado, artesanado, pequeño comercio), la ley permitía una incorporación más temprana al trabajo asalariado, la escolarización estaba menos desarrollada y diversos grupos ocupacionales controlaban las condiciones de acceso al oficio o profesión. Los adolescentes y jóvenes se convertían pronto en aprendices, ayudantes, asistentes, hortelanos, botones y similares (o en ayudas familiares), quedando bajo una difusa tutela de los trabajadores adultos. Hoy, el trabajo por cuenta propia es minoritario y, en una alta proporción, profesional (lo que excluye la incorporación sin un título superior); las empresas familiares son escasas y, muchas veces, sus propietarios no quieren ser sucedidos por sus hijos o son éstos quienes no desean hacerlo; los oficios han perdido, en general, el control sobre la formación y el acceso. En definitiva, podemos decir que la formación profesional tiene hoy su sede en el sistema educativo formal. Sin embargo, se ha instalado una falta de sintonía entre el ámbito de la educación formal y el del trabajo, debilitando las expectativas de los alumnos respecto a lo que pueden esperar del sistema educativo (Di Leo, 2008).

Por otro lado, examinando el panorama que rodea el fenómeno de la convivencia en las escuelas, otro factor importante en el pasado y que ha sufrido grandes cambios es la Iglesia, tal y como lo plantea Fernández Enguita (2001). Ésta ha pasado de ejercer una fuerte integración a mantener una relación superficial con la comunidad, y de ocupar un lugar principal a tener un papel secundario en la socialización. Si sigue teniendo un peso importante es, en buena medida, por su capacidad de promover y gestionar centros privados (Bernal y Lorenzo, 2012), por sus privilegios en los públicos

y debido a su influencia sobre el magisterio. La religión se ha privatizado y suavizado, pasando del temor a un poder omnipotente (el temor de Dios) a una simple sublimación de la moral. Esa secularización de la vida religiosa ha supuesto también la pérdida de un mecanismo de control, que se producía fundamentalmente en el ámbito de las conductas privadas (Fernández Enguita, 2001).

Por último, los grupos de iguales (las pandillas) siguen ahí, pero, en cuanto a su composición, tienen que ver menos con la parentela, se constituyen en función de la residencia, y han pasado a formar parte en mayor medida de la misma escuela. Y, en cuanto a su contenido, son, como siempre, un reflejo de influencias externas y un lugar de cultivo de reacciones a las mismas. Pero las influencia no son ya las de la comunidad y la familia, sino las de la ciudad (entendida como el sinfín de oportunidades, opciones, tendencias, modas, etc., nacidas de la densidad demográfica) y los medios de comunicación. Las bandas y pandillas ya no son simplemente eso, sino también tribus urbanas, contraculturas, movimientos, identidades colectivas, etc. (Martínez, 2013).

Hasta aquí hemos tratado de realizar una visión de la sociedad en general con sus principales agentes relacionados con el sistema educativo. Ahora pasaremos a contextualizar los cambios que se han producido en el propio recinto del sistema educativo, la escuela.

La escuela, por su parte, también ha cambiado. De ocupar un pequeño lugar en la vida de las personas (de cuatro a seis años para la mayoría, menos o nada para muchos, más tiempo para los encaminados a las profesiones liberales y burocráticas), ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud: diez años obligatorios de derecho (Primaria y ESO), más otros cinco o seis obligados de hecho (Infantil y secundaria superior). Evidentemente, el tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo (Fernández Enguita, 2007).

Progresivamente, la familia y las instituciones extra-familiares que tradicionalmente se han encargado de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud han ido perdiendo protagonismo en favor de la escuela, como hemos visto anteriormente. Es interesante señalar que uno de los colectivos más interesados ha sido

el profesorado, que ha visto en la expansión una fuente de oportunidades profesionales. La escolarización, y especialmente la pública, se ha presentado siempre como alternativa al adoctrinamiento religioso, a un aprendizaje que se ha considerado ineficaz y constreñido por tradicionalismo de los gremios, y por las desigualdades sociales y culturales de base. El hecho de alargar la escolarización y de extender la oferta educativa al mayor número de personas posible durante el mayor tiempo posible se veía como la solución a todos estos problemas.

Sin embargo, hoy en día, una escolarización sin problemas graves de convivencia resulta incompatible con:

1. Su carácter obligatorio y prolongado, que obliga a permanecer en la institución a quienes ya no desean hacerlo.
2. Su carácter universal, que incorpora a sectores que no comparten el objetivo de la institución o sólo lo hacen en parte y de modo condicional.

La escuela es la primera institución pública a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado (Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999). Esto, por sí solo, la señala como el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, donde aquélla está vertebrada por los lazos del afecto y la dependencia personal. La familia puede educar eficazmente para lo convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no entregarle el trabajo hecho. Esta ideas ya aparece en los manuales de Pedagogía de mediados del siglo XX (Sánchez Buchón, 1954), cuando se afirma que la familia no tiene en sí todos los medios que son necesarios para completar el proceso educativo, algo que sí posee la sociedad civil. Por lo demás, la escuela puede encontrarse con que la sociedad más amplia y su propia lógica institucional la empujan en direcciones distintas a las de la familia, o a las de algunas familias, incluso en terrenos en los que la socialización doméstica sí es eficaz (p. ej. en el ámbito de las relaciones de género). Además la escuela es, para la mayoría, el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad global (López, 2012). En ella se ve el niño obligado a convivir de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades, con los que, fuera de la escuela, tiene una relación nula o escasa – incluso,

en muchos casos, de otros sexos y grupos de edad-. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia, de ninguna manera es posible que alcancen en ella la materialidad práctica que encuentran en la escuela. Esta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente opuesta a la de ésta: la convivencia buscada, creada, consciente, con los otros, frente a la comunidad natural con los nuestros.

La escuela es, asimismo, la primera experiencia con la coerción y la autoridad impersonal. Con la autoridad y la coerción necesaria inevitables ante cualquier sociedad ejerce sobre todos sus miembros, al exigirles adaptarse a unas normas de convivencia (Coleman, 2011). El reverso de esto es que la actitud del individuo frente a la autoridad tiende a ser más instrumental (relación medios-fines) y racional (cálculo coste-beneficio) que en el contexto familiar, con el posible cuestionamiento de la autoridad del profesor y de las exigencias de la institución, abierto a cualquier tipo de manifestación, aunque no necesariamente atentatoria contra la convivencia.

Una vez examinado el contexto en el que nos encontramos, vamos a pasar a describir cuáles son las amenazas que se producen en dicho contexto para la convivencia en los centros educativos.

### **1.1. Las amenazas a la convivencia.**

La escuela se enfrenta ya a riesgos para la convivencia que, previsiblemente, no van a disminuir, sino que aumentarán en el futuro próximo, a no ser que un tratamiento adecuado de los mismos permita elevar aquella, es decir, la escuela, a un nivel superior, más capaz de integrar la diversidad grupal en individual, los conflictos de visiones e intereses y la libertad y responsabilidad individuales. Presentamos aquí cuatro amenazas contra la convivencia, según el esquema de Fernández Enguita (2001).

En primer lugar, existe en la escuela la irrupción de las divisiones y las tensiones colectivas de clase, de género, étnicas (raciales, religiosas, lingüísticas, etc.), intercomunitarias (regionales, nacionales, migratorias, etc.) (Acuña y Meroño, 2012), de las diferencias que pueden causar rechazo (físicas, de capacidad, etc.) (Díaz, 2011) o de

las opciones susceptibles de conflicto (sexuales, políticas, etc.) (Montoya, 2012). En todo caso, simplemente llegan al aula como a cualquier otro rincón de la sociedad, pero a eso debe añadirse, en el mejor de los casos, que puede tratarse del primer escenario en el que los alumnos han de afrontarlas, y que es posible que vengan ya con actitudes problemáticas al respecto, cargados de prejuicios y de hostilidad. El maltrato doméstico, los estallidos racistas o xenófobos y la violencia política son clara muestra de que estos aspectos desintegradores no sólo pueden quebrar la convivencia, sino amenazar la vida y la seguridad de las personas.

En segundo lugar, se da la llegada de grupos sociales cuya modernización no ha culminado. La modernización el Estado y de la convivencia deben entenderse como un proceso que abarca también a la población, lo cual implica que distintos grupos se encuentren en diferentes momentos del mismo. Algunos grupos (como los gitanos más tradicionales), inmigrantes (de los países menos desarrollados), marginales en incluso clase de clase obrera pueden traer a la escuela conductas particularistas o, en el extremo, violentas, o reaccionar frente a ella con este tipo de conductas (Castaño, Martínez, Alcaraz y Chicón, 2014).

En tercer lugar se constata la aparición de violencia en los centros. De forma excepcional, existe violencia contra los profesores (que, aunque muy escasa y ocasional, suele ser la que más atención recibe por parte de los medios de comunicación, ya que afecta al colectivo con más voz) (Ribés, Monserrat, García y Bernardo, 2013). Con mayor frecuencia se da violencia entre iguales, no siempre visible pero nada excepcional, a veces continuada y, a menudo, traumática para las víctimas (Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo, 2014). No es raro que se padezca violencia contra las cosas (instalaciones, equipos, material, entornos del centro), que denota, en todo caso, poco respeto por lo público y puede ser un aviso de males mayores. Esta violencia puede surgir de un proceso más general de falta de asimilación de las normas sociales (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013), efecto que está relacionado con la disolución de los lazos comunitarios, que se entienden como una traba de la libertad personal, de la desproporción entre los fines que la sociedad propone y los medios disponibles para obtenerlos (el delito suele consistir en buscar fines legítimos por medios ilegítimos) o de la mera frustración. El fenómeno más preocupante quizá sea la llamada violencia de gratuita, que podría entenderse mejor como violencia

expresiva, constitutiva y protectora de la identidad personal en contextos (escolares o no) en que ésta se ve menoscabada.

En cuarto lugar, se dan el rechazo y la violencia generados por la escuela misma (Osorio, 2006). La prolongación del periodo obligatorio (el de derecho y el de hecho) tiene como consecuencia la permanencia por más tiempo en las aulas de alumnos que ya no lo desean, los que son conocidos como objetores escolares. Algunos reciben más escolarización de la que pueden soportar, al menos en las condiciones y en la forma dada. Todos deben vivir por más tiempo la tensión entre el desarrollo de sus capacidades personales y el retraso de su incorporación a la vida adulta. Muchos se ven ocasional o reiteradamente sometidos a situaciones que les devuelven una imagen de sí poco gratificante (evaluaciones explícitas, valoraciones implícitas, maltrato psíquico...), frente a las cuales el rechazo y la violencia pueden ser formas, aunque equivocadas, de recuperar la autoestima. La escuela es una experiencia gratificante, pero también es posible que sea dolorosa y humillante.

Por otro lado, según Funes (2001), los diferentes focos de tensión que presenta la enseñanza secundaria están fundamentalmente relacionados con la irrupción de la adolescencia y son:

- La introducción de la vida adolescente en el mundo académico.
- La presencia en el espacio escolar de adolescentes no queridos.
- La presencia de jóvenes que viven en momentos difíciles. Ocurre con quienes tuvieron una infancia llena de carencias y dificultades, pero también con los de las clases medias que viven en un entorno educativo de soledad y abandono, o aquellos adolescentes que viven en tensión y conflicto con el núcleo familiar.
- Una organización escolar compleja. Respetar el criterio de opcionalidad, practicar el agrupamiento flexible, diseñar recorridos educativos personalizados son actitudes que indican una organización en tensión que ha de funcionar con coherencias y acuerdos colectivos. Si éstos no existen, provocan un aumento de la conflictividad y el descontrol, al menos aparentes.

- La tensión y angustia educativas del profesorado y de las madres y los padres. No es fácil aceptar que se debe educar y no sólo transmitir conocimientos.

## **1.2. Comportamiento antisocial.**

La convivencia es un proceso que favorece las relaciones interpersonales pero que puede generar conflictos entre personas y grupos.

Entendemos por “convivencia” una serie de pautas y comportamientos que facilitan la aceptación y el respeto del otro como persona, asumiendo que las diferencias de ambos nos enriquecen mutuamente, por ello, es importante aprender a convivir respetando a los demás, sintiendo que la dignidad del otro es igual a la nuestra (Perales, Arias y Bazdresch, 2014).

El problema de la convivencia o de la disciplina en los centros representa tal vez una de las manifestaciones más crudas de las disfunciones de los sistemas escolares actuales. Su relevancia se evidencia en la preocupación, cada vez mayor, por parte de las comunidades educativas, acerca del incremento de los conflictos de convivencia y su expresión a través de la violencia, especialmente en los centros de Secundaria.

Los modelos de conducta y de relación interpersonal que difunden los medios de comunicación están saturados de violencia, mostrándola como el recurso habitual (eficaz siempre e inevitable en casi todas las circunstancias) para resolver los problemas. Tampoco debe olvidarse que nuestro actual estilo de vida se ajusta igualmente a los principios del libre mercado y a los valores que de él se derivan.

Conviene hacer valer la autoridad que se puede alcanzar por el prestigio, que la que se logra por el mero reconocimiento formal. Es fundamental insistir en la idea de construir una autoridad moral, que será aquella que asienta sus bases en un determinado modelo de comunicación entre profesor y alumno, donde lo que predomina es la relación y el encuentro interpersonales. Esta autoridad moral se desprende preferentemente de la calidad de la interacción con los alumnos, y se fundamenta más en el contacto y la relación entre personas, que en la relación establecida desde el papel



social que cada una de las partes está obligada a representar, uno como profesor y el otro en calidad de alumno (Torrego, 2001).

La convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos, sino más bien la situación donde éstos se resuelven de forma pacífica. Se puede entender la convivencia como un proceso creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, o bien evitando su escalada cuando se han producido (Hernández y Alonso, 2014).

En definitiva, la convivencia escolar no es un concepto nuevo, pero es necesario antes de continuar, delimitar y definir los conceptos relacionados con la convivencia para entender el tema que nos ocupa.

Denominamos “*conflicto*” al conjunto de dos o más hipotéticas situaciones que no pueden darse simultáneamente. Un proceso disociativo que se da entre individuos o grupos que se proponen alcanzar objetivos distintos, y para ello busca la aniquilación, derrota o subordinación del contrario (Planeta, 2010). El conflicto suele considerarse negativo porque lo percibimos a través de las consecuencias destructivas que tiene la forma habitual de resolverlos. Entramos en conflicto con una actitud de competitividad. Conflicto no es igual a violencia, es algo habitual en las relaciones entre grupos sociales e interpersonales. Es la interacción de personas con objetivos incompatibles. La violencia supone la ruptura, la negación del conflicto, supone optar por resolverlo de forma destructiva.

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, a causa de la incompatibilidad de sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades, al menos, se perciben como tales. Las emociones y los sentimientos que se producen en los distintos protagonistas desempeñan un papel muy importante para entender los conflictos. Un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes, que puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución. Es preferible, no obstante, hablar de regulación o transformación del conflicto, en lugar de resolución, puesto que este término tal vez transmite una visión excesivamente estática y cerrada del conflicto. (Rössel y Collins, 2006).

Entendemos que conflicto no es sólo aquello que tradicionalmente se asocia con problemas de disciplina, sino que también entraría a formar parte de él todo el conjunto de situaciones que afectan al clima de convivencia en el centro y generan malestar. A continuación se presenta una tipología de los conflictos según su tema principal (Musitu, Moreno y Martínez, 2005):

1. Conflictos de relación/comunicación: el desencadenante principal es un deterioro del vínculo entre las personas implicadas. En los centros educativos es habitual que sucedan, relacionados con el compañerismo y la amistad.
2. Conflictos de intereses/necesidades: existe un problema con sustancia, cuando por encima de la relación hay un contenido que puede explicar el conflicto. Es la situación caracterizada por el desacuerdo que se produce debido a una confrontación de intereses y necesidades o por una percepción de que esto puede ser así. Son los que se generan por la pugna originada por el deseo de tener o poseer no sólo objetos, sino también tiempos, espacios y, en general, todo tipo de recursos; y los conflictos causados por los desacuerdos que se pueden dar por la forma de proceder, es decir, de llevar a cabo trabajos o tareas.
3. Conflictos de preferencias, valores, creencias: se originan por la discrepancia sobre la forma de entender y explicar la realidad. Son bastante difíciles de resolver, porque implican concepciones explícitas o implícitas muy estables sobre cómo deben ser las cosas.

El conflicto es un proceso social que implica algún tipo de incompatibilidad – o la percepción de la misma – de intereses y/o necesidades (Rössel y Collins, 2006). Este concepto aparece frecuentemente desde una valoración negativa porque se asocia a la violencia y se identifica automáticamente como un problema. Por otro lado, ciertas apuestas educativas parten del conflicto como un hecho positivo y una oportunidad educativa, para que el tiempo de escolarización desemboque en un proceso educativo para la convivencia participativa y democrática (Morollón, 2001).

El conflicto es algo natural y resulta de la diversidad de valores, opiniones, intereses y necesidades que se generan en cualquier grupo humano. La clave del conflicto está en cómo se gestiona y se resuelven no en sí mismo. La clasificación de los conflictos frecuentes en las aulas sería la siguiente (Torrego, 2001):

1. Conflictos de relación: la relación implica siempre a dos partes; así tenemos la relación entre alumnado y profesorado, entre alumnos, entre profesores, o la relación con los padres y madres de los alumnos. Cuando nos referimos a problemas de relación hay que añadir actuaciones desarrolladas en un grupo o entre grupos, no sólo desde el punto de vista individual. Los conflictos de relación tienen un componente importante de afectividad, y por eso, con frecuencia, se mueven en el terreno de sentimientos y presentan dificultades de control. La afectividad interviene tanto en el profesorado como en el alumnado. El respeto al alumno o a la alumna no es más importante que el respeto al profesorado, por tanto la solución del conflicto sólo se dará plenamente si ambas partes se sienten satisfechas e implicadas en la solución.
2. Conflictos de rendimiento: dado que el aula como espacio educativo tiene su justificación con el aprendizaje de un conjunto de contenidos curriculares, surgen conflictos cuando el alumnado no consigue resultados aceptables o, si lo miramos desde la otra perspectiva, cuando el profesorado no es capaz de hacer que los alumnos aprendan. Las formas que adquiere el conflicto están en relación con cuestiones como el esfuerzo del alumnado, la motivación e interés, la competencia y la satisfacción del profesor, etc.
3. Conflictos de poder: los centros de educación secundaria tienen definidos como institución una serie de roles y básicamente el del alumno o alumna y el profesor o profesora. Por tanto, problemas relacionados con la autoridad desde el punto de vista del rol, la obligatoriedad en el alumnado, etc. tienen una dimensión de conflicto de poder. La vertiente institucional, el pacto y el consenso se hacen necesarios. Este aspecto es especialmente difícil de corregir, ya que algunos puntos se consideran como un prerequisite innegociable. Efectivamente, el rol de regulador del profesorado y de elección del contenido y dinámica de las clases es un

elemento indiscutible. Pero la realidad nos hace ver que hay alguna parte del alumnado que no lo acepta directamente, un alumnado que es obligado a asistir a clase. El conflicto es institucional y se puede enfocar en dos líneas de trabajo:

- a. Ajustar los contenidos de la enseñanza a las necesidades del alumnado, tanto desde el punto de vista organizativo como curricular.
- b. Trabajar con los alumnos y alumnas para hacerles cambiar de opinión con respecto al beneficio que para ellos tiene la enseñanza que les ofrecemos.

Los conflictos de poder son difíciles de tratar, porque además intervienen elementos que van mucho más allá del marco del aula, como son la obligatoriedad que marca las leyes o el currículo prescriptivo, aspectos en los que el centro carece de competencias. Una parte de estos conflictos son también la expresión de diferentes opiniones, fenómeno natural y que aparece como es obvio en las aulas y, sobre todo, cuando el alumnado manifiesta progresivamente una opinión propia. Es conveniente tratar las diferencias de opinión con rigor y seriedad, ya que el conflicto no se puede resolver únicamente desde el ámbito de la autoridad, como podría hacerse en el caso de alumnos más pequeños.

4. Conflictos de identidad a menudo el conflicto se sitúa en el ámbito personal y de identidad del alumnado y del profesorado, y también en los roles que se deben desempeñar dentro del instituto. El prototipo de este tipo de conflicto está relacionado con las expectativas de los alumnos y alumnas sobre los estudios, aspectos personales sobre la obligación y motivación por los estudios, la autopercepción que el profesorado tiene sobre su trabajo, etc.

El tratamiento del conflicto en el aula debe ser diferenciado y su resolución también. No obstante, cabe decir que, a pesar de esta distribución analítica de los conflictos, la evolución de los mismos puede pasar de un tipo a otro.

“La resolución de conflictos aconseja siempre ir al conflicto original como la mejor forma de abordar su resolución” (Viñas, 2007, p. 28). Es decir, centrarse en el elemento sustantivo del conflicto y no en sus consecuencias adjetivas.

El tema de la resolución de conflictos lo trataremos en el siguiente capítulo, pero es muy importante tener en cuenta que para analizar los conflictos hay que hacer el diagnóstico preciso de los mismos y aplicar soluciones apropiadas para cada caso y no de forma general.

Pero, ¿cómo analizamos un conflicto? Para analizar un conflicto podemos seguir los siguientes pasos:

- Descripción clara y breve del conflicto.
- Explicación de la historia y del conflicto en cuestión (como se originó, evolución y situación actual).
- Descripción del contexto en que se desarrolla el conflicto.
- Presentación de las partes que se encuentran en conflicto.
- Exposición del tipo de problemas que ha generado el conflicto: hechos que lo han desencadenado, valores que se enfrentan, intereses contrapuestos y percepciones erróneas que complican o crean el conflicto.
- Análisis descriptivo de las acciones y procesos que van modificando la situación conflictiva.
- Búsqueda de propuestas alternativas para solucionar el problema de modo justo, así como de medios para regular el potencial conflictivo que está en juego en cada situación de controversia.

Según los estudios de Moreno (1998), concluimos que puede hablarse de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible e invisible. Es decir, gran parte de los fenómenos que ocurren entre alumnos, resultan invisibles para padres y profesores, como por ejemplo las situaciones de acoso, por otro lado, si son visibles comportamientos como, la disrupción, parte de las agresiones y el vandalismo que ocurren en los centros educativos.

Bajo el concepto de “*violencia escolar*” se incluyen, a menudo, todo tipo de ideas, situaciones y comportamientos. Por ejemplo, se asocia con violencia escolar la indisciplina e incluso el tema del absentismo. Sin embargo, es necesario hacer distinciones, ya que es una condición fundamental a la hora de intervenir bajo una comprensión dimensionada de los problemas. Centrando un poco la expresión violencia escolar entre el alumnado, la podemos definir como las situaciones de acoso, intimidación o victimización, en la que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas, que lleva a cabo otro alumno o grupo. Entendemos por acciones negativas las acciones cometidas verbalmente, o mediante contacto físico y/o psicológico, como por ejemplo, la exclusión. Por tanto, un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas (Olweus, 1998). También se identifica como “maltrato entre compañeros o iguales”, y bajo el término inglés *bullying*.

La palabra inglesa *violence* posee palabras afines en algunas lenguas romances como el español *violencia*, el portugués *violencia*, el italiano *violenza* y el francés *violence*.

Son varias las definiciones que podemos encontrar de este término, pero consideramos como más importantes las siguientes:

- La Enciclopedia Encarta define la violencia como un uso de la fuerza física para herir a alguien o dañar algo. Dice que la violencia es el uso ilegal de fuerza injustificada, o el efecto creado por la amenaza de aquel.
- La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define violencia como el uso deliberado del poder o la fuerza física, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Estas definiciones difieren en alguno de sus rasgos. En cambio, comparten los siguientes aspectos a la hora de definir la violencia:

- Es dañina o, al menos, amenaza con serlo.

- Es intencional (ya que el daño accidental no se califica de violencia).

Bajo el epígrafe de violencia escolar se pueden incluir todos los aspectos que implican agresión física hacia las personas o hacia las cosas (vandalismo). Sin embargo, es importante distinguir los matices que adquiere el bullying o el maltrato entre iguales; ya que mientras que una pelea puede ser simplemente una manifestación de un juego duro, el alcance de las consecuencias de una situación de abuso, de prepotencia o de agresión gratuita entre escolares es mucho mayor, ya que se salda con desequilibrio social y daño psicológico, tanto para víctimas como para agresores.

De acuerdo con el Seminario de Educación para la Paz (1994), la violencia puede entenderse como:

Una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o de instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad (p. 16).

Dentro de esta concepción amplia, se sitúa la perspectiva de análisis que realiza Galtung (1998). Para él la violencia no es sólo la directa, sino también la cultural y estructural. La violencia directa –física o psicológica- es la más visible, ya que se manifiesta en conductas. Por violencia cultural entiende este autor todas las expresiones de la cultura que tienden a legitimar la violencia (machismo, competitividad, xenofobia). Por último, la violencia estructural tendría que ver con la existencia de una estructura social que es violenta en sí misma, ya que no permite satisfacer las necesidades básicas de las personas. Este enfoque sugiere que hay que lamentar los actos violentos, pero también la cultura que los ha mantenido y potenciado, sí como las estructuras que los han impulsado y cobijado.

Ross y Watkinson (1999) analizan lo que llaman la violencia sistémica de las escuelas burocráticas, y que vendría a ser la concreción escolar de la violencia cultural y estructural de Galtung o de la que los sociólogos denominan violencia simbólica. La educación obligatoria, según estos autores, fuerza a realizar agrupamientos artificiales, lo que genera ambientes despersonalizados. Hay personas y grupos que son habitualmente excluidos del sistema escolar. Además, el tiempo y la atención del profesor no se distribuyen con la misma intensidad y duración a todos los alumnos. Los conflictos latentes, como los comportamientos sexistas, no se abordan siempre o se hace en una dirección equivocada, y las normas recogidas en los reglamentos de convivencia se aplican de un modo demasiado estandarizado.

Williams (2004) ha sugerido que la violencia en la escuela necesita ser examinada y definida personalmente, ya que se presenta de diversas formas en función de los lugares y las personas. Esta autora aboga por una evaluación de las vías en las que la violencia escolar es socialmente construida, es decir, determinada por la posición social en relación con la edad, raza o género, con el fin de examinar este concepto de forma más eficiente

Uno de los desafíos más importantes a la hora de abordar la violencia escolar es la de definir sus límites y las dimensiones que la integran. Es evidente que actos como por ejemplo, agresiones físicas, con o sin armas, deben ser considerados como violencia escolar. Pero la violencia escolar también puede ser no física, como la violencia que se ejerce verbalmente. Por otra parte, la violencia escolar no es ejercida únicamente por los iguales, ya que otros miembros de la comunidad, como profesores, personal administrativo, etc. pueden ejercer dicha violencia (Finley, 2014).

Una vez acotada la expresión *violencia escolar*, podemos entrar en otros conceptos que, a su vez, están incidiendo de manera negativa sobre el desarrollo de la convivencia cotidiana en los centros, como la *disrupción* o la *indisciplina*.

Cuando un alumno, o un pequeño grupo, impide el desarrollo normal de la clase en el aula, unas veces en forma de boicot y otras, sencillamente, alborotando y obligando al profesor a emplear más tiempo en mantener la disciplina y el orden, se produce la ***disrupción***.



La disrupción es otro de los problemas que altera el ritmo normal de la vida escolar, siendo la preocupación más directa y la causa de malestar más importante en el profesorado (Sirvent y Amante, 2010). Hablamos de disrupción o de violencia contra las finalidades educativas, una suerte de oposición agresiva contra las tareas escolares. Este concepto abarcaría los problemas de convivencia entre profesores y alumnos, normalmente en el ámbito del centro escolar. En concreto, este problema afecta especialmente al profesorado de la E.S.O., hasta tal punto de provocar malestar docente, ya que los profesores suelen sentir que sus alumnos se oponen de forma agresiva a las actividades, tratando de violentar los procesos instructivos. Asimismo, también estimula el malestar entre los alumnos debido a esas continuas alteraciones en el aula, que, entre otras cosas, distorsiona el ambiente de trabajo e incita a una disminución del rendimiento escolar y docente. La disrupción es un fenómeno complejo que es el fruto de varios factores relativos al alumnado, la institución escolar, el currículo, la gestión del aula, así como el entorno familiar y social (Torrego, Gómez, Martínez y Negro, 2014).

Según Torrego y Moreno (1999), los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos. Se trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula (en ocasiones una mayoría) y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula.

En primer lugar, la disrupción implica una enorme pérdida de tiempo. Tiempo perdido para la enseñanza y para el aprendizaje de los alumnos, que, no lo olvidemos, cuesta muchos miles de millones al contribuyente. Pero además de tiempo, también se despilfarra energía. La desperdicia el profesor teniendo que dedicarse a veces en exclusiva al control de la disciplina; la desperdician los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y otra vez; y la desperdicia la institución escolar en su conjunto que

tiene que dedicar cada vez más recursos personales y materiales a la gestión de expedientes disciplinarios.

Emocionalmente hablando, la disrupción separa a los alumnos de los profesores. Dicho de otra forma, genera incomunicación en las aulas. Dependiendo de la manera en que el docente reaccione ante la disrupción, podemos encontrarnos con distintos resultados en este sentido: desde la confrontación permanente hasta la ignorancia mutua (pactos tácitos de no-agresión). En cualquier caso, hay incomunicación, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).

La resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora, suele ser la raíz de la disrupción en el aula.. La persistencia de la disrupción le lleva a no correr riesgos ni hacer experimentos con el grupo clase. Sobre todo si tales riesgos y experimentos suponen introducir modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente, o en grupos cooperativos. Esto es, curiosamente aquellos modelos de trabajo en el aula que mejor previenen y tratan la disrupción.

La disrupción tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado. La investigación al respecto ha confirmado algo que tal vez no requería de grandes esfuerzos indagadores: la relación entre disrupción rampante en el aula y estrés del profesor. Asimismo, la disrupción, determina la autoestima profesional del docente, condiciona sus decisiones profesionales, y va aumentando su nivel de estrés hasta llegar en ocasiones a lo que se conoce técnicamente como burnout (“quemado”).

Por último, es evidente que la disrupción permanente en el aula tiene una influencia directa y negativa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, tanto si son disruptivos como si no lo son.

La *indisciplina* escolar está motivada por muchas causas externas e internas al centro educativo, hace alusión a la conducta indisciplinada incumpliendo las normas y

no respetándolas por desconocimiento o desacuerdo con ellas. Es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta.

Sería una forma más agravada de disrupción que implica enfrentamiento abierto entre profesorado y alumnado. En principio supone una agresión por parte del alumno hacia el profesor en forma de insulto, falta de respeto o desprecio. Como fruto de esta realidad, tanto la disrupción como la disciplina son el núcleo de importantes debates y diferentes posicionamientos por parte de docentes y especialistas. Por un lado se produce la percepción de que la violencia escolar aumenta a causa de estos otros comportamientos antisociales, y, por el otro, se entra en la reflexión en torno a la necesidad de volver a conceptualizar los términos *disciplina* y *autoridad*.

El debate se centra en la forma de entender la autoridad y la disciplina. Por una parte, entra en juego el modelo de enseñanza tradicional, para el cual la disciplina es una forma de controlar y poner freno a los problemas de comportamiento del alumnado. Por la otra, esta idea se asocia a conceptos de imposición autoritarismo, que se demuestran incompatibles con un contexto social democrático.

Estos problemas constituyen una fuente de alarma social de cierta importancia, basta leer los recortes de prensa al respecto o el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Según Bizcocho y Bizcocho (2003):

- Suponen graves distorsiones en los centros, en muchas aulas el profesorado dedica buena parte de su energía a mantener "el orden" y en circunstancias extremas "a sobrevivir". Todo esto forma parte del llamado malestar docente.
- Este tipo de conflictos ocasiona a las familias muchas dificultades. Cada vez a edades más tempranas hay padres que arrojan la toalla respecto al control y educación de sus hijos. Se da el caso de que familias más o menos normalizadas acuden a los servicios sociales manifestando "que no pueden con sus hijos" y estos niños están escolarizados.
- Por otra parte todos somos conscientes de que muchos de estos niños y niñas que se ven metidos en esta espiral acaban en la delincuencia y

marginación, con abandono de los estudios, entrada en el mundo de las adicciones, etc.

Respecto al concepto violencia y **bullying** (o maltrato entre iguales), hay que decir que es un término inglés que carece de homónimos en lenguas romances.

En 1989 se inician los estudios sobre este tema en España y son debidos a Vieira, Fernández y Quevedo. En esas mismas fechas comienza Rosario Ortega, profesora de la universidad de Sevilla a indagar sobre este tema en varios centros de esta ciudad.

Estamos de acuerdo en que este término se suele entender como una forma de agresión caracterizada por dos aspectos en concreto:

- Desequilibrio de poder: criterio que supone que una pelea entre iguales (aunque implique agresividad) no se puede calificar de bullying.
- Repetición: la víctima tiene dificultades para defenderse (bien sea por causa de debilidad física o psicológica, o por superioridad numérica del agresor). Supone que la agresión se produce más de una vez o dos (y de este modo se trata de un acto intencionado de daño o acoso).

Avilés (2006) define el bullying como:

La intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. (p. 82).

En cuanto al agresor, y según explica Rosario Ortega (1998) en *La Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*:

El chico o chica que agrede impunemente a otro se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo poco a poco, en un individuo que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial (p. 41).

Más grave puede ser la tendencia a la exclusión social del agresor o agresora, según explica María Victoria Trianes (2000) en *La violencia en contextos escolares*, destaca que es en Educación Secundaria donde el estatus del agresor se relaciona con comportamientos antisociales como por ejemplo, beber alcohol, robar, pertenecer a pandillas de barrio, y una deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso.

Según la misma autora, en los pasajes relativos a las víctimas de esa misma obra, los episodios aislados de bullying pueden producir reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, pero si los episodios se repiten y el estrés se va acumulando es posible que se promuevan sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal.

Respecto a los espectadores, están presentes en el 85% de los maltratos que se producen. El efecto suele ser la insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de ayudar y de ofrecer otras respuestas solidarias.

Esta forma de agresión (bullying) no ha de ser física necesariamente, puede ser verbal o indirecta, lo cual queda reflejado cuando algunas personas hacen hincapié en que una amenaza aislada o incluso una mirada malintencionada pueden implicar una actitud agresiva y por tanto deben ser consideradas como bullying (Guerin y Hennessy, 2002).

Un ejemplo claro que alude a la definición de este último término se encuentra en Farrington (1993): cuando define Bullying como la opresión repetida de una persona más débil física y psicológicamente, por parte de otra más fuerte. Asimismo, podemos encontrar otras definiciones más amplias, como la de Smith y Sharp (1994): abuso sistemático de poder; y definiciones más comprensivas como la de Rigby (2002), el bullying comprende el deseo de hacer daño + una acción dañina + desequilibrio de poder + (a menudo) repetición + uso indebido de poder + disfrute evidente por parte del agresor, y, en términos generales, un sentimiento de estar oprimido por parte de la víctima.

Tanto la violencia como el bullying pueden variar según el número de agresores. Es decir, pueden producirse casos de uno contra otro; de una pandilla o banda pequeña contra un individuo o un grupo similar; de una clase entera y/o por un grupo grande al margen de la comunidad educativa (como un pueblo entero). Asimismo, ambos conceptos (violencia y bullying) pueden ser ejercidos por una organización: un Estado, una nación o una alianza de naciones.

Destacamos aquí el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar publicado en noviembre de 1999, donde fueron encuestados 3.000 estudiantes de la ESO, la mitad chicas y la mitad chicos tanto de enseñanza pública como de la privada. El reparto fue equitativo a lo largo de los cuatro cursos de la etapa de educación secundaria obligatoria. Los datos más significativos de este informe son los siguientes:

- Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad más frecuente en nuestro país, afectan a un 33% de la muestra estudiada. Este porcentaje es de un 20% si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, alcanzando entre el 9% y el 14% en la modalidad de aislamiento permanente (sus compañeros les ignoran o no les dejan participar en nada). Las amenazas para atemorizar son sufridas por el 8%, las agresiones físicas rondan el 5%. Las agresiones más graves, amenazas con armas, sólo alcanzan el 1%. El acoso sexual no llega al 2%.
- Todos los tipos de maltrato estudiados se producen en los centros de ESO, si bien con un nivel de incidencia muy variado. Las agresiones consideradas graves se producen con una frecuencia muy baja. No

obstante, los problemas que, como el aislamiento permanente, no son incluidos como graves, causan unos daños psicológicos considerables a los escolares.

- Los tipos de maltrato estudiados se reflejan en las siguientes respuestas de los alumnos: me insultan, hablan mal de mí, me ponen motes, me esconden cosas, me ignoran, no me dejan participar, me amenazan para meterme miedo, me roban cosas, me rompen cosas, me pegan, me acosan sexualmente, me obligan a hacer cosas y me amenazan con armas.
- En el capítulo sobre maltrato entre iguales no existen diferencias significativas entre centros públicos y privados.
- El número de chicos implicados en el maltrato es muy superior al de chicas, excepto en un caso: hablar mal de otros.
- El curso resulta ser una variable muy significativa, de tal manera que la violencia disminuye al acercarnos al final de la ESO.
- Del estudio se deduce también que algunos alumnos y alumnas sienten miedo al ir a su centro de estudios. De los que lo sienten todos los días el 61% lo tiene a sus compañeros, un 16,7% a sus profesores y un 10% al trabajo académico.
- En el maltrato se participa como agresor, víctima o espectador.

La exclusión social de las actividades cotidianas del grupo es, a menudo, reconocida como una forma de agresión o bullying, así como la dispersión de rumores. Ambas se califican frecuentemente como agresión relacional, ya que aluden a la reputación y a las relaciones sociales de la víctima (Berger, 2006).

La **agresión** y la violencia son conflictos, “la agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico”, y la violencia se asocia a un conflicto “en el que no se sabe cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales” (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2006, p. 14).

Para Oteros (2006) la conducta agresiva es socialmente inaceptable ya que puede llevar a dañar física o psicológicamente a otra persona, la agresividad en la etapa escolar puede aplicarse a acciones agresivas (conductas), estados de ánimo (sentimientos

subjetivos), impulsos, pensamientos e intenciones agresivas, y a las condiciones en que es probable que se adopten conductas agresivas (estimulación ambiental).

El *acoso escolar* es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad: No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave, que en la actualidad incluyen las conductas de acoso en red (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). Se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso (Díaz Aguado, 2006).

Se mantiene, y esto es muy importante, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. Puesto que de lo contrario, si intervinieran a las primeras manifestaciones de violencia, éstas no se repetirían convirtiéndose en un proceso continuado de acoso. Suele implicar diverso tipo de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas.

Entre las conductas que los acosadores dirigen a la víctima pueden distinguirse los siguientes tipos (Díaz Aguado, 2006):

- Exclusión: Ignorándola sistemáticamente, impidiéndole participar, aislándola intencionadamente de las interacciones entre iguales.
- Agresiones verbales: Con insultos, burlas, motes, o ridiculizándola. Cuando la víctima pertenece a un colectivo que es objeto de discriminación en el conjunto de la sociedad -por pertenecer, por ejemplo, a una minoría étnica esas agresiones verbales suelen aludir a dicha característica, dando así origen a acoso racista, xenófobo, homófobo, o sexista. En ocasiones, estas agresiones verbales giran en torno a dificultades de la víctima (como tener una menor agilidad o alguna necesidad especial, por ejemplo). En otros casos, por el contrario, son precisamente cualidades de la víctima



valoradas por la sociedad (como el rendimiento, llevarse bien con las figuras de autoridad o tener una apariencia que suscita envidia) las que son ridiculizadas en los moteos.

- Agresiones contra sus propiedades: Escondiéndole, rompiéndole o quitándole cosas.
- Agresiones físicas: A través de golpes, empujones, etc.
- Coacciones: Obligándole a hacer algo que no quiere con amenazas (como traer dinero u objetos, hacer trabajos o sometiéndose a participar en situaciones que no desea).
- Acoso sexual: De tipo verbal (con frases o insultos que ofenden sexualmente) u obligando a participar en situaciones de carácter sexual con coacciones.

Por último, podemos hablar de *vandalismo* o violencia contra los objetos, los bienes y, en general, los establecimientos educativos, y, aunque frecuentemente viene de fuera, también puede provenir de dentro (Torres y Antonio, 2011). Se define como una inclinación a destruir y devastar, sin respeto ni consideración a los demás (Planeta, 2010).

### **1.3. El centro educativo.**

Una vez definidos los conceptos más importantes relacionados con la convivencia y que llevan a situaciones de conflicto en los centros educativos, ofreceremos una visión de algunos aspectos a tener en cuenta dentro del centro, y su relación con la convivencia escolar.

Las relaciones de convivencia y confrontación en los centros educativos, especialmente en educación secundaria, se ha convertido en un tema de preocupación en nuestra sociedad.

Según Ortega (1997), en el centro educativo la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la

comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder.

Estas relaciones se ven afectadas por los problemas de convivencia y los conflictos que aparecen en los centros educativos, tales como: violencia, vandalismo, agresión, bullying, etc. Todo ello depende de varios factores que inciden en la calidad de la convivencia en cada centro escolar y que se desarrollan a continuación.

Construir una sociedad en la que prevalezca la convivencia positiva entre todas las personas es una tarea que nos compete a todos, por ello, en el tema que nos atañe que es la convivencia escolar hablaremos de los alumnos, los profesores, las familias y las instituciones más cercanas a la ciudadanía, como es el Ayuntamiento, con el fin de que entre todos se impulse un cambio en nuestra sociedad. Los problemas de convivencia son problemas sociales, y su resolución compete a toda la sociedad, por tanto, los Ayuntamientos pueden jugar un papel esencialmente importante, poniendo a disposición del centro los servicios que ofrecen las distintas concejalías relacionadas con el alumnado en edad escolar y sus familias.

El aprendizaje en la convivencia se construye poco a poco, y para ello se necesita un cambio de mentalidad individual y colectiva, donde la educación tanto formal como informal, adquiere una importancia primordial en el desarrollo de unos valores, actitudes y habilidades que sostengan modelos de convivencia pacíficos.

Para eliminar las situaciones conflictivas en los centros, éstos deben establecer procedimientos correctores a través de su propio reglamento de convivencia. Asimismo, es muy importante saber adelantarse a los problemas y, desde un planteamiento proactivo, trabajar en positivo la convivencia identificando objetivos a conseguir, habilidades a desarrollar y, valores morales necesarios para una buena convivencia que hay que fomentar en los alumnos. Todo ello debe concretarse en el Plan de Convivencia del Centro que no sólo debe contemplar a los profesores y alumnos, sino que debe contar con la participación de los padres y otras Instituciones.

Para dar respuesta a todas las preguntas e inquietudes ante el hecho de la conflictividad escolar que hoy día existe en nuestros centros educativos, es necesario

saber que el aprendizaje atraviesa por cuatro grandes etapas (O'Connor y Seymour, 1995):

1. Incompetencia inconsciente: aprendizaje inconsciente a través de modelos (ajustado o desajustado). Nuestros hábitos de convivencia y relaciones los hemos formado a través de los mecanismos ordinarios de aprendizaje: inicialmente a través de la imitación; posteriormente mediante el proceso de modelado. Se trata, básicamente, de un proceso en el que la consciencia interviene únicamente como observadora. El resultado de estos procesos de aprendizaje inconsciente es que hay alumnos y alumnas que tienen hábitos que se ajustan adecuadamente a las relaciones y convivencia en el centro y otros que no. Por ello, hasta aquí no hay posibilidad de culpabilidad, porque cada uno tiene hábitos sin una intervención de una forma consciente e intencional.
2. Incompetencia consciente: consciencia del desajuste. Aquí empieza a intervenir el profesorado, que hace consciente al alumnado de que su conducta es inadecuada. Avisamos al alumno y, de hecho, le hacemos explícitos de forma oral toda una serie de valores y actitudes que forman parte del bagaje educador que el centro aporta. El planteamiento ordinario y erróneo es que creemos que si un alumno sabe lo que tiene que hacer es capaz de hacerlo y es cuestión, simplemente, de que se lo proponga, en contra de lo que nos aporta no ya la psicología, sino simplemente el sentido común o la observación. En efecto, podemos buscar un símil en la habituación al tabaco. Es evidente que se necesita un momento inicial de consciencia y un paso de compromiso para cambiar un hábito, pero ese es sólo el punto de partida, si se quiere imprescindible, pero no suficiente. Consecuencia de esta visión es que los alumnos una y otra vez admiten la culpabilidad, hacen propósitos de enmienda y después son incapaces de cambiar el hábito.
3. Competencia consciente: práctica de habilidades y entrenamiento. Evidentemente, para cambiar los hábitos se necesita el impulso que obtenemos a través de los valores, pero sin entrenamiento no es posible ningún cambio consistente. Ésta es una de las constataciones básicas de la debilidad de los modelos de convivencia de los centros. En las soluciones a

los desajustes no se prevé un trabajo que se base en la creación de nuevos hábitos. Se trabaja la consciencia, pero no la práctica. Si, por ejemplo, un alumno se dedica al fútbol, para llegar a ser un buen jugador necesitará un impulso inicial que viene dado porque considera interesante este deporte y siente una pequeña o gran motivación que le proporciona la energía suficiente para empezar el aprendizaje. La consciencia, las explicaciones y la observación le servirán para saber cómo tiene que manejar el balón con las piernas, cómo conducir el balón, cómo dar pases, rematar, disparar a puerta, etc. para conseguir meter el gol. En este proceso, el apoyo del entrenador es básico. Ahora bien, sólo llegará a ser un buen jugador si entrena una y otra vez. El trabajo del entrenador se convierte en un punto de seguimiento de lo que hace fundamental y únicamente el propio jugador. Si para tener la habilidad de jugar al fútbol necesitamos entrenamiento, ¿por qué razón pensamos que los hábitos de las relaciones se pueden cambiar sin entrenamiento, solamente con la consciencia? Éste es el error clave de la mayoría de procedimientos disciplinarios de los centros. Así pues, no es de extrañar que exista una sensación de impotencia cuando se ve que una y otra vez la reiteración de los problemas de convivencia aparece a pesar del esfuerzo cotidiano del profesorado por indicar a los alumnos y alumnas lo que se tiene que hacer.

4. Competencia inconsciente: incorporación inconsciente de hábitos. Nuestra mente funciona de manera que a través del entrenamiento consigue hacer inconscientemente aquello que inicialmente tenía que hacer de forma consciente. Si nos fijamos en el ejemplo de conducir, veremos que resulta muy clarificador. Empezamos pensando cada movimiento, pero cuando somos buenos conductores la mayoría de los movimientos han sido totalmente interiorizados y son totalmente inconscientes.

Esta es la finalidad básica del trabajo de convivencia y de resolución pacífica de los conflictos: hacer posible la creación de unos hábitos de convivencia que de forma espontánea, sin esfuerzo, únicamente en la dirección de emociones positivas hagan estable los comportamientos más interesantes. Por tanto, la conflictividad disminuirá en su parte negativa cuando hayamos incorporado estos hábitos.

Es imprescindible tener siempre presente el modelo de aprendizaje de cuatro etapas, ya que puede ser de gran ayuda y utilidad para facilitar el proceso de educación o reeducación de hábitos del cuál hablábamos anteriormente, con el fin de conseguir nuestro objetivo de “aprender a convivir”. En definitiva, el centro educativo es el lugar en el que los niños aprenden a convivir respetando a los demás. Por ello, el centro debe facilitar un clima social que favorezca la convivencia, el respeto y la tolerancia; y además de transmitir conocimientos, debe incluir la comprensión y asunción de valores, actitudes y comportamientos.

Respecto a la organización escolar, el currículo debe ser objeto de una mirada, atenta, detenida, minuciosa, para adivinar detalles, componentes, que a simple vista pasan desapercibidos. Necesitamos reconocer los factores que propician la desmotivación de los alumnos y el desinterés de muchos de ellos hacia las tareas escolares, que se traduce en conflicto y desorden (Campo, 2001).

Tenemos un currículo que se define en sucesivas aproximaciones de lo genérico a lo concreto, de lo lejano a lo cercano, desde lo prescrito hasta lo elegido. En ese recorrido, el currículo se va cargando de valores. No existe neutralidad posible, por tanto, se fundamenta en la selección de determinados valores y en el olvido y la postergación de otros.

Grundy (1987) sostiene que las ideologías (conjunto de valores) marcan siete elementos, que son claves en la planificación del currículo. Una teoría del conocimiento: su contenido y estructura, y quiénes deben tener acceso. Una teoría del aprendizaje y del papel de quien aprende: activo/pasivo; hacer/escuchar; aprendizaje cooperativo/competitivo; recepción pasiva de hechos/solución de problemas... Una teoría de la enseñanza y del papel del profesor: formal/informal; autoritario-democrático; interesado en los procesos-resultados... Una teoría de los recursos para el aprendizaje: criterios para los agrupamientos (capacidad, intereses, edad...). Una teoría de las finalidades, los objetivos y los resultados de los aprendizajes que dibujen lo que es deseable para la sociedad, para el alumno y para el conocimiento.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, pero aquí lo vamos a considerar como un conjunto de experiencias vividas por el alumnado en el ámbito

escolar. El currículo no trata exclusivamente del conocimiento y de las destrezas. Es multidimensional y no se puede analizar sin recurrir a los que, participando en él, dan forma al proceso. El diálogo curricular y la acción consiguiente deben tener en cuenta el conocimiento, las destrezas y las actitudes que hay que proponer al profesorado, como instrumento activo en el proceso, y la motivación e implicación del alumnado. El currículo escolar puede verse como una mezcla distintiva de los siguientes elementos (Campo, 2001):

1. En el primer cuadrante de control social se encuentra la normativización del desarrollo personal. Se orienta el desarrollo del niño en las destrezas y en los comportamientos. El marco de referencia es normativo.
2. La división del currículo en asignaturas, la imposición de unos niveles de logro determinados, la obligación de medir los resultados a través de exámenes son aspectos que reflejan el control social del conocimiento.
3. La mitad del modelo centrado en cada sujeto no enfatiza los factores normativos. Su base filosófica descansa en la creencia de la primacía de la contribución del estudiante en el proceso de aprendizaje. En el cuadrante de motivación, se pone el énfasis en las emociones, las percepciones y el autoconcepto del sujeto. La implicación de la persona en sus decisiones y la autoevaluación se consideran muy importantes.
4. En el cuadrante relativo al conocimiento se insiste en que los procesos de investigación y explicación del niño son más importantes que el conjunto de conocimientos. La persona es más importante que la norma y los resultados no están predeterminados. Se rompen las barreras entre asignaturas y se favorecen propuestas curriculares integradas.

El modelo tiene en cuenta extremos y dimensiones que no son mutuamente excluyentes. Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos, tanto explícitos como implícitos, que guían las normas de convivencia. Las escuelas como instituciones sociales ejercen una gran influencia en el comportamiento, las actitudes y los resultados de los alumnos. Recientes estudios sobre la efectividad de la escuela demuestran que centros que atienden a alumnos similares obtienen diferentes resultados, no sólo en lo académico, sino también en el desarrollo personal y social.

En algunos centros escolares se considera al alumno como un joven miembro que entra a formar parte de la comunidad escolar; se le acoge en un ambiente en el que se le demuestra que es valorado como persona. Se hace un gran esfuerzo por explicarle las justificaciones y valores que sustentan las normas de convivencia y se le implica en su elaboración y su cumplimiento. En otros centros escolares la relación se plantea de modo distinto. Se le comunican al alumno las normas de obligado cumplimiento. En algunos casos, debido a su extracción social, no se esperan faltas y, en otros, por el contrario, se esperan abundantes incumplimientos, y por eso se empieza con una clara y contundente exposición de las normas y de los castigos que conlleva el no respetarlos. Este modo de actuar se justifica por la necesidad de proteger al profesorado y al conjunto de alumnos cumplidores de los comportamientos conflictivos de una minoría. No hay un intento serio de modificar las actitudes, sino que la escuela se protege frente a los socialmente incompetentes y los transgresores.

De este análisis podemos reiterar algunas conclusiones:

1. El alumno percibe los mensajes explícitos o codificados con relación a su valían personal y actúa en consonancia con ellos.
2. Las escuelas que implican a sus alumnos en la gestión escolar obtienen mayor éxito no sólo respecto a comportamientos ajustados a la norma, sino también en el aspecto académico.
3. Las escuelas que plantan la convivencia con modelos coercitivos y rígidos tienen menor éxito, porque normalmente subestiman las capacidades para el trabajo sistemático y para la autorregulación de su alumnado.
4. Un currículo lastrado hacia lo académico ignora otros valores de las personas, en los que se basa la convivencia social.

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Molpeceres, et al., 1999), por lo que proporciona a los niños la primera

oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Reuter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad, es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de los individuos, desde una concepción de autoridad que se sostiene en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Kohlberg, 1976).

Así, mientras que los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, los adolescentes piensan que puede distribuirse equitativamente mediante un sistema democrático de derechos y responsabilidades donde puede existir reciprocidad en las relaciones de poder (Howard y Gill, 2000).

La actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad se construye a partir de la experiencia escolar, pero también a través de pautas familiares y sociales. En un estudio clásico en los años setenta, Bernstein (1993) mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela de carácter punitivo que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, de este modo, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de la falta de sentido de su formación escolar y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares.

Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales, mientras que la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión indispensable para lograr un lugar digno en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (Musitu, et al., 2005).



Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones sobre las figuras de autoridad formales (maestro, policía, etc.), y con las informales como el padre y la madre, ya que son las primeras figuras informales con las que los niños interactúan, y por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. (Molpeceres, et al., 1999).

Asimismo, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y adolescente hacia las normas (Emler y Reicher, 1995). En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, de la imparcialidad y racionalidad de la ley (Molpeceres, et al., 1999) y configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995).

### **1.3.1. Poder y Autoridad.**

En todos los centros educativos se genera malestar, creer que no existen conflictos es algo ilusorio. Alumnos y docentes tienen ideas e intereses diferentes que muchas veces son incompatibles, como por ejemplo: el docente va a enseñar pero no todos los alumnos van a aprender. Situaciones de este tipo son las que deterioran que haya una buena convivencia en las aulas, e incluso este comportamiento de los alumnos deriva en un gran malestar en el docente, pero la realidad es ésta, no todos los alumnos asisten al centro educativo con ganas de aprender todo lo que les enseñan sin molestar y sin mostrar problemas de conducta. Los docentes deben conocer el contexto de su aula, no pueden limitarse a centrarse en el aspecto instructivo de educar y ajustarse estrictamente a los contenidos curriculares sin tener en cuenta a sus alumnos y su realidad, ya que si no tienen en cuenta estos dos aspectos puede que el ambiente de su aula no sea rico y constructivo de convivencia y sea más bien producto de ejercer la autoridad o el poder.

Cierto es que el lugar que tenía el docente no hace muchos años era el del saber y el poder, en la actualidad, la autoridad del docente no es reconocida por los alumnos e incluso a veces por las familias.

La autoridad y el poder son componentes de las relaciones de individuos y grupos. Para Bourdieu y Passeron (1990) la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica.

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2001). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así pues, Weber estableció los principales tipos de autoridad partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones.

**Tabla 1.**  
**Tipos de autoridad según Weber.**

**Legal-racional:**

- Se fundamenta en regulaciones externas o reglas jurídicas.
- Se basa en la creencia que los subordinados tienen sobre el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización.
- La legitimación no está asegurada.

**Carismática:**

- Se asocia a las cualidades especiales de una persona.
- Puede ocurrir o no con la autoridad legal-racional.

**Tradicional:**

- Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical en la que el profesor desempeña la autoridad legal-racional y puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001).

La orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico y con su implicación en comportamientos saludables (Samdal, 1998), pero también con conductas antisociales (Heaven, 1993), ya que estas conductas suponen quebrantar las normas que regulan la organización del aula. En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996), pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores, no se vean implicados en conductas antisociales (Moncher y Miller, 1999).

En definitiva, el profesor debe ser considerado un procurador del clima escolar. El control que el docente ejerce sobre el alumno se asienta en una relación asimétrica en la que el profesor es jerárquicamente superior. Los jóvenes adolescentes no se rebelan contra los profesores porque sí, la realidad es que se rebelan contra su poder, porque sí que es cierto que todos los profesores tienen poder, pero no siempre todos tienen autoridad. Una solución a esto puede ser que los docentes no recurran tanto a métodos basados en el poder para influir en sus alumnos. En ocasiones, el uso del poder para cambiar el comportamiento de los alumnos conlleva una limitación, dado que llega un

momento en el que el docente pierde su autoridad ante ellos. El profesor debe establecer estrategias que ayuden a los alumnos a considerar la disciplina como un objetivo educativo fundamental y necesario para poder cumplir los objetivos curriculares y desarrollarse como persona. A veces, puede ocurrir que la actuación del profesor: actitud, comportamiento, formas de ejercer su función docente, capacidad comunicativa, habilidades sociales para resolución de conflictos... pueda ser un factor determinante del conflicto que se genera en el aula.

### **1.3.2. Disciplina y normas.**

Los profesores, son la figura principal de autoridad formal, pero no hay que olvidar que desempeña un doble rol en la relación con el alumno. Por un lado, los profesores establecen los contenidos del currículo y el método de enseñanza, pero a la vez, desempeñan el rol de “instructor”. El profesor debe mantener la disciplina en el aula y crear unas reglas de conducta.

Los conflictos pueden responder a disputas por problemas de intereses, relación, valores, etc. Poner límites para favorecer el aprendizaje tiene un papel fundamental a la hora de educar, y es imprescindible para ello, la disciplina.

Entendemos por disciplina el conjunto de actitudes o comportamientos que van en concordancia con las reglas y, los códigos de conducta que el centro educativo adopta para llevar a cabo su tarea instructiva y educativa.

Y es que los problemas de disciplina han existido y existirán siempre en los centros educativos, aunque la realidad es que en estos últimos años la sociedad ha ido sometiendo a revisión los tradicionales y los mecanismos autoritarios de disciplina impositiva y los ha sustituido poco a poco por otros conceptos como negociación, diálogo, participación, etc... Estos cambios han llevado a que el concepto de disciplina sea objeto de controversias y haya cambiado e incluso se utilice como sinónimo de otro concepto más global y con menos connotaciones negativas, como es el concepto de convivencia.

Sin embargo, los centros educativos siguen plasmando el tema de la disciplina de manera formal en los Reglamentos de Régimen Interno, y consideramos que los docentes deben reflexionar sobre el modo de ejercer la disciplina y ante una situación de conflicto, el docente debería tomar un poco de tiempo para evaluar la situación y reflexionar sobre diferentes alternativas de solución, ya que muchas veces, la urgencia de tomar una medida disciplinaria como el castigo, puede tener efectos indeseados y se puede considerar y plantearle a la persona una acción que pueda tener una finalidad educativa.

Hay que tener presente que algunos alumnos provocan el conflicto para llamar la atención, en estos casos el catálogo de normas nos resultaría de poca utilidad. Por ello, es importante el estilo de enseñanza del profesor y para ello debe tener en cuenta lo siguiente:

- Establecer espacios de relación y potenciar la comunicación.
- Descubrir a aquellos alumnos aislados o ignorados.
- Crear ámbitos donde todos los alumnos puedan tener éxito para fomentar así su autoestima.
- Darle significado a las tareas que se proponen.
- Reflexionar y experimentar alternativas para resolver conflictos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la disciplina es el de las normas. “Las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo y han sido elaboradas por todos sus miembros” (Torrego & Moreno, 2003, p. 102).

Las normas son necesarias, pero hay que tener claro que no van a impedir que se produzcan problemas de disciplina, incluso estas normas ocasionan a veces el origen de muchos de estos problemas. El establecimiento de normas y acuerdos de forma conjunta entre profesor y alumnos suele garantizar un mayor cumplimiento de las mismas, mejorando el clima y las relaciones de convivencia, aumentando así el grado de motivación de profesores y alumnos. Para ello, es importante que el profesor sea el gestor del proceso educativo y formativo de los alumnos, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y desarrollando en ellos aptitudes de convivencia, mediante la creación de

un ambiente y clima que favorezca el trabajo, fomente la comunicación y potencie las interacciones y colaboraciones mutuas.

Para que las normas sean eficaces y realmente ayuden de verdad a mejorar la convivencia hay que tener en cuenta que deben ser:

- Claras: sin ambigüedades.
- Concretas: breves y de fácil comprensión.
- Pactadas: entre alumnos, profesor y con la implicación de las familias.
- Ejecutables: que no causen ellas mismas un conflicto por no poder realizarlas.
- Justas: respetando los valores individuales de cada uno, adaptadas a los intereses y a la maduración particular.
- Revisables: que se puedan modificar tras ser evaluadas.
- Educativas: que impliquen un proceso de aprendizaje.
- Ajustadas a la normativa: ajustadas a la normativa vigente.
- Equilibradas: teniendo en cuenta los derechos y deberes de todos.

Si tenemos en cuenta todo lo anterior a la hora de elaborar las normas, crearemos un ambiente positivo en el aula aumentando así el aprendizaje cognitivo y autónomo, el desarrollo de la autoestima, la adquisición de valores, etc... Además, ayudará al profesor a reflexionar para mejorar el clima de convivencia y aprendizaje dentro del aula y le ayudará a tener alternativas a la hora de solucionar un conflicto.

Se pueden establecer cuatro fases en el trabajo con los alumnos para llevar a cabo el proceso, democrático y compartido, de elaboración de las normas (Barriocanal, 2001).

**Tabla 2:**

**Fases del proceso de elaboración de normas (Barriocanal, 2001).**

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>PRIMERA FASE: Preparación o sensibilización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percibir la existencia de normas como una necesidad para regular la vida colectiva.</li> <li>- Valorar la importancia de crear colectivamente las propias normas de clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de actividades individuales y de pequeño grupo que ayuden a reflexionar sobre estas preguntas: ¿Qué pasaría si no existieran normas en nuestra sociedad? ¿Por qué son importantes las normas de tráfico, por ejemplo?</li> <li>- Recogida de datos sobre la disciplina en el centro: Aplicando cuestionarios. Haciendo observaciones.</li> </ul>
<p>SEGUNDA FASE: Producción de normas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar entre el profesorado y el alumnado una serie de normas justas, equitativas y coherentes que sean eficaces y que tengan en cuenta los derechos y deberes de todas las personas.</li> </ul>	<p>Toma de decisiones sobre qué aspectos de la vida del aula se van a definir normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusión de posibles sanciones o correcciones asociadas al incumplimiento de las normas.</li> <li>- Inclusión de normas para el profesorado.</li> </ul> <p>Se pueden hacer actividades en pequeño grupo y puestas en común utilizando diversos materiales (normativa de centro, listados de normas...).</p>

<p>TERCERA FASE: Negociación de las propuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Negociar y consensuar un acuerdo mutuamente satisfactorio para las distintas partes, indicando el tiempo de vigencia, formas de revisión y modificación.</li> <li>- Conceder a todas las partes implicadas capacidad de decisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprobación de cada una de las normas por asamblea de clase.</li> <li>- Empezar por debatir las normas más sencillas para pasar progresivamente a las de mayor complejidad.</li> <li>- En los momentos de bloqueo exponer las razones, proponiendo alternativas, señalando las ventajas de un hipotético acuerdo...</li> <li>- Comunicación eficaz entre las partes para exponer posturas, necesidades y sentimientos.</li> <li>- Incluir los límites y las consecuencias lógicas en caso de incumplimiento de una norma.</li> <li>- Contemplar algún sistema de revisión de las normas.</li> </ul>
<p>CUARTA FASE: Aplicación y Seguimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener en vigor el acuerdo con las modificaciones necesarias en cada momento y situación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión de las normas: exposición en lugares visibles, entrega de copias a las personas interesadas...</li> <li>- Aplicación del sistema de normas: establecer un periodo de adaptación y aprendizaje, consolidar las normas y aplicar las correcciones acordadas en casos de transgresión.</li> </ul>

#### 1.4. Variables escolares.

La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro académico, pobre ajuste escolar y elevadas tasas de abandono escolar (Trianes, 2000).



En el análisis de las variables escolares debemos también destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Trianes, 2000). Así, por ejemplo, se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno, muy relacionado, a su vez, con el efecto Pigmalión, que hemos tratado anteriormente. Normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales (Ladd, Brich y Buhs, 1999). Asimismo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los mismos alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y/o rechazo hacia sus compañeros. En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales.

En este sentido, el adolescente rechazado encontrará la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día allí, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias, lo cual perjudica a unos y a otros (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

Para educar en la convivencia escolar no basta con la implicación del profesorado, además hay que contar con todos los miembros de la comunidad educativa, implicados directa o indirectamente en la educación: alumnado, familias, instituciones, agentes sociales, etc... (Cantón, M. I., 2013).

### **1.4.1. Adolescentes y convivencia.**

Queremos ofrecer una visión de la figura de la adolescencia, ya que nuestro estudio se centra en los centros de Educación Secundaria. Es importante conocer las características psicológicas y de desarrollo evolutivo de los adolescentes, que son los sujetos centrales de este trabajo.

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia (Glueck y Glueck, 1970), se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; falta de identificación con el sistema escolar; y abandonar prematuramente la escuela. Pero, realmente, según Funes (2001) cómo vemos al adolescente:

- Aire emocional: atmósfera adolescente que tiende a ser vivida por el adulto o la institución como conflictiva.
- Situaciones conflictivas: propias de la adolescencia, que requieren seguir determinada lógica para ser resueltas.
- Personajes (adolescentes): temporalmente problemáticos
- Casos.

En todas las aulas suele haber un caso al que no sabemos cómo tratar, pero la mayoría de las dificultades son tensiones diversas con acompañamiento adolescente. Colocar el origen, la fuerza motriz de cada uno de los conflictos, en una casilla puede conducirnos a una u otra respuesta, a la gestión adecuada o a la creación de problemas.

El alumno en conflicto es sustancialmente alguien que ha traspasado al proceso de escolarización todas sus tensiones adolescentes, sin que desde la escuela se haya tenido la habilidad de desviarlas o canalizarlas. La incapacidad para comprender las adolescencias conduce a la ubicación de problemas allí donde no están, a la generación

de incompatibilidades mutuas, a la consideración de determinados individuos como conflictivos. Los jóvenes de la etapa de Educación Secundaria no dejan de ser adolescentes en los dos sentidos de la palabra: miembros de una generación, de un grupo socialmente diferenciado, y, a la vez, sujetos sometidos a un conjunto de transformaciones evolutivas que condicionan la relación educativa. Son personas que se encuentran en un proceso de construcción de la identidad a través de ensayos y experimentaciones en el propio ámbito escolar (uno de sus entornos vitales centrales).

A continuación exponemos una tabla que recoge las aportaciones de Funes (2001), y que indica la percepción que tenemos del adolescente en el aula y el tema educativo con el que se asocia dicha percepción.

**Tabla 3.**  
**Percepción del adolescente y tema educativo (Funes, 2001).**

<b>Cómo vemos al chico o chica adolescente</b>	<b>Principal cuestión educativa que nos plantea esa percepción</b>
Indisciplinados	Las normas
Conflictivos	La confrontación adulto-adolescente
Problemáticos	Las respuestas adecuadas, personalizadas
Desquiciados	Los bagajes personales que cada alumno tiene que abordar cada nueva situación
Conductuales	Las formas propias de cada etapa para expresar la incomodidad. El adolescente como actuador
Disruptivos	La colisión entre nuestras pretensiones y las suyas
En riesgo	Los entornos y contextos en los que viven. Su lectura personal
Disociales	Las dificultades de socialización
Delincuentes	Las transgresiones y conflictos sociales

Violentos	Las formas de relación, las subculturas grupales, la ética ambiental
Inmigrantes	Las crisis existenciales de los procesos migratorios, las contradicciones entre la adolescencia e inmigración económica, las distancias culturales a salvar

Un punto clave de este estudio es llegar a la conclusión de que “a convivir se aprende”. Es decir, debemos de tener claro que la resolución de conflictos tiene que basarse en dos aspectos importantes, que son la educación o reeducación de hábitos para la convivencia. Pero, ¿es posible que los alumnos de Educación Secundaria se involucren en la resolución pacífica de sus propios conflictos?, ¿se puede aprender en el centro educativo las técnicas para resolver la conflictividad existente?, ¿es posible dar respuesta a la conflictividad escolar y prevenir la violencia y el “bullying”?, ¿se puede aprender estrategias para evitar conflictos generados por el racismo y la xenofobia?, ¿pueden trabajar padres, profesores y alumnos conjuntamente para conseguir una buena convivencia escolar?

Según Funes (2001), debemos de llevar a cabo una serie de acciones que nos ayuden a encauzar a los adolescentes y a mejorar la convivencia en el sistema educativo. Estas acciones son las siguientes:

1. Organizar y practicar un buen sistema de observación, con el fin de conocer la realidad de los adolescentes con los que convivimos en la escuela. Saber qué dinámicas crean, cuáles son los elementos culturales juveniles y sus correspondientes formas de comportamiento que les atraen. Observar su mundo y saber separar sus prácticas de afirmación de la identidad, de las broncas y conflictos sin sentido.
2. Practicar dinámicas de grupo recordando que educamos grupos de adolescentes. Cuidar la orfandad con la que se suelen encontrar especialmente algunos chicos de los primeros cursos de la ESO, sometidos a la presión de otros grupos mayores. Trabajar los procesos de integración. Trabajar las tensiones entre grupos diferentes. Abordar cuestiones concretas como las dinámicas de *tribu*.

3. Practicar con intensidad la tutoría, el acompañamiento educativo de los adolescentes. Reintroducir en el espacio escolar su mundo, sus preocupaciones. Ayudarles a conectar sus dos mundos.
4. Aplicar con habilidad la disciplina. Situar el sentimiento adolescente de las transgresiones. Individualizar cada situación. Tener en cuenta que no se trata de aplicar inflexiblemente códigos penales escolares, sino de buscar respuestas que sirvan para responsabilizar al adolescente de su conducta.
5. Intentar conseguir que cada chico o chica, por complicado que sea, encuentre algo para hacer en la escuela que le interese, algo que justifique su venida al centro. Debería pensarse en el aprendizaje cooperativo o en el diseño adecuado de un buen trabajo por proyectos integradores.
6. Practicar la opcionalidad. Organizar la escuela para que sea posible la práctica de recorridos educativos personalizados. El conflicto es, hoy en día, el enfrentamiento con una institución uniforme que no puede, o no quiere, inventar formas educativas suficientemente diversificadas y abiertas.
7. Construir realmente la “educación compartida” de los adolescentes con otros profesionales. Por un lado se trata de abrir la escuela secundaria a la presencia y acción de otros profesionales (de la salud o de la educación social, por ejemplo) para reforzarnos mutuamente en el seguimiento educativo. Por otro, consiste en organizar educativamente otros recursos para adolescentes que no estén centrados en la escuela, pero que formen parte del proyecto educativo.  
Avanzar planteamientos de formación laboral postobligatoria a los últimos trimestres de la obligatoria.

En definitiva, para lograr una convivencia sólidamente asentada en los centros educativos es necesario y primordial considerar al alumno como el centro del proceso educativo, teniendo presente que los alumnos no son iguales, son diferentes y únicos. Darle al alumno la opción de ser el protagonista y participar en la elaboración de las normas de convivencia del centro, ayudará a que ellos asuman las responsabilidades adecuadas a su edad y capacidad, y a que haya aceptación e implicación positiva por su parte para cumplir dichas normas y favorecer la convivencia escolar.

### 1.4.2. Las expectativas del profesor.

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno. Los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Cava y Musitu, 2001), que inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establecerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997).

Destacamos el trabajo desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968) (ver tabla 4), ya que es uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor. Estos autores analizaron la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad (Machargo, 1994). Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños (Guil, 1997).

**Tabla 4.**  
**Los experimentos de Pigmalión.**

Los tres principales experimentos de Rosenthal relativos al *Efecto Pigmalion* son los siguientes:

1) En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la *capacidad intelectual* de un individuo. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos “con porvenir”. Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos iban a hacer progresos importantes durante el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, *sólo se generó en la mente de los profesores*.

Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran “porvenir”) habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño procediera de una clase con alumnos “por encima de la media” o “por debajo de la media”.

2) El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar. A una mitad de los profesores de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás.

3) El efecto de Pigmalión incluso se observa en trabajos con animales. Rosenthal estudió la influencia de determinadas expectativas sobre el comportamiento de ratas. En un seminario de doce estudiantes contó la historia siguiente: mediante la cría continuada de ratas a las que se había enseñado una rápida orientación en el laberinto se hacía posible obtener razas de ratas inteligentes. Para demostrarlo se asignaron cinco ratas a cada estudiante. Bajo las instrucciones del estudiante, estas ratas deberían aprender a correr en el pasillo oscuro de un laberinto en forma de T. A seis estudiantes se les contó que sus ratas procedían de una raza inteligente “que sabían orientarse en un laberinto”, a los demás se les dijo que sus ratas eran animales experimentales normales o ignorantes. En la realidad no existía diferencia alguna entre los animales. Al final del experimento, los resultados fueron distintos para los diferentes grupos. Las ratas consideradas como inteligentes por los alumnos mejoraron sus resultados de día en día.

La valoración de este experimento con ratas mostró, además, los siguientes detalles interesantes: los estudiantes que creían trabajar con animales inteligentes tenían más afecto a sus ratas. Interiormente estaban más tranquilos en presencia de los animales que los estudiantes con las ratas “ignorantes”. Las trataban con más cuidado y les gustaba más el experimento que a los estudiantes que suponían que estaban trabajando con animales ignorantes.

En la práctica cotidiana, el profesor genera expectativas respecto de los alumnos a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su experiencia con los alumnos en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). Los profesores suelen elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997). No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las

expectativas a partir de la información que dispone del alumno, es la percepción selectiva del profesor la que también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso (Cava y Musitu, 2000; Cantón, M. I, Cañón, R. R., Arias, G. A. R. y Baelo, R., 2015).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por las características del profesor y el contexto de la interacción. Cuando hablamos de las características del profesor, nos referimos a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno. Respecto al contexto de la interacción, aludimos a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases. A partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas.

Ros (1989), habla de seis fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno:

1. Adecuación a los estereotipos.
2. Construcción de tipos de categorías de alumnos.
3. Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría.
4. Desarrollo del concepto de “alumno ideal”.
5. Tipificación de los alumnos.
6. Impresiones y expectativas plenamente formadas.



Las expectativas, ya elaboradas, se manifiestan en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1994). Si las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo. Además, estos alumnos de los que se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los alumnos y, por tanto, esperan de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades (ver tabla 5). Aparte de la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1994).

**Tabla 5.**  
**Comunicación de las expectativas.**

1. Los profesores que creen que un alumno es bueno, le sonrían con más frecuencia, mueven la cabeza, se inclinan hacia él y le miran más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo “positivo”).
2. Los buenos alumnos reciben siempre más *feedback*, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para los alumnos de los que los profesores esperan más, las reacciones —elogio y crítica— son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que los profesores guardan sus críticas para los alumnos “ignorantes”.
5. A los alumnos de los que esperan más, los profesores les dan más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. Los profesores incitan a los alumnos, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les

llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayudan a encontrar la solución correcta.

7. Al obtener buenos resultados los chicos a los que el profesor considera como menos inteligentes, éste incluso se disgusta con ellos. El profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le castiga porque no ha correspondido a sus expectativas.

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesor puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, puesto que les transmite que espera un buen rendimiento de ellos y les da oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados niños que se espera muy poco de ellos. No obstante, los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos, dan un feedback informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava, 1998).

Pero, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto, es necesario que el alumno las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor.

### **1.4.3. El papel de las familias.**

La implicación de los padres en el centro educativo afecta positivamente al desarrollo de sus hijos, además, hay que tener presente que la educación de un hijo en edad escolar es una responsabilidad compartida entre el centro educativo y familia. Los padres y madres de los alumnos pueden contribuir de diversas formas en su educación, pero para ello, es importante implicar y potenciar más la participación de padres y madres en el centro educativo, y contar con su opinión a la hora de establecer las normas que deben seguir los alumnos y en la resolución de conflictos.

Familias y centro educativo deben plantearse cómo trabajar conjuntamente, la colaboración tiene que ser mutua (Cantón, 2013), manteniendo una buena comunicación, valorando los recursos que tienen, sus habilidades, intereses y motivaciones y ver cómo todo esto puede ajustarse a la realidad del centro y a afrontar los conflictos suceden. La participación de las familias contribuye a crear un buen clima de entendimiento, y es importante que desde el centro educativo se fomenten acciones y se creen espacios para reflexionar sobre las normas de convivencia. También es imprescindible la formación de las familias sobre la situación de la convivencia, facilitando desde el centro educativo un análisis de la realidad sobre la convivencia en el centro, cursos de formación, actividades, etc.

La Escuela de Padres podría ser un buen instrumento para ayudar a los padres en su formación. Estas escuelas suelen ser promovidas por los centros educativos, o por los Ayuntamientos, en este caso, es importante que Ayuntamientos y centros educativos colaboren conjuntamente en el buen funcionamiento de la Escuela de Padres.

Es de vital importancia la integración de las familias en la vida del centro, pero está claro que para que esto suceda el centro debe ofrecer una serie de estrategias como: asambleas de aula con los tutores, establecer horarios de reunión accesibles para los padres, utilizar medios de intercomunicación entre padres y profesores, etc..., para favorecer la participación, comunicación y acercamiento de los padres al centro educativo.

#### **1.4.4. Los Ayuntamientos.**

Los Ayuntamientos deben impulsar propuestas para que los ciudadanos aprendan comportamientos cívicos que propicien una buena convivencia. A continuación presentamos algunos modelos de actuación municipal para la mejora de la convivencia en el ámbito educativo (Díaz, 2012).

- Las Escuela de Padres: Pueden aportar a la familia las pautas básicas para prevenir la violencia escolar a través de temas como: superar el sexismo, respeto mutuo, aprendizaje cooperativo, habilidades sociales, la lectura como instrumento de motivación, capacidad de relacionarse, etc. Estos

temas pueden abordarse a través de: la visualización de películas sobre racismo y xenofobia, Jornadas de prevención de la violencia y control del absentismo escolar, Mesas de prevención de la violencia de género, etc.

- Programa el policía tutor: Muchos Ayuntamientos han puesto en marcha este programa en el que los agentes locales colaboran en la vigilancia de la escolaridad, en la prevención y control del absentismo, en la relación cercana con los centros escolares, en los programas de protección de menores, etc.
- Programas de prevención y control del absentismo: Son iniciativas de carácter participativo que integran distintos servicios municipales y de otras entidades relacionadas con el absentismo escolar que pretenden actuar de forma coordinada en los casos detectados.
- Introducir la dimensión de género como medida contra la violencia escolar: Crear mesas de prevención de la violencia de género; Plantear las inversiones teniendo en cuenta que respondan a principios de igualdad: instalaciones deportivas, patios, etc.; y, desterrar el lenguaje y las imágenes sexistas entre otras medidas.

Fomentar el uso de materiales didácticos coeducativos. Acciones dirigidas al profesorado para profundizar sobre los significados de la coeducación. Talleres para padres y madres de coeducación. Charlas sobre la transmisión de estereotipos de género en la publicidad, medios de comunicación, etc... Difundir a través de la AMPAS y de las escuelas de Padres y Madres información y materiales sobre educación en igualdad, modelos conductuales de respeto mutuo, reparto equitativo de responsabilidades...

- Iniciativas que potencien el aprendizaje cooperativo, la tolerancia, la colaboración y la relación intercultural: Como por ejemplo poner en marcha campañas educativas contra las distintas conductas de acoso escolar fomentando la sensibilización y la solidaridad hacia las víctimas y el rechazo hacia los agresores. Evitar la influencia negativa de la televisión y otras tecnologías. Favorecer el ocio alternativo. Impulsar la celebración de Jornadas de prevención de la violencia escolar. Promover programas que favorezcan la comunicación Inter-familiar. Alentar las estrategias de comunicación y habilidades de relación. Fomentar entre el alumnado el

recurso a profesores, orientadores y servicios de apoyo. Extender los programas de prevención de conflictos a los cursos de primaria que se consideren adecuados. Incentivar la resolución de los conflictos en el ámbito interno de los centros educativos.

Muchos Ayuntamientos de toda España han llevado a cabo actividades como las mencionadas anteriormente con el fin de fomentar la convivencia escolar en sus municipios.

### **1.5. Rechazo.**

La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro académico, pobre ajuste escolar y elevadas tasas de abandono escolar (Trianes, 2000).

En el análisis de las variables escolares debemos también destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Trianes, 2000). Así, por ejemplo, se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno, muy relacionado, a su vez, con el efecto Pigmalión, que hemos tratado anteriormente. Normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales (Ladd, et al. 1999). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y

populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales.

En este sentido, el adolescente rechazado encontrará la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día allí, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias, lo cual perjudica a unos y a otros (Kupersmidt, et al., 1990).

El rechazo entre iguales tiene unas consecuencias, y es que un grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajuste del individuo (Ladd, 1999). Si nos centramos en el rechazo, éste se asocia con el desorden psicosocial debido a dos razones: por un lado, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando se inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, y Price, 2003). Por otro lado, el rechazo implica la disminución de uno de los recursos más importantes para el bienestar del individuo: la autoestima. Los alumnos rechazados suelen informar de una autoestima general más baja, en comparación con aquéllos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000).

Sin embargo, cuando analizamos las diferencias entre rechazados agresivos y sumisos encontramos un resultado aparentemente contradictorio: los rechazados agresivos tienden a mostrar mayores puntuaciones, especialmente en el área social, pese a que son los alumnos menos aceptados. En el análisis de esta contradicción se ha observado que los rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia, especialmente en el área social y a infravalorar el rechazo de su grupo de iguales,

mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Hymel, Bowker, y Woody 1993).

Por otro lado, las diferentes revisiones que han analizado las consecuencias del rechazo entre pares destacan la relación entre el rechazo y tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999).

Los alumnos rechazados, en comparación con aquéllos no rechazados, presentan dificultades académicas mayores, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste psicosocial. En el caso del fracaso escolar, Wentzel y Asher (1995) sugieren la existencia de tres factores que explican este vínculo:

1. La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de integración social son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquéllos que tienen relaciones positivas con sus iguales (Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, el hecho de tener amigos y un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares medios, ya que en este período conseguir un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal es de una importancia central.
2. Las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico, como con el éxito académico.
3. El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que

son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

En esta línea, el profesor desempeña un rol fundamental en el rendimiento académico, pero también en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001). Claro está que el apoyo del profesor motiva al alumno a mejorar su rendimiento (Davis, 2003), y aquellos alumnos rechazados obtienen un menor apoyo de los profesores (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002), especialmente si además, participan en conductas violentas en la escuela (Birch y Ladd, 1998). Además, las creencias y expectativas de los profesores influyen en la percepción que tienen los alumnos de sus compañeros y, en consecuencia, en la aceptación o rechazo hacia los mismos (Birch y Ladd, 1998).

Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela tienen, además, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la escuela (Wentzel y Asher, 1995): por un lado, el estatus social negativo en el aula desencadena una menor disponibilidad de apoyo social (recursos interpersonales), precisamente en una etapa en la que se afrontan numerosos cambios estresantes como el paso de un tipo de enseñanza a otro (por ejemplo, el paso de la educación primaria a la ESO). Por otro lado, la carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en importantes experiencias de aprendizaje social con otros compañeros, lo que se refleja en una disminución de los recursos intrapersonales necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de cada etapa.

Otro concepto ligado al rechazo es el de comportamiento violento. Tradicionalmente se ha considerado a la conducta violenta como causa fundamental del rechazo, otros estudios sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia del rechazo (Ladd, 1999). De este modo, se observa que, por un lado, los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero por otro lado, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge, et al., 2003).



Para Dodge y colaboradores (2003), la expresión temprana de conductas antisociales y violentas se vincula tanto al rechazo como al agravamiento de estos comportamientos en la adolescencia y edad adulta. En este sentido, estos autores sugieren que una de las variables que resulta más importantes para entender la relación entre el rechazo y el comportamiento violento es la competencia social, que correlaciona tanto con la conducta antisocial como con el rechazo. Por otro lado, se ha constatado que no todos los alumnos que participan en comportamientos violentos presentan problemas de integración. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados difieren de los no rechazados en la gravedad de la conducta violenta cometida y en las razones por las cuales se participa en este tipo de comportamientos. En este sentido, recientes estudios han profundizado en las diferencias en la conducta violenta entre rechazados y no rechazados. En estas investigaciones se han obtenido resultados que asocian el rechazo con un estilo concreto de agresión: agresión ineficaz o inútil (Bierman, 2004). Este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por el individuo como frustrantes (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, y Bierman, 2002). Al contrario, los alumnos cuya agresión es la denominada agresión efectiva o eficaz, si bien crean problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004).

No obstante, cabe destacar que la relación entre el rechazo y el comportamiento agresivo es diferente en función de la edad. En este sentido, las normas y la aceptación de esta conducta también están sujetas a cambios evolutivos propios de la edad. En definitiva, la forma, la función y el significado de la agresión cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad de los niños para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo y de la conducta agresiva (Gifford-Smith y Brownell, 2003), de modo que un estilo agresivo inefectivo favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, una de las variables que se relacionan con los problemas de ajuste en la edad adulta y el rechazo es la tendencia a la asociación con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y

Butler, 1990). Esta asociación contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave. De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo, asumiendo un comportamiento violento (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998). Una vez se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con los iguales se encuentran limitadas, aspecto que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage, Holt, y Henkel 2003). La asociación con iguales desviados en el grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, dicha relación es el resultado de la existencia de problemas de relación con los pares en edades anteriores, aspecto que limita el contacto del niño con iguales no-desviados; por otro lado, se ha comprobado que otras variables, entre las que destaca la aparición temprana de problemas de conducta, intervienen en dicha asociación.

La calidad de las relaciones con los iguales se ha asociado con la presencia de problemas de ajuste, tanto internalizados como externalizados. La preponderancia de uno u otro tipo de desorden se relaciona con aquellos aspectos que provocaron el rechazo de sus iguales. Así, los problemas externalizados (como por ejemplo delincuencia) tendrían como base el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva del niño, mientras que los problemas internalizados (tales como la depresión) se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en la conducta retraída o ansiosa. Sin embargo, encontramos que no existe apoyo empírico para las tesis de Rubin, LeMare y Lollis (1990), en el sentido de que no se conoce qué aspectos de la relación con el grupo de pares se asocian con distintos desórdenes como conducta antisocial, consumo de sustancias, depresión, ansiedad y conducta suicida. Por tanto, si bien existe acuerdo en la asociación entre el rechazo del grupo de iguales y los problemas externalizados, cuando hablamos de los problemas internalizados encontramos resultados contradictorios. Así, mientras que algunos autores señalan que los problemas con el grupo de iguales se relacionan únicamente con problemas externalizados, otros estudios constatan la existencia de una relación directa entre los problemas de ajuste en la infancia y los problemas internalizados, a través del comportamiento ansioso y de las creencias de niños y adolescentes acerca de ellos mismos y de sus compañeros (Coie, Terry, Lenox, Lochman y Hyman, 1995). De

hecho, se ha obtenido apoyo a esta idea en estudios transversales (Coie, Terry, Lochman y Hyman, 1992) y longitudinales (Kiesner, 2002).

Además, la relación entre sintomatología depresiva y rechazo es común a los dos subtipos de rechazados (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998), aunque los rechazados sumisos obtienen mayores puntuaciones en soledad, timidez y preocupaciones sobre su condición de rechazados y, según Boivin, Poulin y Vitaro (1994), también en sintomatología depresiva. Sin embargo, Hecht y et al., (1998) concluyen que, cuando se utilizan medidas globales de sintomatología depresiva no se encuentran diferencias entre ambos subgrupos de rechazados, mientras que cuando se utilizan medidas multidimensionales se obtienen diferencias que sugieren que la sintomatología depresiva tiene un origen diferente en ambos subgrupos: en el caso de los rechazados agresivos la sintomatología depresiva radicaría en los problemas interpersonales con el grupo de iguales, mientras que en los rechazados sumisos el origen estribaría en su bajo nivel de interacción social. Además de los problemas de ajuste escolar, la conducta violenta y los problemas internalizados, una última consecuencia importante del rechazo de los iguales es el sentimiento de soledad. A partir de la década de los ochenta, los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los niños y adolescentes rechazados. Los niños impopulares respecto a sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente, tienen menos expectativas positivas de éxito social y también se sienten más deprimidos. Todo esto provoca mayores sentimientos de soledad y aislamiento que no sólo contribuyen a la situación de rechazo sino que también se asocian directamente con problemas de depresión. No obstante, el volumen de investigación sobre este tema es escaso, por lo que constituye una futura línea de investigación sugerente e interesante.



**CAPÍTULO II.**  
**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:**  
**BÚSQUEDA DE MODELOS DE**  
**CONVIVENCIA.**



## **Introducción.**

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesor y el alumno. Así, según Gordón y Burch (1998) una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales:

1. Transparencia, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos.
2. Preocupación por los demás, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro.
3. Individualidad, para permitir que cada alumno desarrolle su individualidad.
4. Satisfacción de las necesidades mutuas.

Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar (Prieto, 2008).

Son numerosos los trabajos que han analizado aquellos comportamientos de profesores de secundaria en que son altamente motivadores y otros que son calificados como desmotivadores (Justicia, 1996). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente a los alumnos a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas) (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009). Los comportamientos desmotivadores, por el contrario, no estimulan a los adolescentes a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones (ver tabla 6).

**Tabla 6.**

**Principales comportamientos motivadores del profesor de secundaria (Justicia, 1996).**

COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES	COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES
<b>1. Dirigidos a la activación o iniciación de la tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organizadores previos</li> <li>b) Sentido del humor</li> <li>c) Entusiasmo por el trabajo</li> <li>d) Activadores de la atención</li> <li>e) Oferta de “opcionalidad”</li> <li>f) Comportamiento autoritativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desorganización en las clases</li> <li>b) Recargar conceptualmente las explicaciones</li> <li>c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)</li> </ul>
<b>2. Dirigidos a la persistencia o mantenimiento en la tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Claridad expositiva</li> <li>b) Flexibilidad con los niveles de abstracción</li> <li>c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que los alumnos están mentalmente elaborando</li> <li>d) Organizadores gráficos activamente críticas, quejas</li> <li>e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana</li> <li>f) Pensamiento crítico</li> <li>g) Aprendizaje cooperativo <i>versus</i> aprendizaje autónomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Explicar demasiado rápido</li> <li>b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa</li> <li>c) Carencia de la habilidad de escuchar</li> <li>d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia</li> <li>e) Etiquetar negativamente a los alumnos</li> </ul>



Además de estos comportamientos (motivadores y desmotivadores), recordamos como hemos visto en el capítulo anterior, que existen otras dos variables fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente.

La mayor parte de la violencia que se produce en la escuela es de tipo reactivo, y surge como una explosión, cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera (Díaz Aguado, 2004). Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma.

De lo anteriormente expuesto se deducen los siguientes principios de prevención de la violencia:

- a. Disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de la vida en la escuela, del alumnado y del profesorado;
- b. Establecer cauces y procedimientos alternativos en el sistema escolar a través de los cuales de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia ni al comportamiento disruptivo (a través de la comunicación, la cooperación...);
- c. Desarrollar alternativas en todos los individuos para afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos;
- d. Y enseñar a condenar la violencia.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser de gran eficacia para mejorar el clima del aula (tanto en las relaciones entre el profesorado y el alumnado como entre este último), así como para desarrollar alternativas a la violencia tanto en el sistema escolar como en los individuos que en dicho sistema interactúan. Y es que cuando las relaciones con los compañeros se producen debidamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas y necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las

relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo que es injusto, etc. (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos, incluidos los que tienen más riesgo de violencia, es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos y a todas.

En todos los centros educativos hay conflictos, por ello, hay que buscar el modo de resolverlos. La expresión “resolución de conflictos” se ha convertido hoy día en el título que designa ideas y procedimientos para abordar los conflictos, entre ellos, los conflictos escolares. Pero hay que matizar que la resolución de conflictos tan sólo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modos cooperativos los conflictos. Eso a veces llevará a su solución, pero en otros casos obtendremos resultados aparentemente más modestos como: la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes implicadas aunque las posturas respectivas puedan seguir estando enfrentadas. Por lo tanto, no debemos esperar resultados milagrosos de las técnicas de resolución de conflictos, sino la posibilidad de desarrollar ciertas capacidades personales que predisponen al acuerdo y a la resolución cooperativa de las situaciones de conflicto.

A partir de los criterios de clasificación de Stutzman (1995), vertebraremos las diferentes macroestrategias de gestión de conflictos atendiendo al grado de formalización y a la relación inversa con el poder de decisión de las personas que protagonizan una controversia, comenzando por las aproximaciones menos estructuradas y con mayor libertad de acción y acabando por las estrategias más regladas e impositivas.

Dejando fuera la posibilidad de evitar dar respuesta a un conflicto, la participación más informal en una disputa consiste en discutir los desacuerdos para decidir qué actuaciones se van a emprender. Constantemente discutimos con compañeros y compañeras de trabajo, con los miembros de nuestra familia o con el vecindario. Se trata de recabar información, contrastar puntos de vista, expresar tensiones, exponer dudas, manifestar quejas, tantear el terreno y, en definitiva, de aprovechar la oportunidad de reflexionar juntos sobre el problema para tomar, luego,

mejores decisiones al respecto (Carrasco, Villá, Ponferrada y Casañas, 2011). Se ha de tener presente que una buena discusión siempre gira sobre el conflicto y jamás cae en la descalificación, ni en el ataque personal que acabarían desplazando el eje del debate hacia el ámbito de las emociones y las necesidades de respeto y estima que, una vez heridas, acarrearían enfrentamientos cansinos e improductivos. Cuando los conflictos se resuelven en un contexto de diálogo, permiten desarrollar y fortalecer valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia; así como, habilidades sociales como la comunicación la toma de decisiones y la asertividad. Estos aspectos son fundamentales para la formación integral de los alumnos/as y la construcción de una convivencia agradable.

La negociación de un desacuerdo es mucho más formal por su proceder y planificación. Negociar implica establecer un tiempo, una agenda y un método de trabajo. Realmente, no se fuerza a nadie a llegar a un pacto y cada negociador se vale de sus habilidades de persuasión, ofrecimientos, coaliciones y demás tácticas como medio de alcanzar los propios intereses.

Munduate y Medina (2005), distinguen entre negociación distributiva donde no se genera ganancia, sino que aquello que uno obtiene es a costa de lo que el otro pierde (suma cero); y negociación integrativa o por principios donde se ponen sobre la mesa otros valores tanto o más apetecibles que una ganancia sustantiva como por ejemplo, la probabilidad de volver a negociar en el futuro, la importancia de prescindir presiones innecesarias, la posibilidad de cooperar para abrir nuevos horizontes, etc. que conducen a acuerdos más satisfactorios (suma positiva).

Más allá de la negociación se halla la conciliación (buenos oficios). No es nada infrecuente que las personas que toman parte en un enfrentamiento se alejen y eviten comunicarse entre ellas, alimentando sentimientos mutuos de resentimiento que van en aumento en la distancia. En esta tesitura, es necesaria la intervención de otra persona que empuje hacia el encuentro, preparando el terreno mediante la valoración de ambas partes, haciéndoles patente su interdependencia y la necesidad de enfocar un futuro en común, libre de malentendidos y con una salida dialogada al conflicto. Es esencial que el rol de conciliador lo desempeñe alguna persona cercana y bien aceptada por ambas partes, cuya función se limita a preparar el escenario, sin intervenir para nada en el

desarrollo de la discusión o negociación. Por suerte, en todos los grupos existen personas con aptitudes conciliadoras. Personas que son respetadas por los demás porque tienen principios, son cordiales y de la manera más natural del mundo, acercan posiciones antes contrapuestas, logran el entendimiento entre personas diferentes y transmiten calma y serenidad en los momentos de más tensión.

La mediación, se trata de un proceso formal y estructurado en el cual la participación de una persona o personas externas al conflicto se mantiene de principio a fin (Munné y McCragh, 2006). La presencia del mediador o mediadora no es impositiva, por lo que cualquier decisión sobre el conflicto sigue en manos de sus verdaderos protagonistas. El énfasis que se pone en la mediación en sus distintos ámbitos de aplicación -familiar, escolar, laboral, comunitario, penal, internacional- se debe a que constituye el último eslabón en la autogestión de los conflictos; luego, las decisiones ya pasan a manos de una figura de autoridad.

La mediación escolar, tiene, además, la particularidad de que quienes ejercen de mediadores son alumnos y alumnas, junto con profesores y profesoras, padres y madres y cualquier otra persona vinculada con el centro que desee formarse para mediar en conflictos. Es imprescindible remarcar que una de sus finalidades consiste en elaborar acuerdos donde todos salgan ganando.

Hablamos de arbitraje cuando, las personas en conflicto pierden el poder de decisión, las cuales convienen en someter el objeto de la disputa a consideración del árbitro adquiriendo, así, el firme compromiso de cumplir su dictamen o laudo, por demás obligatorio (Vázquez de Castro, 2013). En el ámbito educativo, la figura del árbitro suele recaer en personas de mayor autoridad o poder que quienes participan en el conflicto. Esta forma de abordar las situaciones críticas quizás sea, por ahora, la más extendida, puesto que es el profesor quien acaba tomando decisiones sobre un problema entre dos alumnos, el jefe de estudios quien asume competencias para aplicar las medidas correctoras y sanciones en caso de faltas más graves, la dirección de la escuela la encargada de encauzar problemas entre profesores o diferentes miembros de la comunidad educativa, y los servicios de inspección que atienden a quienes no se han sentido satisfechos con las soluciones que se han propuesto dentro del centro, si es que

se ha intentado buscarlas, y que velan por el cumplimiento de las normas y reglamentos educativos promoviendo, a su vez, la calidad en la educación.

Pero, para actuar frente a un conflicto podemos considerar cuáles son las alternativas de que dispone toda persona, grupo u organización. Para ello nos basaremos en el conocido modelo bidimensional de Ruble y Thomas (1976). Estos autores distribuyen los estilos de comportamiento ante el conflicto con respecto a dos ejes que denominan asertividad y cooperación. La asertividad representa la preocupación y el conjunto de acciones que una persona emprende para lograr sus intereses y la cooperación se refiere a la preocupación y comportamientos encaminados a que la otra parte consiga lo que desea. El grado de asertividad y el grado de cooperación que una persona manifiesta en su respuesta ante un conflicto son independientes, de manera que el hecho de que alguien se preocupe por sus intereses no indica ni implica que, al mismo tiempo, se preocupe por los intereses de los demás (Pruitt y Rubin, 1999).

El estilo de competición (dominar, forzar, obligar, rivalizar, luchar) se distingue por un alto grado de asertividad y un bajo nivel de cooperación que se define como ganar-perder. La persona que compite generalmente quita importancia a las relaciones entre las personas y pone el acento en obtener el máximo beneficio con relación al objeto de la disputa. Se emplean tácticas de amenaza, acusación, abuso verbal, desprestigio, imposición, persuasión, promesas, sabotaje, obstrucción, etc. Sin embargo, competir puede resultar apropiado en situaciones de emergencia o cuando las otras personas no se hacen cargo de la situación, también se emplea cuando lo que hay en juego es trivial o se está completamente seguro de tener la razón. Por otro lado, la competición resulta negativa si se utiliza rutinariamente o se estima que la colaboración de los demás en la implementación de una solución concreta es importante. Del mismo modo, no se deberían utilizar tácticas competitivas cuando ello puede herir innecesariamente la autoestima de los demás.

La respuesta de colaboración (integración, solución de problemas) pone de manifiesto asertividad y cooperación altas, persigue la satisfacción de ambas partes y el binomio ganar-ganar resume este enfoque. A la hora de colaborar entran en juego habilidades de comunicación, empatía, creatividad, apoyo mutuo, y otras similares (Garaigordobil y Maganto, 2011) que resultan especialmente apropiadas cuando tan

importante es la relación como el objeto de la disputa. Colaborar permite variar de punto de vista sin capitular, crear un buen clima de debate e implicar a todo el mundo. La colaboración, además de un valor en sí misma, representa la salida más creativa al conflicto, siempre y cuando los objetivos planteados sean realistas. No resulta pertinente colaborar cuando apenas se dispone de tiempo, los temas en litigio carecen de importancia o los objetivos que defienden los demás están completamente equivocados o son fuente de injusticia. Por otro lado, en el caso de que los esfuerzos por hallar una solución consensuada al conflicto no fructifiquen, existe el peligro de que el supuesto fracaso sirva para justificar el posterior uso de la fuerza.

El compromiso (distribución, arreglo) refleja un grado medio de asertividad y cooperación, ya que se trata de renunciar a algo para obtener otra cosa a cambio. Se identifica al compromiso con *minigamar-miniperder*, ya que se cimenta en un reparto más o menos equitativo de ganancias y pérdidas (Boqué, 2006). Las herramientas más características para establecer un compromiso incluyen flexibilizar, poner condiciones, intercambiar, dividir objetivos, canjear, o hacer concesiones. La escasez de tiempo y recursos vuelven aconsejable el compromiso porque que se llega a una solución rápida, aunque quizás no sea la mejor. Igualmente, si los intentos por colaborar con la otra parte pueden ser mal interpretados suele resultar preferible llegar a un compromiso. Claro está que, si se necesita una solución creativa o las consecuencias del compromiso son, al fin y al cabo, insostenibles, es mejor desistir y barajar otras alternativas.

La acomodación (ceder, complacer, rendirse, servilismo) es baja en asertividad y alta en cooperación (Boqué, 2006). En este estilo de respuesta al conflicto, en donde se renuncia a los propios intereses y se actúa para ayudar a que la otra parte sí logre los suyos, se prima la relación por encima de todo y se hacen concesiones, renunciaciones, auto-sacrificios, se adula o emprende la retirada, se acata, transige, o somete, lo cual puede ser conveniente si el tema no es importante o una actuación más directa supone el bloqueo de una persona demasiado debilitada. Pero si la renuncia a luchar por los propios intereses en beneficio de los de los demás encubre un resentimiento, o tal vez persigue la aceptación o colaboración de los demás, los comportamientos de perder-ganar no serían los más apropiados.

El estilo elusivo (evitar, suavizar, inacción, escape) es bajo en asertividad y en cooperación, se prefiere abandonar antes que hacer frente al conflicto y representa la posición de perder-perder (Boqué, 2006). En este estilo aparece la evasión, la negación, la huida, el aplazamiento, poner excusas, guardar silencio... que indican la falta de implicación en el asunto, el miedo a la derrota, la opción por otras vías de salida al conflicto o la impotencia para hacerle frente. Pese a que eludir un conflicto aparentemente no favorece a nadie, lo cierto es que cuando el tema y la relación son insignificantes, no hay tiempo y no es imprescindible tomar una decisión en ese momento, o la falta de poder inutiliza otras opciones, las tácticas de evitación consiguen, cuanto menos, dar salida a un conflicto asfixiado y debilitar u obstaculizar a la otra parte. Contrariamente, si las relaciones y los temas en juego son significativos, si se reprimen sentimientos negativos o se utiliza reiteradamente, el hecho de no involucrarse en el conflicto sería, con toda probabilidad, la opción más frustrante. Tal y como indica Jares (2001), en nuestra sociedad la huida del conflicto está vinculada al aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia presentes en una sociedad postmoderna.

Junto con el grado de asertividad y cooperación hay otros elementos en juego que matizan la respuesta al conflicto: uso de la información (transparencia), fortalecimiento (balance de poder), actividad (implicación) y flexibilidad (posicionamiento), por lo que casi nunca resulta sencillo diferenciar nítidamente un estilo de otro.

La noción de estilo enfatiza una orientación consistente y específica hacia el conflicto, una orientación que unifica las tácticas específicas en un conjunto coherente, aún sin necesidad de mucha planificación y previsión (Folger, Poole & Stutman, 1997). Así pues, los estilos no son rasgos de personalidad, sino configuraciones estratégicas y, en contra de lo que podría parecer a simple vista, ninguno de los estilos de resolución de conflictos antes mencionados es mejor que otro. No se trata de ahogar los problemas, ni de acallar las voces discrepantes adoptando un comportamiento acorde con el orden establecido, sino más bien de saber elegir la respuesta más adecuada en cada ocasión y disponer de un amplio repertorio de recursos. Según Alzate (1998), a la hora de escoger un estilo se deben tomar en consideración ciertos factores, entre los cuales cabe destacar: efectividad, consecuencias a largo plazo, implicaciones éticas, así como la

respuesta que puede suscitar en la otra parte. El mismo autor desarrolla un modelo cognitivo de resolución de conflictos donde se pone de manifiesto que la respuesta al conflicto se halla sujeta a las características personales, experiencia previa, factores situacionales y orientación al conflicto determinada, a su vez, por un proceso de toma de decisiones en el cual la elección final está subordinada a distintos momentos evaluativos: momento de construcción subjetiva del conflicto, por una parte, y momento de autoevaluación de las propias habilidades para hacer frente a dicha situación (autoeficacia), por otra.

Kreidler (1997), en el caso de niños y niñas, establece seis vías de manejo del conflicto, a saber: agredir (lucha física, gritar, provocar malestar); colaborar (buscar una respuesta conjunta, hablar, pensar una solución del agrado de ambos, negociar); compromiso (que nadie obtenga exactamente lo que quiere, ceder un poco por ambos lados); evitar (dar a entender que todo va bien, huir, alejarse del otro); y recurrir a una autoridad (procurar que otra persona más facultada tome las decisiones). Por nuestra parte, en un estudio comparativo desarrollado en dos centros de educación primaria (Boqué, 2000), encontramos que un 14,1% de niños y niñas de entre ocho y doce años se inclinaba por competir; un 22,3% por colaborar; un 4,7% preferían el compromiso; un 11,6% elegían evitar; un 9% acomodarse; otro 11,6% recurrían a la autoridad; y el 26,7% restante ni siquiera veían alternativas al conflicto una vez éste había comenzado. Tales resultados llevaron a la conclusión de la necesidad de proporcionar a los chicos y chicas estrategias para comprender y afrontar los conflictos por sí mismos, especialmente porque también se detectó la tendencia a guardar silencio que, como sabemos, tanto favorece la discriminación y marginación de algunos compañeros y compañeras.

### **2.1. Fases de Intervención en el conflicto.**

Los conflictos, entendidos como procesos dinámicos, permiten intervenir en varios momentos de su desarrollo. En una primera fase, cuando un conflicto determinado se halla en su punto cero, es decir no percibido, inexpresado o inexistente, se trabaja directamente sobre el contexto individual, grupal, comunitario y global, con objeto de crear entornos estimulantes, ricos, acogedores, abiertos a la discrepancia, protectores, saludables y dotados de suficientes recursos para que todo el mundo pueda



evolucionar (Pantoja, 2005). En un centro educativo, el verdadero cometido de la comisión de convivencia debería consistir en velar por la mejora constante del clima del centro. A tal efecto, los programas educativos de desarrollo personal, cohesión grupal, aprendizaje cooperativo, acción tutorial y construcción democrática de normas de convivencia para la gestión del espacio común son prioritarios. Así pues, estallen o no los conflictos, el centro debe trabajar con el objetivo de prevenir y potenciar la existencia de una convivencia pacífica, a través de la formación integral y humana de todas las personas. Educar para la convivencia es, indudablemente, una competencia básica de la escuela, la familia y la sociedad de nuestros tiempos.

En la segunda fase, o punto inicial, es donde aparece y escala o se estanca el conflicto (Brockner y Rubin, 1985). Los problemas que surgen de manera natural y pertinente necesitan una respuesta cuanto más cercana y participativa mejor. Ello significa que se ha de anteponer la exploración y comprensión del conflicto a cualquier intento por atajarlo y que el centro ha de disponer de espacios informales y formales para la gestión positiva y responsable de los problemas. Se trata, sobre todo, de prevenir la aparición del círculo negativo del conflicto -en donde se recurre sistemáticamente a los diferentes tipos de violencia- favoreciendo la autogestión de los problemas como fuente de aprendizaje. Las asambleas de clase, las tutorías entre compañeros y la mediación son espacios de escucha donde es posible elaborar los conflictos. No obstante, si se opta por fomentar una cultura de mediación, se ha de tener en cuenta que el éxito de un programa de mediación escolar depende, en buena medida, de que el sistema educativo, en conjunto, evolucione desde el autoritarismo y la jerarquía a la colaboración y la horizontalidad, ya que los cambios en el alumnado están supeditados a la motivación por el cambio y la transformación del propio sistema escolar (Picolish, 1998). En este sentido, Lindsay (1998) afirma que uno de los mayores obstáculos a la hora de institucionalizar programas de gestión positiva de conflictos es que se fundamentan en asunciones incongruentes con la cultura de muchas escuelas.

Una tercera fase, o punto crítico, representa el endurecimiento del conflicto, bien por su duración, bien por su intensidad, y requiere la aplicación de medidas protectoras de contención de los episodios negativos. Una vez se ha llegado al ataque personal, sólo se puede buscar una salida constructiva a condición de que los protagonistas del conflicto sean capaces de serenarse, restablecer la comunicación, mostrar empatía,

reparar los daños causados y dar muestras de reconciliación (Brockner y Rubin, 1985). De nuevo la mediación suele ser una de las aproximaciones más efectivas. Sin embargo, la desescalada del conflicto, siempre necesaria en el ámbito interpersonal, a veces debe ir acompañada (precedida o sucedida) de las sanciones previstas en el reglamento del centro refrendando, también desde ahí, el respeto por los derechos de todas las personas y el cumplimiento de los deberes prescritos luchando, de este modo, contra la impunidad ante los abusos.

Seguidamente, el centro debe aprovechar los conflictos para autoanalizar y repensar su funcionamiento y organización, aclarando qué circunstancias alimentan la aparición de determinadas situaciones, potenciando todos sus recursos e introduciendo los cambios oportunos para volver a la primera fase de incubación o punto cero del conflicto. Que un conflicto esté bajo control no comporta su solución, si ello se logra por la fuerza. La fase o punto terminal del conflicto, tan sólo se alcanza mediante su verdadera transformación y contribuyendo activamente al cultivo de la paz. Tal y como afirma Tuvilla (2004), la Cultura de Paz supone una nueva perspectiva sociocrítica de la organización escolar, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos. Este autor pone de relieve la dimensión sociocomunitaria de la educación pacífica que integra los diferentes escenarios y actores de la comunidad educativa.

## **2.2. Mediación escolar y arbitraje.**

La mediación es una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas entiendan su conflicto y lo resuelvan, aunque para ello, deben mostrar una actitud colaborativa. Se basa en la ayuda de una tercera persona, llamada mediador o mediadora, que facilita el análisis de lo ocurrido, así como las posibles soluciones del conflicto. Es un proceso estructurado.

Son muchas las definiciones de mediación que existen, por ello, destacaremos las siguientes características comunes (Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y De Gregorio, 2010):

1. Se trata de una intervención que pretende alcanzar un acuerdo mutuo entre las personas enfrentadas.
2. Siempre cuenta con la participación voluntaria de las partes (tanto en la asistencia como en el acuerdo al que se llega).
3. Siempre es necesaria la intervención de una tercera persona neutral (el mediador o mediadora).
4. Es un procedimiento alternativo a la dinámica tradicional de confrontación (ganadores/perdedores), ya que su finalidad primordial es transformar el conflicto en una situación más positiva para todos los implicados, cuidando la relación entre ellos.

El uso de la mediación en educación surge por la preocupación de garantizar al alumnado una educación integral de calidad, que les proporcione habilidades que les hagan ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín-Seoane, 2008).

Los procesos de mediación suponen una forma dinámica de gestión de la convivencia y de los conflictos altamente educativa (Vinyamata, 2003). Tal vez representan una de las opciones más claras a la hora de educar en el conflicto, prevenir conductas negativas, intervenir en conflictos abiertos y fomentar la reparación y reconciliación entre las personas. Una de las muchas razones por las que los centros deciden formar mediadoras y mediadores se debe a que los equipos de mediación están integrados por miembros de todos los sectores de la comunidad educativa lo cual produce, de entrada, un mayor acercamiento, implicación y cooperación entre los mismos. De hecho, los programas de mediación confían en la capacidad de todas las personas, incluyendo niños y jóvenes, para reconocer sus necesidades más íntimas, asumir responsabilidades sobre sus conflictos y utilizarlos para el propio desarrollo y el de los demás (Universit  de Paix, 2000). No hay que olvidar que el mediador o mediadora deben ser personas independientes, es decir, han de estar libres de prejuicios hacia las personas implicadas en el conflicto, no tienen que ser parte del conflicto ni sacar beneficios directos tras los acuerdos que se alcancen.

En el arbitraje, el rol del árbitro es de analizar las implicaciones y peligros que acarrea una intervención arbitral: la responsabilidad sobre el conflicto pasa a sus manos. Los verdaderos protagonistas del conflicto renuncian por tanto a buscar soluciones por

sus propios medios y es función del árbitro buscar solución que le parezca justa en relación al conflicto presentado.

### **2.3. Breves reflexiones en torno a la mediación escolar.**

La convivencia escolar es uno de los temas clave en educación en las últimas décadas. Los programas de mediación escolar se están convirtiendo en una propuesta de intervención de gran repercusión. En el contexto escolar, el uso de la mediación viene precedido por una preocupación por garantizar al alumnado una educación integral de calidad, que les proporcione habilidades que les hagan ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín-Seoane, 2008).

La mediación es una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas puedan resolver su conflicto de forma constructiva, buscando formas colaborativas para solucionarlo. Proporciona, pues, un escenario formal de comunicación, donde la construcción compartida de significados facilita la salida positiva al conflicto (Boqué, 2003). Un auténtico proceso mediador genera aprendizaje sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la situación, modelando actitudes de respeto y de diálogo. Por lo tanto, sería erróneo confundir la mediación con un simple método para solucionar problemas. Tal y como exponen Burton y Dukes (1990), uno de los objetivos primordiales de la mediación escolar consiste en inculcar en niños y niñas el deseo y las habilidades para crear un mundo más pacífico, lo cual trasciende al individuo y a la institución escolar.

Existe una gran diversidad de definiciones del concepto mediación, en el apartado anterior hemos visto las características comunes de todas ellas, (Pullido, et al., 2010b), por tanto, según Bonafé-Schmitt (2000), son cinco las iniciativas que intervienen en la incipiente singladura de la mediación escolar:

1. La existencia de asociaciones cívicas, profesionales o académicas, que realizan una importante labor de sensibilización, difusión y formación;
2. Los movimientos de signo pacifista o humanitario, que practican la no violencia y ejercen funciones mediadoras;
3. El interés y apoyo de las administraciones educativas, que buscan respuestas pedagógicas y preventivas a los conflictos escolares;

4. La regulación de la mediación en el ámbito penal juvenil, que promueve modelos de justicia restaurativa;
5. Las instancias mediadoras en el ámbito intercultural y comunitario, que trabajan por el entendimiento entre personas y culturas diferentes.

Su metodología suele implicar a parte del profesorado, a padres y madres de alumnos y al personal no docente del centro para que actúen como mediadores. Por ello, podemos observar que en el ámbito educativo aún no es frecuente la intervención de mediadores externos, debido, en parte, a que este modelo supondría poner en manos ajenas el manejo de los conflictos, lo cual privaría al centro de su compromiso genuino con la gestión de la convivencia, le escatimaría oportunidades de aprendizaje individual y grupal y le llevaría, finalmente, a desentenderse de la participación activa en la construcción de una cultura de paz. A nuestro parecer, un mediador externo tan sólo tiene sentido como apoyo puntual a la convivencia en un marco de relaciones estrictamente democráticas.

En cambio, en los últimos años aparece la figura del alumno-mediador. La mediación dentro del centro se ha extendido ampliamente entre los alumnos, quienes han asumido el rol mediador con entusiasmo y dedicación. Cuando el centro facilita el acceso a mediación (informando, estableciendo canales de participación, dinamizando al equipo de mediadores), chicos y chicas recurren a ella con menos complejos que las familias o el profesorado, por ahora más reticentes. La mediación escolar se caracteriza pues, por la ausencia de mediadores profesionales y por la formación específica de miembros de la comunidad educativa que sirven, huelga decirlo, a todas las personas que voluntariamente opten por resolver sus conflictos mediando.

La mediación se focaliza principalmente en el camino que todavía les queda por recorrer a quienes participan en el conflicto. Cuando la convivencia en el pasado se ha visto dañada, suele abocar a un presente lleno de desconfianza y desengaño que empuja a retraerse o a creer que el dominio por parte de uno u otro es la única salida posible. La memoria del pasado es útil cuando enriquece el presente, no así cuando lo condiciona hasta el punto de determinarlo sin remedio. Desde la mediación se reivindica el pasado como fuente de conocimiento y se usa para proyectar el futuro de manera más consciente y sabia. Así se entiende por qué las personas que toman parte en un proceso de mediación salen de conflictos más fuertes, capaces y maduras.

Hay quien teme, sin embargo, que la mediación abra una escapatoria fácil a los conflictos en que toman parte alumnos y alumnas. Nada más lejos de la realidad. Quien participa en un proceso de mediación pronto advierte que ha de colaborar para arreglar el problema, que las decisiones y ofrecimientos se han de llevar a la práctica y que son los demás quienes valoran el grado de satisfacción alcanzado. No se emplea la mediación indiscriminadamente, todo depende de la cultura de centro y del tipo de conflicto del cual se trate. La efectividad de un proceso de mediación suele estar a la vista de todo el mundo, así, a medida que se cobra confianza, situaciones progresivamente más complejas se transforman gracias a la intervención de los mediadores.

#### **2.4. En busca de modelos para una convivencia pacífica.**

Los modelos de actuación puestos en marcha ante los conflictos de convivencia en las instituciones educativas pueden ser diversos y, en algunos casos, es posible que se dé la ausencia de un modelo explícito e intencional que guíe toda la propuesta de mejora de la convivencia. Éste es el caso de aquellos centros donde predomina la improvisación y la descoordinación, y en los que la actuación se reduce a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas.

Torrego (2006) presenta tres modelos de actuación que según él se están llevando a la práctica ante los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo (también podría denominarse normativo-correctivo), el relacional y el integrado.

**El Modelo punitivo:** Ante un conflicto entre dos o más personas actúa aplicando una coerción de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones). Se basa en la hipótesis de que sancionar disuade al agresor para que no vuelva a actuar así (prevención individual) y al mismo tiempo advierte a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada, también llamada ejemplaridad).

Características:

- Otorga el poder de la resolución del conflicto a un tercero (consejo escolar o la figura de autoridad que corresponda).
- Está basado en una regulación del proceso sancionador (normas y consecuencias ante su incumplimiento).
- Se centra en un enfoque retributivo de la justicia. Pone el énfasis en la aplicación de una sanción o una corrección para ejercer la justicia.

Limitaciones:

- Reparación: con respecto a la persona o personas que han sufrido el daño puede suceder que sólo nos interese como denunciante y puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión de la “víctima” como consecuencia indirecta del castigo infligido al “agresor”.
- Reconciliación: En cuanto a la relación entre las partes enfrentadas: queda sin resolver del todo el conflicto. Ni se evita adecuadamente el trauma de la víctima ni la culpa del agresor, ya que lo que acaba uniendo a las partes es el sufrimiento ocasionado por el castigo. En relación con la pretendida prevención generalizada, debemos reconocer que existen otros modelos de convivencia, con menos limitaciones, que también puede contribuir a alcanzar esa prevención.
- Resolución: Puede que el conflicto no sea resuelto del todo, ya que el tema subyacente que puede estar explicando el conflicto (los intereses, necesidades, valores o relación) no tiene por qué abordarse, y probablemente la persona que haya sufrido el castigo puede que no muestre interés para dialogar y abordar el conflicto ya que puede tener la impresión de que el tema queda finalizado con el castigo.

En relación con el agresor, puede que este modelo no corrija la conducta, puesto que no existe evidencia que pruebe que las amonestaciones eliminen la indisciplina (Naradowsky, 1998). Provoca mayor distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, respuesta que a corto plazo puede suponer un alivio, por el efecto de diferir el problema, pero que presenta un pronóstico negativo a medio y largo plazo, ya que no

consigue la pretendida paz, sino que, por el contrario, genera resentimiento y posible escalada del conflicto. No parece que tampoco contribuya a potenciar una moral autónoma, ni un reconocimiento de la responsabilidad, al ser un tercero el responsable de juzgar los actos. Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo educativo y práctico. El alumnado aprende lo que ve y vive y, si se le enseña que la forma de resolver conflictos es la imposición del más fuerte, puede aprender a utilizar este mismo procedimiento para resolver problemas en sus relaciones personales. Tampoco muestra al transgresor modelos alternativos de conducta.

En el **Modelo relacional** el poder de resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes implicadas). Las partes, por propia iniciativa o animadas por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Parte de la hipótesis de que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual). Al mismo tiempo, esta propuesta establece un estilo educativo que puede servir de modelo para que otros actúen de ese modo (prevención generalizada).

Características:

- Pone el énfasis en la restitución a la víctima. Sigue un modelo de justicia retributiva.
- Favorece una moral más autónoma.
- El centro educativo no es activo en el proceso.

Limitaciones:

- En grupos que no sean naturales, como es el caso de las instituciones educativas, puede resultar difícil que se den las condiciones que faciliten el diálogo de un modo natural.
- Es costoso en tiempo y energía.
- No garantiza la prevención generalizada.



Y por último, el **Modelo integrado**, pretende resolver el conflicto trascendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro. Este modelo ha de quedar legalizado desde una perspectiva de centro, por esta razón debe recogerse en los reglamentos de convivencia de los centros que lo asuman. Este modelo exige contar en el centro con capacidades y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.).

Una forma de recoger esta propuesta en el reglamento puede ser la siguiente: en el centro existe un sistema de normas y de correcciones, y a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo (por ejemplo, equipo de mediación), para solucionar el problema o acogerse a la aplicación de la normativa sancionadora del centro con lo que eso conlleve (si es necesario, su correspondiente expediente).

- Reparación: Con respecto a la persona o personas que han sufrido el daño favorece una reparación directa a la víctima.
- Reconciliación: Presta atención a la mejora de la relación entre las partes, teniendo en cuenta que el diálogo es una herramienta básica en este modelo.
- Resolución: Proyecta un diálogo sincero para que todos los conflictos subyacentes puedan ser escuchados, atendidos y resueltos llegando al acuerdo.

El poder de resolución del conflicto se traslada a la relación bajo el auspicio del centro (comunicación directa entre las partes). En el centro existe un conjunto de normas y de correcciones, y a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo (por ejemplo, el equipo de mediación), legitimado por el centro.

La víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Asume las hipótesis del modelo relacional, “reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual)”, pero añade de un modo más

explícito la capacidad de disuadir a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada), ya que se transmite con claridad un mensaje de autoridad educativa en el sentido más genuino de la palabra. Este mensaje consiste en informar a la comunidad educativa que, ante los conflictos, se está actuando de un modo práctico y ético.

Características:

- Integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. del modelo punitivo recoge la necesidad de que en las instituciones existan normas definidas; y del relacional, el énfasis en el espacio de relación interpersonal. Aúna los modelos retributivo y retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más sólida y consistente.
- El consejo escolar puede ofrecer a las partes la aplicación de una sanción y la restitución de la víctima a través de un proceso de mediación o de diálogo.
- Enriquece la utilización del reglamento disciplinario del centro, al ofrecer alternativas a través del diálogo, que evitan la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro que influyan negativamente en el proceso educativo.
- Favorece una moral más autónoma.
- La comunidad educativa sabe que, ante los conflictos, se está actuando y además, de una forma muy humanizada. El centro educativo es activo en el proceso al otorgar legitimidad y valor a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación).

Limitaciones:

- Exige contar con equipos de mediación o con procedimientos de resolución de conflictos a través del diálogo, que precisan un entrenamiento específico.
- Funciona mejor cuando existe un marco protector en el centro basado en el desarrollo de planes positivos y preventivos de convivencia

(corresponsabilidad en la elaboración de las normas, currículo inclusivo, etc.)

- Es más efectivo si hay un apoyo administrativo (incentivos económicos o de carrera docente para los profesionales), ya que es costoso en tiempo y energía.

Las claves en las que deben basarse las experiencias de puesta en marcha de equipos de mediación de conflictos son: desarrollar actitudes de aceptación y confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa; crear canales –tanto institucionales como informales- de comunicación en el centro; utilizar procedimientos de resolución pacífica de conflictos que sean coherentes con modelos teóricos de gestión de la convivencia escolar; construir una autoridad educativa basada en la coherencia, la argumentación respetuosa y el criterio compartido. En definitiva se trata de seguir un modo de afrontar los conflictos desde una perspectiva de cooperación, en la que todas las partes implicadas se vean también como protagonistas en la transformación de la realidad, que conduzca a la creación de entorno más pacíficos, justos y democráticos.

Estos modelos de actuación pretenden prevenir la aparición de la violencia y contribuir a incorporar en la cultura de los centros una serie de estrategias pacíficas para la solución de problemas y toma de decisiones, favoreciendo de esta manera el clima del aula y del centro educativo. Actualmente, hay centros que están llevando a cabo y evaluando experiencia de puesta en marcha del modelo integrado de tratamiento de conflictos de convivencia con equipos de mediación (Torrego 2004; Galán, Mas y Torrego, 2008; Torrego y Funes, 2000).

La profesora Rosario Ortega (1998) en su obra *“La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”* destaca las siguientes ventajas de la intervención preventiva frente a la correctiva:

- a. Más económica en todos los aspectos (en tiempo, formación, instrumentalización y evaluación).
- b. Los instrumentos y los recursos humanos preventivos están más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa.

- c. Más eficaz y conveniente si se piensa en la población a la que va dirigida. En el caso del Programa que nos ocupa, los beneficios se extienden no sólo al alumnado sino que contemplan otros ámbitos como por ejemplo la formación del profesorado
- d. La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas.
- e. La institución educativa está más preparada para la actuación preventiva que para cualquier otra: Los agentes educativos tienen la formación y el entrenamiento idóneos para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general.

Kriedler (1997) en su estudio sobre las aulas conflictivas encuentra cuatro características comunes a todas ellas, de manera que conociéndolas, una línea importante de intervención será evitar que aparezcan a través de medidas de tipo preventivo o reduciendo o eliminando las mismas si ya están instauradas. ¿Cuáles son esas características? ¿Qué es lo que hay que prevenir? Según el citado autor en un aula, en un grupo conflictivo existe:

- Mala comunicación entre sus miembros.
- Incapacidad para trabajar juntos, para completar tareas.
- Incapacidad para expresar sentimientos de modo constructivo.
- Exclusión causada por las diferencias, personales o psicosociales

Al contrario, considera un aula pacífica, no conflictiva, aquella en la que se dan los siguientes principios:

- Comunicación: aprenden a observar cuidadosamente, comunicarse con precisión y escuchar sensiblemente.
- Cooperación: los niños y niñas aprenden a trabajar juntos, confiar, ayudar y compartir con los demás.
- Expresión positiva de las emociones: aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira-enfado y la frustración, encauzándolos de forma no agresiva, ni destructiva. Asimismo aprenden autocontrol.

- Tolerancia: aprenden a respetar y tolerar las diferencias entre las personas y entender los estereotipos y prejuicios y cómo funcionan. Estas cuatro categorías constituyen factores de riesgo que hay que reducir o eliminar.

Si se pretende que un conflicto se resuelva con paz, será fundamental atender a tres dimensiones: reparación, reconciliación y resolución. Para responder a la violencia directa habría que llevar a cabo un proceso de reconstrucción (Galtung, 1998) o reparación. Para atender a las partes directamente implicadas en el conflicto se debería trabajar con el enfoque de la reconciliación, y para abordar el conflicto estructural subyacente habría que utilizar la estrategia de la resolución.

1. Reparación: todo conflicto dentro del ámbito escolar que curse o haya cursado con violencia exigirá, para su adecuada atención educativa, algún tipo de reparación. Ésta consiste en una intervención reparadora de los daños infringidos en distintos niveles: daños a las personas a sus propiedades, ya sean individuales o colectivos (postrauma), daños a las estructuras (recuperar las estructuras que hubieran sido deterioradas en el conflicto) y daños a la cultura (desmontar la cultura de violencia y crear cultura de paz).
2. Reconciliación: Galtung (1998) define la reconciliación diciendo que es igual a “cierre más curación”. Cierre, en el sentido que no se reabran las hostilidades entre las personas implicadas en el proceso; y curación, en cuanto a que esas mismas personas puedan ser rehabilitadas. También la reconciliación se proyecta al futuro, pues abre una trayectoria distinta a la relación. Ese futuro compartido entre todos los implicados no tiene que considerarse necesariamente con una visión única, puesto que no hay un solo modo de concretar en la realidad la reconciliación. Tampoco debe verse de forma idealizada, sino desde una perspectiva realista y madura de las relaciones humanas, una perspectiva que asuma la necesaria interdependencia entre las personas. Los elementos fundamentales que actúan en los procesos de reconciliación son la víctima y el agresor. Junto a estas dos figuras, suele existir también una tercera parte, situada en un nivel distinto. Este tercer elemento puede ser, en el caso de un centro

educativo, el consejo escolar o aquellas comisiones de trabajo en las que pueda delegar, como el equipo de mediación del centro.

3. Resolución: esta dimensión supone la superación tanto de la violencia estructural como de la regulación cooperativa de los litigios de intereses, necesidades o valores que se encuentran en la base de los conflictos entre dos o varias personas. Los procedimientos de resolución propios de este marco actúan tratando de resolver las contraposiciones y de superar las contradicciones iniciales entre unos y otros, mediante la transformación creativa y pacífica de los conflictos. A veces, en situaciones de violencia estructural, puede resultar necesario tensar un conflicto para llegar a su resolución desde un parámetro de cooperación. Hay que tener en cuenta que la confrontación es precisa, en muchas ocasiones, para alcanzar la fase de negociación; ahora bien, no sería legítimo el uso de métodos violentos para expresar esta confrontación, sino que se deberían buscar procedimientos pacíficos que respeten a las personas y potencien procesos de búsqueda conjunta de la verdad. Se puede llegar a la negociación si las partes implicadas en el conflicto en cuestión han tomado conciencia de su interdependencia. En esencia, la negociación consiste en que las partes sean conscientes de que es imposible imponer a la otra su voluntad, por lo que deben colaborar y cooperar todos para alcanzar soluciones factibles.

### **2.5. Teoría de los cuatro factores.**

A continuación exponemos la teoría de los cuatro factores (Musitu et al., 2005), relativa al papel positivo que puede ejercer el profesor para crear un buen clima de convivencia escolar a través del manejo de cuatro puntos clave en las relaciones profesor-alumno.

Las ideas previas tienen consecuencias prácticas muy importantes en la actividad profesional y calidad de vida de los docentes siempre y cuando se las crean. Esas consecuencias las podríamos sintetizar en la teoría de los cuatro factores cuyos componentes son los siguientes: clima, feed-back, input y output.

- El clima se compone de todos los mensajes no verbales que transmite el profesor: tono de voz, expresión facial, contacto ocular, posición corporal, espacio personal, etc. Naturalmente, estos mensajes pueden transmitir tanto expectativas negativas como positivas. Siempre, y por principio, el profesor, si es pigmalión positivo, debe transmitir expectativas positivas. Parece que el pigmalión positivo genera un clima socio-emocional más cálido:
  - Crea un clima humano propicio.
  - Procura comprensión y empatía.
  - Es espontáneo y comprensivo.
  - Mantiene la alternancia —simetría y complementariedad—.
  - Es imparcial.
  - Intenta adaptarse al mundo del receptor:
  - Se sirve de la comunicación directa (mejor oral que escrita).
  - Traduce las palabras en acciones:
  - Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal.
  - Mantiene actitudes de apertura.
  
- Feed-back/Retroalimentación: De acuerdo con lo que el profesor espera del alumno, este responderá en mayor o menor grado o más o menos eficazmente. El pigmalión positivo ofrece más feedback sobre los resultados logrados y se centra en mucho menor grado que el pigmalión negativo, en los errores o en aquellas cosas que no andan bien. Es lo que los teóricos de la comunicación llaman “EL MANEJO POR EXCEPCIÓN” que es centrarse en los aspectos negativos o en aquellas cosas que andan mal, en lugar de potenciar y estimular aquello que funciona bien y en las actividades bien hechas. Este es un comportamiento que favorecería, sin ninguna duda, a todos sin excepción. El pigmalión positivo:
  - Utiliza el diálogo.
  - Define con claridad los objetivos de la comunicación.
  - Informa sobre todo y sólo lo necesario.
  - Procura información de retorno.

- Utiliza vías distintas o cuantas sean necesarias.
- Sabe escuchar: “escucha activa”:
  - ✓ Atiende a lo que el otro dice.
  - ✓ Le mira cuando habla.
  - ✓ No le interrumpe, deja que termine de hablar.
  - ✓ Intenta ponerse en su lugar.
  - ✓ Respeta y aprende de su experiencia.
  - ✓ Escucha la música además de la letra: no se aferra a las meras palabras pronunciadas.
  - ✓ Es paciente.
  - ✓ No critica ni argumenta en exceso.
  - ✓ Pregunta lo que sea necesario.
  - ✓ Hace que su interlocutor se sienta con confianza.
  - ✓ Establece una empatía con su interlocutor.
  - ✓ Deja de hablar (SABE ESCUCHAR).
  
- Input: Información y consejo. La tercera forma en que el profesor puede transmitir sus expectativas positivas o negativas es por la cantidad y calidad de la información que proporciona al alumno. El pigmalión positivo da más información (input) y se le solicita más ayuda, consejo, orientación e información que al pigmalión negativo. El pigmalión positivo:
  - Orienta con rigor y sin precipitación.
  - Describe con detalle a cuanto se le pregunta y solicita.
  - Es comprensivo respecto de las dificultades y problemas de los alumnos.
  - Insiste varias veces o cuantas sean necesarias hasta que percibe que el alumno/a está satisfecho/a.
  
- Output: Rendimiento o la falta de rendimiento que logra un profesor de sus alumnos. Indica cómo las expectativas influyen en la conducta. Parece que los pigmaliones positivos ofrecen más oportunidad para preguntas y respuestas (output). El pigmalión positivo:



- No es:
  - ✓ Evaluador.
  - ✓ Estratega.
  - ✓ Superior.
  - ✓ Dueño de una única verdad.
  - ✓ Impositor.
- Traduce las palabras en acciones.
- Reduce las distancias: utiliza como parte de su estilo la comunicación informal.

La labor de un profesor o de cualquier persona significativa siempre debe ser la de un pigmalión positivo. Una de sus funciones es influir en sus alumnos y debe hacerlo positivamente y no negativamente para garantizar los buenos resultados. (Esto nada tiene que ver con la manipulación).

Muchas veces categorizamos a las personas de una determinada manera: buenos o malos ejecutores. Malos ejecutores (alumnos) en cuanto a su motivación, comportamiento y rendimiento. Esto es una profecía de la realización personal. Todos los profesores hacen lo mismo. Una vez que tenemos esa representación mental, la profecía se autocumple y pocas veces somos conscientes de ello.



**CAPÍTULO III.**  
**MARCO LEGISLATIVO SOBRE**  
**CONVIVENCIA ESCOLAR.**



*La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*(LOMCE, Art.23 d).

## **Introducción.**

Es necesario emprender actuaciones orientadas a mejorar la convivencia escolar, adoptando todas las medidas precisas que potencien y fomenten la existencia de un ambiente de trabajo positivo y de un entorno que favorezca la transmisión de conocimientos y valores, así como el establecimiento de mecanismos que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa contribuir y beneficiarse de dicha mejora. Por ello, en este capítulo trataremos aquella normativa sobre convivencia escolar, y daremos a conocer los aspectos más importantes sobre el Observatorio para la convivencia escolar en la Región de Murcia.

### **3.1. La convivencia escolar en las leyes de Educación: LOE Y LOMCE.**

En este apartado realizaremos una comparación de los aspectos que aluden a la convivencia escolar en las siguientes leyes de educación:

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Dado que esta investigación se ha realizado estando las dos leyes educativas en vigor, hemos creído conveniente hablar de las dos leyes para ver como se abordan en ellas el tema de la convivencia escolar.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, es una ley que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, y que fue modificada

parcialmente con la aprobación la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 (LOMCE), que entró en vigor el curso 2014/2015.

En el año 2006 se aprueba en España la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), y se da el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Para lograr los fines educativos y una mejora de la convivencia en los centros educativos y la atención a la diversidad del alumnado, dando una respuesta más eficaz a los retos educativos del momento, esta Ley, centró su atención en los siguientes ejes fundamentales:

1. Actuaciones de atención a la diversidad: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (P.R.O.A.).
2. Apoyo y Refuerzo de la Acción Tutorial del Profesorado.
3. Educación en valores: “Aprender a convivir”.
4. Mayor autonomía de los centros para adecuar sus intervenciones a las características del alumnado.
5. Plan Integral de la Convivencia de los centros.

Es también en 2006 cuando se firma el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (MEC). Por ese motivo, se proponen actuaciones expresamente dirigidas a la mejora de la convivencia implicando a todos los colectivos, puesto que su participación y colaboración resulta imprescindibles para la solución de las dificultades de convivencia. Entre sus objetivos destacamos:

1. Impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo.
2. Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos colaborando con las Comunidades Autónomas desde el respeto al marco competencial. Actualmente, en el ámbito de la Comunidades Autónomas se están realizando diferentes actuaciones encaminadas a mejorar la Convivencia.

LOE Y LOMCE tienen en común muchos apartados en relación a la convivencia escolar, por tanto, hablaremos de las dos para observar y valorar si la nueva Ley de Educación (LOMCE) aporta más a la convivencia escolar. Nos basamos por tanto en la LOE e iremos matizando aquellos cambios o aportaciones de la LOMCE.

Destacan en el preámbulo que para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Según la LOMCE, solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española, que indica que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Asimismo, matiza en el apartado III: (...) la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad.

Así, en el artículo que alude a los fines, se alude a que el sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Si hablamos de los objetivos:

Artículo 13. La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Artículo 17. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

Artículo 23: La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos



humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Artículo 33. El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

Artículo 40. La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, (la LOMCE añade) con especial atención a la prevención de la violencia de género.

Respecto a la regulación:

El artículo 121 (Proyecto educativo), menciona en su punto 2 que dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

El artículo 124, sobre normas de organización y funcionamiento, dice que los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia. Con la LOMCE, este artículo queda redactado de la siguiente manera:

Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.

3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.

4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

En lo que se refiere a competencias, destaca:

Artículo 127. El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

La LOMCE amplía el apartado (g) y matiza el (d) dejándolo de la siguiente manera:

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente LOE, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o

tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

Artículo 129. El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias:

- i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

Artículo 132. Son competencias del director:

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de conflictos en los centros.

La LOMCE añade algunas cosas más en materia de convivencia:

- Artículo 120, apartado 4: Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.
- Artículo único, modificación del párrafo k): La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar.
- Una nueva disposición adicional cuadragésima primera con la siguiente redacción: Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que

sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

### **3.2. Normativa sobre convivencia escolar en la Región de Murcia.**

La Consejería de Educación y Universidades, ha venido elaborando un conjunto de normativas específicas que ofrece a toda la comunidad educativa instrumentos para la mejora del clima de convivencia y del clima escolar en los centros educativos de la Región de Murcia. En este sentido, es importante tener en cuenta la siguiente Normativa sobre Convivencia Escolar en la Región de Murcia.

- Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.
- Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con las situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- ORDEN de 25 de junio de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y

Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica.

- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Resolución 28 septiembre 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas convivencia escolar.
- Resoluciones de 17 de junio de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por las que se dictan instrucciones para el final del curso 2012-2013 y comienzo del curso 2013-2014, en materia de ordenación académica para los centros que imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En ellas se informa a los centros sobre la necesidad de emplear el aplicativo informático PLUMIER XXI para consignar datos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar.
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia.

Destacaremos a continuación la relación que tiene la Ley 1/2013 con la convivencia escolar:

En primer lugar, y como se dice en el preámbulo:

Las vertiginosas transformaciones de una sociedad cambiante, los nuevos códigos, conceptos y principios que cada época genera, así como la falta de los resultados esperados en las leyes que han regido la educación en España en las últimas décadas, han dificultado el desarrollo de la actividad educativa de los centros en un adecuado ambiente de convivencia y respeto. Un ambiente en el que la figura del docente debe ostentar la

autoridad necesaria y debe recibir el respeto que su función merece (BORM, 16 de diciembre, p. 6023).

No olvidemos que los artículos 4.2.f y 6.4 de la Ley Orgánica 1/195, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, establecen que los alumnos y sus padres tienen la obligación de respetar la autoridad del profesor y seguir sus indicaciones, cumpliendo las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.

Los docentes son imprescindibles en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y prestan un servicio esencial que la administración educativa pone a disposición de la ciudadanía. La actividad que realizan en el marco del ejercicio del derecho a la educación reconocido en la Constitución, constituye una de las materias que afecta a los principios de convivencia en una sociedad democrática (BORM, 16 de diciembre, p. 6024).

A su vez, podemos observar en su artículo 3, el principio general c) que inspira esta ley que, “La institución educativa como pilar para el aprendizaje de los valores de convivencia, respeto, tolerancia y pluralismo” (BORM, 16 de diciembre, p. 6025), y en el f) habla del respeto a las normas de convivencia como base de la actividad educativa.

Si pasamos al artículo 4 sobre los derechos en el ejercicio de la función docente, podemos apreciar que el docente, en el desempeño de sus funciones tendrá derecho a desarrollar su tarea en un clima de orden, disciplina y convivencia, y contar con la colaboración de padres o representantes legales para que se cumplan las normas de convivencia, tomando decisiones rápidas, proporcionadas y eficacias en el marco de estas normas.

Respecto al deber de colaboración (artículo 8), los centros educativos pueden recabar la colaboración de padres, madres o representantes legales, y de las instituciones públicas competentes para la aplicación de las normas que garanticen la convivencia en los centros educativos en relación con la información sobre las circunstancias personales, familiares o sociales del alumnado.

Asimismo, esta Ley tiene un artículo dedicado exclusivamente a las normas de convivencia (artículo 10):

Por vía reglamentaria se procederá a modificar el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, a fin de que los centros docentes adapten sus normas de convivencia a lo establecido en esta ley (BORM, 16 de diciembre, p. 6028).

Destacando poco después, que en lo que se oponga a lo dispuesto en esta ley, se mantendrá el vigente Decreto 115/2005.

Según la Orden de 26 de octubre de 2012,

La notoria preocupación que la administración educativa regional ha tenido en torno a la asistencia a clase con regularidad y aprovechamiento de los escolares murcianos queda manifestada en el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, disponiendo en su articulado que la falta de asistencia a clase de modo reiterado puede provocar la imposibilidad de la aplicación correcta de los criterios de evaluación y la propia evaluación continua. Asimismo, el citado Decreto establece como conducta a las normas de convivencia del centro las faltas injustificadas de puntualidad o de asistencia a clase. Cuando estas faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por espacios de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje se resiente inevitablemente y comienza a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse rápidamente pueden derivar en situaciones de fracaso y de abandono de la escolaridad (BORM, 9 de noviembre, pp. 44112-44113).



Dada la importancia educativa y social que adquiere la prevención y erradicación del absentismo y del abandono escolar y dado su relación con el Decreto 115/2005, consideramos importante citar la normativa existente sobre este tema en la Región de Murcia:

- Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar.
- Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar.
- Resolución de 8 de octubre de 2013 por la que se publica en el Boletín Oficial de la Región de Murcia el Acuerdo de 27 de septiembre de 2013, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Nombramos este Decreto ya que en él se hace mención al fomento de la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales y la promoción de la solidaridad e inclusión, evitando la discriminación. Podemos observar en su artículo 27 que alude a la planificación de las enseñanzas en los centros de educación especial, que ya en la etapa de Educación Infantil, dentro de los objetivos generales, se debe incluir las pautas elementales de convivencia. Y en el artículo 30 se dice “Contribuir a la mejora del clima de convivencia de los centros y a la igualdad de derechos y oportunidades de los alumnos y alumnas” (BORM, 3 de noviembre, p. 57639). Respecto a la orientación en la educación secundaria (artículo 33), se habla del desarrollo de las medidas adoptadas para la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos.

### **3.3. El Observatorio para la Convivencia Escolar en la Región de Murcia.**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su preámbulo la importancia que para la educación tiene la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, y que constituye la base de la vida en común. Por ello, es responsabilidad de los centros educativos propiciar el desarrollo de estos valores para fomentar la existencia de un clima escolar adecuado, además, deben ser capaces de educar para prevenir los conflictos y si éstos aparecen, deben fomentar resolverlos de forma pacífica.

Así pues, desde la Consejería de Educación y Universidades, se decidió crear en cumplimiento del Pacto Social por la Educación, el Observatorio para la Convivencia Escolar (2007), en el que estaba representada la comunidad educativa, los agentes sociales y otras instituciones, como instrumento de evaluación y diagnóstico de la convivencia escolar y constituyendo, además, un marco donde se generan instrumentos para la investigación y el análisis, así como propuestas de medidas para la prevención de la violencia. Lo crea el Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a propuesta del titular de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, actual Consejería de Educación y Universidades, según Decreto 276/2007, de 3 de agosto, en cumplimiento del compromiso adquirido a través del Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, suscrito por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y los agentes sociales murcianos.

El Observatorio para la Convivencia Escolar un órgano basado en el principio de colaboración institucional, que desde la Consejería de Educación investiga y analiza las situaciones de violencia que pueden aparecer en los centros, proponiendo intervenciones y actuaciones necesarias para fomentar que exista un buen clima y una buena convivencia escolar en los centros educativos de Murcia.

En definitiva, actúa como órgano permanente de recogida de información sobre la convivencia escolar con el objetivo de contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en los centros, mediante la evaluación y diagnóstico de dicha

convivencia, el análisis de los conflictos y la propuesta de medidas que promuevan las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

El ámbito de actuación del Observatorio para la Convivencia Escolar serán los centros docentes sostenidos con fondos públicos que dependen de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a excepción de los Centros de enseñanza universitaria. Su finalidad será la de contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en los centros docentes mediante la evaluación y el diagnóstico de la convivencia escolar, el análisis de los conflictos y la propuesta de medidas para la prevención de la violencia; y sus funciones las siguientes:

1. Impulsar la creación de un sistema de recogida y análisis de la información en relación con la convivencia en los centros.
2. Actuar como órgano permanente de recogida de información sobre la convivencia escolar.
3. Analizar la información recogida en torno a la convivencia en los centros y proponer los correspondientes planes de mejora.
4. Proponer, a partir de los datos recogidos, actuaciones relativas a:
  - a) Elaboración de modelos de convivencia que faciliten a la comunidad educativa estrategias en el desarrollo de habilidades sociales para la mejora de la convivencia.
  - b) Asesoramiento a las familias sobre los planes de actuación elaborados.
  - c) Formación del profesorado en materia de prevención, resolución de conflictos y habilidades sociales.
5. Orientar a la comunidad educativa en lo relativo a la convivencia escolar.
6. Difundir el análisis de los datos, las investigaciones y experiencias de los centros sobre los planes de actuación aplicados.
7. Elaborar y aprobar la memoria de trabajo realizada a lo largo del curso escolar.

Con la finalidad de promover e impulsar iniciativas, actuaciones intervenciones específicas, orientadas a la mejora de la prevención y resolución de conflictos en nuestros centros escolares, en el curso 2009/2010 se propusieron las siguientes líneas prioritarias de actuación:

1. Campaña de prevención sobre el acoso escolar que aumente las competencias de los agentes educadores del alumno para identificar y prevenir el acoso escolar.
2. Plan Regional de Prevención y Apoyo a los centros para la mejora de la convivencia escolar, que planifique y coordine las distintas actuaciones en esta materia, que sea evaluable y flexible y que se adecue a las necesidades de la comunidad educativa.
3. Protocolo de Coordinación/Colaboración/Cooperación con instituciones del Pleno del Observatorio, en actuaciones en materia de Convivencia Escolar.

Las actuaciones del Observatorio para la Convivencia Escolar en la Región de Murcia se concentran en la elaboración e implementación del Plan Regional sobre Convivencia Escolar y en la elaboración del Informe Anual de la Convivencia en la Región. Algunas de las actuaciones en la implementación del Plan Regional sobre Convivencia Escolar, para el curso 2010/2011 giraron en torno a dos objetivos generales:

- a) Incrementar el rendimiento y el éxito escolar, y disminuir la disrupción.
- b) Potenciar el establecimiento de relaciones adecuadas entre los alumnos y prevenir las situaciones de acoso escolar.

La consecución de esos dos amplios objetivos se plantea a través de la realización de las siguientes medidas:

- Medidas de apoyo al profesorado, al alumnado y a las familias, dirigidas a generar condiciones que facilitadoras de la convivencia y a la detección e intervención precoz en aquellas situaciones en que se ponga en riesgo ésta.

- Medidas de carácter formativo para desarrollar una formación específica que mejore la competencia profesional docente a la hora de aplicar estrategias que favorezcan la convivencia en los centros y el tratamiento de los conflictos.
- Medidas organizativas en relación a la regulación del centro y del profesorado, y para favorecer la consecución de los dos grandes objetivos propuestos.
- Medidas encaminadas a posibilitar la coordinación y cooperación interinstitucional y el asesoramiento en el ámbito regional y local para rentabilizar las actuaciones que diferentes servicios realicen y que incidan en la mejora de la convivencia en las aulas.
- Investigación e innovación para mejorar la convivencia escolar.

En cuanto a la elaboración del Informe Anual de Convivencia, el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Región de Murcia colaborará en la Evaluación de Programas Educativos elaborando el Informe Anual de Convivencia de los centros de la Región de Murcia. A través de dicho Informe se pretende obtener una visión de la convivencia en los centros docentes de nuestra Región que posibilite la adopción de medidas preventivas y paliativas para mejorar el clima de convivencia escolar.

En 2010, el coordinador del observatorio para la convivencia escolar informó a todos los Directores y Directoras de los centros educativos de la Región que iniciaban la recogida de información relacionada con el desarrollo de experiencias para mejorar la convivencia escolar en los centros, animándoles para que envíen sus experiencias. Con esta actuación, el Observatorio pretende crear una base documental de “buenas prácticas” en materia de convivencia escolar que sea accesible a todos los centros de Murcia.

En la página Web del Observatorio: [www.carm.es/educacion](http://www.carm.es/educacion), se ofrece información y se presentan documentos que ayudan a la aplicación de las normas, intercambio de experiencias, etc., para toda la sociedad en general y para la comunidad educativa en particular. Asimismo, también se puede colaborar haciendo preguntas y enviando sugerencias.

### **3.4. Medidas y actuaciones para la mejora de la convivencia escolar: el Plan de convivencia, Comisiones de Convivencia y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar.**

Un fin propio del sistema educativo es apostar por la mejora de la convivencia en los centros educativos, ya que favorece el aprendizaje de los alumnos. Es un hecho que los conflictos en los centros existen, y que esto afecta al clima de convivencia escolar. Por tanto, impera la necesidad de emprender actuaciones encaminadas a mejorar la convivencia escolar a través de medidas que fomenten la existencia de un ambiente de trabajo agradable y positivo, favoreciendo así, la transmisión de conocimientos y valores y potenciando el establecimiento de mecanismos que permitan a toda la comunidad educativa contribuir y beneficiarse de dicha mejora. En esta línea, y junto con la legislación vigente sobre convivencia escolar hablaremos de aquellas actuaciones que se están llevando a cabo para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Con el objetivo de prevenir los problemas de convivencia y respeto a las normas, el artículo 4 del Decreto 115/2005 establece que los centros elaborarán sus *Planes de Convivencia Escolar*. Lo que se pretende con estos planes es adoptar las medidas necesarias para garantizar los derechos del alumnado, el cumplimiento de sus deberes, e impedir que aparezcan y se produzcan hechos contrarios a las normas de convivencia del centro. En definitiva, son una de las herramientas principales para la planificación de la convivencia y de la resolución de conflictos escolares. Hay que entender la puesta en marcha de este plan como una oportunidad única para comenzar los procesos comunicativos en el centro y desde el centro en relación a la prevención y solución de conflictos, tanto a nivel individual como grupal.

La mayoría de los expertos en educación coinciden en asociar la mejora de la convivencia escolar con mayor calidad en educación, y se plantean la necesidad de potenciar una buena convivencia educativa como condición para incrementar la calidad de la educación. Esta mejora de la convivencia puede lograrse con planes específicos para su desarrollo o “Planes de Convivencia Escolar”. Estos planes, deberían ser entendidos como “la expresión de los propósitos y actuaciones educativas referidas al modo en que se pueden mejorar las relaciones escolares, afrontar los conflictos, y

facilitar el desarrollo integral de los alumnos, desde los principios de respeto, justicia, solidaridad y cooperación propios de la convivencia democrática” (Ballester y Calvo, 2007).

Su elaboración y desarrollo debe ser coherente con las finalidades educativas del sistema escolar y adecuar las medidas propuestas a las necesidades del centro, y hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Clarificar, difundir y concretar el modelo de convivencia que se quiere establecer en el centro educativo.
- Debe plantear objetivos y actuaciones para enseñar valores, actitudes y conductas que contribuyan a formar personas autónomas, responsables, libres y tolerantes. Como señalan Trianes, Muñoz, y Jiménez (2000), se trata de desarrollar las competencias sociales, cívicas y morales de los alumnos.
- Crear un entorno educativo que favorezca el aprendizaje y la integración escolar de todos los alumnos.
- Propiciar la participación y colaboración de todos los agentes implicados. Como hemos comentado en otras ocasiones, la educación es tarea de todos, y por ello, hay que potenciar la implicación de los profesores, alumnos, familias y de otras instituciones.
- Que las medidas que contemple permitan una intervención eficaz y la resolución educativa de los conflictos.

Pero claro está, que antes de elaborar el Plan de Convivencia, los centros educativos deben hacer un análisis de la realidad, una evaluación de diagnóstico de la situación para detectar posibles conflictos y poder ofrecer la respuesta adecuada durante todo el curso escolar. Así pues, con esa valoración inicial, los centros educativos se plantearán y considerarán la necesidad de llevar a cabo actuaciones concretas de prevención y resolución de conflictos.

Tal y como regula la Orden de 20 de febrero de 2006, son los centros educativos quienes establecen los mecanismos adecuados para que el Plan de Convivencia escolar sea conocido por toda la comunidad educativa, informando por tanto al alumnado,

profesores, asociación de padres y madres, consejos escolares; y además, difundirlo en su página web.

Según el Informe de Convivencia escolar de la Región de Murcia (2014), un 77,6% de los Institutos afirma haber realizado actuaciones recogidas en el Plan de Acción Tutorial, cuyo objetivo es la prevención y resolución de conflicto. Para ello, un 63,2% se ha coordinado con el/la Orientador/a Educativo, el 48,7% afirma haber colaborado con el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar, y con el mismo porcentaje, con otros organismo o instituciones. En relación a la participación del propio alumnado en la resolución del conflicto el 42%, y un 36,8% con la participación de las familias. El 23% ha contado con el Programa Educando en Justicia, el 17,11% ha colaborado en el Equipo Específico de Convivencia, y en relación a la formación específica del profesorado en materia de convivencia escolar un 17,10%. En último lugar, con un 10,79% aluden al intercambio de experiencias con otros centros.

Según la valoración que hacen los centros de secundaria, el Informe destaca como objetivos conseguidos:

- a) Prevención de conflictos (67,1%).
- b) Prevención de situaciones de acoso (60,5%).
- c) Integración del alumnado y relaciones en la comunidad educativa (63,2%).

La implicación de las familias, en una valoración de 0 (objetivo nada conseguido) a 5 (objetivo total conseguido), alcanza el valor medio de 3 en el 44,21% de los casos.

También el artículo 4 de la Orden de 20 de febrero de 2006, por el que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes que, con carácter general, elaborarán un protocolo de actuación para aplicar en situaciones donde se produzca alteración de la convivencia, reflejando la forma de intervención de cada uno de los órganos competentes. Así pues, la mayoría de los IES manifiesta contemplar protocolos de actuación ante conductas disruptivas (94,7%) y ante posibles situaciones de maltrato (86,8%) según dicho Informe.



En el Decreto 115/2005 se desarrolló las *Comisiones de Convivencia* como una medida más de mejorar la convivencia en los centros. En relación a estas comisiones, el artículo 6 de este Decreto se establece que (B.O.R.M. de 2 de noviembre, p. 23409):

1. El Consejo Escolar velará por el correcto cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos. Para facilitar dicho cometido, se constituirá en sus seno una Comisión de convivencia, formada por el Director (será el presidente), el Jefe de estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre (elegidos por y entre los representantes del Consejo Escolar).
2. El Director podrá pedir a la Comisión de convivencia del Consejo Escolar para que opine respecto a la prevención y resolución de conflictos.
3. La Comisión podrá recurrir a otros miembros o profesionales especializados en la atención educativa (departamentos de orientación y equipos psicopedagógicos), cuando la naturaleza de la actuación emprendida así lo requiera.
4. La Comisión establecerá sus pautas de actuación en el Reglamento de Régimen Interno (RRI).

Asimismo, serán funciones de la Comisión de convivencia las siguientes (artículo 7, D. 115/2005):

- a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa representados en el Consejo Escolar para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros.
- b) Coordinar el Plan de convivencia escolar y desarrollar iniciativas que favorezcan la integración de todos los alumnos.
- c) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.
- d) Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y resultados obtenidos.
- e) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas al conocimiento de la resolución de conflictos.

Para valorar la evolución de la convivencia, la Comisión debe reunirse al menos una vez al trimestre, con el fin de analizar las incidencias producidas, las actuaciones realizadas y los resultados conseguidos con la aplicación del Plan de convivencia Escolar. Las conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro podrán ser corregidas tal y como muestra el artículo 49 del D. 115/2005, a través de medidas educativas de corrección como:

- a) Amonestación privada o por escrito.
- b) Comparecencia inmediata ante el Jefe de estudios o Director del centro.

Y por un periodo máximo de cinco días:

- c) Privación del tiempo de recreo.
- d) Realización de tareas educadoras para el alumnado.
- e) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias.
- f) Cambio de grupo.
- g) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases.
- h) Suspensión del derecho de asistencia al centro.

Existen además, medias organizativas y recursos que pueden mejorar la convivencia escolar como por ejemplo:

- Programas de Refuerzo Curricular para los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de que el alumnado repetidor supere las dificultades académicas de los primeros cursos de la ESO, potenciando la dedicación del profesorado que imparte docencia, la acción tutorial y una organización de los espacios y de los tiempos que se ajuste a las características de cada alumno y que compense sus carencias en la media de lo posible. Su objetivo es recuperar al alumnado que presenta dificultades al principio de la etapa para poder integrarlo en grupos ordinarios lo antes posible.
- Programas de Refuerzo Instrumental Básico, para aquel alumnado que muestra dificultades generalizadas. En lugar de la segunda lengua

extranjera, dedican ese periodo a reforzar las materias instrumentales como son Lengua y Matemáticas.

- Las Aulas Ocupacionales, dirigidas al alumnado en situación de desventaja de final de la ESO que, además de tener un desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente dificultades serias de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que dificulta su incorporación y promoción de etapa.

Para finalizar con este apartado, hablaremos de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar*. Se crean por la demanda de la comunidad educativa de que se establezcan medidas y actuaciones tendentes a abordar, rigurosamente, las situaciones que generan problemas de convivencia, y por la necesidad de impulsar y establecer estrategias curriculares y organizativas que sean efectivas en la prevención de los problemas de convivencia. Tiene como finalidad la realización de funciones de orientación y asesoramiento especializado en relación con los problemas de convivencia al resto de Servicios de Orientación Educativa, al Servicio de Inspección Educativa y a los centros docentes. Según el artículo tercero de la Orden de 6 de mayo de 2002 (Orden de 6 de mayo de 2002, B.O.R.M. de 9 julio, p. 10397), sus funciones son:

- a) Detectar y recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia en los centros educativos de la Región.
- b) Intervenir en centros educativos para asesorar en la prevención, regulación y resolución de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia escolar.
- c) Seleccionar, elaborar y difundir materiales, programas y recursos educativos para la mejora de la convivencia en los centros.
- d) Coordinar actuaciones con el resto de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y servicios y organismos que tienen responsabilidades, competencias e implicación en temas de convivencia.
- e) Proponer e intervenir en actuaciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Este equipo estará integrado por un licenciado en psicología, un licenciado en pedagogía y un diplomado en trabajo social. Asimismo, se podrán incorporar otros profesionales de acuerdo con la amplitud de sus responsabilidades y según las necesidades de los centros.

**CAPÍTULO IV.**  
**EL CLIMA ESCOLAR Y BUENAS**  
**PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA**  
**ESCOLAR EN LOS CENTROS**  
**EDUCATIVOS.**



## **Introducción.**

No sería adecuado afirmar que actualmente en España, y en concreto en la Región de Murcia, el problema fundamental de la educación sea el de la mala convivencia a la que están llegando algunos centros. El que se estudie sobre este tema, no nos puede llevar a la conclusión de pensar que estamos en una situación límite, pero esto no quiere decir que no haya que afrontar la situación, porque si no se resuelven los problemas, estos terminan por agravarse.

Asimismo, después de analizar muchos aspectos sobre la convivencia escolar, en este capítulo realizaremos una pequeña visión sobre el clima escolar y las relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria.

### **4.1. Situación actual de la convivencia escolar: el clima escolar.**

Según Martín (2010) el clima es una de las claves facilitadoras de una organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida.

Para Rodríguez (2004), puede ser entendido como:

el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinando por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos (pp. 1-2).

Asimismo, para Arón y Milicic (1999), el clima social escolar alude a la percepción que las personas tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el centro educativo. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen las personas que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar.

Coincidimos con Cornejo y Redondo (1999, p. 4) cuando afirman “si el clima social escolar se define a través de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, paradocentes y apoderados”.

En definitiva, está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Polishuke, 1995). A su vez, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993).

El clima social del aula está compuesto por dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad con que se conocen las reglas establecidas por los miembros de la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, y en el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Musitu, et. al., 2005).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula:

1. Autonomía individual: capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo;



2. Estructura de tarea: incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas;
3. Orientación hacia la recompensa y el logro y orientación de las actividades hacia la recompensa;
4. Apoyo y consideración, apoyo a los alumnos y clima de relaciones;
5. Desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). Es decir, teniendo en cuenta los elementos fundamentales que lo componen —funcionamiento y comunicación—, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Respecto al funcionamiento, podemos decir que es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas, y la relación entre profesores y alumnos es positiva, favoreciendo así el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto a la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Es importante hablar de la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos; y de la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Estos dos aspectos relativos a la organización del centro impiden que exista un clima social adecuado en el aula. Por un lado, la competitividad entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “aventajados” y “fracasados” académicamente lo cual perpetúa etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la interacción social entre los alumnos, consideramos que en las relaciones sociales que tienen lugar en el aula es habitual que existan grupos de adolescentes vinculados entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. En los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que

desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se inscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela. Sin embargo, el responsable último de lo que acontece en el aula, clima, relaciones, motivación, ilusión, etc., es siempre el profesor que es educador, es decir, instructor y socializador (Musitu et al., 2005).

Arón y Milicic (1999) describen los climas escolares de la siguiente forma:

- Climas nutritivos: aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es más agradable participar, en que hay una buena disposición a cooperar y aprender, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas.
- Climas tóxicos: son aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. Además, se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y, por lo tanto, existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se toman cada vez más estresantes e interfieren en una resolución de conflictos constructiva.

Respecto al clima en el aula, Rosario Ortega (1998) define tres tipos de relaciones:

1. Relación entre profesor/a y alumno/a, caracterizada porque el docente va a servir de fuente de motivación, de interés de implicación en la tarea para el alumno, además de poder ser un modelo para su desarrollo sociomoral.
2. Relación entre profesor/a- alumno/a- currículum: terminan caracterizando buena parte de la vida académica. Dentro de este sistema se despliegan roles, se adquieren normas, se organizan subsistemas de poder, de valores, de actitudes, etc., que terminan dando sentido a las experiencias cotidianas.
3. Relación entre alumnos: es importante debido a los lazos afectivos de comunicación que se establecen dentro del grupo, ya que de esta relación

entre iguales surgen valores, normas, inquietudes y unos deseos compartidos.

Consideramos apropiado hablar en este punto de fracaso escolar, ya que es una realidad ligada a los centros educativos como institución que tiene sus propias reglas para formar al alumnado, no sólo en conocimientos, también en capacidades, formas de vida y valores. La separación del currículo y aula ordinaria de aquellos alumnos que no logran ajustarse al orden regular de la escuela y la enseñanza, les permite a los centros y profesores regulares, también a los estudiantes que sí quieren aprender, reducir problemas y tensiones internas y garantizar un mejor clima para la enseñanza y el aprendizaje (Escudero, 2005), y en general, un buen clima de convivencia, pero cierto es, que esto es considerado como una forma de exclusión educativa y social, tema muy debatido y estudiado, y del cual nosotros no comentaremos nada más al respecto por tratarse de un contenido muy amplio.

Estamos de acuerdo con Darling-Hammond (2001), en que la contribución del docente en las aulas es decisiva para crear un clima más allá de aspectos cognitivos y personales, sino que tiene que hacer del aula un lugar donde vivir. El profesor, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de instructor. Pero además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol socializador en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 1997).

Si miramos al pasado nos preguntamos: ¿los problemas de convivencia han afectado siempre a la escuela? Quizá, desde nuestro punto de vista, la respuesta fuera un rotundo “no”, o al menos, no como percibimos ahora el asunto de la convivencia escolar. Este tema se concibe como un serio problema que pone en riesgo desde la calidad del sistema educativo hasta, incluso, y, desgraciadamente, a las personas tal y

como nos muestran los medios de comunicación con noticias que aluden al acoso escolar, agresiones físicas de alumnos, profesores y padres, etc.

Quizá, si analizamos bien la situación, descubriremos cómo este tema siempre ha estado presente, pero que en nuestros tiempos era difícil encontrar grupos de investigación, comunidades escolares o administraciones educativas que prestaran atención a la conflictividad escolar. Antes también existía una cierta sensibilidad hacia los problemas sociales de la escuela, pero hay que remarcar que la atención no se focalizaba hacia la violencia interpersonal.

En definitiva, la cuestión que nos tenemos que plantear en este punto es: ¿qué sucede en nuestros centros escolares? Si repasamos los titulares de periódicos, revistas e incluso en las noticias de la televisión, podemos recoger información de la situación.

Mesa (2002), indica que frecuentemente,

los modelos y estereotipos que se presentan desde los medios de comunicación, en la historia, en el cine, en el teatro o en la letra de las canciones modernas se exaltan valores contrarios a la convivencia y a alguna de las finalidades fundamentales que nos proponemos desde los centros educativos (p. 211).

Los medios de comunicación nos reflejan situaciones de conflictividad en los centros educativos, bien por violencia, bullying u otras manifestaciones. Estos sucesos, como hemos comentado anteriormente, nos llevan, en ocasiones, a vivir situaciones dramáticas como profesores que son agredidos por sus alumnos o por los padres de éstos, conflictividad entre los propios alumnos, acoso entre iguales, acoso sexual de profesores hacia sus alumnos o alumnas, etc. Es cierto que ocurren estas situaciones dramáticas y alarmantes en nuestra sociedad y, en concreto, en nuestro sistema educativo, cosa que nos demuestran los estudios existentes sobre la conflictividad escolar.

Coincidimos con Rojas Marcos (1995) cuando manifiesta que en nuestra cultura se exalta la rivalidad y se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento; la creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables; que en la lucha cotidiana los fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento.

Existen diferentes estudios rigurosos y serios relacionados con la convivencia en los centros educativos, (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006; Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010), que nos muestran la auténtica realidad y constatan que hoy día existen problemas de convivencia, problemas de convivencia y disciplina que afectan sobre todo al alumnado y profesorado en educación secundaria. Muchos de estos estudios tomaron como referencia el Informe del Defensor del Pueblo sobre “*Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*”, por ello, realizaremos una breve explicación a cerca de este informe, porque aunque se centre en el maltrato entre iguales, en el estudio pudieron comprobar que existen otros problemas de convivencia en los centros escolares, otros tipos de violencia y otros conflictos, consideramos, que al ser datos a nivel nacional que hay que tenerlos en cuenta. (Defensor del Pueblo, 2007).

El Defensor del Pueblo con la colaboración de UNICEF, procedieron a lo largo de 1998 y 1999 a preparar, diseñar y ejecutar un trabajo en el que pudieran conocer de forma precisa y con alcance nacional, la situación real de la convivencia en los centros escolares, la incidencia de cada tipo de conducta violenta y las principales variables que tuvieran incidencia en el fenómeno. A lo largo del curso 2005-2006, replicaron el estudio epidemiológico con el fin de conocer el estado real del problema de la violencia entre iguales en el ámbito escolar y en ese momento actual.

Seleccionaron un total de 600 centros públicos, privados y concertados de todo el territorio nacional y en 300 de ellos se encuestó a un grupo de 10 alumnos y alumnas de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y a los jefes de estudios de los centros para conocer la situación real de la violencia entre iguales en el ámbito escolar.

Los resultados de este trabajo de campo los compararon con los obtenidos en el Informe del año 1999, y son los que se muestran a continuación:

- El panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder mejoró con el paso de los años.
- El porcentaje de incidencia total de alumnos víctimas de insultos pasa del 39,1% al 27%, y el de víctimas de “motes” ofensivos del 37,7% al 26%.
- Disminuyen los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves como ciertas agresiones físicas indirectas y alguna forma de amenazas.
- El acoso escolar también disminuye.
- Otras conductas padecidas por los alumnos, como la exclusión social más directa (no dejar participar), o ciertas formas de agresión física y las amenazas, se mantienen en niveles similares a los del año 1999.

En los años transcurridos desde entonces han ocurrido muchas cosas. Algunas positivas como la sensibilización hacia el problema, la puesta en marcha de actuaciones de prevención y resolución de conflictos, etc.; pero está claro que el problema existe y, en la medida en que afecta a todos los sectores de la comunidad escolar, es preocupante. Según los estudios, se dan estas situaciones o problemas de conflictividad tanto en centros educativos españoles públicos como privados.

La preocupación del fenómeno de la violencia escolar, es otra de las inquietudes mundiales de la actualidad. Por ello, el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar realizó una investigación con el objetivo de avanzar en el conocimiento de la violencia escolar, la delincuencia y victimización juvenil y sus problemas adyacentes, comparar el clima, identificar y reconocer buenas prácticas y programas de intervención y prevención, y la homologación de buenas metodologías. Esta investigación se realiza en centros educativos de educación secundaria de dos países diferentes de Europa: España y Francia, respectivamente en Andalucía y Marsella.

Los indicadores que Debarbieux (1996) propone para valorar el clima, son los siguientes:

- Percepción de comportamientos y actos de violencia. Existen diferencias, aunque menores, en esta percepción. Los estudiantes franceses perciben, más que los españoles, la presencia de fenómenos y comportamientos violentos.
- Percepción de la calidad del entorno cercano al centro escolar. Se valoró en cuatro grandes grupos de opinión en relación al clima: los que destacan la calidad del entorno cercano; los que destacan la calidad del interior del centro; los que piensan que todo va bien; y los que piensan que todo va mal. Las diferencias más relevantes, se observaron en la valoración negativa del clima, existiendo verdaderas diferencias significativas entre estudiantes franceses y españoles.
- Percepción de las relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro. Los escolares franceses parecen estar más contentos sobre las relaciones entre los compañeros.
- Percepción de la efectividad del aprendizaje. No parece haber desacuerdo significativo en relación a la valoración sobre el aprendizaje, la calidad del entorno cercano y las relaciones con adultos, sean éstos docentes o no.
- Percepción general de tensión entre docentes y alumnado. Los escolares españoles observan menos tensión entre profesorado y alumnado y valoran más positivamente el clima en general.

Las preguntas de su cuestionario relativas a percepción de violencia, presencia y consumo de drogas y de robos con amenazas en el centro componen la dimensión denominada sentimiento de inseguridad escolar. En esta dimensión destacamos que el 26,7% de los alumnos franceses tienen la percepción de un alto nivel de violencia frente al 19,9% de españoles, y el 23,8% de los franceses perciben un nivel medio de violencia frente al 32,8% de españoles.

En la dimensión victimización, se le pregunta al alumnado sobre si ha sufrido hechos de maltrato, como insultos, agresiones físicas, amenazas, ser objeto de robos en el centro, además si ha participado en robos, chantajes y amenazas. Si existen diferencias significativas entre estudiantes franceses (69,2%) frente a españoles (37,8%) que afirman haber sido insultados. Respecto a las agresiones físicas también existen

grandes diferencias, un 20,7% los alumnos franceses que han sido agredidos físicamente, siendo 8,6% en el caso de los españoles. No existen diferencias significativas en cuanto a ser objeto de amenazas, de hecho, muy pocos alumnos y alumnas de ambos países afirman haberlas padecido. Tampoco existen diferencias significativas entre países ni géneros sobre los robos, aunque en este caso el índice de incidencia es mayor y destaca que en España se roba más dinero que en Francia, esto puede ser debido a que en los institutos españoles hay cafeterías y se deja salir a la calle durante el recreo a alumnos de cursos superiores, situación que no sucede en Francia. Por último, el triple de estudiantes franceses que españoles afirma haber realizado maltrato entre iguales. En el rol activo de intimidar mediante amenazas a los compañeros, no existen diferencias significativas, aunque los chicos están más implicados que las chicas en ambos países.

En resumen, las experiencias de victimización ya sea positivo (no ser victimizado) como negativo (ser sobrevictimizado), las escuelas españolas presentan datos menos preocupantes que las francesas.

Este estudio pone de manifiesto diferencias importantes respecto a cómo visualizan la conflictividad social, la percepción de inseguridad y la violencia, los estudiantes de los dos países. Pero, está claro, que estas diferencias no pueden ser generalizables, puesto que el estudio español y el francés no son del todo idénticos debido a que no se ha realizado un control exhaustivo de la composición de ambas muestras, y se requiere de más investigaciones con muestras representativas de los dos países para poder generalizar los resultados de dicha investigación.

Para conocer la situación de la convivencia en los centros docentes de la Región de Murcia nos vamos a basar en el informe realizado en el año 2014 por el Observatorio para la Convivencia Escolar. Este informe nos ofrece información acerca del incremento notable de la violencia escolar en todas sus manifestaciones, algunos de extrema gravedad, que han ocurrido en los últimos años. Según este informe, en la Región de Murcia, la incidencia de los problemas de convivencia y/o violencia es menor, pero no carente de importancia. Por ello es absolutamente esencial conocer la realidad actual de los problemas de convivencia escolar.



Dicho informe está basado en los datos e informes aportados por los expedientes y documentos remitidos por los centros docentes a la Dirección General de Ordenación Académica, hasta el mes de junio de 2014, correspondiente al curso 2013-2014, y destaca que se abrieron 523 expedientes disciplinarios por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, lo que supone 14 más que en el curso 2012-2013, correspondiendo la gran mayoría (409) a alumnos de la ESO, especialmente los dos primeros cursos. La conducta tipificada más frecuentemente expedientada ha sido *la agresión grave física o moral, la discriminación grave, así como la falta de respeto a la integridad y dignidad personal a cualquier miembro de la comunidad educativa* (art. 51 c del Decreto 115/2005), con el 23,85%, seguido de *los actos graves de indisciplina, injuria u ofensa contra los miembros de la comunidad educativa* (art. 51 a del Decreto 115/2005) con el 22,81% de los expedientes abiertos. Junto a *las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa* (art. 51 j del Decreto 115/2005) suponen más del 50% de los expedientes disciplinarios tramitados.

En la tabla siguiente se presentan los expedientes tramitados por conductas contrarias a las normas, observándose que la gran mayoría corresponde a alumnos de ESO, en particular las faltas de asistencia y la falta de puntualidad. Por último, se han registrado en el curso 2013-2014 cuatro casos de acoso escolar.

**Tabla 7.**

**Expedientes por conductas contrarias a las normas. Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar, 2014.**

Tipos de conductas contrarias a las normas	INFANTIL	PRIMARIA	ESO	BACHILL.	F.PROF: CICLOS FORM.
	Media por centro	Media por centro	Media por centro	Media por centro	Media por centro
a) Faltas injustificadas de puntualidad o asistencia a clase	32,65	17,46	477,40	132,06	90,65
e) Actos de indisciplina, incorrección o desconsideración al profesorado u otros miembros de la comunidad educativa.	0,05	1,14	73,08	2,47	1,62
b) No respetar el derecho al estudio de los compañeros	0,18	1,91	60,77	1,26	0,76
c) No traer el material necesario o no realizar las actividades	0,17	6,09	54,70	0,61	0,37
d) Actos que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro	0,09	0,80	54,20	1,98	0,97
h) Incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las normas	0,01	0,27	5,19	0,20	0,11
f) Causar daño en las instalaciones del centro, material de éste o de los miembros de la comunidad educativa.	0,03	0,19	4,95	0,20	0,11
g) Deteriorar las condiciones de higiene del centro	0,01	0,10	2,44	0,14	0,04

El Observatorio pretendía con este informe posibilitar un trabajo más preciso y fundamentado que sirviera de radiografía para todos aquellos que ostentan responsabilidades en el ámbito educativo, así como, contribuir a sosegar algunas inquietudes y a mejorar el conocimiento público del alcance real de un problema, los conflictos en los centros educativos que, por muchas razones, pero especialmente por el bien del sistema educativo, hay que erradicar. El informe ha sido el punto de partida para el cumplimiento de los objetivos planteados por el Observatorio, y ha sido posible gracias a la colaboración de la Dirección General de Ordenación Académica, la Inspección de Educación, el Equipo Específico de Convivencia, el Servicio de Informática, que a través del SIGME (Sistema de Información y Gestión, Murcia Educativa), facilitó la recogida de datos.

Según la publicación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), “Sistema estatal de indicadores de la educación 2015”, en el curso 2012-2013, el número medio de años que pasará en el sistema educativo un niño de 5 años es de 18,3,

lo que supone un incremento respecto al curso 2007-2008 de 1,2 años. Las mujeres tienen más esperanza de vida escolar que los hombres (18,6 años vs 18,0 años), aunque la diferencia ha disminuido en los últimos años.

En los tramos no obligatorios de escolarización, en concreto en Educación Infantil, se ha observado un importante aumento de la tasa de escolarización del primer ciclo, siendo las tasas del curso 2012-2013 de 9,8% para niños de 1 año, 32,6% para niños de 2 años y 51,8% para niños de 3 años. En el segundo ciclo, la tasa de escolarización es del 95%.

En educación secundaria postobligatoria también se ha producido un aumento significativo de las tasas de escolarización, que en el 2012-2013 se sitúa en el 95,5% de la población de 16 años, el 91,8% de la población de 17 años, el 80,2% de 18 años y el 71,8% de 19 años. De los chicos y chicas de 16 años, el 32,1% está escolarizado en ESO.

Si tenemos en cuenta que en los tramos de educación obligatoria la escolarización es del 100%, se observa que en relación con la magnitud poblacional, los problemas de convivencia son hechos circunstanciales que no obstante necesitan de una enorme atención, ya que son reflejo de las tensiones que los niños y adolescentes experimentan en los centros educativos.

#### **4.2. Conductas perjudiciales para la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.**

En la Región de Murcia, el Programa IES 2000 desarrolla una aplicación de registro de datos, respecto a las conductas contrarias a las normas de convivencia, en una muestra de 76 centros de Educación Secundaria Obligatoria (Observatorio para la Convivencia Escolar, 2014). Este tipo de conductas, de carácter evidentemente leve, son las que más se producen en los centros y se caracterizan porque pueden ser corregidas directamente por el Director o, incluso en algunos casos, por el propio profesor, sin que se tenga que incorporar ningún tipo de expediente disciplinario. Como es natural, el

rigor de las medidas correctivas también está en consonancia con el tipo de conductas a las que se aplican.

Con los datos correspondientes al curso 2013-2014 se observa la siguiente tipificación de las conductas contrarias a las normas de convivencia. El 65,1% son faltas injustificadas de puntualidad, el 10,0% se trata de conductas que suponen actos de indisciplina, incorrección o desconsideración al profesorado u otros miembros de la comunidad educativa. El 8,3% son faltas por no respetar el derecho al estudio de los compañeros. El 7,5% son por no traer el material necesario o no realizar las actividades. Otro 7,5% son actos que perturban el desarrollo normal de las actividades del centro. Porcentajes menores al 1% corresponden a la incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las normas, causar daño a las instalaciones del centro, material de éste o de los miembros de la comunidad educativa, y deteriorar las condiciones de higiene del centro.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia que más se repiten son, por lo tanto, las faltas injustificadas de puntualidad, seguidas de los actos de indisciplina.

Respecto al estudio de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en la Región de Murcia, el Observatorio ha elaborado un estudio estadístico a partir de la totalidad de las resoluciones dictadas por los Directores/as de todos los centros de la Comunidad, a lo largo del curso 2013-2014 y comunicadas a la Dirección General de Ordenación Académica, en relación con la incidencia de Conductas Gravemente Perjudiciales para la convivencia instruidas por los procedimientos abreviado u ordinario, regulados en el Decreto 115/2005.

Se trata de un estudio muy completo, ya que se elabora sobre un total de 523 resoluciones emitidas por los Directores, que da una información real y contrastada sobre el número y tipificación de las conductas del alumnado que revierten de una cierta gravedad, así como sobre el tipo de medidas educativas que se han utilizado para corregirlas.

En el curso 2013-2014 se tramitaron a un total de 409 expedientes por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en la ESO de un total de 62.721 alumnos matriculados, lo que supone un 0,65% del total. El mayor número de expedientes pertenecen a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concentrándose, sobre todo, en primero y segundo curso, y disminuyendo a medida que avanzamos en la etapa. La primera reflexión obtenida según estos datos es que las conductas gravemente perjudiciales, se dan en muy pocos alumnos/as escolarizados en etapas y niveles muy localizados. También se observa un descenso en el nivel de violencia, ya que los datos recogidos reflejan una tendencia a la reducción de las conductas de agresión y un aumento de las de indisciplina.

En general, la conflictividad o el mal clima de convivencia que se está generando actualmente en nuestros centros educativos se puede entender como un conjunto amplio de fenómenos que afectan y deterioran el clima y la convivencia en los centros.

Hay buenas razones para preocuparse por el bullying y la violencia en los centros educativos. Primero, perjudica a las personas desde el instante que lo sufren, y al entorno escolar en los casos de vandalismo. Segundo, puede sembrar el miedo e inseguridad, lo cual es contrario al propósito general del centro educativo; un clima de violencia escolar se opone al espíritu de la “educación para la ciudadanía” a la que aspiramos, así como al derecho de los niños y jóvenes a vivir y crecer libres de miedo y de bullying (Declaración de los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959).

En concreto en Murcia podemos hablar que en 1992 Cerezo y Esteban, emplearon como técnica de investigación la nominación de los implicados por parte de sus compañeros, que permitió definir la dinámica *bully-victim* y caracterizar la personalidad de los implicados, en orden a sus estatus sociométricos. La muestra de su estudio estaba compuesta por 317 alumnos, con edades comprendidas entre los 10 y 16 años. Destaca que en todos los centros se detectaban agresores (11,4%) y víctimas (5,4%). En estudiantes entre 13 y 15 años se detectó una mayor presencia de agresores,

donde los chicos estaban más implicados que las chicas, ya sean intimidadores o víctimas.

Cerezo resumió en 2009 los principales niveles de incidencia encontrados desde el año 1997 hasta el 2007, afirmando que los datos se han mantenido relativamente estables, desde un 17% aproximadamente de implicación en fenómenos de bullying en estudios del años 1997, hasta un 35% en 2007.

También Cerezo y Ato (2010), en un estudio realizado en Murcia con una muestra de 421 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, hallaron que un total de un 8,6% de agresores, y un 8,3% de víctimas, es decir, un 17,6% de alumnos estaba envuelto en la dinámica bullying de algún modo. La implicación de los chicos, fue mayor que en chicas.

Asimismo, y para finalizar, mencionamos el estudio *“Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia”* (Piñero, Areense, López y Torres, 2014). Con una muestra de 2503 estudiantes, ha tenido como objetivo principal conocer los datos de violencia y victimización en centros escolares de la Región. Según los resultados de este estudio “los fenómenos de violencia y victimización son frecuentes en nuestros centros escolares” (Piñero, et al., 2014, p. 237), donde el 50% del alumnado había estado implicado en algún tipo de violencia y el 40% en victimización. Coinciden con el Informe del Defensor del Pueblo (2007) en que los niveles de violencia y victimización prácticamente en todas sus formas son superiores en chicos, aunque las chicas suelen utilizar la violencia sobre todo verbal y psicológica. Los chicos muestran un mayor índice de violencia y victimización frente a las chicas, aunque esto desciende al aumentar el curso.

#### **4.3. Buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.**

Para finalizar, el Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia tiene un registro de buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar

que nos parece bastante interesante. Por tanto, mencionaremos, tal cual, todas las experiencias que aquí aparecen y que se están desarrollando en los Institutos de la Región de Murcia.

El *Instituto de Educación Secundaria (IES) Valle de Leiva (Alhama)*, refleja dos experiencias:

- “Comisión de Convivencia del Claustro” (Director, Jefes de estudios, Orientador, PTSC y cuatro profesores más) se reúne todas las semanas e intercambian opiniones a través de sus correos electrónicos. Sus objetivos son: elaborar propuestas de mejora de la convivencia, asesorar al equipo directivo en la toma de decisiones relacionadas con medidas disciplinarias, y por último, hacer llegar al equipo directivo el sentir del profesorado en temas de convivencia.
- “Castigados de recreo por rechazo al aprendizaje”. Aquellos alumnos que no trabajan en el aula, según la valoración de profesores, pueden incorporarse, si la Jefatura de estudios así lo considera, a pasar los recreos en el aula. Allí tendrán tiempo para tomar el bocadillo, pero dedicarán dos terceras partes del recreo a trabajar junto a profesores que se han ofrecido. Para que la sanción finalice, pasadas dos semanas “en el aula de castigados” deberá aportar a Jefatura de estudios unas hojas de seguimiento intachables. Estas hojas de seguimiento recogen información del alumno, como por ejemplo, si ha sido puntual, si lleva el material, si ha trabajado y si su comportamiento ha sido el adecuado.

Los alumnos que reinciden en faltas de puntualidad, también pasan por este aula. Y destacan como observación, que a lo largo del curso, los alumnos reaccionan e intentan hacer lo posible por salir del aula.

Persiguen dos objetivos: modificar la conducta pasiva de los alumnos que se niegan a trabajar, y dar al resto de alumnos el mensaje de que negarse a trabajar conlleva un castigo.

- “Programa de medidas alternativas a la expulsión”. En lugar de la expulsión, el alumno o alumna queda a cargo de un educador contratado por el Ayuntamiento. Este educador lo guiará en la realización de las tareas

encomendadas por los profesores, en habilidades sociales y en tareas de mantenimiento del centro en horario lectivo. En caso de que el alumno/a no se presente un día al centro, se avisa al Policía tutor. Los objetivos son:

1. Corregir conductas contrarias a las normas de convivencia con medidas educativas que no supongan la suspensión del derecho de asistencia al centro.
2. Controlar la realización de los trabajos encomendados a los alumnos con el fin de evitar la interrupción en su proceso formativo.
3. Mejorar la conducta a través de actividades de autoestima, habilidades sociales, tareas en beneficio a la comunidad, etc.
4. Evitar que los alumnos busquen ser expulsados, y que no haya alumnos fuera del centro educativo en horario lectivo.
5. Conseguir mayor compromiso de las familias y los servicios municipales, así como su colaboración en el centro.
6. Prestar mayor atención a familias con problemática social junto con el Ayuntamiento.
7. Contribuir a garantizar el derecho de todos los alumnos a la educación en un clima de convivencia adecuado.

El *IES Miguel Hernández de Alama de Murcia*, también refleja dos experiencias:

- “Aula de Convivencia”, se crea como alternativa a la expulsión del centro del alumnado que había cometido una falta grave o muy grave. Cuenta con la colaboración del Ayuntamiento, que pone a disposición del centro un Educador Social para atender a estos alumnos. Con esta experiencia buscan:
  1. Que los alumnos reflexionen sobre su conducta y su comportamiento que han sido contrarios a las normas de convivencia, y piensen cómo afecta esta conducta el desarrollo de las clases.
  2. Dar respuesta educativa personalizada al alumnado con problemas de comportamiento.



3. Formar al alumnado en competencias básicas que contribuyan a desarrollar actitudes cooperativas, solidarias y respeto; a través de habilidades sociales, técnicas de estudio, técnicas de resolución de conflictos, etc.
  4. Evitar la interrupción del proceso formativo del alumno, controlando la realización de los trabajos que le han sido encomendados.
  5. Mejorar la convivencia general del centro.
- “Equipo de mediación”, formado por 12 profesores y 20 alumnos de todos los cursos de la ESO, que asistieron a las I Jornadas de Formación de Mediadores del centro. Su objetivo principal es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para solucionar los conflictos del día a día por sí mismo y pacíficamente, mejorando así la convivencia en el centro, ofreciendo alternativas para la resolución de conflictos como al castigo desde un punto de vista integrador, y favorecer la participación del alumnado en la convivencia.

El *IES Los Molinos de Cartagena* presenta el “Aula Amiga” para alumnos de 1º y 2º de la ESO. Cada profesor que imparta docencia en un grupo potencialmente conflictivo prevé un “Aula Amiga”, en el mismo horario y en un nivel completamente distinto. Por ejemplo en caso de disrupción, el alumno disruptivo de 1º ESO tendrá que trasladarse al “Aula Amiga” que se le indique (un aula de bachillerato) con una hoja de control de emisión/recepción. En ese aula de bachillerato, el alumno desarrolla actividades que se le hayan indicado o bien redacta lo que ha sucedido en la llamada Hoja de Reflexión. Cinco minutos antes del fin de la sesión, el alumno disruptivo regresa a su aula original. El “Aula Amiga” persigue desactivar situaciones disruptivas en el aula, evitando enfrentamientos entre profesor y alumno dentro de clase, aplazar decisiones punitivas alejadas del momento crítico y posibilitar una salida constructiva a la misma.

“Estrategias docentes para evitar la disrupción” en el *IES Infanta Elena de Jumilla*, cuyo objetivo principal es aumentar el éxito escolar entre los alumnos de ESO,

prevenir y actuar en los casos de conductas disruptivas, y, disminuir el absentismo escolar.

“El Aula Taller, modelo de convivencia práctica y constructiva”, desarrollada en alumnos de 2º ESO del *IES El Palmar*. Su objetivo es mostrar a la comunidad educativa, como el aula taller no es sólo una medida organizativa, sino un modelo de agrupamiento donde la enseñanza se hace de forma diferente, más lúdica y dinámica, menos tradicional y como consecuencia, el aprendizaje es más operativo y el rendimiento y comportamiento de los alumnos mejora notablemente. A través de la elaboración propia de materiales, taller de lectura, taller del huerto, libro viajero, etc., quieren conseguir que los objetivos mínimos de 2º ESO para pasar a 3ª diversificación, surjan de forma amena, con más ayuda, menos alumnado...

“La mediación como instrumento de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia en los centros educativos”, llevada a cabo en el primer ciclo de ESO en el *IES Licenciado Francisco Cascales de Murcia*. Sus objetivos son:

1. Sensibilizar al alumnado en mediación y resolución pacífica de conflictos.
  - Analizar el término conflicto y los distintos estilos de resolución.
  - Descubrir la perspectiva positiva del conflicto.
  - Analizar y comprender la necesidad de una comunicación efectiva.
  - Explorar y comprender la necesidad de la educación emocional.
  - Descubrir qué habilidades sociales son necesarias para mejorar el clima de convivencia.
  - Ejercitar las habilidades de pensamiento.
  - Estimular la participación activa del alumnado en el aula y en el centro.
  - Conocer el proceso de mediación formal e informal.
  
2. Capacitar al alumnado como mediadores entre iguales:
  - Profundizar en el conocimiento del proceso de mediación formal.
  - Conocer las herramientas y habilidades de los mediadores.

- Conocer e interiorizar las cualidades de la persona mediadora.

3. Sensibilizar a padres y madres.

- Difundir y hacer partícipes a los padres del proyecto de mediación del centro.
- Analizar el conflicto y reconocerlo como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Aumentar la eficacia del diálogo mediante la comunicación efectiva y la escucha activa.
- Comprender la importancia de la educación emocional, en el reconocimiento y expresión de los sentimientos propios y ajenos.
- Valorar la importancia de la empatía y la autoestima.
- Descubrir qué habilidades sociales deben desarrollar sus hijos en casa, para mejorar el clima de convivencia escolar.
- Conocer la mediación como herramienta pacífica de resolución de conflictos que conlleva una transformación personal, en el enfoque de la resolución de conflictos, pasando de la metodología adversarial y heterocompositiva a la metodología colaborativa y autocompositiva.
- Conocer el proceso de mediación formal e informal.

Persiguen estos objetivos a través de dinámicas destinadas a la descripción, interiorización y valoración de los conceptos implícitos en ellos:

- Exploración de conocimientos previos.
- Trabajo en equipo.
- Lluvia de ideas.
- Utilización de cuentos y metáforas.
- Debates en pequeño y gran grupo.
- Utilización de dibujos y fotalabras.
- Ejercicios de autorreflexión.
- Role-playing.
- Proceso de toma de decisiones.

- Discusión de dilemas morales.
- Visionado de vídeos.
- Evaluación.

La evaluación se integra en cada actividad, haciendo grupalmente una valoración de la misma, con el que obtener el feed-back necesario para posibles readaptaciones al grupo concreto. Además, han utilizado dos encuestas, una inicial y otra final, para recoger los datos cuantitativos y cualitativos sobre la percepción de los conflictos y las herramientas utilizadas para su resolución. Asimismo, han elaborado un cuestionario de evaluación para cada taller: Capacitación de Mediadores y Sensibilización de padres.

Según esta experiencia, los beneficios obtenidos han sido:

- Mejorar la comunicación.
- Conocimiento y empleo de las herramientas pacíficas en la resolución de conflictos.
- Difundir y consolidar la experiencia entre los alumnos.
- Prevenir la violencia, evitando la escalada de los conflictos.
- Continuar con el Servicio de mediación entre iguales del centro.
- Capacitar a nuevos mediadores que replacen a los que terminan Bachiller.
- Sustituir la vía sancionadora por la alternativa dialógica en los conflictos que la Jefatura de Estudio ha derivado al Servicio de Mediación.
- Participación del alumnado en la resolución de conflictos.

Realizan propuestas de mejora como:

- Aumentar la implicación del profesorado y los padres en el proyecto.
- Dinamizar la derivación a mediación de los conflictos que se producen entre iguales.
- Disponibilidad de un horario para el reciclaje y perfeccionamiento de alumnos mediadores.
- Ampliar la coordinación aun equipo más definido y estable.

Y por último, en lo que respecta a los principales problemas que han surgido mencionan la falta de horas para coordinar el funcionamiento del proyecto, y el desconocimiento por parte de algunos sectores de la comunidad educativa del proyecto. Como recurso técnico aluden a la Universidad de Murcia, Máster de Mediación, Asociación para la Mediación de la Región de Murcia. Se beneficiaron de una subvención económica para asociaciones sin ánimo de lucro de la Consejería de Educación, concedida a la Asociación para la mediación de la Región de Murcia, para el desarrollo del proyecto junto a otros centros participantes.

“Dinamización de los recreos y espacios. Proyecto de mejora de la convivencia escolar y de los resultados académicos”. Llevado a cabo por el *IES Mariano Baquero Goyanes*. Los objetivos que persiguen son los siguientes:

1. Integrar las actividades complementarias y extraescolares en la formación completa del alumnado.
2. Mejorar la convivencia en general y, en particular, durante los periodos de recreo implicando a los propios alumnos en la preparación y realización de actividades en su tiempo de ocio.
3. Favorecer la realización de actividades por todos los alumnos con independencia del nivel adquisitivo de las familias.
4. Fomentar la participación del alumnado, el profesorado y familias en la organización y realización de las actividades complementarias y extraescolares del centro.
5. Planificar la realización de actividades complementarias y extraescolares de acuerdo con los principios establecidos en nuestro Proyecto Educativo.
6. Independencia del nivel adquisitivo de las familias.

En relación con los recursos y materiales pretenden impulsar medidas para un uso correcto y adecuado de los materiales e instalaciones que eviten su deterioro y propiciar actuaciones tendentes a mantener el centro en un nivel óptimo de higiene y limpieza, gestionando de manera adecuada todos los recursos humanos.

En relación con el alumnado: conseguir su participación plena en la vida del centro siendo impulsores de su propia formación; conseguir un clima de responsabilidad que fomente la convivencia; y, facilitar la atención a los alumnos por parte del profesorado para ser asesorados en cuestiones docentes.

Sobre aspectos organizativos: tender siempre a una gestión de calidad mediante la elaboración de programas de mejora continua del centro docente, y actuaciones encaminadas a favorecer la igualdad.

El Proyecto está adaptado a las necesidades actuales en función de la realidad y del entorno de su comunidad educativa, y se justifica por:

- a) El desarrollo de la educación en valores.
- b) La atención a la diversidad.
- c) La necesidad de desarrollar fuertes actitudes tolerantes frente al cambio social al que estamos asistiendo.
- d) El propósito de afianzar el conocimiento en el alumnado de los valores interculturales.

Todo ello a través de actividades como: performance, actividades deportivas, taller de percusión y danza africana, taller de poesía, cortometrajes y la radio.

Tras una evaluación de la experiencia, esperan que la realización de actividades basadas en educación en valores quede como un programa estable para su desarrollo en cursos posteriores. Y consideran que con este proyecto mejora el clima de trabajo y estudio en el centro como medio para elevar los resultados académicos, el funcionamiento y la organización del centro, y, la participación de las familias en el desarrollo intelectual y humano de los alumnos.

Resaltamos que el proyecto tiene una duración de tres años y este es el primer año que lo ponen en marcha. Cuenta a su vez, con la colaboración con el Ayuntamiento de Murcia y las familias del alumnado del centro.

Y por último, “Saber convivir nos ayuda a vivir” del *IES Aljada de Puente Tocinos*, con el apoyo de los Servicios Sociales del municipio, ONG’s, dos policías, los colegios de educación primaria del municipio y el Observatorio para la convivencia escolar de la Región de Murcia, persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar la convivencia como un elemento clave para poder aprender y enseñar.
- Fomentar un clima escolar positivo y una convivencia pacífica.
- Crear un ambiente propicio para la adquisición óptima de los contenidos y valores propios de esta etapa.
- Crear una serie de medidas de tipo académico y organizativo que mejore el desarrollo del centro educativo en su conjunto.
- Promover el desarrollo integral y la madurez personal de los alumnos.

Pretenden conseguir estos objetivos generales a través de los objetivos que se alcanzarán tras el desarrollo de actividades como:

**Tabla 8.**

**Objetivos alcanzados a través de actividades en el Proyecto “Saber convivir nos ayuda a vivir”.**

---

Actividades	Objetivos.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Talleres de formación de los alumnos mediadores.</li><li>- Realización de actividades de mediación entre iguales, actuando como facilitadores neutrales de la comunicación y la resolución.</li></ul>	Mediación: Proporcionar a los alumnos habilidades que les capaciten para resolver conflictos a través del diálogo y la reflexión.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en actividades de mediación cuando se les demande.</li></ul>	Juez de Paz: Conciliar las partes en conflicto cuando los alumnos no son capaces de resolverlo por

---

- Entrega de diplomas a final de curso. medio de la mediación.
  - Asistencia a juicios de menores.
- 

- Actividades de integración e interculturalidad.
  - De fomento del respeto a los compañeros. P.A.T.: Crear y colaborar en el desarrollo de un clima de convivencia positivo en la etapa de E.S.O.
  - De educación emocional.
  - De resolución de conflictos.
- 

- De reparación de las actuaciones sancionadas. Poner en marcha medidas educativas paralelas a las medidas educativas del centro, buscando la búsqueda de soluciones además de la aplicación de las normas.
  - De reflexión y resolución pacífica de los conflictos.
- 

- Elaboración de un protocolo de acogida así como un documento que lo engloba. Plan de acogida para mejorar la incorporación de los alumnos al centro.
  - Actividades de conocimiento de los espacios, de los compañeros así como, del funcionamiento del centro.
- 

- En grupos reducidos donde se trabaja sobre las habilidades sociales, habilidades de comunicación y el control emocional. Taller de Habilidades Sociales: Mantener y mejorar un buen clima en el centro trabajando con aquellos alumnos con más carencias comunicativas y en habilidades sociales.
- 

- Reuniones de todos los equipos docentes. Información sobre los alumnos: favorecer los canales de información sobre los alumnos entre los profesores como un
- Desarrollo de la base de datos: INFOALU.



- |   |   |
|---|---|
| - Reuniones de tutores.                                 | instrumento básico para mejorar la convivencia y la adecuada atención a los conflictos que se dan en el aula. |
| - Reuniones del Departamento de orientación y Jefatura. |   |

- 
- |  |   |
|--|---|
| - Charla-coloquio a todos los grupos de 1º de la E.S.O. sobre los peligros de las drogas, el buen uso de las nuevas tecnologías y las repercusiones legales de las situaciones de acoso. | Plan Director para la mejora de la convivencia y seguridad escolar. |
|--|---|

- 
- |  |  |
|--|--|
| - Formación del profesorado que realiza las guardias de convivencia. | Aula de Convivencia: Mejorar la convivencia en el aula al mismo tiempo que potenciar un comportamiento adecuado del alumno en el aula. |
| - Atención individual de los alumnos en el aula de convivencia.      |  |
| - Trabajo de reflexión del alumnos para mejorar su conducta.         |  |

Gestión eficaz del aula.

---

Consideran que han obtenido muy buenos beneficios respecto a los objetivos propuestos:

- Descenso del número de partes de disciplina y de la conflictividad.
- Alumnos más competentes en la resolución de los conflictos.
- Más profesores participativos en la puesta en marcha y desarrollo del Plan, así como una mejor capacidad de gestión del aula.
- Implicación significativa de profesores que no tienen docencia directa con los niveles de la E.S.O.

Plantean como propuesta de mejora, ampliar los mecanismos y procedimientos informáticos que permite un mayor conocimiento de los alumnos así como el intercambio de información entre docentes. Los principales problemas que han surgido han sido:

- En algunos casos se han encontrado con una baja implicación familiar.
- En los casos de alumnos con un perfil de conductas muy disruptivas, han sentido que no disponen de los recursos necesarios para atenderlos.

**CAPÍTULO V.**  
**EXPERIENCIAS E**  
**INVESTIGACIONES SOBRE**  
**CONVIVENCIA ESCOLAR.**



*El salto a la Ciencia en educación es fundamental, y basar las actuaciones en teorías y datos rigurosos, en buenas prácticas que hayan sido corroboradas, en experiencias que hayan dejado de ser prometedoras para ser una realidad, etc. es lo único que puede hacer que la labor de la institución escolar obtenga resultados positivos en el aprendizaje de todos los niños y de nosotros mismos (Pareja y Pedrosa, 2012, p. 469).*

## **Introducción.**

Cada vez más, en los centros de Educación Secundaria Obligatoria se da la afluencia de diferentes variables que en muchas ocasiones generan conflictos; es por ello que actualmente profesionales de cierto ámbitos de la educación muestran preocupación por reducir el fracaso escolar existente y posibilitar la participación en los sistemas educativos ordinarios a aquellos que hace tan sólo dos décadas eran excluidos (Escudero y Martínez, 2004). Por todo ello, para poder dar respuestas a una educación de calidad, surgen varias experiencias sobre convivencia escolar.

En estos últimos años se ha multiplicado el número de investigaciones, proyectos y estudios académicos sobre el problema de la Convivencia escolar, así, como de los conceptos relacionados con ella como son: acoso escolar, bullying, alumnos disruptivos, etc. Debido a la gran cantidad de información sobre distintas experiencias llevadas a cabo en nuestro país, hemos considerado conveniente hacer una recopilación descriptiva de aquellos proyectos que, desde nuestro punto de vista, consideramos más significativos. De igual modo, hacemos referencia a ciertas investigaciones que sobre esta temática nos han parecido de interés y que tienen relación con la presente investigación.

### **5.1. Proyecto Atlántida.**

En 1996 surge este Proyecto en Canarias de un colectivo plural de profesores de diferentes etapas educativas y en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela). Durante todo este tiempo, Atlántida ha configurado todo un discurso teórico-práctico sobre educación y cultura

democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos más cercanos en siete comunidades autónomas: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura, Valencia y Ceuta. Atlántida ha vivido su proceso de investigación-acción en paralelo a otras propuestas de educación y cultura, con las que confluye en ciertos aspectos y se complementa en otros (escuelas esenciales, escuelas aceleradas, escuelas inclusivas, escuelas ciudadanas, escuelas nuevas y comunidades de aprendizaje –CREA-). Las propuestas teóricas y metodológicas de las comunidades de aprendizaje representan un marco de referencia para entender y abordar la formación del profesorado y la mejora de la educación (Escudero, 2009). Los docentes dedican tiempo para aprender con otros docentes. Crear inteligencia y propósitos compartidos, será beneficioso para su aprendizaje y el de sus alumnos si piensan, dialogan y razonan conjuntamente sobre la enseñanza, elaboran proyectos educativos con el objetivo de lograr metas comunes válidas, investigan sobre su desarrollo y efecto. Cuando estos procesos resultan bien, las posibilidades de una buena educación son mayores. En el panorama internacional hay evidencias contrastadas por la investigación (Escudero, 2009), de manera que se trata de una propuesta con respaldo, no de una ocurrencia.

Integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales (Luengo, 2006). En definitiva, lo que Atlántida pretende es:

- Analizar de forma crítica el núcleo cultural básico de nuestra sociedad y enfatizar una propuesta de valores democráticos, donde sobresale el compromiso crítico: revisar el modelo socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel que debe jugar una ciudadanía comunitaria y democrática: qué competencias o aprendizajes básicos para el nuevo ciudadano.
- Describir los elementos identificadores de una educación democrática y los ejes básicos que le permitan mejorar y transformar la acción educativa, a partir de un nuevo currículo común e inclusivo, que es preciso redefinir con urgencia.
- Prevenir sobre el clima de desasosiego, incertidumbre y desorientación crecientes, para evitar, en lo posible, como diría Saramago, un

cortocircuito cívico que llene nuestras aulas, calles y plazas de votos en blanco y ensayos de ceguera, para lo que será necesario promover plataformas cívicas en las que los centros educativos estén inmersos.

- Intenta, además, facilitar un modelo colaborativo de formación-autoformación del profesorado que, a partir de problemas concretos, surgidos de la práctica educativa, tales como convivencia-disciplina, interculturalidad, evaluación, etc., promueva experiencias que persigan la reconstrucción democrática. Modelo de procesos de mejora.
- Apoyar y promover experiencias autoformativas con las familias del alumnado de los centros educativos, AMPAS, y servicios sociales del ámbito municipal, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Hablamos de un nuevo núcleo de cambio educativo formado por escuela-familia y municipio, para lo que establece planes con FAPAS y ayuntamientos, que traten de incidir en el marco de la escuela y el contexto cercano.
- Configurar una red de escuelas y experiencias democráticas socioeducativas como base para la elaboración de nuevos discursos y materiales didácticos.

En este Proyecto se propone una “Ciudadanía Comunitaria y Democrática”, que ha recorrido un trayecto largo desde las experiencias iniciadas en diferentes centros educativos y el trabajo con el entorno (en particular en el colegio Atlántida “Escuela Abierta al pueblo” 1985). En el origen de la propuesta están las primeras preocupaciones por los trabajos socioeducativos de nuestro colectivo, al que en su día denominamos “EDESOS: Educación, Desarrollo y Solidaridad”, centrado entonces en diseñar alternativas y materiales para el asesoramiento en tareas socioeducativas. (Luengo, 2006).

Junto con ONG y otros colectivos comprometidos con el desarrollo sostenible y la apuesta innovadora del centro integrado en su entorno, se inició un recorrido de innovación hasta concretar propuestas curriculares más cercanas a la vida escolar y a la etapa de la educación secundaria obligatoria, teniendo una visión más global y replanteando objetivos, estrategias y estructuras organizativas comunitarias.

En esta experiencia coinciden dos líneas de trabajo: la dinamización de experiencias cercanas a la investigación-acción de corte curricular heredada de sus trabajos en ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), y la aproximación a la investigación-acción participativa heredada del compromiso social de la educación con el contexto, recuperada de experiencias pedagógicas que subyacen en nuestra cultura, revivida durante la transición democrática, y puesta al día en el posterior contacto con los foros sociales y las plataformas socioeducativas.

Las bases teóricas de esta propuesta, se deben a investigaciones anteriores y a la literatura especializada en Educación y Escuelas Democráticas (Dewey, 1995), relacionado con el desarrollo comunitario y la propuesta de crear un nuevo tejido social que lo favorezca, con la implicación y participación de los órganos de gobierno de los centros, la familia y los agentes sociales locales. Este encuentro entre los diferentes sectores es denominado “procesos de construcción de Comités de Ciudadanía”.

Habla de un modelo comunitario y democrático, rescatando la esencia de las escuelas como comunidades de aprendizaje. Además, apuesta por abrir las puertas de los centros educativos a la comunidad, con el objetivo de implicar a todas las personas del ámbito educativo y entidades sociales (equipos directivos, AMPAS, Concejalías de Educación y Política Social, etc...) que están interesadas en la formación de la ciudadanía. Esto es lo que denominan Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica. Este nuevo esquema surgió de una transferencia, adaptada del modelo de procesos, fundamentado en los movimientos internacionales del Desarrollo Basado en la Escuela y Formación Centrada en la Escuela (Sirotnik, 1994; Hopkins y Lagervweij, 1997; Escudero, 1999), al campo socio-educativo y comunitario. (Luengo, 2006).

La participación ha de centrarse en el pensamiento y toma de decisiones sobre los valores, contenidos y dinámicas necesarias para construir un currículo democrático. La colaboración docente puede y debe ser un contexto y un modo de articular la participación y responsabilidad del profesorado al respecto, procurando concertarla, a su vez, con otros agentes y responsabilidades sociales y educativas (Escudero, 2006).

Destacamos que desde este proyecto, se denomina escuela democrática a aquella que se compromete con la reconstrucción democrática de su cultura, orientada desde los



propios valores democráticos. Por tanto, hay que clarificar que “una escuela democrática es básicamente una escuela justa” que mediante procesos democráticos se compromete, aprovechando hasta el límite sus posibilidades, a evitar que las diferencias individuales, grupales o sociales del alumnado se conviertan en dificultades para acceder a la cultura democrática que debe ofrecer el currículo común obligatorio.

La democracia está establecida como un régimen político a la altura de nuestro tiempo y con un alto rendimiento en la pacificación de la convivencia, pero hay escasa conciencia de que se trata de una forma de vida moral, que lleva aparejados, además derechos, deberes y responsabilidades muy exigentes (Escudero, 2006, p. 24).

El Proyecto Atlántida pone el énfasis en la autoformación y el asesoramiento que ejemplifiquen las dimensiones que incidirían en la mejora (a la que llamamos reconstrucción) y el modelo de trabajo para la solución práctica de problemas prácticos (al que llamamos procesos) que nos permitan huir del activismo desordenado y excesivamente improvisado que algunas experiencias describen.

Dado su compromiso teórico-práctico, el proyecto trata las propuestas de trabajo con ejemplos prácticos, apostando y teniendo en cuenta temas relacionados con la convivencia y la disciplina, con la interculturalidad y diversos fenómenos de la inmigración, etc. El Proyecto Atlántida se compromete con estos temas más demandados y tratados, con el fin de extender el planteamiento que hacen al tratamiento de cualquier temática que los centros consideran primordial. Por tanto, al hablar de propuesta Atlántida, no se trata de un proyecto sobre convivencia o interculturalidad, sino de aprovechar aquellas preocupaciones que surgen en la comunidad educativa, e incidir en los valores de la educación y la cultura de la sociedad (Luengo, 2006).

Respecto a la convivencia, el Proyecto Atlántida pone su énfasis en la idea de la casa común, es decir, el centro como lugar de convivencia, donde se hace necesario un compromiso con la ciudadanía y el civismo como valor esencial, a través de la participación activa de todos y todas en la confección de las normas y reglas que

regulan la vida diaria, así como de las consecuencias que se desprenden de su cumplimiento o incumplimiento.

Este proyecto insinúa que nuestra educación debería revisar lo que enseña y cómo lo enseña, lo que se aprende y cómo se aprende, a la luz de unos ámbitos, que constituyen una estrategia metodológica a la hora de reorganizar el currículum, donde según el compromiso con el desarrollo democrático de su propuesta, podrían estar algunas de las claves de la cultura del presente y del futuro:

- **Ámbito Socioeconómico:** donde la reconstrucción del currículum y las tareas educativas deberían analizar y cuestionar el modelo de desarrollo economicista imperante, para definir una alternativa más humana que se encuentra en el desarrollo de hábitos y valores como: el consumo responsable, la solidaridad y la justicia redistributiva, el compromiso con el pleno empleo...
- **Ámbito Sociopolítico:** destacando que la participación en la toma de decisiones y la defensa de derechos humanos compartidos, conforman los valores que el civismo debe rescatar.
- **Ámbito Sociocultural:** los principios de igualdad y diversidad, valores presentes fundamentalmente en género, étnica y clase, no describen un campo de actuación que es preciso planificar con fuertes dosis de renovación. El nuevo concepto de ciudadanía desde la diversidad incorpora con urgencia prácticas como las de interculturalidad y mestizaje, que en muchas ocasiones superan las actitudes más abiertas, y que se ven inmersas en procesos de regresión necesarios de vigilar.
- **Ámbito Socioafectivo:** es decir, aquello que le ocurre y lo que siente cada uno de los implicados en el hecho educativo, debe recobrar una referencia esencial en la acción educativa. Incidir en los temas relacionados con la autoestima, el autoconcepto, las habilidades en la comunicación, la autonomía en el aprendizaje... no pueden ser tarea encomendada a las horas de tutoría, y olvidada del resto del horario por las prisas de la acción cotidiana.

Según el Proyecto Atlántida, se debe realizar un esfuerzo de concreción sobre los temas relacionados con la convivencia-disciplina y la multiculturalidad, con el ánimo y el compromiso de apoyar debates que en la actualidad requieren compromiso con referencias o alternativas, y propuestas de asesoramiento colaborativo.

La cultura escolar es una idea globalizadora que incluye toda la actividad de la escuela y es responsable de la educación que los alumnos reciben. Así pues, proponen unas dimensiones como posibles ámbitos de mejora con el fin de desarrollar de forma coherente la reconstrucción de la cultura escolar.

Estas dimensiones hacen referencia a:

- La necesidad de un cambio profundo en el currículo diseñado y prescrito, de manera que se vuelva a repensar y diseñar, atendiendo a las necesidades y competencias de la ciudadanía del siglo XXI.
- La urgencia por no sólo diseñar sino también en apostar por un plan de reflexión para toda la sociedad sobre los problemas socioeducativos, sus causas y la necesidad de establecer un plan de corresponsabilidad para abordar las alternativas.
- La ineludible formación del profesorado inicial y permanente, en relación con la nueva propuesta del currículum democrático, común y los valores de ciudadanía que deben integrarse en el mismo.
- Apostar por desarrollar un trabajo corresponsable integrando en el diseño, seguimiento y evaluación de la nueva propuesta al profesorado, a las familias, a los agentes sociales y educativos del municipio... apostando por la mejora.
- Apostar por el diseño de un área de áreas que dinamice las competencias básicas de ciudadanía desde Infantil a Secundaria, y que realmente logren resolver y profundizar en las claves del complejo momento educativo y social.

A la hora de identificar la relación entre la preocupación por la convivencia en nuestros centros y el debate sobre ciudadanía, el Proyecto Atlántida ha presentado al Ministerio de Educación y Ciencia su propuesta de educación y cultura democrática. Ha

ido presentando junto al reto global de una Educación Democrática, su propuesta concreta de educación para la ciudadanía y los valores democráticos de manera que puedan ser abordados de manera inminente los nuevos problemas en los que los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen más difíciles y complejos, como consecuencia también del complejo momento histórico y social en que vivimos, en relación con los valores humanos necesarios.

En definitiva, Atlántida trabaja integrando teoría y práctica a lo largo de varias comunidades autónomas, y se basa en los siguientes principios:

1. Preocupación por el rescate de la profesionalidad comprometida con el cambio a través de los valores democráticos de la educación. Hablamos de profesionales de los diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos.
2. Priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora.
3. Integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario.
4. Interés por poner en común, debatir y publicar cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y por participar en los foros tanto presenciales (Jornadas, Congresos...) como a distancia (Web, listado de distribuciones, foros de debate...).

El Proyecto Atlántida concibe la educación democrática como la mejor expresión del derecho a la educación y comprometemos nuestro esfuerzo en lograr que esa concepción pueda llegar a ser compartida por toda la sociedad. Les preocupan las condiciones de escolarización y queremos lograr *buenas escuelas para todos*, pero ante todo, les concierne que la sociedad asuma su responsabilidad moral con la educación y oriente sus esfuerzos a la búsqueda de una vida digna para todas las personas, por eso, hacen suya la necesidad de un gran compromiso social por la educación. La búsqueda de una educación democrática tiene tras de sí una amplia tradición de saberes y

experiencias que asume como propios pero a los que desea contribuir con nuevas ideas y experiencias. Desde la constitución como grupo han centrado su atención en cuatro grandes problemas:

- La creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora.
- La mejora de la convivencia en los centros.
- La educación para una ciudadanía activa y responsable.
- Definir y valorar la contribución que las competencias básicas pueden hacer para la configuración de un currículo democrático.

## **5.2. Proyecto Turkana. Proyecto para la mejora de la convivencia en institutos de secundaria.**

En el año 2001, a partir de la preocupación que comparten varios institutos de Fuenlabrada por el incremento del número de expedientes académicos y disciplinarios, las agresiones y amenazas que se producen a la salida de los institutos, las dificultades crecientes y los problemas para poder impartir las clases, así como el aumento de las “pellas” y del absentismo por parte del alumnado de la ESO, nació el Proyecto Turkana.

En principio, este proyecto comienza en tres Institutos de Educación Secundaria y, a lo largo del curso se van incorporando cinco institutos más. Un grupo de profesores y directores de centros de Secundaria solicitaron a la inspección y al Ayuntamiento un curso de formación para mejorar la convivencia en varios institutos de Educación Secundaria públicos de Fuenlabrada. La presencia de dos técnicos en proyectos de educación, facilitó la formación del grupo y se fue gestando lo que llamamos Turkana con un compromiso de trabajo en equipo y una perspectiva sociocomunitaria, porque las responsabilidades son de todos (López y Fernández, 2006).

En definitiva, ¿quiénes son? Son un grupo de trabajo intersectorial, formado, sobre todo, por docentes de ocho institutos de Educación Secundaria de Fuenlabrada. Colaboran muy activamente en:

- La Inspección Educativa: contando con el apoyo directo y la implicación del inspector de estos centros: D. Pedro Uruñuela, que ha participado,

desde el primer momento, a través de charlas formativas, participación en la coordinación y horarios flexibles en algunos centros.

- La Delegación de educación del Ayuntamiento de Fuenlabrada: a través de la Técnica de Educación del Ayuntamiento, el Ayuntamiento apoya el Proyecto Turkana editando materiales y dando subvenciones para actividades. A su vez, también facilita espacios y servicios municipales cuando son necesarios: campos deportivos, autocares, teatros, etc.
- La Consejería de Salud: psicólogas del Plan de Prevención de Drogodependencia del Ayuntamiento de Fuenlabrada son también miembros activos de Turkana y participan aportando materiales a los tutores de todos los centros sobre prevención a través de programas de habilidades de comunicación, desarrollo de la autoestima, sesiones de cine en valores a lo largo de todo el curso escolar.
- Y, a través de sus asesores de atención a la diversidad, coordinan las reuniones mensuales, envían los faxes y la correspondencia a los centros y, organizan en los plenarios del Turkana las jornadas de formación y actividades que se van realizando en los centros, así como la página Web para ponerse en contacto.

Lo que quieren los componentes del Turkana es:

- Reivindicar el protagonismo de los docentes y entidades educativas para dar a luz a muchas iniciativas y propuestas de lo que se puede hacer desde los centros de Secundaria, para mejorar la convivencia.
- Recuperar el control de los profesores en su tarea mediante la mejora de la convivencia en el centro. Saben que esto repercutirá directamente sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar.
- Compartir los problemas y soluciones con las instituciones educativas en un proyecto sociocomunitario. Está claro que la tarea de educar a los jóvenes es responsabilidad de todos.

Su principal herramienta es propiciar un espacio de reflexión y acción para mejorar sus estrategias ante los retos que les plantea el alumnado cada vez más diverso y para mejorar su competencia como docentes.

- Analizar los factores y elementos que inciden en la convivencia y en la conflictividad escolar.
- Proporcionar los conocimientos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia y para la prevención y resolución de conflictos.
- Definir e implementar un Plan de Actuación en cada centro orientado a la mejora de la convivencia escolar. Esto se concreta en unas líneas de trabajo decididas en cada instituto.

¿Cómo se organizan? Cada grupo de trabajo pertenece a su Instituto de Educación Secundaria o asociación correspondiente. En cada centro se define un proyecto anualmente y se compromete a trabajar unas líneas de acción basadas en las necesidades y posibilidades de cada I.E.S. Cada centro tiene un delegado que acude a reuniones donde se realiza el intercambio de ideas y planes. Estas reuniones de coordinación son mensuales y dirigen el Proyecto en general: iniciativas, intercambio de información, preparación y diseño de jornadas, peticiones a las instituciones (López y Fernández, 2006).

¿Qué actividades realiza? Cada centro organiza y diseña sus líneas de trabajo, que son diversas según las posibilidades y demandas de cada grupo. Hasta ahora se va trabajando en estas líneas de acción (López y Fernández, 2006):

- Desarrollo de la participación del alumnado y del profesorado.
- Consenso de las normas en clase: Estatuto del Aula.
- Aprendizaje en mediación: Comisiones de Convivencia, Cursos de aprendizaje para profesores y alumnado.
- Desarrollo de actividades intercentros: campeonatos deportivos.
- Educación en valores y Derechos Humanos: trabajos participativos sobre Día de la Mujer Trabajadora, interculturalidad y charlas sobre los Derechos Humanos por los propios alumnos.
- Actividades de acogida del nuevo alumnado y profesorado de los centros.
- Fomento de las actividades extraescolares para mejorar su educación en valores: Semanas Culturales.
- Guía de recursos para conflictos en el aula.

- Corto sobre los problemas en los centros (en vídeo) y guía para profesores que quieren mejorar: “Corto y Cambio”.

### **5.3. Proyecto Andave (Andalucía Anti-Violencia Escolar).**

El marco de realización del proyecto ANDAVE es un acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla para que el equipo de investigación (Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas, hoy en la Universidad de Córdoba) realizara el diseño y la supervisión de una investigación sobre el fenómeno del maltrato entre escolares (bullying) y propusiera medidas educativas preventivas y paliativas. Se trató, pues, de un trabajo de investigación ligado a un programa de intervención institucional, en el cual la responsabilidad de los investigadores fue la de hacer la exploración, valorar los resultados y diseñar las iniciativas educativas, así como la formación del profesorado que se implicaría en llevarlas a cabo, mediante acciones directas y también indirectas como la producción de materiales didácticos que sirvieran de modelos a seguir. El proyecto estuvo vigente desde febrero de 1997 a junio de 2001. Desgraciadamente, fue suspendido antes de la evaluación general del mismo, prevista para el año 2002; sin embargo, se han realizado evaluaciones parciales y se dispone de informes sectoriales que dan una idea de su éxito.

Los principios teóricos con los que se diseñó el proyecto ANDAVE estaban basados en los que habían sustentado el proyecto SAVE (Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar) (Ortega, 1997), que se desarrollaba con éxito en escuelas de Sevilla (Ortega y Del Rey, 2001). Estos principios se pueden resumir, de forma muy sumaria, en la conjunción de dos grandes planos de la cultura y la actividad escolar: el plano de enseñanza-aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales. Una concepción sistémica y ecológica de la convivencia escolar, donde cada proceso puede ser causa o efecto de la aparición de otros. Una visión que incluye la idea de que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones interpersonales en la que hemos distinguido (Ortega y Mora-Merchán, 1995) microsistemas humanos articulados entre sí. El microsistema de relaciones profesor/alumnado, o ámbito del aprendizaje; el de



relaciones docentes o ámbito de planificación de la enseñanza y el microsistema de los iguales, o ámbito del conocimiento y los valores compartidos.

El proyecto ANDAVE se diseñó en cinco líneas de trabajo, consideradas como líneas de actuación para la Administración y para el equipo investigador que tenía la responsabilidad de planificarlas y ofrecer el apoyo técnico y de personal especializado para que se llevaran a cabo. Por otro lado, la Administración debía sufragar los gastos que ocasionara la puesta en funcionamiento de lo programado. Las cinco líneas de trabajo eran (Ortega, 2006):

- a) investigación;
- b) sensibilización social;
- c) formación de agentes educativos;
- d) producción de materiales didácticos; y
- e) atención directa a escolares, mediante una línea de ayuda telefónica permanente.

ANDAVE proporcionó al equipo la posibilidad de extender la investigación sobre el nivel de violencia interpersonal entre iguales, pero también sobre el nivel de bienestar/malestar de los escolares en los centros andaluces. El trabajo exploratorio se realizó durante el curso académico 1997-98. Con la ayuda de los psicopedagogos escolares se recogieron datos de un centro de Educación Secundaria en cada una de las ocho provincias de Andalucía. Los datos fueron recogidos a lo largo del mes de febrero y, en junio, estaba disponible un informe para cada centro con el perfil de su escuela en términos de un conjunto de ítems que iban desde la percepción de bienestar/malestar a la autopercepción de ser víctima de sus iguales. Para la realización de la investigación se utilizó un cuestionario (Ortega y Mora-Merchán, 1995) que fue administrado a 2.894 escolares.

Hay que recordar que la exploración permite diferenciar dos grandes tipos de problemas de malos tratos: los episodios que suceden algunas veces (violencia episódica) y los que acontecen muchas veces (violencia persistente) según la percepción del que hace el autoinforme, es decir, del que se siente a sí mismo como una víctima de sus compañeros y habla de ello. En el primero de los supuestos, se concluyó que el

22,5% de los escolares se autonominaron víctimas y el 27,25% agresores episódicos, es decir, chicos y chicas que manifestaron que a veces se veían involucrados en la dinámica bully/victim. En el segundo caso, es decir lo que consideramos malos tratos persistentes, hallamos que el 3,5% de los escolares se consideran víctimas frecuentes de sus compañeros, mientras el 1,5% de ellos se proclaman agresores persistentes de sus iguales. Los tipos de malos tratos que se describen en este estudio son los que se pueden agrupar en las categorías de violencia directa (verbal, física y psicológica) y violencia indirecta como la exclusión social. De los datos se desprende que, es la agresión verbal injustificada la que está más presente, pero también resulta preocupante la presencia de formas psicológicas de violencia como son las amenazas y de formas sociales e indirectas como la exclusión social.

El perfil de género y agrupamiento social de los agresores, en relación con su víctima, dibuja un cuadro que es el descrito en otros muchos estudios sobre violencia y malos tratos: los chicos varones y actuando en grupo son los que protagonizan más episodios de violencia (el 35% de los agresores actúa en grupo y es varón, frente al 4% que es chica y actúa en pequeño grupo). En general, este estudio puso de manifiesto que las escuelas de Secundaria de Andalucía no estaban más afectadas que otros centros educativos del país y de Europa y que el perfil de satisfacción con la convivencia escolar, medida mediante preguntas sencillas a los escolares, no solo no era muy malo sino que en algunos aspectos se presentaba claramente más positivo que en las escuelas de Primaria, en las que también se había trabajado.

La segunda línea de actuación del ANDAVE fue un programa de sensibilización social y escolar dirigido a divulgar la naturaleza pernicioso de la violencia interpersonal y la necesidad de luchar contra ella. Esta línea tenía dos funciones distintas y claras. La primera o directa destinada a prevenir enseñando, a todo el que leyera los folletos o viera los demás elementos de sensibilización, a reconocer y actuar contra la violencia y, la segunda, intentar que a través de los mensajes sencillos y llamativos impresos en los folletos se apoyara el interés y el acceso a los otros materiales didácticos e instrumentos educativos más complejos. De esta forma, se transmitía a los docentes y familias la existencia de los programas y su posibilidad de ser beneficiarios de ellos si lo deseaban. Esta segunda función de apoyo resultó particularmente interesante para realizar las

actividades de formación docente (línea 3 del programa) y las que ofrecía el teléfono de ayuda (línea 5 del programa).

El problema de los malos tratos, el abuso, el hostigamiento o la exclusión social puede permanecer oculto a los ojos de los docentes, pero también puede, una vez que se ha revelado, dejar impotentes a los que tienen que actuar porque suele parecer un asunto que solo afecta a los escolares y a sus redes más o menos ocultas. Siendo todo ello bastante cierto, no lo es del todo. Muchos programas y acciones de cambio pueden realizarse, pero para ello los docentes necesitan adecuar sus instrumentos educativos tradicionales a los problemas nuevos con los que se enfrentan. El proyecto ANDAVE reconoció, como había hecho el SAVE, que era necesario que los docentes dispusieran de recursos de formación tanto desde la ayuda externa, como desde la que puede proporcionar el trabajo de autoayuda y la cooperación profesional con los compañeros del propio centro escolar.

Al igual que el resto de las líneas de actuación, la producción de materiales supuso un gran apoyo a la tarea de mejorar la convivencia en los centros educativos. Aunque la mayoría de ellos estaban especialmente diseñados para apoyar la acción educativa de prevención de la violencia por parte de los docentes, también sirvieron de ayuda a familias y otros agentes educativos. Los docentes y orientadores escolares fueron sensibles a este tipo de apoyos y los seguían utilizando tras finalizar los seminarios formativos o divulgativos del proyecto. En ellos se podían encontrar desde datos sobre investigaciones realizadas con resultados interesantes hasta artículos divulgativos de experiencias docentes exitosas en temas cercanos a los que nosotros estábamos tratando. Así, se presentaron y discutieron programas y actividades sobre habilidades sociales, sobre control de la conducta disruptiva o la indisciplina, etc.

Posiblemente la línea de trabajo estrella o, al menos, la que ha consumido más recursos económicos y humanos ha sido el establecimiento, dentro del proyecto ANDAVE, de un teléfono de ayuda directa y gratuita a víctimas de la violencia escolar: El Teléfono Amigo. El Teléfono Amigo fue un servicio telefónico gratuito que se mantuvo desde febrero de 1997 hasta junio de 2001, era atendido por especialistas en el tema de la prevención de la violencia escolar y estaba abierto a todos los posibles usuarios de la Comunidad Autónoma. Se diseñó para que cualquier chico/a que,

viéndose implicado en problemas de violencia o abusos por parte de sus compañeros, no encontrara, por distintas razones, otra vía que le ayudara a salir de ellos. Este servicio atendía directamente proporcionando ayuda y consejo a quienes llamaban y también informando a los servicios centrales de Inspección educativa cuando el caso lo demandaba. Los servicios centrales registraban el riesgo que podría significar la llamada y actuaban según lo establecido por la Administración Educativa. El Teléfono Amigo prestó un servicio de atención de 24 horas al día, cinco horas diarias (entre las diez de la mañana y las tres de la tarde o entre las dos y las siete de la tarde) eran de atención directa por parte de un asesor o asesora (miembro del grupo de investigaciones psicopedagógicas), y el resto del tiempo estaba disponible un contestador donde se podían dejar demandas que posteriormente serían atendidas. En síntesis, los servicios ofrecidos se pueden resumir en: servicio de escucha, de asesoramiento psicológico (resolución de conflictos, habilidades sociales, autoestima, cambio de expectativas sociales, técnicas de afrontamiento); servicio de asesoramiento educativo, servicio de asesoramiento administrativo, y asesoramiento docente. Así, a través del Teléfono Amigo se ha dado información y se ha prestado apoyo a todos aquellos docentes y familias que necesitaban orientación sobre cómo abordar casos de violencia escolar. De esta forma, el teléfono se articulaba con las otras cuatro líneas de actuación produciéndose la red de coordinación entre las líneas del proyecto ANDAVE, tal y como indica el modelo ecológico en el que se sustenta.

Con ANDAVE, se ha contribuido a reducir la alarma social ante un problema, el de la violencia escolar, que es muy importante pero que no está invadiendo, como a veces se cree, nuestras escuelas. Finalmente, se empieza a considerar que aunque la escuela está aquejada de múltiples problemas no todos son igual de serios, y la violencia es uno de los más perversos y uno de los que necesita una intervención más seriamente planificada en la que hay que involucrar a todos los que se ven implicados o afectados por ella, es decir los escolares, los docentes, las familias y la sociedad en general. El proyecto ANDAVE ha contribuido a dicha toma de conciencia social y escolar.

#### **5.4. Experiencias para mejorar la convivencia en centros de la Región de Murcia.**

A continuación mencionamos algunos planes y programas que se han llevado a cabo en los centros educativos de la Región de Murcia para mejorar la Convivencia.

- El Plan Director en la que participan la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia junto con la Delegación del Gobierno de Murcia. Este plan tiene como objetivo responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los niños, niñas y jóvenes en los centros educativos y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito educativo. Entre otras actuaciones, se realizan conferencias y actividades dirigidas a menores y a jóvenes, cuyo contenido (prevención en materia de drogas, acoso, bandas, riesgos de Internet, prevención de la violencia de género) se extiende también a padres de alumnos, y tareas de vigilancia en las inmediaciones de los centros educativos.
- El Plan Contigo, orientado a promover la protección de los adolescentes y procurar la prevención ante posibles delitos, se suma a las iniciativas que desde el año 2006 llevan a cabo la Policía y la Guardia Civil en el marco del Plan Director. Este plan se ha creado para ofrecer respuestas a las cuestiones relacionadas con la seguridad en los centros educativos. Miles de jóvenes pueden hacer consultas y tener acceso a los consejos sobre seguridad y convivencia escolar ofrecidos por los propios agentes de la Policía Nacional y de la Guardia Civil a través de la aplicación de internet “tuenti”.

Ambos planes se centran en la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar y han desarrollado varias campañas, como:

- Campaña contra el acoso escolar en el marco del Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar. Una campaña en la que han colaborado profesionales del mundo de la comunicación, el deporte

o la televisión. Se trata de una acción preventiva a través de las redes sociales y centros educativos de toda España, con el objetivo de implicar y sensibilizar a toda la comunidad educativa.

- Campaña de protección frente a los riesgos de la Red en el marco del Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar para luchar contra todo tipo de delitos cometidos en el ámbito de Internet.
  
- Programa “La máscara del amor”: dirigido profesores de ESO con el fin de prevenir la violencia de género entre los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y va dirigido a profesores de Enseñanza Secundaria. Es desarrollado por la Consejería de Justicia y Seguridad Ciudadana con la colaboración de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Trata de prevenir los malos tratos entre los jóvenes, educándoles para permitirles identificar futuras relaciones violentas.
  
- Programa “Educando en Justicia”: destinado a los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria que desarrolla el Consejo General del Poder Judicial, el Tribunal Superior de Justicia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Murcia. Su meta es ofrecer a los centros una herramienta de carácter preventivo, que promueva el significado del valor de la Justicia en un Estado de Derecho. Así, se contribuye a la mejora de la convivencia mediante el diálogo, el consenso y la promoción de experiencias en justicia restaurativa, basada en la reparación de los daños ocasionados y creando un clima de convivencia social, formando ciudadanos responsables, con conocimientos y habilidades que les capaciten para la resolución de problemas en cada comunidad educativa. La figura del Juez de Paz Educativo trabaja en dos vertientes, por un lado la prevención, y por otro, la justicia restaurativa desde el alumnado (entre iguales). De esta manera se consigue que las partes lleguen a un acuerdo sobre sus diferencias, y que se impliquen y colaboren en la resolución del problema.
  
- Diseño y edición de material didáctico para el desarrollo de la actividad Red 2.0 del Proyecto Creaciona: Un proyecto desarrollado por la Universidad de Murcia y el Ayuntamiento de Torre Pacheco (Murcia). Su

objetivo es promover la participación social y cultural de los jóvenes del municipio potenciando las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y desarrollando actuaciones encaminadas a sensibilizar al alumnado de primer ciclo de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y a facilitar la integración del alumnado extranjero en propuesta de prevención social a través de los centros educativos. Aborda tres temas de interés que están muy relacionados y tienen una gran importancia hoy día: el acoso escolar; la discriminación por motivos étnicos y culturales; y, la convivencia, participación y asociacionismo (Ballesta, Lozano, Cerezo y Alcaráz, 2013).

### **5.5. Investigaciones para la mejora de la convivencia en centros educativos.**

Los problemas de convivencia, indisciplina, conductas disruptivas, violencias, etc., sobre todo en la Educación secundaria Obligatoria se han convertido en un gran tema de estudio. Con el fin de intentar explicar y prevenir esta problemática se han realizado muchos estudios, investigaciones y propuestas de intervención.

Los investigadores que han estudiado sobre esta problemática se han enmarcado en diferentes metodologías, medidas e intervenciones. A continuación, destacamos algunas de ellas que nos han parecido de interés y que tienen relación con el presente estudio.

Así, los estudios de Trianes y Muñoz (1994), iban en la línea de que los participantes adquiriesen competencias sociales y un desarrollo moral mediante diferentes módulos de trabajo con el alumnado en su “*Programa de Educación Social y Afectiva*”. En la misma línea, “Convivir es Vivir”, es un programa que sigue creciendo y en la actualidad se aplica en muchas comunidades autónomas (Carbonell, 1999). Se inició en 26 centros de Madrid basándose en la formación del profesorado, con el fin, de planear y generar posteriormente, un programa donde establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional donde los centros educativos así como, toda la comunidad educativa, persiguieran altos índices de convivencia y educaran en la no-violencia, todo ello, desde el aspecto organizativo y curricular.

Ortega (1997-2001), con la finalidad de generar un modelo de intervención para el maltrato entre iguales diseñó y desarrolló el programa “SAVE” (Sevilla Anti-violencia Escolar, uno de los programas pioneros en tratar la situación del bullying), junto a un equipo de profesionales, asentándolo las que sería las bases futuras de sus investigaciones. Uno de los objetivos de este proyecto es la formación del profesorado para abordar los problemas de convivencia o los conflictos que pudieran presentarse, y prevenir la aparición de malos tratos entre los alumnos, mejorando la convivencia y las relaciones interpersonales. Además, Boyer y Luengo (2001) reflexionan sobre la situación de la convivencia en el centro en torno a cinco ámbitos fundamentales:

1. Cómo se trabaja en ese momento y si realmente era suficiente.
2. Cómo consolidar el funcionamiento del grupo-clase.
3. El trabajo para la mejora de la implicación de las familias en el centro.
4. La mejora de las estrategias docentes del profesorado,
5. Y, la organización de los grupos de mediación.

El estudio experimental “*Programas de Educación para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia de Jóvenes*”, (Esperanza, 2001), demuestra que es factible la mejora de la integración, la calidad de vida de la escuela y la competencia educativa del profesor, dando como resultado la mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado, el desarrollo de habilidades sociales (solución de problemas, negociación, cooperación, etc.), la toma de conciencia de la problemática que surge en el centro, el aumento de la eficacia de los profesores en la transmisión de valores, el desarrollo de la empatía, la promoción de la conciencia de la necesidad de las normas y sentimientos de participación y responsabilidad, la mejora del clima de clase y el desarrollo de la autonomía en el alumnado, usando la prevención como clave.

Zabalza (2002) alude y aporta medias organizativas, políticas y técnicas para mejorar los recursos del profesorado en lo referente a los problemas de convivencia.

Arias y Moretin (2004), con el programa “CONPA” (Convivencia y Participación), destacan tres objetivos principales:



1. Detectar, analizar y mejorar los niveles de convivencia y áreas de mejora.
2. Prevenir situaciones de maltrato.
3. Incentiva la formación y apoyo del profesorado en torno a habilidades sociales para afrontar conflictos.

Este proyecto utilizó como modelo el programa “*Convivir es Vivir*”, y se realizó en cuatro centros de Palencia. Se dividió en tres fases: formación del profesorado, implementación de un plan para realizar actividades que respondieran a las necesidades, y por último, análisis e información de los resultados obtenidos.

Torrego y Moreno (2003) hablan de temas referidos a la convivencia y la disciplina en los centros escolares, con el fin de activar experiencias de innovación democrática en los centros, promover experiencias colaborativas, apoyar la investigación en las escuelas que experimenten estas nuevas formas de colaboración, y crear así, una red plural de Centros por la Innovación Democrática. Consideran que mejorar la convivencia desde una perspectiva de centro implica ir más allá de la resolución de problemas concretos, esto se consigue con una metodología de proceso donde se evalúa de forma cíclica, se abarca a la comunidad educativa completa, y plantean las estrategias en función de las necesidades encontradas. Más tarde, Torrego (2004) lleva a cabo un modelo integrado para la mejora de la convivencia centrado en la elaboración de normas y sus consecuencias y forma democrática entre profesores y alumnos, y enmarcando su propuesta en la resolución de conflictos utilizando el diálogo con equipos de mediación y estrategias curriculares y organizativas para su prevención.

Ortega (2007) también trabajó las competencias sociales necesarias para la convivencia positiva y que permiten a los alumnos actuar desde la reciprocidad moral desarrollando habilidades afectivas e instrumentales.

El “*Programa de Prevención contra la Violencia Escolar*” fue diseñado por García-Hierro y Cubo (2007) movidos por la necesidad de prevenir la aparición de conductas disruptivas, promover la capacidad del alumnado para conocer las consecuencias de sus actos e interiorizar las normas de convivencia además de disminuir el estrés del profesorado. Posteriormente, se centraron en la mejora del clima escolar teniendo como marco de actuación el plan anterior (García-Hierro y Cubo, 2009).

La creación de un clima de convivencia pacífica en los centros educativos por medio de fomentar habilidades sociales específicas y resolución de conflictos, es una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz en el día a día, repercutiendo todo ello en la propia calidad de la educación. Destacamos aquí el trabajo titulado “*Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía*” (Bermejo y Fernández, 2010, pp. 65-76) explora las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros de titularidad privada y privada concertada de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales, legislación y resolución de conflictos. Para su realización se ha empleado una metodología mixta, donde se han desarrollado dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo. La muestra ha estado compuesta por 871 docentes distribuidos en 73 centros educativos. Los resultados evidencian, entre otras conclusiones, que a diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, pudiéndose justificar esta afirmación por la influencia que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular los docentes.

“*Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria*” se trata de una experiencia en el primer ciclo de la ESO, donde la resolución de conflictos se plantea de una manera positiva, donde todos los agentes educativos participan en este proceso mediante la coordinación y el consenso, y se parte de la reflexión para innovar, e innovar para situarnos más cerca de los principios de la inclusión de todos los alumnos. (Moreno, 2010).

Para finalizar, resaltaremos tres trabajos realizados en la Región de Murcia sobre bullying, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, por Fuensanta Cerezo (profesora de la Universidad de Murcia).

- “*Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima*”, (Cerezo, 2014) cuyo objetivo es analizar la relación entre victimización en bullying

y ascendencia social. En este estudio, la muestra estaba constituida por 1478 alumnos. En resumen destaca que: “El 19,4% estaba implicado en el bullying: 129 víctimas, 145 agresores y 13 víctimas-agresoras” (Cerezo, 2014, p. 123). Este estudio concluye que los implicados en el bullying son peor valorados que los no implicados y que la condición de víctima está relacionada con rechazo, expectativas de ser rechazado y exclusión, pero en general, las víctimas no están aisladas.

- “*Agresores en bullying y conductas antisociales*”, (Cerezo y Méndez, 2013), estudio que busca la relación entre conductas de agresión en bullying y otras conductas antisociales y analiza las diferencias entre los diferentes roles asociados. Con una muestra de 1239 alumnos, a los que se les pasó una adaptación de la Encuesta Estatal sobre Drogas (ESTUDES) y el test BULL-S para la evaluación sociométrica de la agresividad entre escolares.

Así, Cerezo y Méndez (2013) afirman:

Encontramos diferencias significativas entre los diferentes roles destacando una correlación positiva entre el rol de agresor, consumo y realizar una serie de conductas antisociales relacionadas con acciones de riesgo personal, escolar y familiar como conducir bajo los efectos del alcohol, participar en alguna pelea, ser detenido por las fuerzas del orden público, escapar de casa durante más de un día completo o ser expulsado del centro educativo durante un día completo o más (p. 5).



**BLOQUE II.**  
**DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO**  
**EMPÍRICO**



**CAPÍTULO VI.**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**





## **Introducción.**

A finales del siglo XIX nace la investigación educativa como disciplina cuando se empiezan a relacionar y aplicar conceptos como *conocimiento científico*, *ciencia* y método científico en el ámbito de la educación.

... investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores. En este amplio, por tanto, puede entenderse como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos, ya sean de índole teórica o práctica (Latorre, Rincón y Arnal, 2003, p. 36).

Como afirma Arnau (1990, p. 27) “Un diseño de investigación es un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas de investigación planteados”.

En este capítulo, pues, nos centraremos en los objetivos que nos planteamos llevar a cabo y en el diseño de investigación, dicho esto, recogeremos a continuación, los objetivos de estudio y la metodología a seguir, pero hemos de especificar que la elección del problema de investigación así como las características de la población han determinado la metodología a utilizar. Por otra parte, el tipo de variables implicadas, muchas de ellas variables psicosociales, impiden su manipulación, prestándose únicamente a su observación a través de entrevista o cuestionario.

## 6.1. Metodología.

Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador:

(...) El investigador deberá elegir un método adecuado para los objetivos de su investigación. El problema puede tener una orientación de comprobación, de descubrimiento o de aplicación para la práctica. Puede ir desde la experimentación a la descripción o interpretación de los hechos. (...) El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema de trabajo del investigador. (Latorre, et al., 2003, p. 53).

La metodología es fundamental en cualquier investigación, ya que determina el modo en el que dicha investigación se desarrolla. Por ello, en nuestro estudio se ha planteado una metodología cuantitativa o empírico-analítica, fundamentada en el paradigma positivista.

No podemos observar la naturaleza o resolver los interrogantes acerca de la acción humana, en cualquiera de sus dimensiones, de forma omniabarcante. Hay que ir por partes. De esa necesidad surgen las diversas ciencias y dentro de ellas los paradigmas o modelos que nos sirven como filtro para la comprensión (Sierra y Arizmendiareta, 2009, p. 44).

Y es que necesitamos que la información esté ordenada y sea posible de manejar, para comprender que es lo que sucede.

Tradicionalmente, la investigación en educación ha seguido los postulados del paradigma positivista, pero esa perspectiva ya no es válida, porque la cientificidad de las ciencias Pedagógicas no se basa en leyes, sino en principios, tampoco se basa en causalidades, sino en probabilidades. Lo que pretende es descubrir leyes por las que se regulan los fenómenos educativos, y elaborar teorías científicas partiendo de esas supuestas leyes; y es que la educación se rige por principios que se han de adaptar a las

circunstancias concretas dentro del contexto en el que se desarrolla la investigación, ya que las personas se comportan de distintos modos, atendiendo a su realidad personal y a la multiplicidad de variables o situaciones que son difíciles de controlar. El paradigma positivista se define a partir de cinco supuestos interrelacionados (Pérez, 2009. p. 75):

1. La teoría debe ser universal, no determinada por un contexto específico.
2. Los enunciados científicos no dependen de los fines a alcanzar ni de los valores y creencias de las personas.
3. La realidad social se considera como un conjunto de variables. Dichas variables son aspectos separables que pueden generar interacciones entre ellas.
4. Es importante definir operativamente las variables y determinar la fiabilidad de las medidas.
5. El paradigma considera la estadística como instrumento de análisis e interpretación de los resultados.

Algunas características de esta perspectiva metodológica son (Latorre, et al., 2003):

- Visión objetiva, positivista, tangible y externa al investigador de la realidad educativa.
- Generalización de resultados a partir de las muestras representativas.
- Centrada en fenómenos observables.
- Basada en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación.
- Su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones.
- Utilizan, entre otros, el cuestionario como un instrumento válido y fiable.

Nuestra investigación es descriptiva, relacionada con el paradigma positivista que hemos elegido. Hemos utilizado el método descriptivo porque nos refleja la naturaleza de los datos, es decir, al abordar el problema que nos planteemos no disponíamos de la información que necesitamos, por tanto, buscamos un contexto y una situación determinados que nos permitan conocer los datos necesarios. Así, un grupo de

personas (muestra), nos facilitaron la información a través de opiniones, aportándonos datos para poder estudiarlas y así conocerlas. A su vez, hemos podido observar entre los alumnos que han participado el distanciamiento que existe de sus opiniones con respecto a la opinión de la media de ellos, las frecuencias que se acumulan en torno a cada una de las opciones de respuesta y qué porcentajes representan.

Para la recogida de información hemos utilizado el método tipo encuesta a través de un cuestionario.

Además, la investigación educativa es concebida como una disciplina transversal a todas las ciencias de la educación, aportando las bases metodológicas para la creación de nuevo conocimiento educativo, por tanto, nuestro estudio es transversal, y se caracteriza porque describe y permite identificar el diagnóstico situacional de un problema o fenómeno y además generar hipótesis.

## **6.2. Objetivos de la investigación.**

Respecto a los objetivos de la investigación, éstos están en estrecha relación con el planteamiento del problema. “Tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación” (Sabariego & Bisquerra, 2004, p. 95).

Así pues, el objetivo general de esta investigación es conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia durante el curso 2014-2015 desde la valoración del alumnado. Nuestra intención es realizar una descripción de los aspectos más importantes que afectan a la convivencia en el marco de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. En cuanto a los objetivos específicos, hemos planteado los siguientes:

- Determinar la prevalencia de conductas agresivas, violentas o que de alguna manera puedan alterar la convivencia entre los miembros de la comunidad de estudiantes y profesores de la enseñanza secundaria.
- Describir la percepción que los alumnos tienen del clima escolar.
- Analizar las diferencias que existen en conductas conflictivas entre chicos y chicas.
- Valorar la percepción del apoyo familiar que tienen los estudiantes.

- Evaluar la percepción de los alumnos sobre el medio más adecuado de resolución de los conflictos en el centro.
- Examinar las diferencias por cursos y ciclos.
- Recoger la información necesaria para establecer, si fuera necesario, un plan de actuación y elaborar unas propuestas de mejora.

### 6.3. Cronograma de la investigación.

Como se puede observar en la siguiente tabla, hemos establecido un cronograma con todas las fases y la duración de las mismas, dentro del periodo en el que se ha ido realizando el proceso de investigación.

**Tabla 9.**  
**Cronograma de la investigación.**

CRONOGRAMA		
FASES DE LA INVESTIGACIÓN	TEMPORALIZACIÓN	CURSO ACADÉMICO
1ª Fase: Revisión de la literatura.	24 meses.	2013/2015
2ª Fase: Redacción del planteamiento del problema, objetivos, diseño de la investigación y metodología, definición de instrumentos de recogida de información y elaboración de los mismos, determinación de la población y de la muestra.	5 meses.	2014
3ª Fase: Trabajo de campo. Recogida de datos.	3 meses.	2014/2015

<p>4ª Fase: Análisis de datos, discusión de los resultados y conclusiones. Reducción, codificación y tratamiento de la información recogida a lo largo del proceso de investigación. Interpretación del proceso de análisis de la información para identificar conclusiones de la investigación y establecer propuestas de mejora</p>	<p>8 meses.</p>	<p>2015</p>
<p>5ª Fase: Propuestas de mejora.</p> <p>Establecer propuestas de mejora, así como un Programa de Trabajo: “Las habilidades sociales para fomentar la convivencia escolar”.</p>	<p>3 meses.</p>	<p>2015</p>

#### 6.4. Fases de la investigación.

La realización del presente proyecto ha pasado por una serie de etapas, que se han planificado desde el planteamiento del problema hasta la redacción de los resultados y conclusiones. De manera general, podemos decir que este trabajo ha sido planificado en cinco grandes fases:

1. Primera fase: revisión sobre la literatura. Esta primera fase, constituye uno de los pilares sobre los que se sustenta nuestra investigación. La elaboración del marco teórico, a partir del análisis, revisión y recopilación de la literatura relacionada con el tema objeto de investigación es imprescindible, ya que nos permite delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión, comparando a su vez, los resultados con los de otros estudios similares. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda de las principales referencias bibliográficas así como, de distintas investigaciones y publicaciones que consideramos de interés para nuestro estudio.

2. Segunda fase: en toda investigación, la definición del problema es el punto de partida. La necesidad de investigar sobre un tema está vinculada a la necesidad de dar respuesta a un problema concreto. Por tanto, en esta fase redactamos el planteamiento del problema, determinamos los objetivos de la investigación, elección del diseño de investigación y metodología, definición de los instrumentos de recogida de datos y elaboración de los mismos, y determinación de la población y de la muestra, realizando a su vez, todas las actualizaciones que pudieran surgir.
3. Tercera fase: trabajo de campo. Una vez construidos los instrumentos de recogida de datos y seleccionados los institutos con los que íbamos a trabajar, procedimos a solicitar los permisos oportunos a la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Obtenidos los permisos, nos entrevistamos con el claustro de cada centro, informándoles de los objetivos y procedimientos de nuestra investigación y solicitando la colaboración en la recogida de datos. Se establecieron las fechas para la aplicación de los cuestionarios y se procedió a la recogida de datos, entre Febrero y Abril de 2015.
4. Cuarta fase: en esta fase procedimos a la depuración de los datos y a la tabulación de los mismos, preparándolos para su posterior análisis estadístico. Asimismo, realizamos la interpretación y discusión de resultados y las conclusiones.
5. Durante los meses de Julio a Septiembre de 2015, estudiamos las propuestas de mejora y diseñamos un programa de trabajo como propuesta de mejora: “Las habilidades sociales para fomentar la convivencia escolar”.

### **6.5. Muestra y criterios de selección.**

Para la selección de la muestra hemos seguido un criterio de muestreo aleatorio por conglomerados (MAC). “Se utilizan conglomerados cuando interesa conservar en la muestra alguna organización en grupos que tiene relevancia para la investigación (por ejemplo, aulas, familias, viviendas, etc.)” (Tójar & Matas, p. 147). La muestra de estudio es representativa de la Región de Murcia y por ello, contempla la valoración de 888 alumnos de la etapa de Educación Secundaria de los centros de la Región de

Murcia. Para ello, hemos utilizado la siguiente fórmula: en la cual  $K$ =valor de sigma para la probabilidad pedida (2 o 3);  $p$ = estimación del valor de la proporción en el universo (si no se tiene base para darle un cierto valor, se usa el valor 50);  $q=50$ ;  $E^2$  = tamaño aceptado del error de muestreo, al cuadrado (3 o 5) y  $n$ = el numero de cuestionarios.

$$n= K^2 \cdot p \cdot q \cdot N / E^2 (N-1) + K^2 \cdot p \cdot q$$

Siendo la muestra total  $N=66602$  y a un nivel de confianza del 97% y un error muestral de  $\pm 3$ , se necesita una muestra final está constituida por 888 sujetos. Posteriormente, y según el muestreo probabilístico por conglomerados se seleccionaron cuatro centros educativos de enseñanza secundaria pertenecientes a la Región de Murcia, delimitados por comarca. Las cuatro comarcas que delimitamos fueron las siguientes:

1. Alto y Bajo Guadalentín: integrado por Águilas, Lorca, Puerto Lumbreras; y, Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Mazarrón y Totana.
2. Campo de Cartagena y Mar Menor: Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, La Unión; y, Los Alcázares, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.
3. Huerta de Murcia, Oriental, Vega Media del Segura y Valle de Ricote: Alcantarilla, Beniel, Murcia y Santomera; Abanilla y Fortuna; Alguazas, Ceutí, Lorquí, Molina de Segura y Las Torres de Cotillas; Archena, Ojós, Ricote, Ulea y Villanueva del Segura.
4. Altiplano, Vega Alta del Segura, Noroeste y Rio Mula: Jumilla y Yecla; Abarán, Blanca y Cieza; Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla; Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego.

La selección se realizó, aleatoriamente, siguiendo el listado de centros de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, obteniendo por tanto, centros de Lorca, Cartagena, Murcia y Yecla. En cada uno de los centros se seleccionaron, aleatoriamente, dos aulas por curso, cuyos alumnos constituyeron la muestra.



## **6.6. Instrumento: Concepto y tipo.**

La encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo y consiste en formular preguntas directas a una muestra que posee la información y sean capaces de comunicarla a través del cuestionario. Además, nos ayuda a hacer estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Pérez, 2009).

La encuesta se realiza en función de un cuestionario, siendo éste por tanto, el documento básico para obtener la información en la gran mayoría de las investigaciones y estudios de mercado. El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa.

La utilización de los cuestionarios es cada vez más frecuente en la investigación. Junto con las entrevistas, el cuestionario es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis, aunque también puede tener otras limitaciones que pueden restar valor a la investigación desarrollada. El cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información.

En términos genéricos, cuando hablamos de cuestionarios estamos hablando muchas veces de escalas de evaluación. Las escalas de evaluación son aquellos instrumentos/cuestionarios que permiten un escalamiento acumulativo de sus ítems, dando puntuaciones globales al final de la evaluación. Su carácter acumulativo las diferencia de los cuestionarios de recogida de datos, los inventarios, las entrevistas estandarizadas o los formularios. (Universidad Tecnológica de Pereira).

Nuestro cuestionario es de tipo estructurado, en el que las preguntas y posibles respuestas están formalizadas y estandarizadas, y ofrecen una opción al entrevistado entre varias alternativas. Se utilizan cuando se tienen que realizar muchas entrevistas y

cuando es importante el orden de las preguntas y respuestas. El tipo de pregunta es cerrada en la que no se da libertad al entrevistado para contestar con sus propias palabras y se le obliga a escoger entre un conjunto de alternativas.

El procedimiento consistió en la personación en las aulas seleccionadas, solicitando a los estudiantes la cumplimentación del cuestionario. Los alumnos fueron advertidos de las instrucciones para cumplimentar el cuestionario a través de una pequeña introducción elaborada por la investigadora con el fin de acotar el tema de la convivencia escolar. Se puso el acento en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el contenido del cuestionario y que su cumplimentación era totalmente voluntaria. La aplicación del cuestionario se realizó de forma colectiva a las aulas. La duración de la aplicación fue de una hora y fue realizada en colaboración entre el investigador y el tutor del aula.

#### **6.7. Construcción del instrumento.**

El cuestionario que hemos elaborado nos servirá para recoger la información necesaria para conseguir cumplir nuestro objetivo general “Conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria de Murcia desde la valoración del alumnado”. Constata una sección de datos sociodemográficos, en el que se recogen los datos relativos a la edad, curso, ciclo, género y nacionalidad; y una sección de datos socioeconómicos familiares, en el que se recoge la información relativa a estudios y profesión de los padres, y nacionalidad de origen de la familia. Además, consta de siete dimensiones que evalúan diversos aspectos de la convivencia en el centro, estas dimensiones son:

La primera dimensión se denomina “Convivencia en el centro educativo” y está formada por 15 ítems contruidos en una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 “completamente en desacuerdo” hasta 5 “completamente de acuerdo” que miden el grado de acuerdo con afirmaciones que expresan un adecuado clima de convivencia en el centro. La mínima puntuación es de 15 e indica mínima percepción de buen clima de convivencia, y la puntuación máxima es 75 e indica la mayor percepción de un buen clima de convivencia.

La segunda es una dimensión de satisfacción con el centro. Está formada por 10 ítems medidos en una escala tipo Likert que indican satisfacción con diversos aspectos de la convivencia en el centro. Los alumnos deben elegir entre 1 “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo” con las afirmaciones. La puntuación mínima es 10 e indica mínima satisfacción y la máxima es 50 e indica la mayor satisfacción.

La tercera es una dimensión de conductas que pueden generar conflicto, por las que el alumno ha sido amonestado o sancionado. Está formado por 10 ítems de respuesta dicotómica (sí, no) que indican si el sujeto ha incurrido en la conducta expresada en el ítem, como insultar a un compañero, agredir a un profesor, etc. Las puntuaciones oscilan entre 0 (no ha realizado ninguna conducta) y 10 (ha realizado todas las conductas).

La cuarta es una dimensión de apoyo familiar que pretende evaluar el grado de apoyo con el que cuenta el sujeto. Está formada por 12 ítems elaborados según una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta, que oscilan entre 1 “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”. La mínima puntuación es 12 e indica mínimo apoyo familiar y la máxima es 60 e indica el mayor apoyo familiar.

La quinta es una dimensión de resolución de conflictos en el centro que pretende evaluar la percepción de los alumnos sobre el medio más adecuado de resolución de los conflictos en el centro. Está formada por 7 ítems medidos en una escala tipo Likert que indican el grado de acuerdo del sujeto con los medios de resolución de conflictos en el centro y oscilan entre 1 “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”. La mínima puntuación es 7 e indica el mínimo acuerdo con la forma de solucionar los conflictos en el centro; la máxima es 35 e indica el mayor acuerdo.

La sexta es una dimensión de agresiones recibidas que evalúa de qué tipo de agresiones ha sido víctima el alumno. Está formada por 8 ítems dicotómicos (sí, no) que indica si el sujeto ha sido víctima de la agresión en cuestión. La mínima puntuación es 0 e indica que nunca ha sido víctima de agresión y la máxima es 8 e indica que ha sido víctima de todas las agresiones indicadas.

La última es una dimensión de agresiones producidas a los compañeros por el alumno. Está formada por 8 ítems de respuesta dicotómica (sí, no). La mínima puntuación es 0 e indica que el alumno nunca ha agredido; la máxima es 8 e indica que el sujeto ha efectuado todas las agresiones establecidas en el cuestionario.

### **6.8. Validez y fiabilidad del cuestionario.**

La utilización de expertos presentan las siguientes ventajas: calidad de las respuestas; nivel de profundización de las respuestas obtenidas y poder recoger una información pormenorizada (Cabero, 2001). Algunas de las características que deben poseer los expertos son las establecidas por Abdolhamadi y Shanteau (1992, p. 162):

- Creatividad: pueden encontrar una solución nueva o única a los problemas difíciles.
- Experiencia comunicativa: pueden convencer a otros de que poseen un mayor conocimiento del tema.
- Conocimiento actual: tienen una amplia base de conocimiento.
- Experiencia: tienen en cuenta su experiencia pasada.
- Saber qué es relevante: discriminan la información relevante de la irrelevante.
- Hacer excepciones: saben cuándo el seguimiento estabiliza las estrategias y cuándo no.
- Metódico: se aproximan a las nuevas situaciones problemáticas de forma muy sistemática.
- Perceptivo: extraen información de los problemas que otros no saben.
- Simplificación: saben cómo usar en investigación el «divide y vencerás» con problemas complejos.
- Confianza en uno mismo: tienen una fuerte creencia sobre su habilidad para tomar una buena decisión.
- Tolerante al estrés: toman decisiones en situaciones de alto estrés.

La validación del cuestionario (validez de contenido) de las dimensiones que forman el cuestionario de convivencia escolar se ha evaluado mediante la utilización del juicio de expertos y se utilizó el procedimiento de “Coeficiente de Competencia

Externa” o “Coeficiente K” (Cabero y Barroso, 2013), obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka), \text{ donde } Kc$$

Donde:

- Kc: es el “Coeficiente de conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Es calculado a partir de la valoración que realiza el propio experto en la escala del 0 al 10, multiplicado por 0,1.
- Ka: es el denominado “Coeficiente de argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos (Cabero y Barroso, 2013). Se obtiene a partir de la asignación de una serie de puntuaciones a las distintas fuentes de argumentación que ha podido exponer el experto. Para que este coeficiente sea válido, Ka tiene que tener un valor comprendido entre 0,8 y 1, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla:

**Tabla 10:**  
**Valores de Ka “Coeficiente de argumentación”.**

Valor	Nivel de competencia
$0,8 < Ka < 1,0$	Coeficiente de Competencia Alto
$0,5 < Ka < 0,8$	Coeficiente de Competencia Medio
$Ka < 0,5$	Coeficiente de Competencia Bajo

En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8, lo que lleva a un grado de competencia muy aceptable.

**Tabla 11:**

**Valorar el conocimiento del experto sobre el tema objeto de estudio.**

	Sí	No						
¿Ha impartido a lo largo de su vida profesional asignatura/contenidos/materias relacionadas con la convivencia escolar?								
¿Ha dirigido o participado en alguna investigación relacionada con la convivencia escolar?								
¿Ha realizado o participado en alguna publicación relacionada con convivencia escolar?								
<p>Marque en la casilla el grado de conocimiento que usted posee acerca de la temática sobre convivencia escolar.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 20px; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="width: 20px;"></td> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 20px;"></td> </tr> </table>			0		10			
0		10						

Una vez valorado el conocimiento del experto sobre el tema objeto de estudio, realizamos la validación sobre las dimensiones del cuestionario. Recordamos, que el cuestionario pretende recoger información de los alumnos a través de preguntas sobre su situación personal y su opinión sobre diversos aspectos relacionados con la convivencia en el centro escolar.

El experto, valoró en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo, 3: De acuerdo y 4: Bastante o muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones del cuestionario: Datos sociodemográficos, Datos socioeconómicos familiares, Clima en el centro educativo, Cuestionario de satisfacción, Cuestionario de conductas conflictivas, Cuestionario de apoyo familiar,

Cuestionario de resolución de conflictos, Agresiones recibidas y Agresiones producidas. También valoró si cada ítem estaba formulado de forma clara y concreta, y si los ítems eran coherentes con la dimensión en la que estaba situado.

**Tabla 12:**

**Valorar las dimensiones del cuestionario.**

Clima en el centro educativo.	La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
1.1. En este centro existe un buen clima de convivencia.									
1.2. Las normas del centro son las adecuadas para la buena convivencia entre los alumnos y los profesores.									
1.3. En los tres últimos meses no ha habido graves problemas de convivencia en el centro.									
1.4. Las normas de disciplina se aplican a todos por igual siguiendo los profesores un único criterio.									
1.5. El centro promueve la convivencia enseñando a los alumnos a comportarse y relacionarse positivamente.									
1.6. Los conflictos son solucionados de forma justa aplicando las normas.									



1.7. Las relaciones entre alumnos son buenas.									
1.8. Las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.									
1.9. Nunca he sido tratado de forma injusta por los profesores.									
1.10. En este centro existen grupos de alumnos que hacen lo que quieren sin que nadie haga nada.									
1.11. Las opiniones de los alumnos son tenidas en cuenta.									
1.12. En el centro son muy estrictos con el cumplimiento de las normas de convivencia.									
1.13. Cuando existe un conflicto se escucha a todas las partes implicadas.									
1.14. He sido informado del Plan de Convivencia.									
1.15. Los alumnos de este centro no suelen ser conflictivos.									

Cuestionario de satisfacción.	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión.		Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario.				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
2.1. Tengo muchos amigos y amigas en este centro.									
2.2. Me siento bastante satisfecho en este centro, no cambiaría a otro.									
2.3. Las instalaciones, pistas deportivas, laboratorios, bibliotecas y demás recursos del centro cumplen con mis expectativas para recibir la educación que yo necesito.									
2.4. El profesorado está suficientemente preparado y realiza sus tareas educativas eficazmente.									
2.5. El centro se encuentra ubicado en el lugar más adecuado de esta zona.									
2.6. El desplazamiento desde mi casa al centro es muy sencillo y económico, y tiene transportes adecuados.									
2.7. Las actividades que realiza el centro me parecen muy interesantes.									

2.8. Las relaciones con mis profesores son muy cordiales: siempre obtengo la ayuda y el asesoramiento que necesito.									
2.9. Todas las asignaturas me parecen muy interesantes.									
2.10. El horario de clases y actividades está bien organizado.									
<b>Cuestionario de conductas conflictivas.</b>	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión.		Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario.				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
3.1. Insultar a un compañero.									
3.2. Insultar a un profesor.									
3.3. Agredir a un compañero.									
3.4. Agredir a un profesor.									
3.5. Faltar a clase.									
3.6. Hablar, reír o entorpecer el desarrollo de las clases.									
3.7. No realizar las actividades de clase.									

3.8. Romper o deteriorar material del centro.									
3.9. Robar material del centro.									
3.10. No ir vestido de forma apropiada.									
<b>Cuestionario de apoyo familiar.</b>	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión.		Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario.				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
4.1. A mis padres les cuento cualquier problema que tenga en el instituto.									
4.2. Mis padres me apoyan cuando les necesito.									
4.3. Mis padres conocen a mis profesores y han hablado con ellos.									
4.4. En mi familia compartimos momentos de ocio y de actividades.									
4.5. En mi familia estamos muy unidos.									
4.6. Mis padres se preocupan por mis notas y por mis estudios.									

4.7. En casa tengo un lugar apropiado para estudiar.									
4.8. En casa hay un ambiente relajado y adecuado para el estudio.									
4.9. Mis padres colaboran conmigo para realizar las actividades escolares.									
4.10. Ayudo a mis padres en las tareas de la casa.									
4.11. En casa resolvemos los problemas mediante el diálogo.									
4.12. En casa existen normas de convivencia muy claras.									
<b>Cuestionario de resolución de conflictos.</b>	La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es clara, concreta y se entiende		Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al sujeto del cuestionario				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
5.1. El diálogo es fundamental para resolver los conflictos.									
5.2. Cuando se infringen las normas debe aplicarse un castigo o sanción.									

5.3. Debemos comprender las situaciones especiales de alumnos, como problemas familiares, económicos, etc.									
5.4. En la resolución de conflictos deberían estar presentes los padres.									
5.5. Los conflictos entre alumnos deben ser resueltos por los propios alumnos.									
5.6. Los profesores siempre tienen un criterio acertado para resolver los conflictos.									
5.7. Todos los problemas de convivencia han sido resueltos satisfactoriamente.									
<b>Agresiones recibidas.</b>	La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
6.1. Me han agredido físicamente.									
6.2. Me han insultado.									
6.3. Se han reído de mí.									

6.4.	Me han ignorado.									
6.5.	Me han robado.									
6.6.	Me han amenazado.									
6.7.	Me han humillado.									
6.8.	Me han chantajeado.									
<b>Agresiones producidas.</b>		La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario				Observaciones:
		SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
7.1.	He agredido físicamente.									
7.2.	He insultado.									
7.3.	Me he reído de otras personas.									
7.4.	He ignorado a alguien.									
7.5.	He robado.									
7.6.	He amenazado.									

7.7. He humillado.									
7.8. He chantajeado.									



Los expertos valoraron positivamente el cuestionario y no hubo necesidad de hacer cambios, por tanto, tras sus observaciones no hubo sugerencias negativas con lo cual se implementó el cuestionario a los alumnos. (Ver Anexo I: Cuestionario de convivencia en el centro escolar).

Respecto a la **fiabilidad**, se ha evaluado a través del coeficiente de consistencia interna *alfa de Cronbach*. Los índices muestran una fiabilidad media-alta en todas las dimensiones:

1. Dimensión sobre relaciones de convivencia: alfa de Cronbach = 0,736
2. Dimensión de satisfacción: alfa de Cronbach = 0,881
3. Dimensión de conductas que pueden generar conflicto: alfa de Cronbach = 0,743
4. Dimensión de apoyo familiar: alfa de Cronbach = 0,827
5. Dimensión de resolución de conflictos: alfa de Cronbach = 0,750
6. Dimensión de agresiones recibidas: alfa de Cronbach = 0,760
7. Dimensión de agresiones producidas: alfa de Cronbach = 0,781

### **6.9. Análisis de datos.**

Como ya sabemos, el análisis de datos se suele hacer mediante procedimientos estadísticos que nos ayudan al “análisis de los datos numéricos, expresar las leyes generales que rigen los fenómenos educativos” (Sabariego, 2003, p. 152). Una vez recogidos los datos, se tabularon los cuestionarios se tabularon los cuestionarios y se depuró la base de datos, para proceder al análisis estadístico. Las pruebas estadísticas se han realizado utilizando el software estadístico IBM SPSS Statistics (IBM Statistical Package for the Social Sciences Statistics), anteriormente denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en su versión 19, que es un software de uso muy difundido entre los investigadores sociales y educativos.

Para el estudio de las variables cuantitativas se ha utilizado la media (promedio aritmético de una distribución, corresponde a la suma de todos los valores dividida por

el número de casos) y la desviación típica (promedio de desviación de puntuaciones con respecto a la media).

Para el estudio de las variables cualitativas se ha utilizado la frecuencia relativa (el resultado de dividir la frecuencia absoluta de un determinado valor entre el número total de datos).

La relación entre variables cuantitativas y dicotómicas (por ejemplo, género) se efectuará mediante la prueba t de Student para muestras independientes. Recordamos, es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa. Es decir, para saber si existen diferencias significativas entre chicos y chicas en las siguientes dimensiones: percepción de la convivencia en el centro, satisfacción, conductas conflictivas, apoyo familiar, resolución de conflictos, agresiones recibidas y agresiones producidas. Si el valor de significación p es menor a 0,05 se acepta la hipótesis; si es mayor, se rechaza.

La relación entre variables cuantitativas y politómicas (por ejemplo, curso) se realizará mediante análisis de varianza (ANOVA de un factor), que nos permitirá concluir si los alumnos, agrupados en su curso difieren en cuanto a la percepción de las dimensiones.

La relación entre variables cualitativas se analizará mediante la prueba chi-cuadrado, cuyo cálculo nos permitirá afirmar con un nivel de confianza del 95% (5% nivel de significación) y estadístico determinado si los niveles de una variable cualitativa influyen en los niveles de la otra variable nominal analizada. Es decir, si el género de una persona es un factor determinante en cada ítem de las diferentes dimensiones. Si la probabilidad es menor de 0,05 diremos que si existen diferencias significativas, y si es mayor de 0,05 estas diferencias no existen.

**CAPÍTULO VII.  
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE  
RESULTADOS.**



## **Introducción.**

Una vez recogidos los datos, llegamos al momento de organizarlos, analizarlos y dotarlos de significado para poder cumplir con los objetivos de nuestro proceso de investigación cuantitativa. En primer lugar realizamos una estadística descriptiva (observamos y describimos), a través de unas tablas donde aparecen las frecuencias absolutas (el número de veces que aparece un valor) y porcentajes en cada una de las dimensiones, y en los casos donde nos ha sido posible, hemos realizado alguna representación gráfica para clarificar y poder observar mejor los resultados. Comenzaremos realizando el análisis de los datos del cuestionario tal y como aparece estructurado en el mismo, discutiendo a su vez los resultados. Para este análisis tomaremos como estructura de la organización del texto las distintas dimensiones del cuestionario, estableciendo allí donde es posible, comparaciones con investigaciones análogas que nos permitan interpretar mejor los datos encontrados. Las dimensiones son las siguientes:

- Datos Sociodemográficos.
- Datos Socioeconómicos Familiares.
- Clima en el Centro Educativo.
- Cuestionario de Satisfacción.
- Cuestionario de Conductas Conflictivas.
- Cuestionario de Apoyo Familiar.
- Cuestionario de Resolución de Conflictos.
- Agresiones Recibidas.
- Agresiones Producidas.

Asimismo, mostramos dichos resultados en tablas y gráficos para tener una visión más clara y significativa del análisis realizado.

### **7.1. Datos sociodemográficos.**

La muestra está constituida por 888 sujetos seleccionados en cuatro centros de educación secundaria de la Región de Murcia. El 24% pertenece al centro 1, el 27% al

centro 2, el 26% al centro 3 y el 23% al centro 4. La edad de los chicos es de  $13,5 \pm 1,3$  años y la edad de las chicas es de  $13,3 \pm 1,1$  años.

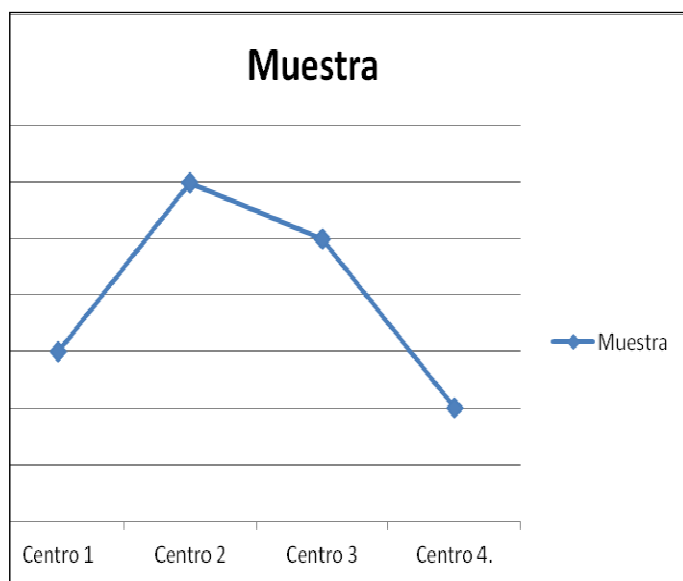


Gráfico 1: Porcentaje de alumnado de cada centro de la muestra.

La nacionalidad de los sujetos, que coincide con la nacionalidad de origen de las familias indica que el 87,8% son de nacionalidad española, el 0,8% de la Unión Europea, el 2% del resto de Europa, el 6,8% de Iberoamérica y el 2,6% de África.

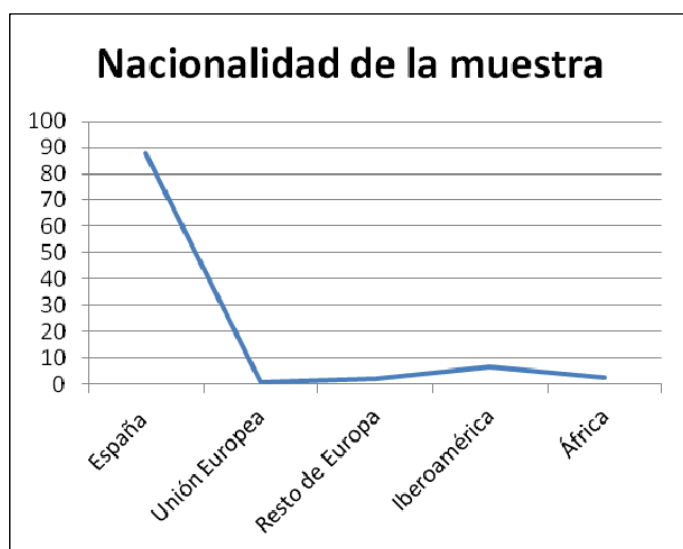
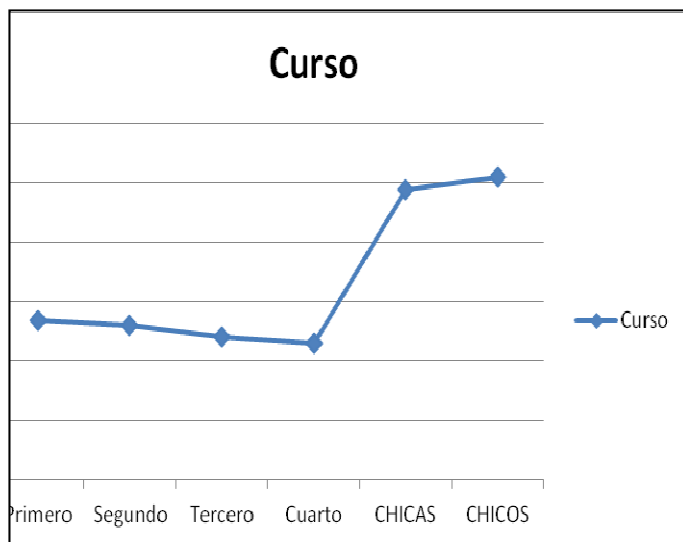


Gráfico 2: Porcentaje de alumnado según su nacionalidad.

El 27% de los alumnos cursa primer curso de la ESO, el 26% segundo (53% el primer ciclo), el 24% tercero y 23% cuarto (47% segundo ciclo). El 49% de la muestra son chicas, por tanto, el 51% son chicos.

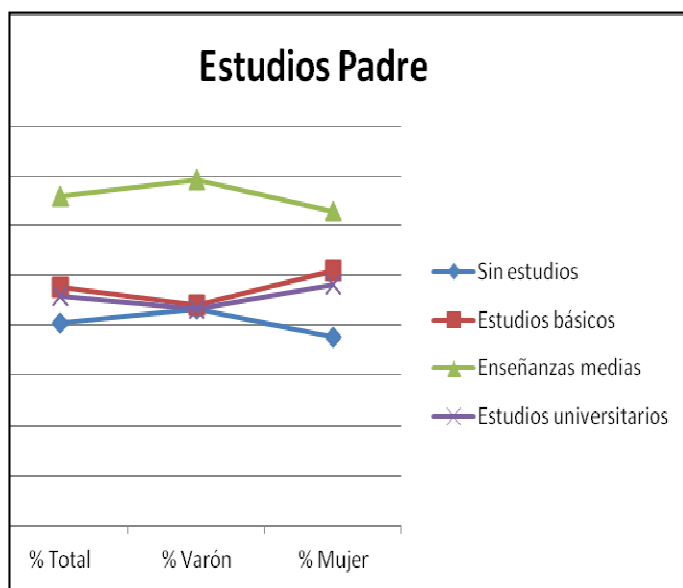


**Gráfico 3: Porcentaje de alumnado por curso y género.**

## 7.2. Datos socioeconómicos familiares.

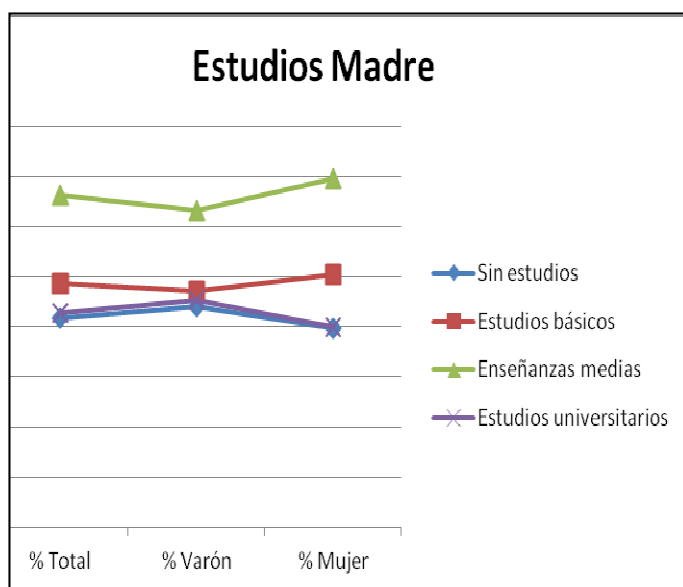
En la tabla 13 se encuentran las frecuencias absolutas y porcentajes de las categorías de las variables socioeconómicas. Se presentan estos mismos datos tanto para chicos como para chicas de forma separada.

Respecto a los estudios del padre, observamos que una gran mayoría 33,1% posee enseñanzas medias, seguidas de estudios básicos (23,8%) y estudios universitarios (22,9%). Entre el 18,9% de los padres de las chicas y el 21,6% de los padres de los chicos, no tienen estudios.



**Gráfico 4: Porcentaje según los estudios de los padres de los alumnos.**

Observando los resultados obtenidos sobre los estudios de la madre, el porcentaje mayor obtenido es del 33,2% en enseñanzas medias, seguido de estudios básicos con un 24,4%, estudios universitarios (21,4%) y por último, el 20,9% de las madres no poseen estudios.



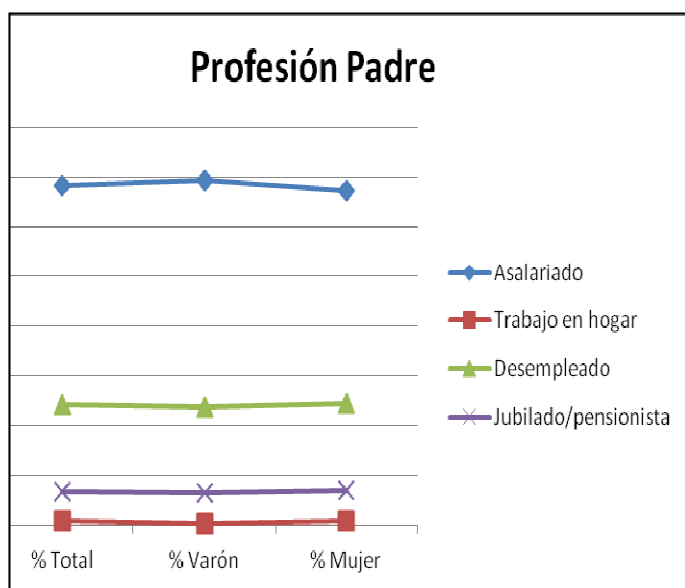
**Gráfico 5: Porcentaje según los estudios de las madres de los alumnos.**

El porcentaje de padres y madres sin estudios es del 20,3% y 20,9% respectivamente. En todo caso, la prueba chi-cuadrado no ha detectado relación entre el sexo de los alumnos y los estudios del padre ( $p = 0,357$ ) ni con los estudios de la madre



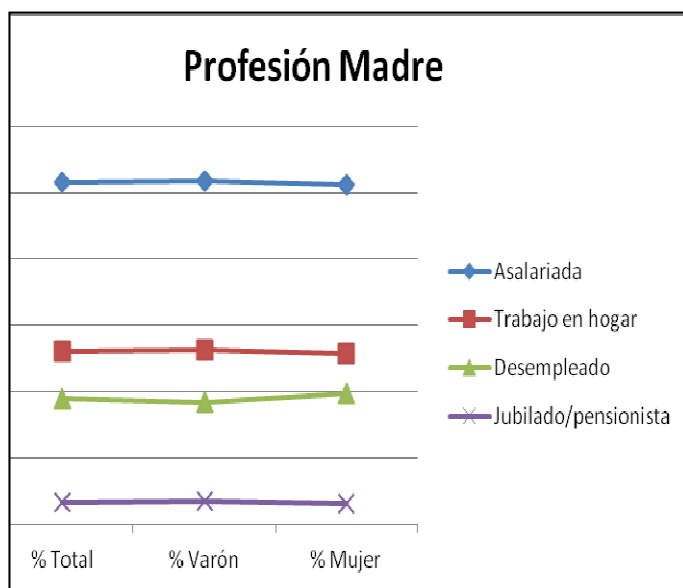
( $p = 0,502$ ). En resumen, podemos destacar que la amplia mayoría de los padres y madres tienen estudios medios (33,1% de padres y 33,2% de madres).

En la profesión del padre no se encontraron diferencias entre chicos y chicas. El porcentaje de padres asalariados, que trabajan en el hogar, desempleados y jubilados/pensionistas es similar para chicos y chicas. Una gran mayoría son asalariados (el 69,3% de los chicos y el 67,4% de las chicas), aunque se aprecia también una amplia incidencia del desempleo (el 23,8% de los chicos y el 24,6% de las chicas).



**Gráfico 6: Porcentaje profesión de los padres de los alumnos.**

Poco más de la mitad de las madres trabaja fuera de casa como asalariadas, un 68,4% de las madres de los chicos frente a un 51,9% de las madres de las chicas, mientras que un cuarto del total trabaja en el hogar a jornada completa (26%). También se aprecia una alta incidencia de desempleo entre las madres (3,4%).



**Gráfico 7: Porcentaje profesión de las madres de los alumnos.**

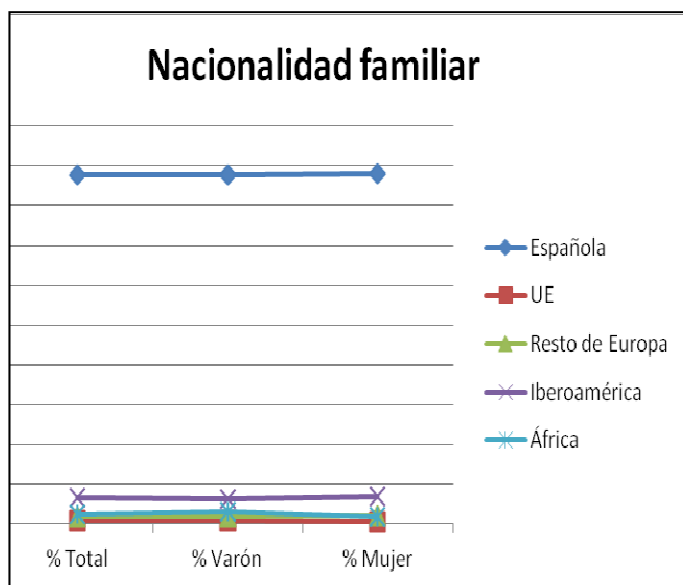
En este punto y según nos indica la prueba chi-cuadrado, podemos observar que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas, ni en la profesión del padre, ni en la de la madre. Pero tras los datos obtenidos, podemos hacer las siguientes comparaciones:

Los padres que trabajan en el hogar son menos (0,8%) frente a las madres (26%), pero estos porcentajes aumentan cuando hablamos de padres que se encuentran desempleados (24,2%) y que son jubilados o pensionistas (6,8%). Estos porcentajes son mucho más bajos en las madres, siendo un 19% madres desempleadas, y un 3,4% madres jubiladas o pensionistas.

En definitiva, aunque existe un gran porcentaje de padres y madres asalariados, es destacable la alta proporción de padres y madres que se encuentran desempleados, lo cual, debido al alto nivel de protección social y de ayudas a los desempleados no plantea tampoco ningún foco de conductas conflictivas que puedan reflejarse en la convivencia escolar, ya que no llega a producirse marginación por este motivo.

Por último, en la nacionalidad de las familias de chicos y chicas y según la prueba chi-cuadrado, no existen diferencias significativas ( $p = 0,654$ ). Una amplísima proporción son españolas (87,8%), tanto en chicos como en chicas. El segundo grupo más numeroso son las familias procedentes de Iberoamérica (6,8%). Familias africanas

al igual que del resto de Europa tienen unos porcentajes de 2% y 2,6% respectivamente, y encontramos el porcentaje menor en familias de la U.E. (0,8%).



**Gráfico 8: Porcentaje según la nacionalidad de las familias.**

A continuación, presentamos una tabla con todos los datos obtenidos para tener una visión total de todas las respuestas y de la prueba chi-cuadrado.

**Tabla 13.**

**Datos socioeconómicos familiares: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>Estudios padre</b>							<b>0,357</b>
Sin estudios	180	20,3	98	21,6	82	18,9	
Estudios básicos	211	23,8	100	22,1	111	25,5	
Enseñanzas medias	294	33,1	157	34,7	137	31,5	
Estudios universitarios	203	22,9	98	21,6	105	24,1	
<b>Estudios madre</b>							<b>0,502</b>
Sin estudios	186	20,9	100	22,1	86	19,8	
Estudios básicos	217	24,4	107	23,6	110	25,3	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Enseñanzas medias	295	33,2	143	31,6	152	34,9	
Estudios universitarios	190	21,4	103	22,7	87	20	
<b>Profesión padre</b>							<b>0,777</b>
Asalariado	607	68,4	314	69,3	293	67,4	
Trabajo en hogar	6	0,8	2	0,4	4	0,9	
Desempleado	215	24,2	108	23,8	107	24,6	
Jubilado/pensionista	60	6,8	29	6,4	31	7,1	
<b>Profesión madre</b>							<b>0,951</b>
Asalariada	458	51,6	235	51,9	223	51,3	
Trabajo en hogar	231	26	119	26,3	112	25,7	
Desempleado	169	19	83	18,3	86	19,8	
Jubilado/pensionista	30	3,4	16	3,5	14	3,2	
<b>Nacionalidad familia</b>							<b>0,654</b>
Española	780	87,8	397	87,6	383	88	
UE	7	0,8	4	0,9	3	0,7	
Resto de Europa	18	2	8	1,8	10	2,3	
Iberoamérica	60	6,8	29	6,4	31	7,1	
África	23	2,6	15	3,3	8	1,8	

### 7.3. Dimensión sobre clima en el centro educativo.

En la tabla 14 se encuentran las frecuencias absolutas y porcentajes de las respuestas dadas por los alumnos en la dimensión de convivencia en el centro.

La puntuación total media en esta dimensión es de  $88,8 \pm 11,4$ , indicando la prueba t de Student que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas ( $p = 0,826$ ).

Destaca la percepción positiva que tiene el alumnado cuando indican un gran acuerdo al considerar que la convivencia en el centro se desarrolla de una forma adecuada y en un buen clima. El 87,7% admite estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que existe un buen clima de convivencia. No existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la percepción del clima de convivencia en el centro, como indican las pruebas chi-cuadrado (0,057), aunque el 11,9% de los chicos y el 7,6% de la chicas valoran negativamente el clima de convivencia.

Los porcentajes globales de respuesta indican que el alumnado considera que las normas del centro son adecuadas para la convivencia (55,3%), y por tanto, la gran mayoría conoce éstas normas de convivencia, coincidiendo este resultado con los resultados de la investigación “La participación escolar en los planes de convivencia: estudio en los centro públicos y concertados de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia” (Cerezo, Ato, Rabadán, Marínez, Orenes, Calvo, Ruiz, y Bernal, 2010).

El 51% cree que en los últimos meses no han existido problemas graves de convivencia en el centro, y poco más de la mitad, concretamente, el 54,7% considera que las normas del centro se aplican a todos por igual. Marchesi, Martín y Rodríguez (2003), encontraron también que cerca de un 38% de los encuestados pertenecientes a la etapa de ESO respondían afirmativamente al considerar que las normas se aplicaban con el mismo criterio (tan sólo una cuarta parte de los alumnos, no estaba de acuerdo).

Valoran muy positivamente que el centro promueve la convivencia enseñando al alumnado a comportarse y relacionarse. El 48,4% afirma estar completamente de acuerdo y el 44,9% estar de acuerdo; frente al 3,6% que está completamente desacuerdo y el 2% estar en desacuerdo.

El 55,4% de los alumnos opina que los conflictos son solucionados de forma justa aplicando las normas. Aunque, un mayor porcentaje de chicos (18,5%) que de chicas (12,6%) no se muestran conformes.

Respecto a las relaciones entre alumnos y profesores, el 56,6% piensa que las relaciones entre los alumnos son buenas y el 63,3% opina positivamente sobre las

relaciones entre alumnos y profesores. Aquí las chicas tienen una percepción más positiva que los chicos. El 4,4% de los chicos (6,9% chicas), piensa que las relaciones entre alumnos no son tan buenas; y el 8,4% de los chicos (5,6% chicas) considera que no son buenas las relaciones entre alumnos y profesores.

El 79,6% cree que nunca ha sido tratado de forma injusta por los profesores, mientras que un 3,6% considera que sí. Aquí también podemos observar que un mayor porcentaje de chicos (7,5%) han sentido que no han sido tratados justamente por los profesores, en cambio, este porcentaje es mucho menor en las chicas (4,3%).

El 51,4% piensa que no existen grupos de alumnos que hacen lo que quieren, pero las chicas en mayor porcentaje (75,2%) que los chicos (71,1%) afirman que sí que existen estos grupos de alumnos.

El 61,9% considera que las opiniones de los alumnos son tenidas en cuenta, aunque el 7,1% dice que esto no es así. El 15,2% de los chicos y el 9,9% de las chicas creen que esto no es así. La percepción de las chicas (64,1%) en este punto es más positiva que la de los chicos (59,8%).

El 66,2% de las chicas y el 64,9% de los chicos coinciden en que en el centro son muy estrictos con las normas de convivencia, en general, el 65,5% está completamente de acuerdo y el 4,3% está en contra de esta afirmación.

El 17,1% cree que cuando hay un conflicto no se escucha a todas las partes implicadas, siendo los chicos (19%) en mayor proporción que las chicas (15,2) quien opina de este modo; pero en general, el 79,6% valora positivamente este ítem, teniendo las chicas (82%) mejor percepción que los chicos (77,3%).

El 10,9% considera que no ha sido informado del Plan de Convivencia, mientras que la gran mayoría (86,1%) confirman que sí han sido informados.

Por último, el 64,6% cree que los alumnos no son conflictivos, aunque el 15,7%, es decir, 134 alumnos (60 chicas y 74 chicos) consideran que en su centro sí hay alumnos conflictivos.

**Tabla 14.**

**Clima en el Centro Educativo: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>En este centro existe un buen clima de convivencia</b>							<b>0,057</b>
Completamente desacuerdo	57	6,4	35	7,7	22	5,1	
Desacuerdo	30	3,4	19	4,2	11	2,5	
Indiferente	22	2,5	13	2,9	9	2,1	
De acuerdo	319	35,9	145	32	174	40	
Completamente de acuerdo	460	51,8	241	53,2	219	50,3	
<b>Las normas son adecuadas para la convivencia entre alumnos y los profesores</b>							<b>0,073</b>
Completamente desacuerdo	107	12	65	14,3	42	9,7	
Desacuerdo	47	5,3	29	6,4	18	4,1	
Indiferente	33	3,7	19	4,2	14	3,2	
De acuerdo	210	23,6	103	22,7	107	24,6	
Completamente de acuerdo	491	55,3	237	52,3	254	58,4	
<b>En los tres últimos meses no ha habido graves problemas de convivencia en el centro.</b>							<b>0,269</b>
Completamente desacuerdo	86	9,7	47	10,4	39	9	
Desacuerdo	68	7,7	42	9,3	26	6	
Indiferente	22	2,5	13	2,9	9	2,1	
De acuerdo	259	29,2	125	27,6	134	30,8	
Completamente de acuerdo	453	51	226	49,9	227	52,2	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

<b>Las normas de disciplina se aplican a todos por igual siguiendo los profesores un único criterio.</b>							<b>0,191</b>
Completamente desacuerdo	63	7,1	38	8,4	25	5,7	
Desacuerdo	53	6	33	7,3	20	4,6	
Indiferente	12	1,4	5	1,1	7	1,6	
De acuerdo	274	30,9	139	30,7	135	31	
Completamente de acuerdo	486	54,7	328	52,5	248	57	
<b>El centro promueve la convivencia enseñando a los alumnos a comportarse y relacionarse positivamente.</b>							<b>0,119</b>
Completamente desacuerdo	32	3,6	22	4,9	10	2,3	
Desacuerdo	18	2	12	2,6	6	1,4	
Indiferente	9	1	6	1,3	3	0,7	
De acuerdo	399	44,9	202	44,6	197	45,3	
Completamente de acuerdo	430	48,4	211	46,6	219	50,3	
<b>Los conflictos son solucionados de forma justa aplicando las normas.</b>							<b>0,065</b>
Completamente desacuerdo	84	9,5	49	10,8	35	8	
Desacuerdo	55	6,2	35	7,7	20	4,6	
Indiferente	18	2	11	2,4	7	1,6	
De acuerdo	239	26,9	125	27,6	114	26,2	
Completamente de acuerdo	492	55,4	233	51,4	259	59,5	
<b>Las relaciones entre alumnos son buenas.</b>							<b>0,220</b>



BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Completamente desacuerdo	36	4,1	14	3,1	22	5,1	
Desacuerdo	14	1,6	6	1,3	8	1,8	
Indiferente	7	0,8	5	1,1	2	0,5	
De acuerdo	328	36,9	159	35,1	169	38,9	
Completamente de acuerdo	503	56,6	269	59,4	234	53,8	
<b>Las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.</b>							<b>0,062</b>
Completamente desacuerdo	33	3,7	21	4,6	12	2,8	
Desacuerdo	29	3,3	17	3,8	12	2,8	
Indiferente	12	1,4	7	1,5	5	1,1	
De acuerdo	252	28,4	142	31,3	110	25,3	
Completamente de acuerdo	562	63,3	266	58,7	296	68	
<b>Nunca he sido tratado de forma injusta por los profesores.</b>							<b>0,355</b>
Completamente desacuerdo	32	3,6	21	4,6	11	2,5	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	3	0,3	2	0,4	1	0,2	
De acuerdo	125	14,1	61	13,5	64	14,7	
Completamente de acuerdo	707	79,6	356	78,6	351	80,7	
<b>Existen grupos de alumnos que hacen lo que quieren</b>							<b>0,076</b>
Completamente desacuerdo	456	51,4	213	47	243	55,9	
Desacuerdo	193	21,7	109	24,1	84	19,3	
Indiferente	8	0,9	6	1,3	2	0,5	
De acuerdo	124	14	68	15	56	12,9	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Completamente de acuerdo	107	12	57	12,6	50	11,5	
<b>Las opiniones de los alumnos son tenidas en cuenta</b>							<b>0,126</b>
Completamente desacuerdo	63	7,1	39	8,6	24	5,5	
Desacuerdo	49	5,5	30	6,6	19	4,4	
Indiferente	12	1,4	8	1,8	4	0,9	
De acuerdo	214	24,1	105	23,2	109	25,1	
Completamente de acuerdo	550	61,9	271	59,8	279	64,1	
<b>En el centro son muy estrictos con el cumplimiento de las normas de convivencia.</b>							<b>0,670</b>
Completamente desacuerdo	38	4,3	22	4,9	16	3,7	
Desacuerdo	24	2,7	14	3,1	10	2,3	
Indiferente	18	2	7	1,5	11	2,5	
De acuerdo	226	23,5	116	25,6	110	25,3	
Completamente de acuerdo	582	65,5	294	64,9	288	66,2	
<b>En un conflicto se escucha a todas las partes</b>							<b>0,175</b>
Completamente desacuerdo	90	10,1	51	11,3	39	9	
Desacuerdo	62	7	35	7,7	27	6,2	
Indiferente	29	3,3	17	3,8	12	2,8	
De acuerdo	189	21,3	104	23	85	19,5	
Completamente de acuerdo	518	58,3	246	54,3	272	62,5	
<b>He sido informado del Plan de Convivencia</b>							<b>0,130</b>
Completamente desacuerdo	79	8,9	45	9,9	34	7,8	

Desacuerdo	18	2	11	2,4	7	1,6	
Indiferente	27	3	18	4	9	2,1	
De acuerdo	92	10,4	52	11,5	40	9,2	
Completamente de acuerdo	672	75,7	327	72,2	345	79,3	
<b>Los alumnos de este centro no son conflictivos</b>							<b>0,593</b>
Completamente desacuerdo	72	8,1	41	9,1	31	7,1	
Desacuerdo	62	7	33	7,3	29	6,7	
Indiferente	8	0,9	5	1,1	3	0,7	
De acuerdo	172	19,4	92	20,3	80	18,4	
Completamente de acuerdo	574	64,6	282	62,3	292	67,1	

#### 7.4. Dimensión sobre satisfacción con el centro.

En la tabla 15, podemos observar las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas en cuanto a la satisfacción por los alumnos y alumnas de nuestra muestra.

La satisfacción media ha sido de  $88,8 \pm 9,5$ , no existiendo diferencias en satisfacción entre chicos y chicas, como indica la prueba t de Student ( $p = 0,883$ ).

Una consecuencia de lo anterior es la percepción tan positiva sobre esta dimensión que tienen los alumnos con el centro, con las actividades, las asignaturas, el profesorado, etc., y que iremos comentando a continuación. Y es que para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro sintiéndose integrado en el grupo (Coscón, 2000).

En primer lugar, diremos que las pruebas chi-cuadrado no indican diferencias significativas en cuanto a la satisfacción en ninguno de los ítems.

El 84,2% afirma tener muchos amigos en el centro. Destacan las respuestas dadas al ítem que indica la satisfacción general con el centro, en el que sólo el 5,6% de los alumnos se encuentra insatisfecho con el centro y cambiaría a otro frente al 67,9% que opina positivamente.

La valoración en cuanto a si las instalaciones son adecuadas, también es bastante positiva (63,4%), a pesar de que los chicos (36,6%) se muestran más insatisfechos que las chicas (34,7%) en que las instalaciones cumplan sus expectativas.

El 85,7% de los alumnos está de acuerdo en afirmar que el profesorado está suficientemente preparado y realiza sus tareas de forma eficaz, y una vez más, la percepción de los chicos (9,5%) frente a la de las chicas (5,1) es más negativa.

El 87,4% cree que el centro está en el lugar más adecuado y el 89,2% cree que ir al centro es sencillo y económico.

Respecto a si las actividades son interesantes la gran mayoría (86%), tanto de alumnos como alumnas, opinan afirmativamente, pero existe una diferencia del 4,3% entre chicas y en mayor proporción chicos que opinan lo contrario.

Como hemos podido observar en la dimensión anterior (clima en el centro educativo), en esta dimensión se vuelve a valorar positivamente las relaciones con los profesores, donde 93,5% considera que son cordiales.

También se encuentran muy satisfechos con las asignaturas, donde el 70,8% piensan que son interesantes, y con el horario, que les parece adecuado al 74,3%.

Aunque las pruebas chi-cuadrado no han indicado que existan diferencias significativas, hemos observado diferencias en casi todos los ítems de donde los chicos opinaban más negativamente, entre el 2% y el 4% más, que las chicas. Quizá esto se deba a que la muestra de chicos es superior a la de chicas y ahí esté la diferencia, ya que por lo general, las respuestas de ambos han sido muy positivas en todos los ítems de la dimensión que nos ocupa.

**Tabla 15.**

**Dimensión de satisfacción: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>Tengo muchos amigos y amigas en este centro</b>							<b>0,296</b>
Completamente desacuerdo	11	1,2	7	1,5	4	0,9	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	14	1,6	6	1,3	8	1,8	
De acuerdo	94	10,6	40	8,8	54	12,4	
Completamente de acuerdo	748	84,2	387	85,4	361	83	
<b>Me siento bastante satisfecho en este centro, no cambiaría a otro</b>							<b>0,149</b>
Completamente desacuerdo	50	5,6	28	6,2	22	5,1	
Desacuerdo	39	4,4	24	5,3	15	3,4	
Indiferente	7	0,8	4	0,9	3	0,7	
De acuerdo	189	21,3	107	23,6	82	18,9	
Completamente de acuerdo	603	67,9	290	64	313	72	
<b>Las instalaciones cumplen con mis expectativas</b>							<b>0,535</b>
Completamente desacuerdo	200	22,5	107	23,6	93	21,4	
Desacuerdo	109	12,3	60	13,2	49	11,3	
Indiferente	16	1,8	7	1,5	9	2,1	
De acuerdo	170	19,1	90	19,9	80	18,4	
Completamente de acuerdo	393	44,3	189	41,7	204	46,9	
<b>El profesorado está preparado y realiza sus tareas</b>							<b>0,090</b>

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

<b>eficazmente</b>							
Completamente desacuerdo	28	3,2	18	4	10	2,3	
Desacuerdo	37	4,2	25	5,5	12	2,8	
Indiferente	17	1,9	11	2,4	6	1,4	
De acuerdo	209	23,5	104	23	105	24,1	
Completamente de acuerdo	597	67,2	295	65,1	302	69,4	
<b>El centro se encuentra en el lugar más adecuado</b>							<b>0,124</b>
Completamente desacuerdo	25	2,8	18	4	7	1,6	
Desacuerdo	13	1,5	8	1,8	5	1,1	
Indiferente	9	1	5	1,1	4	0,9	
De acuerdo	65	7,3	38	8,4	27	6,2	
Completamente de acuerdo	776	87,4	384	84,8	392	90,1	
<b>Ir al centro es sencillo y económico, con transportes adecuados</b>							<b>0,928</b>
Completamente desacuerdo	12	1,4	7	1,5	5	1,1	
Desacuerdo	9	1	5	1,1	4	0,9	
Indiferente	5	0,6	3	0,7	2	0,5	
De acuerdo	70	7,9	38	8,4	32	7,4	
Completamente de acuerdo	792	89,2	400	88,3	392	90,1	
<b>Las actividades me parecen muy interesantes.</b>							<b>0,149</b>
Completamente desacuerdo	62	7	37	8,2	25	5,7	
Desacuerdo	43	4,8	26	5,7	17	3,9	
Indiferente	19	2,1	13	2,9	6	1,4	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo	209	23,5	106	23,4	103	23,7	
Completamente de acuerdo	555	62,5	271	59,8	284	65,3	
<b>Las relaciones con mis profesores son cordiales</b>							<b>0,257</b>
Completamente desacuerdo	22	2,5	15	3,3	7	1,6	
Desacuerdo	17	1,9	9	2	8	1,8	
Indiferente	19	2,1	13	2,9	6	1,4	
De acuerdo	294	33,1	145	32	149	34,3	
Completamente de acuerdo	536	60,4	271	59,8	265	60,9	
<b>Las asignaturas me parecen muy interesantes.</b>							<b>0,294</b>
Completamente desacuerdo	46	5,2	27	6	19	4,4	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	18	2	11	2,4	7	1,6	
De acuerdo	174	19,6	95	21	79	18,2	
Completamente de acuerdo	629	70,8	307	67,8	322	74	
<b>El horario está bien organizado</b>							<b>0,177</b>
Completamente desacuerdo	30	3,4	19	4,2	11	2,5	
Desacuerdo	20	2,3	11	2,4	9	2,1	
Indiferente	15	1,7	9	2	6	1,4	
De acuerdo	163	18,4	93	20,5	70	16,1	
Completamente de acuerdo	660	74,3	321	70,9	339	77,9	

### **7.5. Dimensión sobre conductas que pueden generar conflicto.**

En el gráfico podemos observar claramente las conductas que pueden generar conflicto, además, adjuntamos una tabla en la que se encuentran las frecuencias y porcentajes en la dimensión de conductas y los resultados según la prueba chi-cuadrado. La media es  $222 \pm 11,7$ , no existiendo diferencias entre chicos y chicas ( $p = 0,889$ ).

Principalmente insultar a un compañero es la conducta más dada (33,8%). Las pruebas chi-cuadrado indican que sólo existen diferencias entre chicos y chicas en este ítem y cómo podemos observar en la siguiente tabla, las chicas muestran esta conducta en mayor proporción que los chicos. Aunque 162 chicas afirman que han insultado a un compañero frente a 138 chicos que también admiten haber realizado esta conducta alguna vez, debemos tener en cuenta que los porcentajes de no haber insultado a un compañero son casi el doble de responder afirmativamente a este ítem (el 69,5% de los chicos y el 62,8% de las chicas afirman no haber insultado a un compañero).

El 11,6% afirma faltar a clase, siendo los chicos (12,8%) frente a las chicas (10,3%) los que más realizan esta conducta.

Según nuestro estudio, el tercer porcentaje más alto que encontramos (7,1%) se refiere a conductas que entorpecen el desarrollo de las clases, como hablar y reír.

Otras conductas conflictivas que destacan son: el 4,5% no realizar las actividades de clase, el 3,6% afirma haber agredido a un compañero en alguna ocasión, el 2,5% alega romper o deteriorar material del centro, y por último, el 0,2% que atañe sólo a las chicas, admite que en alguna ocasión lo han sancionado o le han llamado la atención por asistir al centro educativo vestido de forma inapropiada.



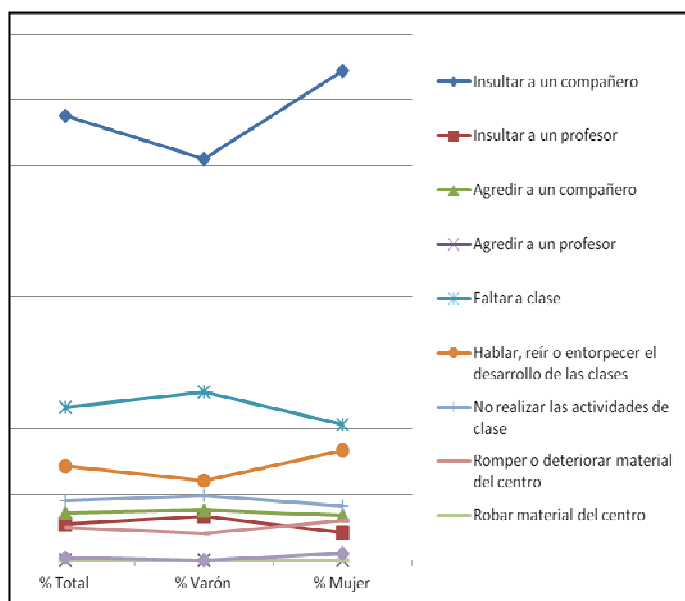


Gráfico 9: Porcentaje de conductas conflictivas.

Tabla 16.

Dimensión de conductas conflictivas: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>Insultar a un compañero</b>							<b>0,033 *</b>
No	588	66,2	315	69,5	273	62,8	
Sí	300	33,8	138	30,5	162	37,2	
<b>Insultar a un profesor</b>							<b>0,254</b>
No	864	97,3	438	96,7	426	97,9	
Sí	24	2,7	15	3,3	9	2,1	
<b>Agredir a un compañero</b>							<b>0,808</b>
No	856	96,4	436	96,2	420	96,6	
Sí	32	3,6	17	3,8	15	3,4	
<b>Agredir a un profesor</b>							<b>na</b>
No	888	100	453	100	435	100	
Sí	0	0	0	0	0	0	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

<b>Faltar a clase</b>							<b>0,253</b>
No	785	88,4	395	87,2	390	89,7	
Sí	103	11,6	58	12,8	45	10,3	
<b>Hablar, reír o entorpecer el desarrollo de las clases</b>							<b>0,179</b>
No	825	92,9	426	94	399	91,7	
Sí	63	7,1	27	6	36	8,3	
<b>No realizar las actividades de clase</b>							<b>0,606</b>
No	848	95,5	431	95,1	417	95,9	
Sí	40	4,5	22	4,9	18	4,1	
<b>Romper o deteriorar material del centro</b>							<b>0,337</b>
No	866	97,5	444	98	422	97	
Sí	22	2,5	9	2	13	3	
<b>Robar material del centro</b>							<b>na</b>
No	888	100	453	100	435	100	
Sí	0	0	0	0	0	0	
<b>No ir vestido de forma apropiada</b>							<b>0,149</b>
No	886	99,8	453	100	433	99,5	
Sí	2	0,2	0	0	2	0,5	

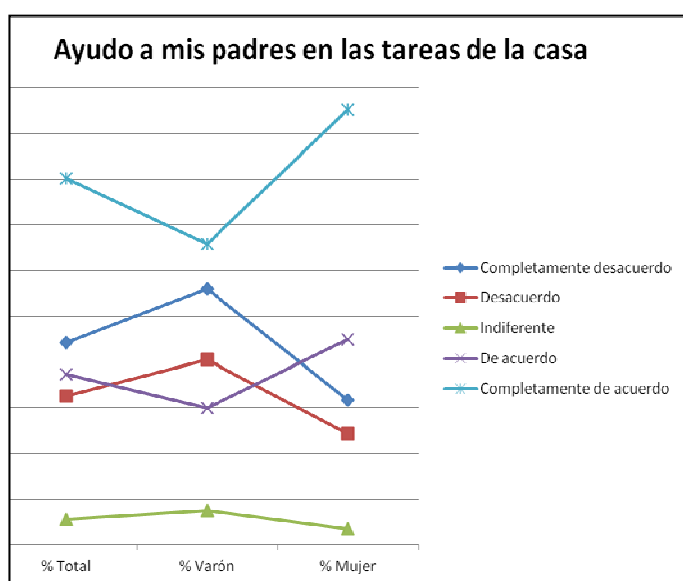
### 7.6. Dimensión de apoyo familiar.

Respecto a la dimensión de apoyo familiar, los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes atribuyen claramente a su familia una gran importancia. La importancia de una buena relación familiar para el desarrollo de cualquier persona es una constante en cualquier marco teórico.

En la tabla 17, también podemos ver las frecuencias y porcentajes para las respuestas de los alumnos a los ítems de esta dimensión, y para ver más claramente los resultados al ítem que indica que existen diferencias significativas, hemos adjuntado un gráfico.

La media de apoyo familiar según la dimensión ha sido de  $88,8 \pm 14,8$ , existiendo diferencias entre chicos y chicas en la percepción de dicho apoyo según la prueba t de Student ( $p = 0,831$ ).

Estos resultados no quitan que cuando se pregunte claramente en el ítem “Ayudo a mis padres en las tareas de la casa” se pueden observar diferencias significativas como indica la prueba chi-cuadrado ( $p = 0,000$ ), donde el 70,1% de las chicas afirma ayudar más en casa frente al 47,9% de los chicos que alegan ayudar en casa.



**Gráfico 10: Porcentaje de alumnos sobre la ayuda a los padres en las tareas de la casa.**

Los adolescentes encuestados tienen una percepción media-alta de la calidad del apoyo familiar. Los chicos cuentan los problemas a sus padres en el instituto en mayor proporción que las chicas, pruebas chi-cuadrado ( $p = 0,129$ ), pero aún así, no se lo cuentan todo siempre a su familia.

En el resto de ítems no se han observado diferencias entre chicos y chicas. Sin embargo, el 56,4% cree que sus padres les apoyan cuando les necesita, sintiéndose las chicas más apoyadas por sus padres (57,9%) que los chicos (55%).

Poco más de la mitad, el 56,3% afirma que sus padres conocen a sus profesores, en mayor porcentaje, el 5,3% de los chicos afirma que sus padres no conocen a sus profesores, frente al 3,7% de las chicas.

El 7,1% de los chicos y el 4,1% de las chicas, opina que no comparte momentos de ocio con los padres, aunque en general, las respuestas a este ítem son positivas, afirmando el 92,7% estar de acuerdo o completamente de acuerdo en compartir estos momentos con su familia.

La percepción de los alumnos acerca de la unión de su familia es positiva (90,9%) considera que su familia está muy unida, aunque esta percepción es más favorable en las chicas (92,9%) que en los chicos (88,9%), en cambio, ellos muestran que esto no es así en mayor porcentaje (6,2%) que las chicas (3,4).

Respecto a la preocupación de los padres por sus estudios y sus notas, observamos también una valoración positiva, donde el 59,1% considera estar completamente de acuerdo y sólo un 1,2% completamente en desacuerdo.

Un 61,4% responde que en casa tienen un lugar apropiado para estudiar aunque sólo el 45,6% cree que existe un ambiente relajado para el estudio. Sin embargo, poco menos de la mitad, el 47,9% afirma que sus padres colaboran en las tareas escolares.

En cuanto al diálogo en familia, el 59,9% piensa que se utilice para resolver problemas y el 58,1% está totalmente de acuerdo al considerar que hay normas de convivencia claras en su familia.

**Tabla 17.**

**Dimensión de apoyo familiar: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>A mis padres les cuento cualquier problema que tenga en el instituto</b>							<b>0,129</b>
Completamente desacuerdo	122	13,7	55	12,1	67	15,4	
Desacuerdo	364	41	178	39,3	186	42,8	
Indiferente	67	7,5	36	7,9	31	7,1	
De acuerdo	236	26,6	123	27,2	113	26	
Completamente de acuerdo	99	11,1	61	13,5	38	8,7	
<b>Mis padres me apoyan cuando les necesito</b>							<b>0,859</b>
Completamente desacuerdo	73	8,2	38	8,4	35	8	
Desacuerdo	92	10,4	50	11	42	9,7	
Indiferente	48	5,4	27	6	21	4,8	
De acuerdo	174	19,6	89	19,6	85	19,5	
Completamente de acuerdo	501	56,4	249	55	252	57,9	
<b>Mis padres conocen a mis profesores y han hablado con ellos</b>							<b>0,287</b>
Completamente desacuerdo	22	2,5	13	2,9	9	2,1	
Desacuerdo	18	2	11	2,4	7	1,6	
Indiferente	13	1,5	9	2	4	0,9	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo	335	37,7	178	39,3	157	36,1	
Completamente de acuerdo	500	56,3	242	53,4	258	59,3	
<b>En mi familia compartimos momentos de ocio y de actividades</b>							<b>0,118</b>
Completamente desacuerdo	29	3,3	19	4,2	10	2,3	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	15	1,7	9	2	6	1,4	
De acuerdo	175	19,7	98	21,6	77	17,7	
Completamente de acuerdo	648	73	314	69,3	334	76,8	
<b>En mi familia estamos muy unidos</b>							<b>0,336</b>
Completamente desacuerdo	20	2,3	13	2,9	7	1,6	
Desacuerdo	23	2,6	15	3,3	8	1,8	
Indiferente	38	4,3	22	4,9	16	3,7	
De acuerdo	275	31	136	30	139	32	
Completamente de acuerdo	532	59,9	267	58,9	265	60,9	
<b>Mis padres se preocupan por mis notas y por mis estudios</b>							<b>0,480</b>
Completamente desacuerdo	11	1,2	7	1,5	4	0,9	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	24	2,7	14	3,1	10	2,3	
De acuerdo	307	34,6	162	35,8	145	33,3	
Completamente de acuerdo	525	59,1	257	56,7	268	61,6	
<b>En casa tengo un lugar apropiado para estudiar</b>							<b>0,138</b>
Completamente desacuerdo	22	2,5	14	3,1	8	1,8	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desacuerdo	37	4,2	24	5,3	13	3	
Indiferente	59	6,6	35	7,7	24	5,5	
De acuerdo	225	25,3	108	23,8	117	26,9	
Completamente de acuerdo	545	61,4	272	60	273	62,8	
<b>En casa hay un ambiente relajado y adecuado para el estudio</b>							<b>0,318</b>
Completamente desacuerdo	28	3,2	17	3,8	11	2,5	
Desacuerdo	34	3,8	21	4,6	13	3	
Indiferente	62	7	29	6,4	33	7,6	
De acuerdo	359	40,4	190	41,9	169	38,9	
Completamente de acuerdo	405	45,6	196	43,3	209	48	
<b>Mis padres colaboran conmigo para realizar las actividades escolares</b>							<b>0,170</b>
Completamente desacuerdo	125	14,1	59	13	66	15,2	
Desacuerdo	65	7,3	31	6,8	34	7,8	
Indiferente	34	3,8	15	3,3	19	4,4	
De acuerdo	239	26,9	138	30,5	101	23,2	
Completamente de acuerdo	425	47,9	210	46,4	215	49,4	
<b>Ayudo a mis padres en las tareas de la casa</b>							<b>0,000 *</b>
Completamente desacuerdo	196	22,1	127	28	69	15,9	
Desacuerdo	145	16,3	92	20,3	53	12,2	
Indiferente	25	2,8	17	3,8	8	1,8	
De acuerdo	166	18,7	68	15	98	22,5	
Completamente de acuerdo	356	40,1	149	32,9	207	47,6	

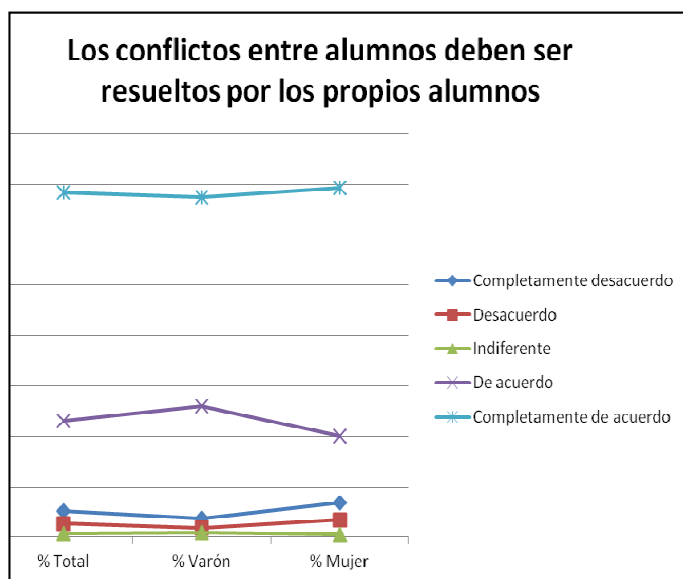
<b>En casa resolvemos los problemas mediante el diálogo</b>							<b>0,437</b>
Completamente desacuerdo	39	4,4	22	4,9	17	3,9	
Desacuerdo	28	3,2	15	3,3	13	3	
Indiferente	9	1	7	1,5	2	0,5	
De acuerdo	280	31,5	146	32,2	134	30,8	
Completamente de acuerdo	532	59,9	263	58,1	269	61,8	
<b>En casa existen normas de convivencia muy claras</b>							<b>0,657</b>
Completamente desacuerdo	33	3,7	20	4,4	13	3	
Desacuerdo	29	3,3	17	3,8	12	2,8	
Indiferente	42	4,7	23	5,1	19	4,4	
De acuerdo	268	30,2	136	30	132	30,3	
Completamente de acuerdo	516	58,1	257	56,7	259	59,5	

### 7.7. Dimensión de resolución de conflictos.

En esta dimensión, además de adjuntar una tabla con todas las frecuencias y porcentajes para las respuestas de los alumnos, así como los resultados de la prueba chi-cuadrado, añadimos un gráfico donde podemos observar claramente el ítem en el que hemos encontrado diferencias significativas. La media en cuanto a la resolución de conflictos es  $88,7 \pm 10,7$  siendo los chicos y las chicas en ambos aspectos, como indica la prueba t de Student ( $p = 0,889$ ).

Según nuestro estudio, a la hora de resolver un conflicto, casi todos los alumnos y alumnas indican que son ellos quienes deben resolverlo.





**Gráfico 11: Porcentaje de alumnos que opinan que son ellos quienes deben resolver los conflictos entre alumnos.**

El 91,6% de los alumnos afirma que esto debe ser así, aunque el 10,1% de las chicas frente al 5,6% de los chicos muestran su rechazo a que sean los alumnos quienes resuelvan sus conflictos por sí solos, existiendo en este ítem diferencias significativas como indica la prueba chi-cuadrado ( $p = 0,036$ ). Quizá esto se deba a que en realidad, la gran mayoría piensa que los profesores siempre tienen un criterio acertado para resolver los conflictos (78,5%).

También nos resulta interesante que casi el doble de las chicas, en concreto, el 10,1% de las chicas frente al 5,6% de los chicos muestran su rechazo a que sean los alumnos quien resuelvan sus conflictos por sí solos.

En el resto de ítems no se han observado diferencias significativas entre chicos y chicas.

Un 88,3% está completamente de acuerdo en que el diálogo como es herramienta fundamental para resolver conflictos, este dato no es del todo coherente con los datos obtenidos por Marchesi et al. (2003), quienes encuentran que los castigos y sanciones siguen siendo la forma mayoritaria de solucionar los conflictos en el centro, seguido eso sí, por el diálogo; consideramos por tanto, que el 3,6% del alumnado está de acuerdo con Marchesi et al. (2003).

El 79,8 en que debe aplicarse un castigo cuando se infringen las normas. El 90,7% consideran que debemos comprender las situaciones especiales de alumnos (como problemas familiares, económicos, etc.).

Poco más de la mitad, el 51,4%, opinan que los padres deberían estar presentes en la resolución de conflictos frente al 25,6% que muestra no estar de acuerdo con esta afirmación.

Y por último, el 86% tiene una percepción muy positiva en cuanto a la resolución de los problemas de convivencia en el centro y opinan que éstos han sido resueltos satisfactoriamente.

**Tabla 18.**

**Dimensión de resolución de conflictos: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>El diálogo es fundamental para resolver los conflictos</b>							<b>0,100</b>
Completamente desacuerdo	11	1,2	7	1,5	4	0,9	
Desacuerdo	21	2,4	13	2,9	8	1,8	
Indiferente	8	0,9	6	1,3	2	0,5	
De acuerdo	64	7,2	40	8,8	24	5,5	
Completamente de acuerdo	784	88,3	387	85,4	397	91,3	
<b>Cuando se infringen las normas debe aplicarse un castigo</b>							<b>0,106</b>
Completamente desacuerdo	33	3,7	21	4,6	12	2,8	
Desacuerdo	20	2,3	14	3,1	6	1,4	
Indiferente	7	0,8	4	0,9	3	0,7	
De acuerdo	119	13,4	67	14,8	52	12	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Completamente de acuerdo	709	79,8	347	76,6	362	83,2	
<b>Debemos comprender las situaciones especiales de alumnos, como problemas familiares, económicos, etc.</b>							<b>0,090</b>
Completamente desacuerdo	28	3,2	18	4	10	2,3	
Desacuerdo	37	4,2	25	5,5	12	2,8	
Indiferente	17	1,9	11	2,4	6	1,4	
De acuerdo	209	23,5	104	23	105	24,1	
Completamente de acuerdo	597	67,2	295	65,1	302	69,4	
<b>En la resolución de conflictos deberían estar presentes los padres</b>							<b>0,088</b>
Completamente desacuerdo	107	12	57	12,6	50	11,5	
Desacuerdo	121	13,6	65	14,3	56	12,9	
Indiferente	8	0,9	6	1,3	2	0,5	
De acuerdo	193	21,7	109	24,1	84	19,3	
Completamente de acuerdo	456	51,4	213	47	243	55,9	
<b>Los conflictos ente alumnos deben ser resueltos por los propios alumnos</b>							<b>0,036 *</b>
Completamente desacuerdo	46	5,2	17	3,8	29	6,7	
Desacuerdo	23	2,6	8	1,8	15	3,4	
Indiferente	6	0,7	4	0,9	2	0,5	
De acuerdo	205	23,1	118	26	87	20	
Completamente de acuerdo	608	68,5	306	67,5	302	69,4	
<b>Los profesores siempre tienen un criterio acertado para</b>							<b>0,052</b>

<b>resolver los conflictos</b>							
Completamente desacuerdo	82	9,2	47	10,4	35	8	
Desacuerdo	104	11,7	65	14,3	39	9	
Indiferente	5	0,6	3	0,7	2	0,5	
De acuerdo	160	18	73	16,1	87	20	
Completamente de acuerdo	537	60,5	265	58,5	272	62,5	
<b>Todos los problemas de convivencia han sido resueltos satisfactoriamente</b>							<b>0,149</b>
Completamente desacuerdo	62	7	37	8,2	25	5,7	
Desacuerdo	43	4,8	26	5,7	17	3,9	
Indiferente	19	2,1	13	2,9	6	1,4	
De acuerdo	209	23,5	106	23,4	103	23,7	
Completamente de acuerdo	555	62,5	271	59,8	284	65,3	

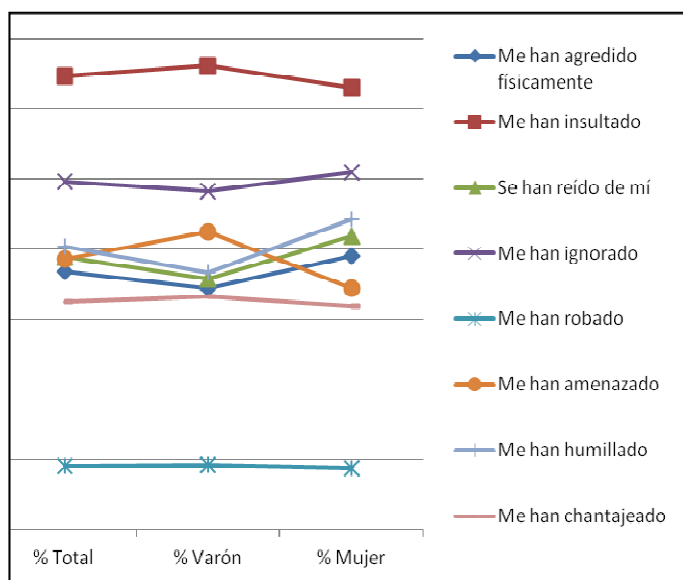
### 7.8. Dimensión sobre agresiones recibidas y agresiones producidas.

En las gráficas 12 y 13 se puede observar las conductas agresivas, tanto las recibidas por los alumnos por parte de otros alumnos, como las efectuadas por ellos mismos hacia otros alumnos.

La media de agresiones recibidas es  $222 \pm 11,8$  y la de agresiones producidas es  $222 \pm 9,8$ , siendo los chicos y las chicas en ambos aspectos, como indica la prueba t de Student ( $p = 0,861$  y  $p = 0,894$  respectivamente).

En cuanto a las agresiones recibidas es de destacar en primer lugar que no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems. Los porcentajes más altos los podemos observar cuando el 32,3% afirman que ha sido insultados, este dato coincide con otras investigaciones realizadas sobre el tema (Defensor del Pueblo, 2007, Marchesi

et al., 2003), seguido de un 24,8% lo han ignorado, al 20,2% le han humillado, el 19,4% afirma que se han reído de ellos, el 19,3% han sido amenazados y el 18,4% de los alumnos han sido agredidos. A un 16,2% le han chantajeado y sólo un 4,5% afirman que le han robado.



**Gráfico 12: Porcentaje de agresiones recibidas.**

Respecto a las agresiones producidas, el mayor porcentaje aparece cuando el 32,1% afirma haberse reído de otros, seguido del 31,4% que ha insultado. El 5,7% ha agredido físicamente, el 5% ha ignorado, el 3,8% ha humillado a otros alumnos en alguna ocasión, el 2,5% ha chantajeado y el 0,8% ha robado. En esta dimensión, tal como nos indica la prueba chi-cuadrado, podemos observar que existen diferencias significativas en cuanto a que más chicas afirman haber ignorado a alguien (6,9%) que los chicos (3,1).

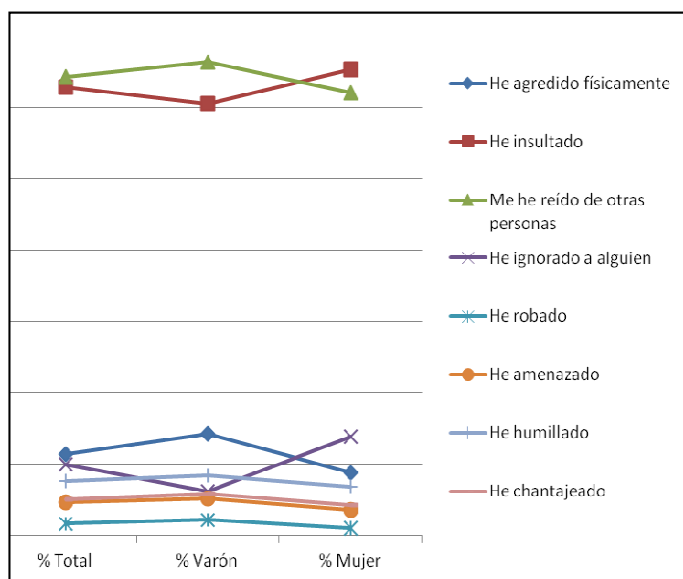


Gráfico 13: Porcentaje de agresiones producidas.

Tabla 19.

Agresiones recibidas: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>Me han agredido físicamente</b>							<b>0,372</b>
No	725	81,6	375	82,8	350	80,5	
Sí	163	18,4	78	17,2	85	19,5	
<b>Me han insultado</b>							<b>0,606</b>
No	601	67,7	303	66,9	298	68,5	
Sí	287	32,3	150	33,1	137	31,5	
<b>Se han reído de mí</b>							<b>0,252</b>
No	716	80,6	372	82,1	344	79,1	
Sí	172	19,4	81	17,9	91	20,9	
<b>Me han ignorado</b>							<b>0,616</b>
No	668	75,2	344	75,9	324	74,5	
Sí	220	24,8	109	24,1	111	25,5	

BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO  
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

<b>Me han robado</b>							<b>0,847</b>
No	848	95,5	432	95,4	416	95,6	
Sí	40	4,5	21	4,6	19	4,4	
<b>Me han amenazado</b>							<b>0,136</b>
No	717	80,7	357	78,8	360	82,8	
Sí	171	19,3	96	21,2	75	17,2	
<b>Me han humillado</b>							<b>0,164</b>
No	709	79,8	370	81,7	339	77,9	
Sí	179	20,2	83	18,3	96	22,1	
<b>Me han chantajeado</b>							<b>0,779</b>
No	744	83,8	378	83,4	366	84,1	
Sí	144	16,2	75	16,6	69	15,9	

**Tabla 20.**

**Agresiones producidas: frecuencia, porcentaje y prueba chi-cuadrado.**

	Total	% Total	Varón	% Varón	Mujer	% Mujer	p-value
<b>He agredido físicamente</b>							<b>0,084</b>
No	837	94,3	421	92,9	416	95,6	
Sí	51	5,7	32	7,1	19	4,4	
<b>He insultado</b>							<b>0,441</b>
No	609	68,6	316	69,8	293	67,4	
Sí	279	31,4	137	30,2	142	32,6	
<b>Me he reído de otras personas</b>							<b>0,507</b>
No	603	67,9	303	66,9	300	69	

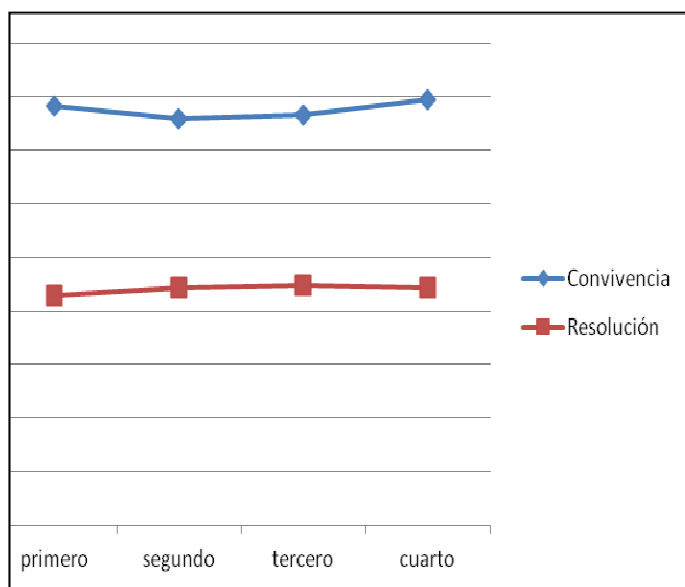
Sí	285	32,1	150	33,1	135	31	
<b>He ignorado a alguien</b>							<b>0,009 *</b>
No	844	95	439	96,9	405	93,1	
Sí	44	5	14	3,1	30	6,9	
<b>He robado</b>							<b>0,278</b>
No	881	99,2	448	98,9	433	99,5	
Sí	7	0,8	5	1,1	2	0,5	
<b>He amenazado</b>							<b>0,416</b>
No	868	97,7	441	97,4	427	98,2	
Sí	20	2,3	12	2,6	8	1,8	
<b>He humillado</b>							<b>0,563</b>
No	854	96,2	434	95,8	420	96,6	
Sí	34	3,8	19	4,2	15	3,4	
<b>He chantajeado</b>							<b>0,443</b>
No	866	97,5	440	97,1	426	97,9	
Sí	22	2,5	13	2,9	9	2,1	

### 7.9. Análisis por cursos y ciclos.

Para observar las diferencias entre cursos en las diferentes dimensiones se ha realizado un análisis de varianza unifactorial, siendo la variable dependiente cada una de las dimensiones y el factor el curso. Los resultados indican que, en la muestra total, existen diferencias en función del curso en la percepción de las relaciones de convivencia en el centro ( $p = 0,026$ ) y en la resolución de conflictos ( $p = 0,040$ ). Las pruebas de Tukey indican que los alumnos de segundo curso tienen una percepción de un peor clima de convivencia que los alumnos de cuarto, así como que los alumnos de primero tienen una percepción más negativa que los alumnos de tercero de la resolución de conflictos en el instituto (tabla 21).



En la muestra de varones, sólo se ha observado una diferencia en conductas conflictivas relacionadas con el curso ( $p = 0,044$ ), siendo los alumnos de segundo significativamente más conflictivos que los de tercero, según indica la prueba de Tukey.



**Gráfico 14: Relaciones de convivencia y resolución de conflictos por curso.**

**Tabla 21.**

**Relaciones de convivencia y resolución de conflictos por curso.**

	primero	segundo	tercero	cuarto	p-value
Convivencia	39,1(5,6)	37,9(3,9)	38,3(4,6)	39,8(4,6)	0,026
Resolución	21,4(3,2)	22,2(2,5)	22,4(2,5)	22,2(2,3)	0,040

Para analizar las diferencias entre ciclos, se ha utilizado la prueba t de Student para muestras independientes. Sólo se han hallado diferencias en función del ciclo en la escala de conductas conflictivas ( $p = 0,048$ ), siendo los de primer ciclo más conflictivos que los de segundo ciclo.



**CAPÍTULO VIII.**  
**CONCLUSIONES Y**  
**PROPUESTAS DE MEJORA.**



*Es preciso actuar –o, más bien, seguir actuando- sin pausa ni descanso que el hecho de que la situación no deba calificarse de alarmante sólo significa que se halla en un punto en el que aún es posible intervenir con razonables posibilidades de éxito, sin acudir a medidas y recursos excepcionales que extrajeran la solución del problema del ámbito puramente educativo (Defensor del Pueblo, 2000: 211).*

## **Introducción.**

Según los objetivos marcados para este estudio, y según el objetivo general planteado, lo que pretendemos es conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Tras el estudio, establecemos en este capítulo las conclusiones más interesantes en función de los objetivos que nos habíamos planteado y de los resultados obtenidos. Por tanto, con este trabajo hemos logrado:

- Determinar la prevalencia de conductas que generan conflicto, y analizar si existen diferencias entre chicos y chicas.
- Describir la percepción que los alumnos tienen del clima escolar.
- Valorar la percepción del apoyo familiar que tienen los estudiantes.
- Evaluar la percepción de los alumnos sobre el medio más adecuado de resolución de conflictos en el centro.
- Examinar diferencias de chicos y chicas, entre los cursos y los ciclos.
- Y, en definitiva, recoger información necesaria para establecer propuestas de mejora y un plan de actuación.

### **8.1. Conclusiones.**

En primer lugar, destacamos algún dato de interés de los referidos a la identificación de la muestra. Así comprobamos que **la procedencia de los sujetos no parece plantear ningún efecto sobre los resultados**, ya que la prevalencia de sujetos que proceden de otras nacionalidades es pequeña. Quizá una alta prevalencia podría plantear ciertos problemas de convivencia si no ha existido un adecuado proceso de asimilación a las costumbres del nuevo país o bien las condiciones sociolaborales ponen a dicho sector de la población en una situación marginal que es más propensa a ser el

caldo de cultivo de problemas de convivencia. Sin embargo, la muestra, en cuanto a las condiciones sociolaborales se distribuye muy homogéneamente entre las diferentes nacionalidades.

Según el objetivo específico planteado sobre describir la percepción que los alumnos tienen del clima escolar, hemos llegado a la conclusión que **el alumnado tiene una percepción muy positiva del clima de convivencia en los centros de secundaria analizados**, aunque es importante recordar que los resultados indican que los alumnos de segundo curso son más críticos o tienen una percepción más negativa del clima en el centro educativo respecto a los alumnos de cuarto curso. En definitiva, estos resultados nos resultan llamativos cuando la imagen social y, lo que es más importante, varios estudios como el de Piñuel (2006) que apuntan hacia una situación de crispación. Sin duda alguna, está claro que los conflictos en los centros escolares existen y que son una realidad latente hoy día. Este resultado se constata también en otras investigaciones sobre convivencia en las que se encuentran datos semejantes (Oñederra, Martínez, Tambo, y Ubieta, 2005; Marchesi, et al., 2003, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), por ello, hay que prestarle atención para contribuir a equilibrar la visión tan negativa que en ocasiones se traslada, sobre todo en los medios de comunicación, de la convivencia escolar. Por otro lado, es importante dejar constancia de que aunque los datos nos muestren que existe un buen clima de convivencia, no hay que olvidar ese porcentaje menor que refleja que existen conflictos en los centros educativos que no se están abordando de forma adecuada.

Compartimos la opinión de Marchesi, et al. (2005) cuando indican en su estudio *“La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros”*, que la convivencia es más que la ausencia de conflictos. Consideramos que la convivencia también es participación del alumnado en la gestión y resolución de los conflictos, el correcto conocimiento de las normas por parte de todos los implicados en el proceso educativo o el desarrollo de mecanismos de control que protejan a las víctimas de abusos y sean capaces de reconvertir la conducta de los agresores o agresoras.

Con respecto a **otro objetivo específico** donde se planteaba **la percepción en cuanto a la satisfacción** que tienen los alumnos con el centro, con las actividades, las asignaturas y el profesorado, tenemos que afirmar que **es favorable**. La valoración

respecto a las relaciones con los profesores es positiva, como hemos podido comprobar en la dimensión del clima del centro escolar (56,6%) y en la dimensión de satisfacción (93,5%). En definitiva, y en relación a estudios realizados en España, coincidimos con la investigación *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* (Ortega, 1997, 1998), en cuanto a la autopercepción de la convivencia escolar, y que en general, los alumnos manifiestan sentirse satisfechos en el centro educativo. Respecto a las relaciones entre alumnos y profesores podemos decir que nuestros datos son coherentes con los encontrados en los estudios de Marchesi, Martín y Rodríguez (2003), quienes constatan en sus estudios que, en general, los alumnos valoran positivamente las relaciones en el centro.

Con relación al objetivo específico **“Determinar la prevalencia de conductas agresivas, violentas o que de alguna manera puedan alterar la convivencia entre los miembros de la comunidad de estudiantes y profesores de la enseñanza secundaria”**, no podemos decir que los alumnos encuestados tengan una alta incidencia de conductas conflictivas por las que hayan sido amonestados o sancionados. Sin embargo, cabe destacar que al igual que otros estudios (Defensor del Pueblo, 2007, Marchesi et al., 2003), principalmente insultar a un compañero es la conducta más dada. A su vez, estamos de acuerdo con el estudio de García y Martínez (2001), en el que el 5% de alumnos de la Comunidad Valenciana reconoció perturbar el desarrollo de las clases porque desobedece las normas de convivencia básicas.

Por otro lado, Marchesi et al. (2003) encontraron en sus estudios que el tipo de conducta más conflictiva de los alumnos hacia el profesorado lo constituían ciertos comportamientos disruptivos que impedían dar la clase (una cuarta parte de las respuestas). Según nuestro estudio, el tercer porcentaje más alto que encontramos (7,1%) se refiere a conductas que entorpecen el desarrollo de las clases, como hablar y reír. Quizá, hablar de un 7,1% no nos resulte impactante, pero en realidad, son 63 alumnos los que afirman que en alguna ocasión le han llamado la atención o lo han sancionado por realizar algún tipo de conducta conflictiva como la interrupción. Si recordamos nuestra muestra, el estudio se centra en cuatro centros educativos, de los que se seleccionó dos aulas por curso, por tanto, si hablamos de 63 alumnos podríamos tener perfectamente dos alumnos en cada aula, lo suficiente para entorpecer al profesor y al resto de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sí cabe destacar que **no aparece ninguna conducta que pueda rozar la delincuencia**, como robar material o agredir a los profesores, pero los resultados del estudio también permiten extraer alguna conclusión relativa a otra conducta conflictiva como es romper o deteriorar material del centro. Su incidencia es escasa en comparación con otras conductas, coincidiendo también con trabajos mencionados anteriormente (Marchesi, et al. 2003, 2005, Gobierno Vasco, 2004).

A pesar de que nuestro porcentaje es más alto(2,5%) que el resultado del informe del Defensor del Menor (2006) donde indica que , el 1,3% robaba o rompía cosas, consideramos que la valoración y el respeto por lo público parece ser un valor poco presente que convendría trabajar en los centros educativos.

**Sobre las agresiones recibidas**, coincidimos con otras investigaciones realizadas (Defensor del Pueblo, 2007, Marchesi et al., 2003), en que **los insultos reciben el porcentaje más alto**, seguido de sentirse ignorados, humillados, que se han reído de ellos, han sido amenazados, han sido agredidos, le han chantajeado y le han robado, según nuestro estudio.

También en el Informe del Defensor del pueblo (2007) podemos observar que el 27% de los alumnos encuestados sufrían agresiones verbales, el 10% algún tipo de exclusión y el 4% agresiones físicas directas.

En lo que respecta a **agresiones producidas**, *no podemos afirmar que todos los alumnos hayan realizado conductas agresivas hacia sus compañeros, ni que hayan sido víctimas de otros compañeros. Coincidimos también con el Informe del Defensor del Pueblo (2007)*. En este informe, el 30% de los agresores afirman haber participado en exclusión social, agresiones verbales y agresiones físicas directas el 5%. Asimismo, los estudios de Ortega (1998) ponen de manifiesto en cuanto a la autopercepción como agresor, que entre el 24% en 3º de ESO, y el 30% en 1º y 2º de ESO, afirmaban haber abusado de un compañero o compañera ocasionalmente, y entre el 1% y el 2% de forma asidua.

Para contrastar mejor nuestros resultados, aludimos al informe denominado “Conviven”. En 2006, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, encargó al



Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) este informe para estudiar la violencia escolar. En él, podemos observar que la agresión verbal fue indicada con mayor frecuencia (13%), seguida de la agresión física indirecta (7,7%) y la exclusión social (6,6%). Respecto a las y los agresores, el 10,7% afirmó que hablaba mal de otros compañeros de manera habitual, el 9% hacía el vacío y excluía.

En general, si podemos afirmar que una vez más se confirma en este estudio como en todos los anteriormente citados (Ortega, 1994, 1998; Marchesi, et al., 2003 y Defensor del Menor Comunidad de Madrid, 2006) que el **tipo de maltrato o abuso más frecuente es la agresión verbal (insultar) tanto en agresiones recibidas como producidas**, es la que más se produce. Seguida de humillar (reírse) e ignorar. A diferencia de todos estos estudios, en los resultados del estudio del Gobierno Vasco (2004), encontraron diferencias significativas en los niveles de violencia según la titularidad del centro, siendo más acentuada en los públicos que en los privados.

En definitiva, nuestro estudio nos da resultados muy parecidos a los del Informe “Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria” (Defensor del Pueblo, 2000, 2007). **Comparada con otros países la incidencia a los tipos de maltrato o agresiones** como lo denominamos nosotros en nuestro cuestionario, **es escasa**. Los datos más comunes para este informe es la agresión verbal (aproximadamente un 33%), amenazas solo para meter miedo (algo más de un 8%), agresiones físicas (5%) y chantaje y agresiones con armas (1%).

Dicho en porcentajes estos datos no resultan significativos, pero si se traducen los fríos porcentajes a números concretos de jóvenes que están sufriendo en el día a día de los centros escolares, la urgencia de prevenir estas situaciones, y desde luego de cortarlas de raíz cuando ya se han puesto en marcha es evidente. Destamos en este punto, los estudios de Ortega (1998) donde entre el 25% y el 30% del alumnado de 1º y 2º de ESO afirmaban ser víctimas, siendo este porcentaje menor en los dos cursos siguientes (17% en 3º y 18% en 4º).

En cuanto al objetivo específico referido a “Valorar la percepción del apoyo familiar que tienen los estudiantes”, podemos concluir que **los adolescentes encuestados tienen una percepción media-alta de la calidad de apoyo familiar**.

Llama la atención que cuando se les pregunta por su colaboración en las tareas de la casa, las chicas afirman ayudar más en esas tareas en comparación con los chicos.

Respecto al ítem, “A mis padres les cuento cualquier problema que tengo en el instituto”, coincidimos con los estudios de Ortega (1998) que afirma que entre el 27% y el 31% cuentan sus problemas a sus familiares.

Con relación al objetivo específico referido a “**Evaluar la percepción de los alumnos sobre el medio más adecuado de resolución de los conflictos en el centro**”, se comprueba que si hablamos de resolución de conflictos, casi todos los alumnos y alumnas afirman que son ellos quienes deben resolverlo y destaca el diálogo como herramienta fundamental para resolver conflictos.

Si tratamos de concluir respecto del objetivo marcado referido a “**Analizar las diferencias que existen en conductas conflictivas entre chicos y chicas**”, podemos afirmar que según los resultados obtenidos en nuestro estudio, **no existen diferencias significativas entre chicos y chicas**, podríamos esperar que se cumpliera la creencia común de que los varones son más agresivos que las mujeres y que, por lo tanto, plantearan mayor número de conductas conflictivas y una percepción del clima escolar más enrarecido, sin embargo, esto no es así en la muestra seleccionada. Los datos obtenidos en la presente investigación coinciden con otras precedentes, dado que los estudios realizados por Cerezo y Esteban (1992) en la Región de Murcia, donde una muestra de 317 alumnos, con edades comprendidas entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de la Región de Murcia, resultó que el 11,4% del alumnado eran agresores, y el 5,4% víctimas, es decir, que habían sido agredidos alguna vez. En este estudio, al igual que ocurre en la mayor parte de los estudios (Ortega, 1998, Melero, 1993), el género fue una variable relevante, donde los chicos estaban siempre más implicados que las chicas tanto en el papel de agresores como en el de víctimas, aunque los chicos actuaban más como agresores y las chicas más como víctimas.

Los resultados de esta investigación confirman también una vez más que las conductas agresivas afectan tanto a alumnos como a alumnas, pero que en los casos en los que existen diferencias por género según los resultados obtenidos, las chicas afirman haber ignorado en mayor proporción que los chicos.

Por último, y con la finalidad de dar respuesta al objetivo específico referido “Examinar las diferencias por cursos y ciclos”, podemos afirmar que en la muestra de varones, los alumnos de segundo curso son significativamente más conflictivos que los de tercero. Así como que, los alumnos de primero tienen una percepción más negativa que los alumnos de tercero en cuanto a la resolución de conflictos en el centro educativo.

Tras el estudio nos sentimos, relativamente, tranquilos al comprobar que los resultados obtenidos no nos muestran una situación de máxima alerta en cuanto a una mala convivencia en nuestros centros de Educación Secundaria, pero está claro, que todo es mejorable y consideramos que “hay que prevenir antes de curar”, por ello, en el siguiente capítulo ofreceremos algunas propuestas de mejora que servirán de ayuda ante el tema que nos ocupa.

## **8.2. Propuestas de mejora.**

Para finalizar este trabajo de investigación, además de establecer unas propuestas de mejora, hemos elaborado un plan de actuación con el título “*Las habilidades sociales para fomentar la convivencia escolar*”, dirigido desde la prevención, a desarrollar habilidades sociales que mejoren la convivencia, con actividades para alumnos, profesores y familias.

1. Llevar a cabo una revisión general de la convivencia en el centro. Para ello, es importante que se trabaje colaborativamente, a partir de un diagnóstico construido desde las distintas perspectivas del problema, como una de las herramientas más eficaces que tiene aquel profesorado con el cambio (Pareja y Pedrosa, 2009).

Para Torrego y Moreno (2003) implica organizar un auto-diagnóstico sobre la situación de la convivencia del centro, a partir de la reflexión sobre lo que ya se hace, esto es, las prácticas habituales y la valoración que se hace de ellas. Para ello, hay que tratar de ser lo más concreto, realista y claro posible, de tal modo que se obtenga una visión compartida y ordenada por categorías de las principales evidencias en que se

manifiestan los problemas de convivencia. En este sentido, es importante no sólo que se especifiquen las situaciones conflictivas sino también, que se analice cuáles son las respuestas más habituales que se vienen adoptando en el centro para hacer frente a esas situaciones, y la valoración que de ellas se hace. Las categorías son aquellos ámbitos en los que suele concretarse la normativa de funcionamiento de un centro: espacios comunes, materiales, horarios y relaciones personales, junto con cuestiones que también configuran el clima de convivencia del centro, a saber, los procedimientos que se siguen para que las normas se cumplan y los establecidos antes su incumplimiento.

2. Favorecer un canal de participación del alumnado en la elaboración de las normas del centro y en la resolución de conflictos, creando comisiones de resolución mixtas de profesores y alumnos. Sin olvidar, que es fundamental la prevención de la violencia en cualquier contexto educativo, para lo que conviene las siguientes sugerencias retomadas de Díaz-Aguado (2003), tales como:

- Disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de la vida de todas las personas que en dichos contextos se encuentran.
- Establecer cauces y procedimientos alternativos en el contexto educativo (como las asambleas de aula que podrían llevarse a cabo en las tutorías) a través de los cuales, de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias, y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación, etc.).
- Desarrollar alternativas en todos los individuos, habilidades con las que afrontar y expresar la tensión y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.
- Enseñar a condenar la violencia. Para lo cual, los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. A su vez, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia de mirar para otro lado cuando surge la violencia en el contexto educativo.

3. La formación del profesorado puede y debe ser uno de los componentes básicos de la mejora de la convivencia. Para lo cual, y teniendo en cuenta las sugerencias de Bermejo y Fernández (2010) y Moreno y Torrego (2007), hay que tener en cuenta la actual formación deficiente para afrontar los problemas que se viven en los centros hoy día. Formación que es preciso mejorar desde un enfoque que sea al mismo tiempo teórico y práctico, teniendo en cuenta que la responsabilidad de construir una convivencia democrática afecta a todo el profesorado, puesto que se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias, que también es preciso adaptar a una nueva situación para reducir las frecuentes contradicciones de los modelos tradicionales entre lo que se pretendía enseñar en teoría, y lo que sucedía en las aulas en la práctica. Por ello, es importante, apoyar a los centros a través de recursos, asesoramiento, formación del profesorado y materiales específicos que les ayuden a adquirir una buena formación en cuanto a aplicar los planes de convivencia, resolución de conflictos, etc.
  
4. Establecer un calendario de charlas formativas. Pensamos como Díaz-Aguado (2006), que la mejora de las relaciones personales que se establecen en la escuela debe ser destacada como la base de la convivencia, incluyendo no sólo las relaciones entre los alumnos, sino también, todas las que afectan directamente al profesorado, con sus alumnos/as, entre profesores/as, con el equipo de Orientación y Dirección, con el resto del personal, con las familias... Porque la calidad de la vida en la escuela depende de la calidad de los vínculos que allí se establecen, y de que proporcionen a cada individuo la oportunidad de sentirse reconocido y aceptado por los demás, y poder responder de la misma forma. Para favorecerlo, hay que incrementar la colaboración y la participación de cada miembro de la comunidad escolar a todos los niveles, incluidas no sólo las normas y la forma de resolver conflictos (las cuestiones más mencionadas cuando se habla de convivencia), sino también las materias de enseñanza-aprendizaje: ayudando a desarrollar proyectos académicos que fortalezcan tanto al alumnado como al profesorado, y movilizandando la energía necesaria para adaptar la escuela a la compleja situación por la que atraviesa hoy.

5. Desarrollar programas de orientación al alumnado con el objetivo de guiar su formación hacia el desarrollo de habilidades sociales y el modo de favorecer la convivencia en la escuela, en la familia y en la sociedad en general.

La prevención de la violencia exige enseñar a rechazarla en todas sus modalidades, a favorecer las habilidades sociales, ayudando a superar las frecuentes contradicciones que sobre este tema se producen en el conjunto de la sociedad, que tienen una influencia decisiva en la violencia escolar. Y para conseguirlo, hay que ayudar a descubrir la naturaleza destructiva que tiene la violencia, no sólo para la víctima hacia la que se dirige, sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y profunda si se aplica de forma generalizada y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar (Moreno, 2010). Para Bermejo y Fernández (2010), la enseñanza de las habilidades sociales al alumnado, es una competencia de la escuela como institución en colaboración con la familia, que favorece la disminución de conflictividad entre iguales y dota al alumnado de herramientas para la resolución de conflictos.

6. Incentivar la participación del alumnado y de las familias en la elaboración, aplicación y revisión de las normas de convivencia del centro educativo.
7. Promover actividades de formación para las familias y estrechar lazos de colaboración entre familias y centros educativos.

“La educación, por lo tanto, es un trabajo en equipo. Y también las familias forman parte del equipo. Por tanto, su formación en competencia emocional puede y debe contemplarse en las Escuelas de Padres y Madres” (Informe del Observatorio de la Convivencia, 2014, p. 59).

La participación e implicación de las familias supone una mejora del clima de convivencia, por ello, estamos de acuerdo con el Informe del Observatorio de la

Convivencia en la importancia que tienen actuaciones concretas como, “acompañar a los hijos/as en las tareas escolares, fomentar la comunicación con el centro educativo, contribuir al desarrollo de hábitos de lectura, desarrollar el sentimiento de pertenencia y también desarrollar unas altas expectativas académicas” (p. 60).

8. Impulsar la participación de los centros educativos en programas y planes de mejora de la convivencia y difundir buenas prácticas para enriquecerse todos los centros de las experiencias que están llevando a cabo.

### **8.3. Programa de intervención para mejorar la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria.**

Desde este planteamiento de impulsar programas y planes de mejora de la convivencia, presentamos a continuación, un programa de intervención para mejorar dicha convivencia en Educación Secundaria Obligatoria, que como venimos exponiendo vaya dirigido a los tres sectores de la comunidad educativa: alumnado, docentes y familia.





**LAS HABILIDADES SOCIALES  
PARA FOMENTAR LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR.**



**Índice.**

Resumen y palabras clave .....	279
Introducción, justificación y fundamentación.....	280
Objetivos.....	281
Contenidos .....	282
Técnicas.....	301
Referencias.....	301



## **RESUMEN.**

Aprender a vivir juntos, con los demás y respetar, constituye una finalidad y un reto de la educación actual para conseguir que esta sociedad se más pacífica, más solidaria y tolerante y, en definitiva, más democrática (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011).

La convivencia en la escuela ha pasado en poco tiempo a convertirse en la preocupación básica del profesorado y una de las principales de las familias, y es que los centros educativos además de transmitir determinados contenidos, deben educar para la Convivencia, pero esto no es sólo función del centro. El centro educativo y la familia son dos escenarios muy importantes en los que transcurre la vida durante el largo periodo de formación en el que cada uno de nosotros nos convertiremos en un ser socialmente integrado.

La Educación Secundaria aspira a promover el desarrollo integral de las personas, por ello, consideramos que las habilidades sociales adquieren una gran importancia en esta etapa.

Con el fin de contribuir a una mejor interacción social, es imprescindible adquirir un conjunto de habilidades para fomentar la comunicación con los miembros de la sociedad, con el objetivo de un mayor desarrollo personal y colectivo. Por consiguiente, con este programa pretendemos darle la oportunidad de ofrecer un conjunto de estrategias a profesores, familias y alumnos, con el fin de mejorar la convivencia escolar desde la prevención.

## **PALABRAS CLAVE.**

Convivencia, Habilidades Sociales, Acción Tutorial.

## **INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.**

Teniendo en cuenta toda la información anterior, nos preguntamos ¿de qué forma se puede mejorar la convivencia escolar? ¿Cómo se educa para la convivencia?

No existen soluciones o “recetas mágicas” ni hay un planteamiento continuo que tenga en cuenta las múltiples variables de educar para la convivencia, y es que enseñar a convivir es una práctica viva y diaria, por eso, tenemos claro, que para educar en la convivencia escolar hay que contar con todos los miembros de la comunidad educativa, implicados directa o indirectamente en la educación: familia, profesorado, alumnado, instituciones, agentes sociales, etc.

La educación para la convivencia pasa por crear personas que sean capaces de escucharse y respetarse mutuamente, por ello, consideramos que trabajar las habilidades sociales es un elemento primordial e imprescindible para fomentar la convivencia escolar.

Este programa está destinado como una propuesta de mejora dentro de la tesis doctoral “La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado”. Hemos decidido realizar un Proyecto de Intervención de Habilidades Sociales para fomentar la convivencia escolar ya que consideramos que las habilidades sociales contribuyen a la interacción social.

Se dirige concretamente a desarrollar habilidades sociales que mejoren la convivencia, con actividades para los alumnos, profesores y familias. Su objetivo es la prevención.

El alumnado al que dirigimos este proyecto constituye un colectivo vulnerable, ya que son jóvenes estudiantes que se encuentran en una edad complicada en la que se producen diferentes cambios tanto físicos como psicológicos, y que pueden influenciarse entre sí. Todo ello, hace que aparezcan conflictos, por ello, es importante adquirir una serie de habilidades para fomentar una mayor comunicación con los miembros de la sociedad, con el objetivo de un mayor desarrollo personal y colectivo.

No es tarea fácil delimitar el concepto de habilidades sociales, puesto que no tienen una definición única y determinada, ya que existe una confusión conceptual y no hay consenso por parte de la comunidad científico-social. Sin embargo, tras muchas definiciones encontradas, podemos decir que las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Se aprenden a través de un entrenamiento deliberado, directo y sistemático para adquirirlas y asentarlas como herramientas básicas de nuestra educación. Están formadas por ideas, sentimientos, creencias y valores que son fruto del aprendizaje y la experiencia, lo que incide en las conductas y actitudes que tengan las personas en sus relaciones con los demás.

Se adquieren, se aprenden y se desarrollan a lo largo del proceso de socialización, como resultado de la interacción con otras personas, por ello, consideramos, que para potenciar una buena convivencia escolar son imprescindibles, ya que muchos de los problemas de convivencia tienen su origen en la falta de habilidades sociales., y cuando aparecen comportamientos que afectan a las relaciones interpersonales, el clima de convivencia en el aula y en el centro en general se ve afectado.

## **OBJETIVOS.**

- Objetivo general:
  - o Utilizar las habilidades sociales para fomentar la convivencia escolar.
  
- Objetivos específicos:
  - o Prevenir la conflictividad en las aulas.
  - o Concienciar y sensibilizar sobre el significado de la educación en la convivencia.
  - o Dotar a los alumnos, profesores y familias de estrategias que favorezcan una buena convivencia escolar aprendiendo a resolver conflictos.

## **CONTENIDOS.**

Los contenidos a trabajar en el proyecto están organizados en tres categorías de habilidades: emocionales, sociales y cognitivas. En cada una de ellas, aparecen distintos contenidos (autoestima, empatía, tolerancia, escucha activa, comunicación, resolución de conflictos...) que nos ayudarán a clarificar y obtener los conocimientos para los destinatarios del proyecto. Todos estos contenidos están interrelacionados entre sí. En este programa diferenciaremos en cuatro bloques las actividades:

Bloque I: Clarificación de conceptos.

Bloque II: Conocerse a sí mismo y a los demás.

Bloque III: Comunicación.

Bloque IV: Resolver conflictos aprendiendo a afrontar las situaciones sociales.

## **FORMACIÓN DEL ALUMNADO.**

### **➤ Bloque I: Análisis de la realidad y clarificación de conceptos.**

#### **Sesión nº 1: La convivencia escolar.**

- ✓ Objetivo: Conocer el concepto “Convivencia” y todos aquellos términos que están relacionados con convivencia escolar (clima, solución de conflictos, comportamientos antisociales, etc.).

Un pedagogo presentará el proyecto y dará la bienvenida a los alumnos agradeciendo de antemano su colaboración. Explicará en qué consiste el proyecto y los objetivos que se pretenden conseguir con su desarrollo.

En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas a partir de la pregunta ¿qué entienden por convivencia? Lo que se busca es saber de antemano que saben los alumnos sobre este tema.



El pedagogo irá introduciendo poco a poco más preguntas para saber los conocimientos de los alumnos sobre el tema que nos ocupa. Preguntas como: ¿Cuáles son los aspectos que inciden en que no haya un buen clima de convivencia en el centro?, ¿Qué soluciones proponen para erradicar la conflictividad?, ¿Qué papel desempeñan ellos en todo este tema?

Tras la lluvia de ideas, el pedagogo explicará el contenido teórico: Convivencia Escolar, y a través de una presentación en diapositivas los siguientes conceptos: conflicto, violencia escolar, disrupción, indisciplina, bullying, agresión, acoso escolar y vandalismo, con el fin de que los destinatarios tengan una visión más global del tema que se está tratando. A continuación, se dará paso a posibles aportaciones, comentarios y reflexiones sobre las afirmaciones y comentarios.

➤ **Bloque II: Conocerse a sí mismo y a los demás.**

**Sesión nº 2: Definamos con adjetivos.** (Blog de orientación educativa).

- ✓ Objetivo: Conocimiento de uno mismo y de los demás.
- Actividad 1: Los alumnos escribirán individualmente tres adjetivos que los describan en cuanto a la relación con sus profesores, con su familia y con sus compañeros.
- Actividad 2: En grupos heterogéneos de cuatro alumnos, cada grupo deberá preparar y presentar adjetivos que definan a sus compañeros.

Tras la recopilación se escribirán en la pizarra todos esos adjetivos, separando los calificativos de los descalificativos. En una puesta en común definiremos esos adjetivos y veremos cuáles están relacionados con situaciones conflictivas.

Por ejemplo, pueden aparecer adjetivos descalificativos como: repugnante, ignorante, cobarde, machista, malo, raro, grosero, cruel, etc.

**Sesión nº 3: Aprendiendo a identificar conflictos.** (Dulcic y Fajardo, 2004).

- ✓ Objetivo: Identificar situaciones de conflicto.

Una vez que los alumnos tienen claro cuáles son las situaciones de conflicto, le pedimos que observen y registren situaciones de la vida cotidiana entre distintas personas (en el centro educativo, aula, entorno familiar, compañeros de clase, amigos, profesores...), donde se vea una situación de conflicto. Pueden realizar anotaciones escritas y/o realizar un dibujo simbólico sobre la situación, pero “nunca” podrán anotar los nombres de las personas implicadas, solo su rol (amiga, profesora, madre, compañero, etc.).

El pedagogo recogerá los folios de los alumnos y los repartirá de nuevo, pero esta vez, los alumnos estarán divididos en pequeños grupos. Deberán estudiar y analizar cada una de las situaciones que se reflejan en los folios que les han entregado.

Después, realizarán una puesta en común sobre el contenido de las fichas y en la pizarra se hará una recogida de todas las conclusiones a las que se ha llegado: personas que interactúan en los conflictos, contexto, motivo del conflicto, habilidades de comunicación utilizadas, resolución o posible solución al conflicto, etc.

### ➤ **Bloque III: Comunicación.**

**Sesión nº 4: Las actitudes.** (Blog de orientación educativa).

- ✓ Objetivo: Provocar la interacción para dialogar sobre las actitudes que deben estar presentes en una buena comunicación personal.

Los alumnos deben reconstruir el conjunto de los cinco apartados como si fuese un puzle. Pueden fotocopiarse las 26 frases y completar el trabajo por grupos, entregándolas a cada grupo o repartir las 26 frases entre todos y realizar la actividad conjuntamente en grupo-clase. Una vez terminado el puzle se trata de reflexionar sobre los resultados. Cada frase que se presenta a continuación pertenece a uno de los cinco apartados siguientes:

1. Aprender a resolver conflictos
2. Aprender habilidades sociales
3. Mostrar firmeza ante los agresores

4. Saber defender derechos propios y ajenos
5. No aislarse en la relación social.

La solución es la siguiente (el número previo a la frase indica el apartado):

1. Un conflicto puede resolverse de forma positiva sin necesidad de soluciones agresivas. Pueden aprenderse estrategias para resolverlo.

1. Mediar en un conflicto sirve para conseguir que ambos adversarios lleguen a soluciones de consenso sin perdedores. Todos podemos aprender a ser mediadores.

1. Cualquiera puede servir como puente de comunicación entre alumnos y profesores.

2. Prestar atención a nuestros compañeros.

2. Escucharles de forma activa.

2. Proporcionar apoyo emocional a los colegas en situación de riesgo.

2. Acompañar, no dejar solo a nadie, no aislar ni permitir el aislamiento.

2. Cuando se ve a alguien aislado, interesarse por él/ella, preguntarle, invitarle.

2. Ampliar nuestro círculo de amigos.

3. No aplaudir, reír o aceptar las conductas agresivas de algunos de nuestros compañeros/as.

3. Pasar de una actitud complaciente o pasiva a una activa de desaprobación cuando veamos agresiones.

3. Rechazar las conductas agresivas, de intimidación, insulto o maltrato.

3. Pedir que pare la agresión, o de lo contrario avisar al agresor de que se le denunciará a los profesores.

3. Denunciar las agresiones si los agresores no paran

3. Ayudar a la víctima a que adopte una posición de firmeza y defensa de sus derechos.

4. Expresar nuestras quejas con educación.

4. Pedir que los otros cambien las actitudes que nos molestan.

4. Negarse a determinadas acciones que puedan perjudicar a otros.

4. Realizar peticiones de ayuda a compañeros o profesores.

5. Aumentar contactos sociales.

5. Aumentar amistades.

5. Aumentar la comunicación y diálogo con los compañeros/as.
5. Ejercitar el humor y aprender a reírse de las bromas.
5. Educar y fortalecer la sensibilidad, no consentir que el maltrato nos dañe.
5. Aumentar la seguridad y autoestima.
5. Pedir ayuda o denunciar la agresión.

Frases para fotocopiar (ampliar, recortar las “tiras” y entregar desordenadamente):

- Un conflicto puede resolverse de forma positiva sin necesidad de soluciones agresivas. Pueden aprenderse estrategias para resolverlo.
- Mediar en un conflicto sirve para conseguir que ambos adversarios lleguen a soluciones de consenso sin perdedores. Todos podemos aprender a ser mediadores.
- Cualquiera puede servir como puente de comunicación entre alumnos y profesores.
- Prestar atención a nuestros compañeros.
- Escucharles de forma activa.
- Proporcionar apoyo emocional a los colegas en situación de riesgo.
- Acompañar, no dejar solo a nadie, no aislar ni permitir el aislamiento.
- Cuando se ve a alguien aislado, interesarse por él/ella, preguntarle, invitarle.
- Ampliar nuestro círculo de amigos.
- No aplaudir, reír o aceptar las conductas agresivas de algunos de nuestros compañeros/as.
- Pasar de una actitud complaciente o pasiva a una activa de desaprobación cuando veamos agresiones.
- Rechazar las conductas agresivas, de intimidación, insulto o maltrato.
- Pedir que pare la agresión, o de lo contrario avisar al agresor de que se le denunciará a los profesores.
- Denunciar las agresiones si los agresores no paran
- Ayudar a la víctima a que adopte una posición de firmeza y defensa de sus derechos.
- Expresar nuestras quejas con educación.

- Pedir que los otros cambien las actitudes que nos molestan.
- Negarse a determinadas acciones que puedan perjudicar a otros.
- Realizar peticiones de ayuda a compañeros o profesores.
- Aumentar contactos sociales.
- Aumentar amistades.
- Aumentar la comunicación y diálogo con los compañeros/as.
- Ejercitar el humor y aprender a reírse de las bromas.
- Educar y fortalecer la sensibilidad, no consentir que el maltrato nos dañe.
- Aumentar la seguridad y autoestima.
- Pedir ayuda o denunciar la agresión.

**Sesión nº 4: Autocontrol.** (Dulcic y Fajardo, 2004).

- ✓ Objetivo: Gestión del autocontrol.

El autocontrol es la habilidad para modular nuestras acciones, manejar los impulsos y sentimientos, aún bajo presión. Para ello es imprescindible conocer bien los propios sentimientos y los de los demás.

En esta actividad se divide la clase en pequeños grupos heterogéneos, y a cada uno de ellos se les facilita una serie de objetos que se pueden flexionar y moldear, pero que si sobrepasan el límite pueden llegar a romperse. Les entregamos por ejemplo: hojas de papel, globos, varillas de madera, telas elásticas...

Los alumnos deberán moldear estos objetos hasta que se rompan, luego, les repartiremos objetos nuevos y repetirán la acción pero sin llegar al límite de romper los objetos, probando que tensión soportan.

Después, se realizará una puesta en común donde se hablará de las sensaciones que han tenido. El debate deberá guiarse hacia la cuestión del autocontrol, llevar o no al límite su relación con los conflictos. Se ofrecen diferentes estrategias para controlar estas situaciones y darle solución cuando aparezcan ante un conflicto.

➤ **Bloque IV: Resolver conflictos aprendiendo a afrontar las situaciones sociales.** (Ortega, 1998).

**Sesión nº 5: Defender los derechos ¿qué harías tú?**

- ✓ Objetivo: Aprender a comunicarse para saber relacionarse y poder afrontar situaciones sociales; que sean capaces de posicionarse en el lugar de los demás y resolver conflictos mediante el diálogo.

Son muchas las situaciones de nuestra vida diaria en las que mostramos incoherencia con lo que decimos que debemos hacer y lo que realmente hacemos. Con esta actividad queremos que los alumnos se conciencien de lo importante que es actuar ante situaciones en la que se atenta contra el derecho de la libertad propia o de algún compañero.

Dividimos la clase en dos grupos y a cada grupo se le da uno de los textos que adjuntamos a continuación. Deberán leer estos textos, responder a las cuestiones que aparecen debajo de cada uno de ellos y realizar una puesta en común:

Texto 1: *“Cuando volví del aseo no me lo podía creer. Mi mochila estaba abierta pero no había nada dentro; sólo el cuaderno de Lengua que lo habían arrugado y le habían medio arrancado las pocas hojas que le quedaban. Los libros estaban tirados por el suelo. El estuche, sin lápices, estaba en la papelería; algunos cuadernos, pisoteados y sucios, los encontré debajo de las sillas. El envoltorio de mi bocadillo, hecho una bola, voló por los aires mientras Javier se reía mirándome y mirando a los otros compañeros, haciéndose el disimulado mientras se tragaba el último bocado de mi desayuno. Lo sabía, habían sido ellos otra vez, parecía que estuvieran dispuestos a hacerme la vida imposible. Algunos compañeros agachaban su cabeza y otros me miraban con pena. Yo no sabía qué hacer, no se me ocurría nada, no sabía a quién decírselo, sólo tenía ganas de llorar y de irme de allí, de no volver nunca más al instituto”.*

- Escribir su opinión sobre los comportamientos de los protagonistas de la historia.
- Establecer líneas prioritarias de actuación ante esta situación.
- Describir qué hubiéramos sentido si eso nos hubiera pasado a nosotros y qué nos gustaría que hubieran hecho los compañeros.

Texto 2: *“Vas paseando por tu ciudad y ves como unos amigos tuyos del instituto están pegando a un chico de raza árabe; el chico está tirado en el suelo sin moverse. Al día siguiente, en la radio dicen que el chico árabe está en el hospital con heridas muy graves. El director del instituto, pasa por todas las clases buscando a alguien que sepa algo sobre el asunto, pero nadie dice nada”.*

- ¿Crees que han actuado bien?; ¿por qué?
- ¿Qué harías tú, si fueras uno de los chicos espectadores?; ¿cómo te sentirías?
- Y si fueras uno de los agresores, ¿qué harías?

Por último, los alumnos deben buscar soluciones para la resolución de los conflictos que muestran los textos.

### **FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

La conflictividad escolar es una preocupación que tiene la sociedad actual, por ello, es aconsejable que la acción tutorial se implique con el objetivo de fomentar la cultura de la mejora de la convivencia en los centros escolares, ya que el tutor puede jugar un papel mediador en la resolución pacífica de los conflictos. Toda intervención para mejorar la convivencia se debe plantear como un trabajo de innovación educativa, por ello, los docentes deben formarse y mejorar su capacitación como buenos profesionales.

#### **➤ Bloque I: Análisis de la realidad y clarificación de conceptos.**

##### **Sesión nº 1: La convivencia escolar.**

- ✓ Objetivo: Conocer el concepto “Convivencia” y todos aquellos términos que están relacionados con convivencia escolar (clima, solución de conflictos, comportamientos antisociales, etc.).

Un pedagogo presentará el proyecto y dará la bienvenida al profesorado, agradeciendo de antemano su colaboración. Explicará en qué consiste el proyecto y los objetivos que se pretenden conseguir con su desarrollo.

En primer lugar, todos realizarán una puesta en común sobre ¿qué entienden por convivencia?, ¿Cuáles son los aspectos que inciden en que no haya un buen clima de convivencia en el centro?, ¿Qué soluciones proponen para erradicar la conflictividad?, ¿Qué papel desempeñan ellos en todo este tema?.

A continuación, se dará paso a posibles aportaciones, comentarios y reflexiones sobre las afirmaciones y comentarios de la puesta en común realizada.

Por último, el pedagogo explica el contenido teórico: convivencia escolar, y a través de una presentación en diapositivas los siguientes conceptos: conflicto, violencia escolar, disrupción, indisciplina, bullying, agresión, acoso escolar y vandalismo, con el fin de que los destinatarios tengan una visión más global del tema que se está tratando.

➤ **Bloque II: Conocerse a sí mismo y a los demás.**

**Sesión nº 2: Estudio de casos. (Blog de orientación educativa).**

- ✓ Objetivo: Identificar situaciones conflictivas observando a los demás y conociéndose a sí mismo posicionándose ante las situaciones problemáticas.

Planteamos al profesorado el análisis de situaciones problemáticas que pueden ocurrir en su centro. Deberán plantear posicionarse ante la situación, y buscar la resolución del conflicto. Al final, se realizará una puesta en común que favorecerá a ver la resolución de conflictos desde otro punto de vista.

1. Un profesor intenta explicar la lección del día, pero un grupo de alumnos no para de hablar, cuando insiste pidiéndoles silencio, uno de ellos grita “¡Cállate tú, viejo!”.

2. Un alumno de 13 años decide no volver más a clase.



3. Un alumno está sentado al fondo de la clase. Su actitud es ausente, aunque no molesta a nadie, tampoco participa en la dinámica de la clase.

4. Una alumna siempre llega tarde a clase, normalmente aparece a los 10 minutos de haber comenzado, con las consiguientes molestias para el profesor y el resto de sus compañeros.

5. El coche de una profesora ha aparecido con las llantas pinchadas.

6. Un alumno está continuamente levantándose de su asiento por cualquier motivo: sacar punta al lápiz, pedir un bolígrafo, decir algo a otro compañero, mirar que es lo que ha sonado en la calle, etc.

7. Ha desaparecido dinero de la cartera de dos alumnas.

8. Una alumna no ha hecho la tarea porque le apeteció más ver la tele. Al día siguiente se inventa la excusa de que estuvo enferma.

9. Un alumno tiene la costumbre de insultar a un compañero.

10. Dos alumnos están discutiendo acaloradamente en el patio, entonces uno de ellos saca una navaja de su bolsillo y amenaza con ella al otro.

### ➤ **Bloque III: Comunicación.**

**Sesión nº 3: La guía del profesor.** (Blog de orientación educativa).

- ✓ Objetivo: Aprender conductas que favorezcan la comunicación y potencien un buen clima de convivencia.

Elaborar una guía práctica para el profesor/a en el aula. Un ejemplo de esto sería el siguiente:

#### **1. AL PRINCIPIO DE LA CLASE**

- ✓ Entrar relajado/a y con confianza. Saludar con expresión positiva.
- ✓ Ocupar un lugar central; mucho contacto visual (mirar a los ojos)
- ✓ Dar impresiones verbales y no verbales. Comentarios precisos, mirando a toda la clase.
- ✓ Usar nombres propios.
- ✓ Utilizar el “nosotros”, “vamos a hacer...” etc.

## 2. EN EL DESARROLLO DE LA CLASE

- ✓ Empezar con cierto vigor, con tono animoso.
- ✓ Mostrar cómo los contenidos de hoy tienen algo que ver con lo que ya saben los alumnos/as y, si es posible, con algo curioso o de cierto interés para ellos/as.
- ✓ Repasar, con preguntas, contenidos anteriores.
- ✓ Comenzar con tarea individual de mesa: dando alguna instrucción para sacar el material y centrarse en la tarea.
- ✓ Clarificar la tarea con precisión. Si el trabajo es por parejas o en grupos, ayudando a distribuir la tarea entre los diferentes miembros, dando instrucciones o pautas específicas, recordando normas.
- ✓ Incluir variedad de actitudes y actividades: mirar, escuchar, hablar, escribir, preguntas y contestaciones, en parejas, en grupos ...
- ✓ Valorar las contribuciones inesperadas, incorporarlas si es posible.
- ✓ No permitir que un grupo o una persona monopolice tu atención. Distribuir dicha atención hacia todos los alumnos/as (un alumno/a pregunta algo oportuno, generalizarlo a toda la clase o lanzarlo a otro/a que está distraído/a...).
- ✓ Mantener una supervisión continua, demostrar que no se escapa nada: aconsejar, anotar, organizar, reprender, leer y escuchar lo más simultáneamente posible.
- ✓ Recoger o revisar y dar cuenta de los trabajos o tareas exigidas con puntualidad.
- ✓ Mantener un ritmo, intentar cambiar sin sobresaltos (las transiciones suelen provocar comportamientos no adecuados). No dejar una actividad y después volver a ella abruptamente después de comenzar otra.
- ✓ No interrumpir el flujo de la clase innecesariamente, dejar para el final las cosas de las que te acuerdes repentinamente.
- ✓ No estar demasiado tiempo en un mismo tema, sin hacer intervenir a los alumnos/as.
- ✓ Regularmente poner notas, halagar, animar, dar retroalimentación de atención personal cercana.
- ✓ Ser consciente del espacio: delante, entre los pupitres, al final o moviéndote para ver tareas de los alumnos/as; estar siempre potencialmente móvil para

la exposición.

### **2.1. Para prevenir los problemas:**

Parte de la tarea del profesor/a es darnos cuenta de que **para poder impartir la materia**, tenemos que ser en gran medida “supervisores” y “conductores” del comportamiento del grupo:

- ✓ Utilizar gestos, mirada, proximidad, un ligero toque o una invitación a participar.
- ✓ Permanecer en silencio un momento si se está explicando y hay una interrupción.
- ✓ La supervisión silenciosa prevé posibles incidentes y ayuda a ejercer una autoridad subliminal. Una mirada penetrante puede ser más eficaz que una regañina verbal.
- ✓ Usar un tono de voz pausado y bajo puede ser más efectivo que la voz muy alta o el grito.
- ✓ Controlar el movimiento dentro del espacio del aula: pasear, vigilando silenciosamente y ayudando al que le cuesta la tarea.
- ✓ “Utilizar” a compañeros como ayuda de otros.
- ✓ Ignorar, al principio, en la medida de lo posible, los comportamientos poco problemáticos (efecto “extinción”), para no interrumpir continuamente el ritmo de la clase. Mejor volver a centrar la atención enseguida en la tarea, en lo que estamos haciendo, y/o en las normas (en los derechos), no en alumnos/as individuales.

### **2.2. Si hay que llamar al orden:**

- ✓ Utilizar tanto gestos no verbales (mirar al que interrumpe, acercarse y tocarle la mesa, tomar nota mirando al que habla...), como verbales (citar el nombre del que está hablando o distraído/a...).
- ✓ Tener en cuenta la motivación del alumno/a que molesta. Muchas veces sólo reclama atención. La mejor atención al alumno/a que molesta no se le debe dar cuando está molestando sino cuando está “bien”. Por eso es conveniente aislar a estos alumnos/as de las situaciones que les refuercen (por ejemplo cambiándolos de sitio,

aunque no en el momento de la disrupción, sino posteriormente) y cesar el aislamiento cuando cese su conducta negativa. (Hablarlo, en privado, expresando interés por él/ella).

✓ No entrando en el juego de poder de estos alumnos/as. Conviene no “entrar al trapo” ni “cebarse” aumentando el conflicto (muchos/as alumnos/as se pondrán de su parte por el momento evolutivo propio de la edad, por ser un/a “igual”...). Imponer la autoridad con asertividad (recurriendo a los derechos de los demás, a las normas, a la tarea...) y quedar para hablar con él/ella personalmente después de la clase. Recordar que las reprimendas en privado a menudo son mucho más eficaces que las llamadas de atención en público.

✓ Centrarse en el/la líder del grupo; el resto “entrará en razón” si el agente principal es controlado, aunque sea pactando con él/ella, “ganándose” (charla privada).

✓ No olvidar al resto de la clase cuando se está atendiendo al alumno/a con mal comportamiento. Muchas veces eso es lo que pretende.

✓ Los comentarios correctores han de referirse a algún/a o algunos alumnos en concreto (¡no a todos a la vez!), ser breves y directos, referirse a las “acciones” (no a los “actores”), y dando razones dirigidas a la tarea y/o a las normas para mostrar desacuerdo en vez de consideraciones personales (criticando comportamientos concretos y no a la persona). Intentar no referirse a incidentes anteriores y no hacer comparaciones (hermanos/as, otros compañeros/as...). Reprender con firmeza y tranquilidad. Sobre todo, con mucho respeto en el trato: en lo que decimos y cómo lo decimos. No enviar mensajes despectivos, sino en relación a lo positivo que se espera de ellos/as.

✓ A veces puede funcionar la presión de grupo: “hasta que fulanito/a no quiera no podemos empezar...” “¿Queréis decirle que no está respetando los derechos de los que estamos aquí...?”.

✓ Mientras se está corrigiendo, intentar promover el acuerdo del alumno/a a medida que se hace la corrección. Transmitirle que esperamos mucho de él/ella.

✓ Intentar no hablar de “castigos”, sino de las “consecuencias naturales de las acciones” al no haber respetado las normas. Solicitar y valorar las aportaciones del propio alumno/a en lo referente a su propia sanción.

✓ Procurar no ser inflexible, pero sí coherentes: los alumnos/as suelen

entender las decisiones del profesor/a si se les explica. Cuidado de que el alumno/a no perciba la sanción como “injusta”. En estos casos, es mejor “disculparse” y solicitar la colaboración del alumno/a para que no se produzcan “equivocaciones”.

### **2.3. Si se produce una confrontación:**

✓ Intentar mantener un tono de voz medio, los brazos pegados al cuerpo, una postura relajada y no señalar con el dedo. A veces es mejor utilizar “el silencio” en un primer momento, y aplazar el diálogo hasta el final de la clase.

✓ En ningún caso discutir a gritos.

✓ Evitar en lo posible el castigo colectivo de una clase o un grupo.

Si hay que expulsar, hablar posteriormente con el alumno/a y buscar unas condiciones concretas y posibles para su vuelta a clase.

### **2.4. Algunas cuestiones importantes a tener en cuenta:**

✓ También es inadecuado el comportamiento del “alumno/a-mueble”. Hay que intentar “engancharle” con alguna tarea dentro de sus posibilidades.

✓ Es bueno pedir disculpas por las tardanzas, equivocaciones: reconocer que la autoridad no es invulnerable ante el error.

✓ No os toméis las faltas de disciplina a ofensa personal : la mayoría de las veces son desafíos a la autoridad representada por el profesor/a, por lo que lo ideal es que encuentren, como respuesta, una buena autoridad moral, que pueda servirles de ejemplo en sus futuros comportamientos.

✓ Ser firmes y seguros/as y cumplir y hacer cumplir las normas de convivencia en la clase, pero siempre con actitud de interés y aprecio por el alumno/a, nunca con trato despectivo ni agresivo, porque genera más agresividad.

✓ Si un alumno/a se siente tratado con respeto por su profesor/a, aunque le esté riñendo por lo que ha hecho, tendrá posibilidad de corregir su comportamiento.

✓ Además, siempre podremos “exigir” respeto a un alumno/a al que le estamos tratando con respeto.

### 3. AL FINAL DE LA CLASE

- ✓ Preparar y organizar el final de la clase: dejar tiempo.
- ✓ Resumir lo que se ha hecho y conectarlo con los planes para el trabajo posterior.
- ✓ La salida permite unas breves palabras, privadamente, con aquéllos/as que no hayan colaborado.
- ✓ Una salida tranquila con un profesor/a sonriente y relajado/a resuelve posibles problemas, contribuye a mantener un clima de respeto, seguridad y confianza, y es un prelude favorable para el siguiente encuentro.

➤ **Bloque IV: Resolver conflictos aprendiendo a afrontar las situaciones sociales.**

**Sesión nº 4: Resolución de conflictos.** (Blog de orientación educativa).

- ✓ Objetivo: Identificar situaciones que ayudan o entorpecen la resolución de un conflicto.

En pequeños grupos se pretende que los profesores elaboren un resumen sobre cuáles son las situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución. A continuación ponemos un resumen tipo:

**Tabla 22: Situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución.**

Ayuda a resolverlo	Entorpece su resolución
Calmarse	Contestar mal. "Perder los nervios"
Escuchar activamente	Reñir. No dejar hablar
Bajar el tono de voz	Gritar
Emplear un lenguaje respetuoso, afectivo	Insultar. Amenazar
Diferenciar el problema de la persona	Culpabilizar. Acusar
Focalizar la atención en el problema	Despreciar. Ridiculizar
Saber defender la posición de cada uno/a respetando los sentimientos del otro/a	Ver sólo mi posición
Saber pedir disculpas cuando se comete	No reconocer el propio error

una falta	
Proponer o sugerir soluciones. Confiar	Imponer “mandatos”. Desconfiar
Buscar acuerdos y respetarlos.	Incumplir lo acordado
Dialogar sobre el problema	Aprovechar para sacar otras cuestiones
Valorar expresamente los logros	No reconocer el esfuerzo

### **Sesión nº 5: El plan de Convivencia Escolar en los centros docentes.**

- ✓ **Objetivo:** Transmitir la importancia del Plan de Convivencia en los centros educativos y que aprendan a trabajar con él.

Charla en la que se le transmite al profesor la importancia de los planes de convivencia escolar en los centros docentes. Deberán elaborar un plan de convivencia escolar y un decálogo de normas de convivencia.

### **FORMACIÓN DE LA FAMILIA.**

Los centros educativos y las familias son los escenarios en los que transcurre la vida de los alumnos durante su desarrollo y su largo periodo de formación, y que hará de cada alumno un ser socialmente integrado.

En primer lugar, los padres deben saber que no es suficiente confiar en el profesorado porque éste, como ellos mismos, no puede llegar a enterarse de todos los problemas que suceden en el centro. Para hacerlos partícipes de este proyecto debemos facilitarles a los padres el conocimiento del centro educativo: su funcionamiento, organización, servicios educativos, canales de comunicación, etc., en resumen, toda la información y sensibilizarlos antes las situaciones de la necesidad de que exista un buen clima de convivencia en el centro educativo, y hacerles conscientes de las formas de violencia que existen en los centros educativos.

➤ **Bloque I: Clarificación de conceptos.**

**Sesión nº 1: La Convivencia escolar.**

- ✓ Objetivo: Conocer el concepto “Convivencia” y todos aquellos términos que están relacionados con convivencia escolar (clima, solución de conflictos, comportamientos antisociales, etc.).

Un pedagogo presentará el proyecto y dará la bienvenida a los padres y madres, agradeciendo de antemano su colaboración. Explicará en qué consiste el proyecto y los objetivos que se pretenden conseguir con su desarrollo, y matizará en la importancia que tiene su implicación en el tema que nos ocupa.

En primer lugar, se les lanzarán una serie de preguntas para que respondan individualmente: ¿qué entienden por convivencia? ¿Cuáles son los aspectos que inciden en que no haya un buen clima de convivencia en el centro?, ¿Qué soluciones proponen para erradicar la conflictividad?, ¿Qué papel desempeñan ellos en todo este tema?

A continuación, se realizará una puesta en común anotando aquellas afirmaciones que sean interesantes.

Por último, con el fin de que los destinatarios tengan una visión más global del tema que se está tratando el pedagogo explicará el contenido teórico a través de una presentación en diapositivas sobre la “Convivencia Escolar” y todos aquellos conceptos que están relacionados: conflicto, violencia escolar, interrupción, indisciplina, bullying, agresión, acoso escolar y vandalismo, etc. Durante la explicación dará paso a posibles aportaciones, comentarios, dudas y reflexiones que les surjan a los padres con el fin de facilitarles una mejor comprensión del tema.

➤ **Bloque II: Conocerse a sí mismo y a los demás.**

**Sesión nº 2: Crear un Decálogo de normas de Convivencia Familiar.** (Dulcic y Fajardo, 2004).



- ✓ Objetivo: Realizar un decálogo de normas de convivencia conociendo a todas las personas que componen el entorno.

Para poder crear unas normas es necesario realizar un análisis de la realidad. Por ello, es importante conocerse a los demás (cómo son, como actúan, sentimientos, cambios, relaciones con los otros...), pero también es imprescindible conocerse a sí mismo para poder actuar justamente ante un conflicto.

- 1.- Conocer más a cada hijo en su etapa evolutiva.
- 2.- Dedicar tiempo a las normas, revisarlas y consensuarlas en lo posible.
- 3.- Ser coherentes, consistentes y predecibles en la conducta de los padres como modelo para los hijos.
- 4.- Explicitar las expectativas positivas. No generalizar. Mejor “estás...” que “eres...” cuando nos referimos a conductas negativas.
- 5.- Autocontrol. Razonar las demandas. Saber disculparse.
- 6.- Facilitar la comunicación.
- 7.- Posibilitar la ayuda entre hermanos.
- 8.- En el reparto de responsabilidades, partir de lo que más le gusta a cada cual, que sean los hijos quienes propongan lo que van a hacer, sabiendo que todos colaboramos en casa.
- 9.- Ignorar lo “poco importante”.
- 10.- Cuidar el tono, las “formas” de acercarnos. Animar y reforzar cuando se hacen bien las cosas.

### ➤ **Bloque III: Comunicación.**

#### **Sesión nº 3: Hablar y dialogar con nuestro hijos adolescentes para favorecer la convivencia”.**

- ✓ Objetivo: Potenciar la importancia de la comunicación. (Dulcic y Fajardo, 2004).

Presentación con diapositivas de los aspectos generales sobre mejora de la comunicación que posteriormente se desarrollarán en los talleres: cómo favorecer el

desarrollo de los hijos, habilidades que se requieren; dificultades en la adolescencia; principios para mejorar la comunicación familiar; la escucha activa, la empatía y la importancia del buen trato.

➤ **Bloque IV: Resolver conflictos aprendiendo a afrontar las situaciones sociales.**

**Sesión nº 4: Resolución de Conflictos.** (Blog de orientación educativa).

- ✓ Objetivo: Identificar situaciones que ayudan o entorpecen la resolución de un conflicto.

En pequeños grupos se pretende que los padres elaboren un resumen sobre cuáles son las situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución. A continuación ponemos un resumen tipo:

**Tabla 23: Situaciones que ayudan a resolver un conflicto y cuáles entorpecen su resolución.**

Ayuda a resolverlo	Entorpece su resolución
Calmarse	Contestar mal. “Perder los nervios”
Escuchar activamente	Reñir. No dejar hablar
Bajar el tono de voz	Gritar
Emplear un lenguaje respetuoso, afectivo	Insultar. Amenazar
Diferenciar el problema de la persona	Culpabilizar. Acusar
Focalizar la atención en el problema	Despreciar. Ridiculizar
Saber defender la posición de cada uno/a respetando los sentimientos del otro/a	Ver sólo mi posición
Saber pedir disculpas cuando se comete una falta	No reconocer el propio error
Proponer o sugerir soluciones. Confiar	Imponer “mandatos”. Desconfiar
Buscar acuerdos y respetarlos.	Incumplir lo acordado
Dialogar sobre el problema	Aprovechar para sacar otras cuestiones
Valorar expresamente los logros	No reconocer el esfuerzo

## **TÉCNICAS.**

Durante el desarrollo de dicho proyecto, se utilizarán las siguientes técnicas:

- Observación directa, a través de un diario recopilando toda la información sobre el desarrollo de los destinatarios, individual y grupalmente.
- Lección magistral. El contenido teórico se lleva a cabo mediante lecciones magistrales en las que se explican los contenidos de forma breve, clara y sencilla.
- Metodología activa con el objetivo de despertar interés y curiosidad por parte de los destinatarios.
- Fomentar la participación de los destinatarios a través de las actividades.
- Puestas en común al finalizar cada actividad, con el fin de comprobar si los destinatarios han adquirido los conocimientos y conocer opiniones sobre sus compañeros.
- Feedback (retroalimentación) durante el desarrollo del proyecto, ya que todos aprenden de forma continua y conjunta.
- Equipos cooperativos y colaborativos, a través de trabajar las diferentes actividades en grupos.
- Debates, que surgen a través de las cuestiones que se les plantean a los destinatarios, potenciando la participación de todos para que opinen y expresen sus pensamientos, ideas y creencias.

## **REFERENCIAS:**

- Blog de orientación educativa. Consultado el 10 de junio de 2015 en <http://multiblog.educación.navarra.es/iibarog/convivencia-2/>.
- Dolcic, M. & Fajardo, P. (2004). *Educación para la paz: Unidad didáctica Habilidades de comunicación*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- Echetia, G. (2008). Inclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, pp. 9-18.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2001). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-10.
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.



**CAPÍTULO IX.**  
**REFERENCIAS**



- Abdolhamadi, M. & Shanteu, J. (1992). Organizational behavior and human decision processes. *Personal attributes of expert auditors*, 53 (2), 158-172.
- Acosta, A. (2007). *Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos de los centros escolares. Normas de convivencia. Material para la mejora de la convivencia escolar*. Sevilla: CEJA.
- Acuña, B. P. & Meroño, M. C. P. (2012). Dilemas y realidades en la enseñanza multiculturas en la sociedad española. *Perspectivas de la comunicación*, 5 (1), 7-16.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (2), 199-217.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Arias, B. & Moretin, R. (2004). *Evaluación del programa CONPA – convivencia y participación-*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Obtenido desde <https://vanessags.files.wordpress.com/2010/01/programa-conpa-evaluacion.pdf>
- Arnau, J. (1990). Metodología experimental. En J., Arnau, M. T., Anguera, & J., Gómez, (eds.): *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*, (pp. 5-25). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Ballesta Pagán, F. J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M. C. & Alcaráz García, S., (2013). *Aula 2.0. Herramientas para la convivencia en el marco del Proyecto Creacciona*. Ayuntamiento de Torre Pacheco: Murcia.
- Ballester, F. & Calvo, A.R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Barriocanal, L. A. (2001). Implicando al alumno en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I., Fernández (Coord.). *Guía práctica para la convivencia en el aula* (pp. 73-99). Barcelona: Cisspraxis.
- Berger, H. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Bermejo, B. & Fernández, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía. *Revista educación inclusiva*, 3 (2), 65-76.
- Bernal, A. J. L. & Lorenzo, L. J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado*, 16 (3), 81-109.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies. New York: Guilford Press.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bizcocho, R. A. & Bizcocho, T. J.A. (2003). Bases para la elaboración de un plan de actuación de los problemas de convivencia escolar. *Escuela Abierta*, 6, 149-182.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. & Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Boivin, M., Poulin, F. & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Boletín oficial de la Región de Murcia, (BORM) 24 de junio de 2010. Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control de Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar. 143, pp. 34209- 34229.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- Boqué, M.C. (2000). Conflictos de niños. En AAVV., *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 81-98). Barcelona: Graó y Laboratorio Educativo.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 2, 20-35.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Boyer, C. & Luengo, F. (coord.) (2001). *La convivencia y la disciplina en centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Brockner, J. & Rubin, J. (1985). *Entrapment in escalating conflicts*. New York: Springer-Verlag.



- Burton, J. & Dukes, F. (1990). *Conflict, Practices in management, settlement and resolution*. New York: St. Martin's Press, Inc.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.
- Campo, A. (2001). Convivencia y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 30-35.
- Cantón, M. I. (2013). La tutoría en Secundaria. Estrategias y recursos. En L. Santa Vega. *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (pp. 167-196). Barcelona: Wolters Kluwert.
- Cantón, M. I., Cañón, R. R., Arias, G. A. R. & Baelo, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 33 (1), 105-120.
- 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.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J. & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 229-243.
- Carrasco, S., Villá, R., Ponferrada, M. & Casañas, E. (2011). *La mediación en el ámbito escolar. Libro blanco de la mediación de Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya y Obra social "la Caixa".
- Castaño, F. J. G., Martínez, A. G., Alcaraz, A. O., & Chicón, R. M. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado "inmigrante" en la prensa en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 1081-1101.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-132.
- Cerezo, F., Ato, M., Rabadán, R., Marínez, F. Orenes, P.J., Calvo, A.R., Ruiz, M. & Bernal, M.R. (2010). *La participación escolar en los planes de convivencia. Estudio en los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista De Psicología Universitas Tarraconensis*, 14 (2), 131-145.
- Cerezo, F. & Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 5-14.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J. D.; Terry, R.; Lenox, K. F.; Lochman, J. E. & Hyman, C. (1995). Peer rejection and aggression as predictors of stable risk across adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Coleman, J. S. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia (2014). Normativa sobre convivencia escolar. Dirección General de Ordenación Académica. Murcia: CARM.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Coscón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Debarbieux, E. (1996): *La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Declaración de los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959.
- Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín oficial de la Región de Murcia, 2 de noviembre de 2005, 252, pp. 23407- 23419.
- Decreto 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 13 de agosto de 2007, 186, pp.24671-24675.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 3 de noviembre de 2009, 254, pp. 57608- 57647.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor Del Pueblo (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). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23,3), 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Di Leo, P. F. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A., Lía Kornblit (coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, M. P. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25 (1), 185-200.
- Díaz, P. J. (Coord.) (2012). *Guía de la concejalía de educación. Manual de consulta 2012*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de juventud*, 62, 21-36.
- Díaz Aguado, M. J. (2004). *Aprendizaje Cooperativo y prevención de la violencia*. *Revista Digital Milenio*, 10 (2), 60-73.
- Díaz Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia. Comunidad de Madrid.
- Díaz - Aguado, M<sup>a</sup>. J., Martínez, A. R. & Martín, B. J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Díaz, P. J. (Coord.) (2012). *Guía de la concejalía de educación. Manual de consulta 2012*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S.; Bates, J. E.; Pettit, G. S.; Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dusek, J. & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata: Madrid.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9- 18.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Enciclopedia Encarta.
- Escudero, J. M. (1999). El desarrollo del currículum por los centros, en J. M., Escudero (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 291-319). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado*, 1, (1).
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 15-41.
- Escudero, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-10.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Esperanza, J. (Coord.) (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M., Tonny & N., Morris, (Eds.). *Crime and Justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández Enguita, M. (2001). El sistema educativo y la convivencia cívica ¿Parte del problema o parte de la solución?. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J., Garreta (ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Finley, L. L. (2014). *School violence: A reference handbook*. Santa Barbara: ABC-Clio.

- Folger, J. P., Poole, M. S. & Stutman, R. K. (1997). *Working through conflict. Strategies, relationships, groups, and organizations*. New York: Longman.
- Funes J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 23-35.
- Galán A., Mas C., & Torrego, J. C., (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J. C., Torrego: *El Plan de convivencia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- García, R. & Martínez (2001). (Coords). *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.
- García-Hierro, M<sup>a</sup>. A., & Cubo, S. (2007). La Convivencia en Secundaria. Aplicación de un programa contra la violencia escolar. *Campo Abierto*, 26 (2), 13-33.
- García-Hierro, M<sup>a</sup>. A., & Cubo, S. (2009). Convivencia Escolar en Secundaria. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado*, 12, (1), 51-62.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glueck, S. & Glueck, E. (1970). *Toward a Typology of Juvenile Offenders*. New York: Grune & Stratton.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Gobierno Vasco: Departamento de Empleo y Seguridad Social - Departamento de Educación, Universidades e Investigación- Departamento de Cultura.
- Gómez, M. T., Mir, V. & Serrats, M. G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.
- Gordon, T. & Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação Jo de Deus.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. Londres: The Falmer Press.

- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17* (3), 249-262.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M., Marín (Dir.), *Psicología Social de los procesos Educativos*, (pp. 33-45). Sevilla: Algaida.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences, 14*, 67-76.
- Hecht, D. B.; Inderbitzen, H. M. & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 153-160.
- Hernández, A. J. M. & Alonso, C. C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (18), 6.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 37*, 419-424.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1997): La base de conocimientos de mejora de la escuela. En Reynolds, D. et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Aula XXI.
- Howard, S. & Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education, 30* (3), 355-378.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), “Sistema estatal de indicadores de la educación 2015”. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Jares, X. R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339, 467-491.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A., Barca, et al., *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. (pp.77-99). Barcelona: EUB.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En Lickona, T. E. (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school*. Cambridge: MA, Educators for Social Responsibility.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kupersmidt, J. B.; Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W.; Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). Boletín oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 1- 107.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín oficial del Estado, 16 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858-97921.



- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 19 de febrero de 2013, 41, pp. 6023- 6028.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools, what works. *Mediation Quarterly*, 16 (1), 85-99.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D., Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- López, N. (2012). Adolescentes en las aulas: la irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa. *Educação & Sociedade*, 33 (120), 869-889.
- López, J. P. & Fernández, H. C. (2006). Proyecto Turkana. Proyecto de mejora de la convivencia en institutos de secundaria. En *La Convivencia en la aulas: Problemas y soluciones* (pp. 295-301). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Luengo, H. F. (2006). El Proyecto Atlántida. La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos para la convivencia y la ciudadanía. En *La convivencia en las aulas: Problemas y Soluciones* (pp. 265-293). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. En *Actas del III Congreso Infad*. (pp. 363-369). León: Universidad de León.
- Marchesi, A., Martín, E. & Rodríguez, V. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA. [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- Marchesi, A., Martín, E. & Rodríguez, V. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. FUHEM/IDEA. [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. & Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martín, M. (2010): Retos para el profesor de secundaria hoy. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18 (3), 25-28.
- Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31.

- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E., Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (71-96). Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 209-222.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A. & Bierman, K. L. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30, 217-230.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. & Bernad J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Moncher, F. J. & Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.
- Montoya, W. D. (2012). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31(2), 45-58.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M. & Torrego, J. C. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela de Madrid*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno T. F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 113-123.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- Munduate, L. & Medina, F. J. (coord.) (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide-Grupo Anaya.

- Munné, M. & McCragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E. & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 22 (3), 569-584.
- Musitu Ochoa, G.; Moreno, D. & Martínez, M. (2005). La Escuela como contextos socializador, *Congreso Ser Adolescente Hoy, Libro de Ponencias*. Madrid: FAD.
- Naradowsky, M. (1998). El control de la disciplina en las escuelas. *Perspectivas*, 108 (XXVII), 603-621.
- Observatorio para la Convivencia Escolar (2014). *Informe 2014 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la Región de Murcia (Curso escolar 2013-2014)*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1995). *Introducing NLP: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. London: Harper Collins.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.
- Oñederra, J. A., Martínez P., Tambo, I. & Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net).
- Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. Boletín oficial de la Región de Murcia, 9 de julio de 2002, 157, pp. 10395-10396.
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín oficial de la Región de Murcia, 2 de marzo de 2006, 51, pp. 6559- 6562.
- Orden de 25 de junio de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de

- Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica. Boletín oficial de la Región de Murcia, 10 de agosto de 2006, 184, pp. 24552- 24553.
- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 2 de noviembre de 2006, 253, pp. 30724- 30727.
- Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar. Boletín oficial de la Región de Murcia, 9 de noviembre de 2012, 260, pp. 44112- 44156.
- Ortega, R. (1997), Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia Escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2006). La Convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza Primaria a la Secundaria. En *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: "Intervención psicopedagógica"* (p. 143). Madrid: Libro de Actas.

- Osorio F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Oteros, A. M. (2006). La agresividad como conducta perturbadora en el aula. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26 (3).
- Pantoja, V. A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pareja, J. A. & Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3).
- Pareja, J. A. & Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 13, 3.
- Perales, F. C., Arias, C. E., & Bazdresch, P. M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: ITESO.
- Pérez, F. M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En V. A., Pantoja (Coord.): *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 73-98). Madrid: Cimapress.
- Piñero, E., Areñe, J. J., López, J. J. & Torres, A. M (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 223-241.
- Piñuel, I. (2006). Informe Cisneros VIII: *Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. IIEDD. [www.acoso.esolar.com](http://www.acoso.esolar.com)
- Piscolith, M. A. (1998). Integrating conflict resolution into higher education, professional preparation of educators, a view from one who is almost on the inside. *Forum*, 35, 25-27.
- Planeta (2010): *Diccionario enciclopédico Planeta*. Barcelona: Planeta.
- Prada, C. (2001). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Prieto, J. E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Pruitt, D. & Rubin, J. (1999). Strategic Choice. En Lewicki, R. J. & Saunders, D. M. (Eds.), *Negotiation, Readings, exercises, and cases* (pp. 14-31). Boston, MA: Irwin/The McGraw Hill Companies, Inc.

- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L., & De Gregorio, R. (2010b). La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “Las Américas” de Parla. *Revista de Mediación*, 6, 32-43.
- Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con las situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín oficial de la Región de Murcia, 22 de abril de 2006, 92, pp. 12223- 12232.
- Resolución 28 septiembre 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas convivencia escolar. Boletín oficial de la Región de Murcia, 19 de octubre de 2009, 241, pp 54375-54382.
- Resoluciones de 17 de junio de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por las que se dictan instrucciones para el final del curso 2012-2013 y comienzo del curso 2013-2014, en materia de ordenación académica para los centros que imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa.
- Resolución de 8 de octubre de 2013 por la que se publica en el Boletín Oficial de la Región de Murcia el Acuerdo de 27 de septiembre de 2013, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, 18 de octubre de 2013, 242, pp. 38679- 38694.
- Reuter, M. A. & Conger, R. D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, 66, 98-115.
- Ribés, A. R., Monserrat, E. N., García, E. M., & Bernardo, M. P. R. (2013). Estudio de los precipitantes que conducen al alumno de secundaria a la conducta agresiva hacia el profesor a partir del testimonio de docentes. *En-clave pedagógica*, 13, 127-137.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3).
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.

- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En Huici, C., *Estructura y procesos de grupo*, (Vol. 2). Madrid: UNED.
- Rosenthal, R. & Jacobson, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, J. & Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Rössel J. & Collins, R. (2006). Conflict Theory and Interactions Rituals: The Microfoundations of Conflict Theory. In J. H., Turner (ed.), *Handbook of Sociological Theory* (509-532). New York: Springer.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R., Asher y J. D, Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ruble, T. L. & Thomas, K. W. (1976). A laboratory study of five conflict-handling models. En Bomers, G. B. J. y Peterson, R. B. (Eds.), *Conflict management and industrial relations*, (pp. 158-171). Boston: Kluwer Nijhoff.
- Rueter, M. A. y Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). *El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración*. En F., Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Sabariego, M. & Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R., Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, B. C. (1954). *Curso de pedagogía*. Madrid: Colección Padre Poveda.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Seminario de educación para la paz (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Catarata.
- Sierra, B. & Arizmendiareta (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: los paradigmas. En V. A., Pantoja (Coord.): *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 41-69). Madrid: Cimapress.

- Sirotnik, K. (1994): La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- Sirvent, B. A., & Amante, G. C. (2010). Violencia en las aulas. Víctimas o verdugos. En F., Rodes Lloret, C. E., Monera Olmos & M., Pastor Bravo (coord.), *Vulnerabilidad infantil: Un enfoque multidisciplinar* (pp. 81-110). Madrid: Díaz de Santos.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stutzman, J. & Schrock-Shenk, C. (Eds.) (1995). Mediation and facilitation training manual. *Foundations and skills for constructive conflict transformation*. Akron, PA: Mennonite Conciliation Service.
- Tójar, J. C. & Mata, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En Pantoja, V. A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 129-150). Madrid: EOS.
- Torrego, J. C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar, en I., Fernández (Coord.): *Guía para la convivencia en el aula*, (pp.76-93). Madrid: Cisspraxis (col. Monografías Escuela Española).
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 39-52.
- Torrego, J. C. (2004). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia de centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. *Revista Educar*, 25.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo Integrado de Mejora para la Convivencia: Estrategias de Mediación y Tratamiento de Conflictos*. Editorial Graó.
- Torrego, J.C. & Fúnes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-43.
- Torrego, J. C., Gómez, M. J., Martínez V. C., & Negro M. A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Torrego, J. C. & Moreno, D. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: FE de CC OO.
- Torrego, J.C. & Moreno, J.M. (2003): Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: Proyecto Atlántida. En P., Sánchez & F., Luengo, *La convivencia democrática y la disciplina escolar* Madrid: Proyecto Atlántida.



- Torres, L. H., & Antonio, I. B. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica, Revista de Educación y Humanidades*, (1), 173-212.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe: Málaga.
- Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1994). *Programa Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trickett, E. J., Leone P. E., Fink, C. M. & Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo, 2*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir (Inscripción N°157.007-2006). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Université de Paix (2000). *Graines de médiateurs. Médiateurs en herbe*. Bruxelles: Memor.
- Universidad Tecnológica de Pereira. *¿Qué es una encuesta?*. Instrumentos de investigación. Obtenido en <https://instrumentosinvestigacion.wikispaces.com/3.+Encuestas>. Consultada el 8 de Mayo de 2014.
- Uruñuela, P. & Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Vázquez de Castro, E. (2013). La mediación en materia de consumo, características y elementos de debate. En C. C., Fernández (coord.), *Mediación arbitraje y resolución extrajudicial de conflictos en el siglo XXI* (pp. 202-226). Madrid: Editorial Reus.
- Viera, M., Fernández, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E., Roland & E., Munthe (eds) *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.

- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Viñas, C. J. (2007). *Conflictos en centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.
- Williams, K. M. (2004). *The PEACE Approach to Violence Prevention: A Handbook for Teachers and Administrators*. Lanham: Scarecrow Press
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. & Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-non-rejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551-570.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

**CAPÍTULO X.**  
**ANEXOS.**



**ANEXO I: CUESTIONARIO.****CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO ESCOLAR** N°:

A continuación se presentan una serie de preguntas relativas a su situación personal y a su opinión sobre diversos aspectos relacionados con la convivencia en el centro escolar.

Cada pregunta contiene dos o más opciones de respuesta. Por favor, marque con una "X" la opción correspondiente a su estado o aquella con la que se siente más identificado.

Es importante que conteste a todas las preguntas. Para ello dispone de 30 minutos. En caso

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:**

EDAD:

CURSO:            CICLO:

GÉNERO:

VARÓN ( )

MUJER ( )

NACIONALIDAD:

**DATOS SOCIOECONÓMICOS FAMILIARES:**

## ESTUDIOS DEL PADRE:

- Sin estudios
- Estudios básicos (Primaria, Graduado Escolar, ESO)
- Enseñanzas Medias (ESO, FP, Bachiller)
- Estudios universitarios

## ESTUDIOS DE LA MADRE:

- Sin estudios
- Estudios básicos (Primaria, Graduado Escolar, ESO)
- Enseñanzas Medias (ESO, FP, Bachiller)
- Estudios universitarios

## PROFESIÓN DEL PADRE:

- Asalariado
- Trabajo dentro del hogar
- Desempleado
- Jubilado o pensionista

Trabajo actualmente como (especificar): .....

## PROFESIÓN DE LA MADRE:

- Asalariada
- Trabajo dentro del hogar
- Desempleada
- Jubilada o pensionista

Trabajo actualmente como (especificar): .....

NACIONALIDAD DE ORIGEN DE LA FAMILIA (ESPECIFICAR): .....

1.- CLIMA EN EL CENTRO EDUCATIVO:

	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE DESACUERDO
1.1. En este centro existe un buen clima de convivencia.					
1.2. Las normas del centro son las adecuadas para la buena convivencia entre los alumnos y los profesores.					
1.3. En los tres últimos meses no ha habido graves problemas de convivencia en el centro.					
1.4. Las normas de disciplina se aplican a todos por igual siguiendo los profesores un único criterio.					
1.5. El centro promueve la convivencia enseñando a los alumnos a comportarse y relacionarse positivamente.					
1.6. Los conflictos son solucionados de forma justa aplicando las normas.					
1.7. Las relaciones entre alumnos son buenas.					
1.8. Las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.					
1.9. Nunca he sido tratado de forma injusta por los profesores.					
1.10. En este centro existen grupos de alumnos que hacen lo que quieren sin que nadie haga nada.					
1.11. Las opiniones de los alumnos son tenidas en cuenta.					
1.12. En el centro son muy estrictos con el cumplimiento de las normas de convivencia.					
1.13. Cuando existe un conflicto se escucha a todas las partes implicadas.					
1.14. He sido informado del Plan de Convivencia					
1.15. Los alumnos de este centro no suelen ser conflictivos.					

2.- CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN:

	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE DESACUERDO
2.1. Tengo muchos amigos y amigas en este centro.					
2.2. Me siento bastante satisfecho en este centro, no cambiaría a otro.					
2.3. Las instalaciones, pistas deportivas, laboratorios, bibliotecas y demás recursos del centro cumplen con mis expectativas para recibir la educación que yo necesito.					
2.4. El profesorado está suficientemente preparado y realiza sus tareas educativas eficazmente.					
2.5. El centro se encuentra ubicado en el lugar más adecuado de esta zona.					
2.6. El desplazamiento desde mi casa al centro es muy sencillo y económico, y tiene transportes adecuados.					
2.7. Las actividades que realiza el centro me parecen muy interesantes.					
2.8. Las relaciones con mis profesores son muy cordiales: siempre obtengo la ayuda y el asesoramiento que necesito.					
2.9. Todas las asignaturas me parecen muy interesantes.					
2.10. El horario de clases y actividades está bien organizado.					



## 3.- CUESTIONARIO DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS:

En alguna ocasión me han llamado la atención o me han sancionado por realizar alguna de las siguientes conductas.

- 3.1. Insultar a un compañero.
- 3.2. Insultar a un profesor.
- 3.3. Agredir a un compañero.
- 3.4. Agredir a un profesor.
- 3.5. Faltar a clase.
- 3.6. Hablar, reír o entorpecer el desarrollo de las clases.
- 3.7. No realizar las actividades de clase.
- 3.8. Romper o deteriorar material del centro.
- 3.9. Robar material del centro.
- 3.10. No ir vestido de forma apropiada.

SI	NO

4.- CUESTIONARIO DE APOYO FAMILIAR:

	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE DESACUERDO
4.1. A mis padres les cuento cualquier problema que tenga en el instituto.					
4.2. Mis padres me apoyan cuando les necesito.					
4.3. Mis padres conocen a mis profesores y han hablado con ellos.					
4.4. En mi familia compartimos momentos de ocio y de actividades.					
4.5. En mi familia estamos muy unidos.					
4.6. Mis padres se preocupan por mis notas y por mis estudios.					
4.7. En casa tengo un lugar apropiado para estudiar.					
4.8. En casa hay un ambiente relajado y adecuado para el estudio.					
4.9. Mis padres colaboran conmigo para realizar las actividades escolares.					
4.10. Ayudo a mis padres en las tareas de la casa.					
4.11. En casa resolvemos los problemas mediante el diálogo.					
4.12. En casa existen normas de convivencia muy claras.					

5.- CUESTIONARIO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE DESACUERDO
5.1. El diálogo es fundamental para resolver los conflictos.					
5.2. Cuando se infringen las normas debe aplicarse un castigo o sanción.					
5.3. Debemos comprender las situaciones especiales de alumnos, como problemas familiares, económicos, etc.					
5.4. En la resolución de conflictos deberían estar presentes los padres.					
5.5. Los conflictos entre alumnos deben ser resueltos por los propios alumnos.					
5.6. Los profesores siempre tienen un criterio acertado para resolver los conflictos.					
5.7. Todos los problemas de convivencia han sido resueltos satisfactoriamente.					

6.- AGRESIONES RECIBIDAS:

	SI	NO
6.1. Me han agredido físicamente.		
6.2. Me han insultado.		
6.3. Se han reído de mí.		
6.4. Me han ignorado.		
6.5. Me han robado.		
6.6. Me han amenazado.		
6.7. Me han humillado.		
6.8. Me han chantajeado.		

7.- AGRESIONES PRODUCIDAS:

	SI	NO
7.1. He agredido físicamente.		
7.2. He insultado.		
7.3. Me he reído de otras personas.		
7.4. He ignorado a alguien.		
7.5. He robado.		
7.6. He amenazado.		
7.7. He humillado.		
7.8. He chantajeado.		

➤ **ESCRIBE LAS OBSERVACIONES QUE ESTIMES OPORTUNAS RELACIONADAS CON ESTE TEMA.**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

