



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



Observatorio
Convivencia Escolar

educacion.es

Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación con la colaboración de las Comunidades Autónomas desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

Dirección General: **MARIA JOSÉ DIAZ-AGUADO JALÓN**
Metodología: **ROSARIO MARTINEZ ARIAS**
Ejecución Técnica: **JAVIER MARTÍN BABARRO**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado,
los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos



educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Desde las perspectivas del alumnado,
el profesorado, los Departamentos de Orientación
y los Equipos Directivos**

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad
de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación,
con la colaboración de las Comunidades Autónomas,
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO JALÓN
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN BABARRO**

NIPO 820-10-046-9

En la realización de este estudio han colaborado también las siguientes personas:

Coordinación desde el Ministerio de Educación y Ciencia:

Pedro Uruñuela

Unidad de Psicología preventiva de la UCM

María Marcos y Belén Martínez

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Ángeles Abelleira, Begoña Bernabé, Juan Chamorro, Pedro Luis Díez, M^a Teresa Gil, Joan Girbau, Carmen Godoy, Raquel García Bravos, Eva Moreno, Juan Miguel Molina, José Ignacio Recio, Alfonso Rodríguez, Carlos Santana, Cristina Satrústegui, José Luis Soler, Beatriz Ugarte, Ángel Vidal

Evaluación desde los centros

Jose Acero, Ignacio Javier Achútegui, M^a Del Mar Afonso, Jabi Agirre, Jose Enrique Aguilar, Jesús Aibar, Amaia Albizu, Leopoldo Alcántara, Cristina Alcantud, Natalia Almena, Tatiana Alonso, Héctor Álvarez, M^a Antonia Álvarez, Carlos Álvarez, Jose Alfonso Álvarez, Jon Álvarez, Jorge Álvarez, Taryn Alzola, José A. Anaya, Anabel Antolín, Ana Isabel Antolín, Francisco Antón, Amparo Aracil, Antonio Arellano, Javier Arrabal Sánchez, Elixabete Arrien, Jesús Asensio Vázquez, Juana Aunión, Reyes Avellán, Helena Avilés, M^a Victoria Aymerich, M^a Begoña Bacallado, Francisco E. Balado, Ester Beltrán, Juan Carlos Berdasco, Gracia Bermejo, Manuel J. Bermudo, María Bernabeu, Francisco Bernal, Carmelo Betancor, Francisco Biedma, M^a Ángeles Blan, Rafael Blanco, Gonzalo Blanco, Domingo Blanco, Francisco Bonal, Manuel Jesús Bonilla, Inmaculada Borrego, Inmaculada Boyer, María Atividad Buceta, Pablo Buisán, Manuel Busto, José A Caballero, María Viniegra, Jose Miguel Cabrera, M^a Esperanza Cabrera, Alfredo Cáceres, Ana Calero, Julio Omás Calvo, Pedro Callejas, Antonio Camacho, José Carlos Camacho, M^a Del Mar Cambil, Silvia Campins, Antonio Campos, Nieves Cano, Pedro Cano, Josepa Caravaca, Irene Carranza, Alberto Carrascal, Eudaldo Casanova, Ofelia Castaño, María Castejón, María Castillo López, Leticia Castillo, Ana M^a El Arcester, Lourdes Clar, Antoni Clausell, M. Arantzazu Colás, Santiago Colomar, Jose Contero, Resurrección Corral, Carmen Correa, Enrique Costalago, Eduardo Crego, Adolfo Crespo, Raquel Cristóbal, Alicia C. Cubas, Ana Belén Cuenca, Javier Chacón, Carlos Charneco, Leticia Chaves, Isabel Dans, Francisco De La Peña, José De Miguel, Eloy De Pablos, Maria Jose Del Barrio, Yanira Díaz, Pablo Díaz, Santiago Díaz, Pilar Domingo, Ana Carrasco, Roberto Domínguez, Juan Durán, Agustín Enríquez, Salvador Escudero, Antonio José López, M^a Luisa Esteban, Julián Esteban, Cristina Estévez, Pilar Felipe, María Jesús Fernández, Nicolás Fernández, M^a Pilar Ferre, Laura Ferreiro, Francesc Figuerola, Manuel Fraile, Teresa Galaz, Encarnación Galera, Pedro Gallardo, Rafael Gallego, Ángel Luis García, Maria Del Henar García, Carlos García, Juan Manuel García, Ana Rosa García, M^a Gema García, Pablo Evaristo García, María Garrapucho,

Juan Ignacio Gay, Pilar Gayoso, Francisca Gil, Carmen Gil-Ortega, M^a Carmen Giménez, Juan Carlos Goicoeandia, Juan Gomariz, Esther Gómez, Luis Mariano Gómez, Mercedes Gómez, Sergio Gómez, Roberto Carlos González, Carmen Luisa González, Salvador González, Concepción González, Rafael González, Gaspar González, Leonor González, Ángel Gracia, Berta Gudiña, Pedro Luis A. Gutiérrez, Carmen M^a Hazañas, Juan Carlos Hernández, Sonia María Hernández, Tarsicio Hernández, Isidoro Hernández, Rafael Ibáñez, Francisco Carlos Irlles, Venancio Iurtia, M^a Isabel Iturrioz, Xabier Izurdiaga, Ana Jose Jacoste, Carme Jaume, Luis Jiménez, Juan Jimeno, Fátima Jociles, Santiago José Gestoso, Maria Lacampa, Elena Lardiés, M^a Covadonga León, Juan José León, Antonieta Liaño, Luis Lobo, Jose Francisco López, Antonio José López, Francisco Javier López, Gloria López, Teresa López, María Del Carmen López, Germán López, Antonio M López, Felipe López-Cano Navarro, Cristina E. Lorca, Santiago Lores, Emilia Lucendo, Fernando Luis Polanco, Juana Luque, Francisco Luque, Manuel Llamas, David Ignacio Machuca, Maria José Manzanares, Francisco Jose Marchand, Juan José Marchante, Lluís Marhuenda, Mónica Marrero, Concepción Martín, Pilar Martín, Susana Martín, Antonio Martín, Raquel Martín, Mercedes Martín, Benigno Martínez, José Antonio Martínez, Silvia Martínez, Francisco Martínez, Maria Jesús Martínez, Ángela María Masía, M^a Victoria Mateo, Ángel Medel, Pablo José Medina, Sebastián Medina, Domingo Mena, Luis Meroño, Javier Meruéndano, Antonio Milla, Víctor Manuel Montoya, Martina A. Morales, Salvador Moreno, Benito Moreno, Manuel Moyano, Víctor Manuel Muñoz, Visitació N. Berrocal, Wenceslao Narváez, Ángel Luis Navarro, Emilio Navarro, Miquela Nicolau, Lluís Nieto, Ana Isabel Nieto, M^a Del Carmen Noguera, Ramón Olmedo, Consuelo Orquín, Jorge Ortega, Manuel Ortega, María Jesús Ortego, Rosa María Pacheco, Fernando Palomares, Ana M^a Pallares, Jose Ramón Pastor, Alma Belén Pastor, Andrés Pecino, María Del Carmen Pedrero, Antonio Pelayo, M^a Carmen Pena, Joan Perelló, José Pérez, Ángela Pérez, Ana Pérez, Pablo Pérez, Olga Perna, Julio Pernía, Ana Maria Picazo, Manuel Ángel Pita, Juan A. Pons, Ariadna Portalés, Mónica Posada, Ricardo Prieto, David Puerta, M^a Ángeles Puerto, Pedro M^a Puy, Gregorio Rabal, Carlos Vicente Ramírez, Roberto Ramos, Juan Miguel Redondo, Margarita Requena, Jesús Revenga, Carlos Rico, Antonio Riera, Teodora Risco, Manuel Ángel Rodrigo, Rosa Rodríguez, Bernardo Rodríguez, Pablo Rodríguez, Julián Rodríguez, Pedro Ángel Rodríguez, Israel Rodríguez, Santiago Rodríguez, Rosa Maria Rodríguez, Pedro Miguel Rodríguez, Juana María Rodríguez, Ricardo Rodríguez, Maria Romera, Basilio Romero, Matilde Romero, Jose Luis Roque, Jose Luis Roque, Javier Rueda, José Andrés Ruiz, Jose Luis Bueno, Ángeles Peinado, José Antonio Sabater, Nerea Sáez De Urturi, Francisco Miguel Salado, Andoni Salvador, Eloisa Samaranch, Mercedes Sánchez, Marta Sánchez, Andrés Sánchez, Francisco Javier Sánchez, Jose Santiago Sánchez, Álvaro Sánchez, Javier Sancho, Juan Antonio Sancho, Agustina Santana, M^a Del Pilar Sanza, Reyes Sañudo, María Nelia Sarasa, Juan Carlos Sastre, Yolanda Segura, Jenny Seijas, Francisco Serrano, Carlos Sesmero, Ángeles Silva, Francisco José Silva, Juan Carlos Sobrino, Carmen Solano, Araceli Taberner-Ortiz, José Manuel Tarrío, Paula Teijeira, Ana Tirado, Juan Luistorralba, Jesús Torres, Maria Teresa Torres, Jaime Tous, Asunta Utande, Rafael Vadillo, Alejandro Vaggetti, Juan Jose Valdivia,

Javier Valero, Sofía Valero, Juan Alberto Castro, Teodoro Valverde, María Vallespir, Francisco Vaquero, Laura Varona, Rafael Vázquez, Ana M^a Vega, Paula Vicente, José Vicente De Miguel, M^a Jesús Viciano, Fernando Vidal, Laura Villar, Sergio Villuendas, Francisca Vivas, Cristina Yórquez, M^a Ángeles Zambrana, Fco Jesús Zumaquero, M^a Ángeles Zurimendi

ÍNDICE

Introducción	7
Primera parte: la calidad de la convivencia	10
1.1. Valoración global de la convivencia escolar y de cada relación . . .	10
1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje . .	15
1.3. Compromiso con el centro y sentimiento de “estar quemado” en el profesorado	16
1.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social	19
1.5. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado	21
1.6. Calidad de las relaciones entre docentes	26
1.7. El centro como comunidad	27
1.8. La relación entre las familias y el centro educativo	34
Segunda parte: obstáculos a la convivencia	42
2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia	42
2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares	46
2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan	47
2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia	48
2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia	49
2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización	53
2.2.5. Género y curso de los agresores	55
2.3. Disrupción y otros problemas en la interacción del alumnado con el profesorado.	55
2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado	56
2.3.2. Conductas problemáticas en el profesorado	59
2.4. Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado	62
2.5. Actitudes y opiniones que conducen a la violencia	63
2.6. Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado	67
Tercera parte: condiciones para construir la convivencia.	
Qué se está haciendo y qué es preciso mejorar	68
3.1. Construir la convivencia desde la enseñanza de cualquier materia	68
3.2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	71
3.3. La construcción activa de los valores de tolerancia e igualdad .	72
3.4. Normas y forma de resolver los conflictos	80

3.5. La colaboración con las familias	84
3.6. La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia	85
3.7. La disciplina	89
3.8. Qué medidas es preciso incrementar desde la perspectiva de los centros	91
4. Conclusiones	95
4.1. Conclusiones generales	95
4.2. La calidad de la convivencia	96
4.3. Obstáculos a la convivencia	100
4.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia	107
5. Anexo. metodo del estudio	112
5.1. Participantes	112
5.1.1 El alumnado	114
5.1.2 El profesorado	115
5.2. Procedimiento	116

INTRODUCCIÓN

Perspectiva integral

El estudio que aquí se presenta se ha realizado desde una perspectiva integral de la convivencia que permita conocer lo que está bien y lo que necesita mejorar, de forma que:

- 1) Evalúe los distintos componentes de la convivencia escolar, incluyendo las relaciones: entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado, entre profesores, con el equipo directivo, entre las familias y la escuela.
- 2) Ayude a evaluar los problemas y objetivos que más preocupan a nuestra sociedad, como: el acoso entre iguales, la indisciplina, la vinculación de los estudiantes con la escuela, el comportamiento disruptivo, la situación del profesorado, la colaboración con las familias, la tolerancia o las condiciones que afectan al riesgo de violencia de género.

Objetivos

El principal objetivo de este estudio es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal que pueda ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades.

Del objetivo general anteriormente expuesto se desprenden cuatro de carácter más específico, relacionados con la perspectiva integral adoptada:

- 1) *Definir criterios e indicadores de la convivencia* que favorezcan la comparación de los resultados obtenidos en distintos contextos o estudios.
- 2) *Ampliar el estudio de indicadores de calidad* de forma que incluya además de los componentes y problemas más estudiados, como el acoso entre escolares, otras situaciones de quiebra de la convivencia, prestando una atención especial al comportamiento disruptivo y otros problemas en la interacción entre el alumnado y el profesorado.
- 3) *Adaptar el estudio de la convivencia y sus problemas a los cambios* que se han producido en los últimos años, como los originados por el uso de las nuevas tecnologías.
- 4) *Proporcionar instrumentos de evaluación de la convivencia a los centros* de fácil aplicación, corrección e interpretación, que puedan ser utilizados para conocer su propia situación, detectar necesidades y evaluar el progreso y la eficacia de medidas destinadas a mejorar la convivencia, *sin el coste de tiempo y dinero de los procedimientos tradicionales*, coste que hacía prácticamente imposible que los centros pudieran disponer de una evaluación sistemática y repetida de la convivencia en sus múltiples componentes.

Procedimientos informáticos para la obtención y el procesamiento de la información

Los objetivos anteriormente expuestos se favorecen a través de los procedimientos informáticos utilizados en este estudio, en el que tanto el alumnado como el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, responden a los cuestionarios a través del ordenador, con el respeto a la más estricta confidencialidad (el alumnado en la Sala de Ordenadores y el profesorado desde cualquier ordenador).

Una vez definidos los indicadores de calidad y el sistema de autoevaluación, el procesamiento informático de los resultados permitirá que el equipo directivo del centro pueda conocer los resultados de su centro e interpretarlos desde el momento en que los cuestionarios estén respondidos (“en tiempo real”), utilizando una clave específica para garantizar la confidencialidad.

Estudios preparatorios de esta investigación

En una primera fase se realizó un *estudio piloto* en cinco centros educativos de una primera Comunidad Autónoma. Sus principales objetivos eran: 1) comprobar la viabilidad de utilización de los procedimientos informáticos anteriormente mencionados en Educación Secundaria Obligatoria, por el alumnado, profesorado y equipos directivos; 2) seleccionar los elementos y preguntas más adecuados para la definición de indicadores y reducir el tiempo de respuesta; 3) y corregir posibles problemas existentes en los procedimientos utilizados.

Los resultados obtenidos en este estudio piloto permitieron comprobar la viabilidad de los procedimientos y reducir los cuestionarios a menos de la mitad del tiempo de respuesta de los inicialmente elaborados, quedando así en: 50 minutos para el alumnado, 45 minutos para el profesorado y 40 minutos para los equipos directivos.

En una segunda fase se llevo a cabo el *estudio de definición de indicadores* en una segunda Comunidad Autónoma, en condiciones parecidas a las seguidas para este estudio: sin contar con la presencia física en la evaluación de ninguna persona ajena al centro educativo (que sí estaba presente en el estudio piloto). En esta segunda fase participaron una muestra de 22 centros educativos, públicos y privados.

Con los instrumentos e indicadores elaborados a partir de los estudios que se acaban de resumir se inició en el curso 2007-2008 el estudio a nivel estatal que a continuación se describe.

Contexto y procedimiento del estudio estatal

Este estudio estatal se ha llevado a cabo desde el *grupo de trabajo* constituido con este objetivo por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En este grupo han participado 17 representantes de cada una

de las CCAA así como por un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la violencia hacia las mujeres. La dirección técnica de este grupo corresponde a María José Díaz-Aguado y en el han participado también, como miembros del equipo investigador Rosario Martínez Arias y Javier Martín. La coordinación del grupo, en representación del Ministerio de Educación, es de Pedro Uruñuela.

El grupo de trabajo en cuyo contexto se ha llevado a cabo este estudio estatal se ha venido reuniendo desde octubre de 2007, con los siguientes objetivos y actividades.

- 1) Estudio de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores y análisis y aprobación de la propuesta de indicadores de calidad de la convivencia elaborados a partir de dichos trabajos.
- 2) Desarrollo y aprobación de los cuatro cuestionarios utilizados en este estudio (para el alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos) a partir de los empleados en investigaciones anteriores, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo.
- 3) Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información a nivel estatal, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador de cada comunidad y los coordinadores de cada uno de los centros participantes en el estudio. Conviene tener en cuenta para valorar el significado de esta cooperación en red que en ella han participado más de 325 personas.
- 4) Reuniones en cada Comunidad Autónoma. Para favorecer este último nivel de la colaboración. en la mayoría de los casos se realizaron una o varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la comunidad y los coordinadores de los centros participantes.
- 5) Diseño de la página web y del registro de incidencias respondido por el coordinador de cada uno de los centros participantes con el objetivo de poder conocer las características de la evaluación en cada centro.

En el anexo se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo y de sus participantes. Conviene destacar aquí que los análisis presentados se han realizado sobre un total de 301 centros educativos, 23.100 estudiantes y 6175 profesores, a quienes desde aquí agradecemos su colaboración.

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y cooperación anteriormente descritos, y la red que se ha establecido para llevarlo a cabo, deben ser destacadas como dos de sus principales aportaciones.

El informe que aquí se presenta es la primera parte de un estudio bastante más amplio y complejo que se completa con otros cuatro documentos: definición de indicadores, perspectiva de género, la perspectiva de las familias y las propuestas educativas.

PRIMERA PARTE

LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

1.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación

La valoración global de la convivencia escolar y de cada una de las relaciones que la componen es un indicador muy utilizado en los estudios sobre clima escolar, como en los del INCE (2000). Representa una buena síntesis de la evaluación de la convivencia realizada por sus protagonistas, de fácil comprensión e interpretación.

En las cuatro tablas que se presentan a continuación se incluyen los resultados sobre valoración global de la convivencia obtenidos al preguntar a los cuatro colectivos participantes en este estudio: alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos. En las figuras que siguen a cada tabla se han sumado los porcentajes de quienes valoran cada relación en los términos más positivos (bastante-mucho).

Tabla 1. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
En este centro	3,1	17,9	57,9	21,1
Con los profesores y las profesoras	3,8	23,8	58,7	13,7
Con mis compañeros y compañeras	1,7	8,9	39,2	50,2
Con el director o la directora	8,6	20,2	48,0	23,2
Con el orientador, la orientadora o similar	9,5	18,9	49,5	22,1
Con los conserjes o las conserjes	10,4	20,8	45,5	23,3
Con la relación entre tu familia y el centro	4,1	12,4	46,5	37,0
Con lo que aprendes en el centro	3,2	11,1	51,2	34,5

Como puede observarse en la tabla y en la figura 1, en todas las relaciones por las que se pregunta, la mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela. En el gráfico se aprecia que los porcentajes más elevados respecto al grado de satisfacción se producen en torno a las relaciones que afectan al alumnado de forma más personal y permanente, superando el 79% de valoración claramente positiva las relaciones con: compañeros y compañeras, lo que se aprende en el centro, la relación entre la familia y el centro y el centro en general. Las relaciones con el profesorado se sitúan en una posición intermedia (72,4%), seguida de las

relaciones que afectan al alumnado de forma más puntual o esporádica (orientador/a o similar, director/a, conserjes). Aunque los porcentajes de respuestas negativas sean muy reducidos no pueden ignorarse, puesto que pueden estar incluyendo problemas a los que hay que prestar una atención especial.

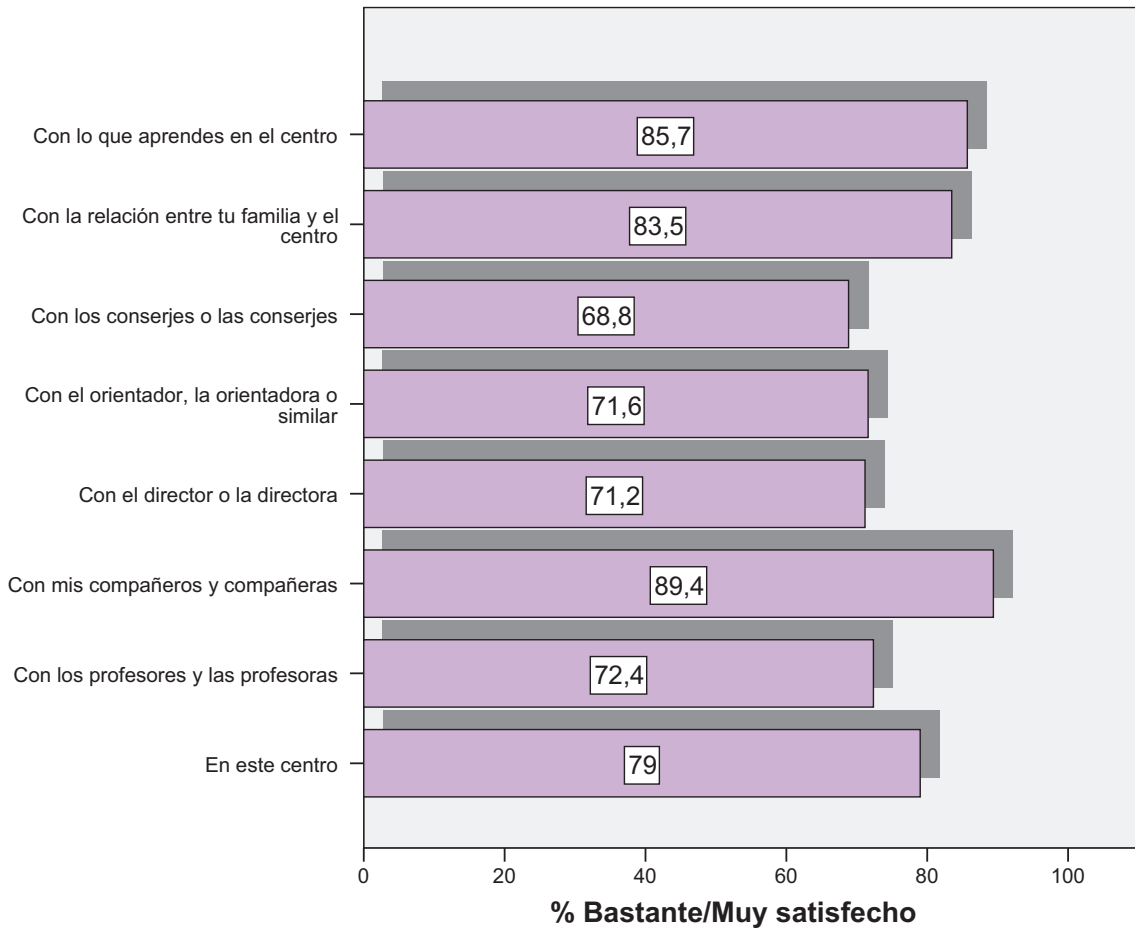


Figura 1. Porcentaje del alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación

Tabla 2. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
	%	%	%	%
La convivencia global en el	1,3	14,9	72,0	11,7
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,8	13,9	74,8	10,6
Las relaciones entre estudiantes	,9	20,5	74,4	4,2
Las relaciones dentro del profesorado	1,0	13,5	64,8	20,7
La implicación del Equipo Directivo	2,7	13,0	54,6	29,7
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	4,5	20,4	52,7	22,4
La relación con mi Departamento	1,2	7,5	48,3	43,0
Las relaciones con las familias	1,5	21,2	68,0	9,3
El papel de conserjes y personal no docente	1,5	11,9	60,6	26,0
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	2,7	26,1	62,8	8,4

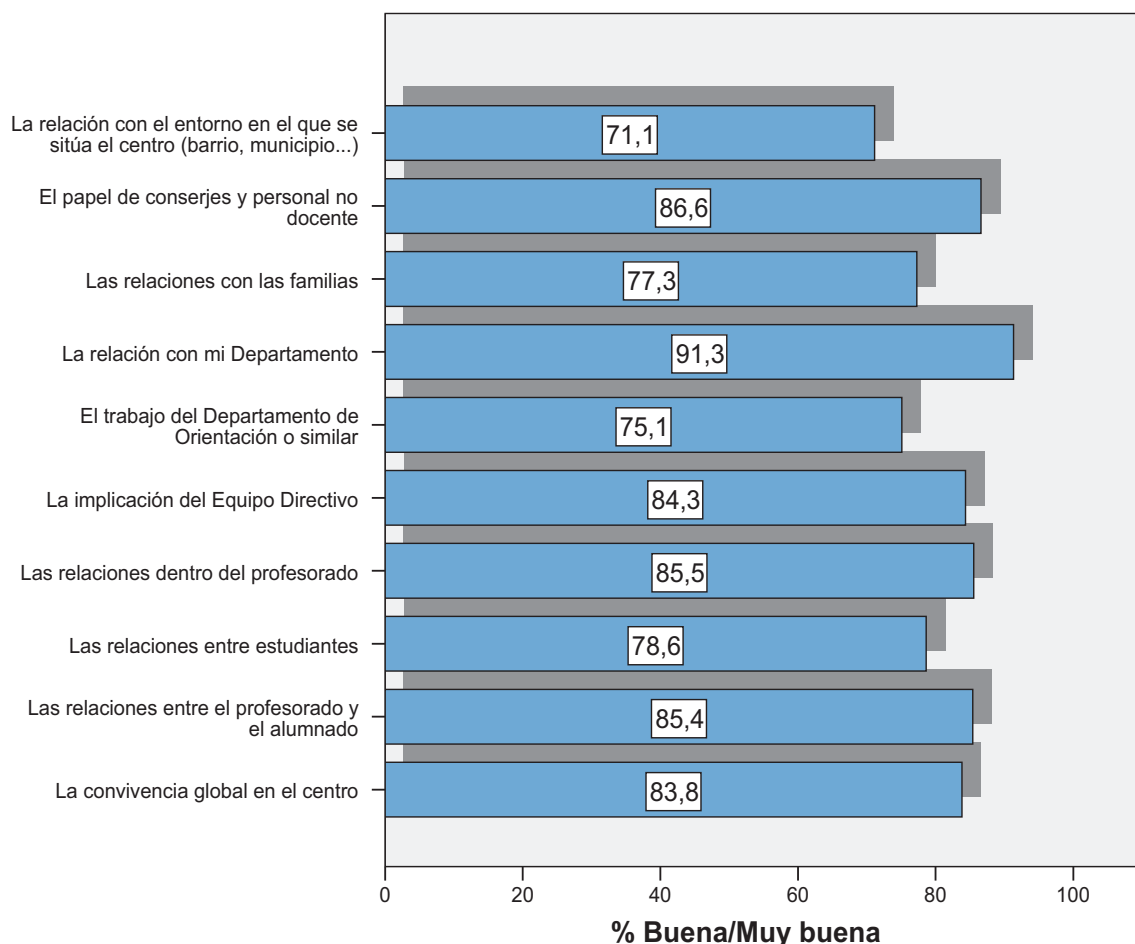


Figura 2. Porcentaje del profesorado que valora cada relación como buena o muy buena

Como puede observarse en la tabla y en la figura 2, en todas las cuestiones la mayoría del profesorado valora la calidad de la convivencia como buena o muy buena. En el gráfico se aprecia que la suma de estas dos respuestas claramente positivas alcanza porcentajes muy elevados, por encima del 80%, en torno a las relaciones: con el propio departamento, con conserjes y personal no docente, entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado y la implicación del equipo directivo. El resto de las relaciones (entre estudiantes, con las familias y con el entorno) es también bien valorado, con un porcentaje de respuestas en este sentido superior al 70%.

La valoración de la convivencia por los Departamentos de Orientación es también muy positiva, como se refleja en la tabla y en la figura 3. Al considerar las suma de quienes califican cada relación como buena o muy buena, destacan las siguientes : el papel del propio Departamento de Orientación, la implicación del Equipo Directivo, la convivencia global, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el papel de conserjes y personal no docente. Los porcentajes de valoración positiva, aunque mayoritarios, son algo inferiores respecto a la valoración de: los departamentos didácticos, la relación con las familias, con otros profesionales que trabajan en el centro y con el entorno en el que se sitúa el centro.

Tabla 3. Calidad de la convivencia según los Departamentos de Orientación

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La convivencia global en el centro	0	13,2	76,4	10,4
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,3	12,2	79,2	8,3
Las relaciones entre estudiantes	,3	18,4	75,3	5,9
Las relaciones dentro del profesorado	,7	12,9	71,4	15,0
La implicación del Equipo Directivo	1,0	10,8	60,8	27,4
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	0	7,7	67,8	24,5
El trabajo de los Departamentos Didácticos	3,8	31,4	57,1	7,7
Las relaciones con las familias	2,1	21,8	67,5	8,7
El papel de conserjes y personal no docente	2,1	13,3	69,6	15,0
Las relaciones del Equipo Directivo con el AMPA	1,4	16,2	67,1	15,2
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	2,4	20,9	64,1	12,5
El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores sociales, PTSCs)	3,0	20,7	62,4	14,0

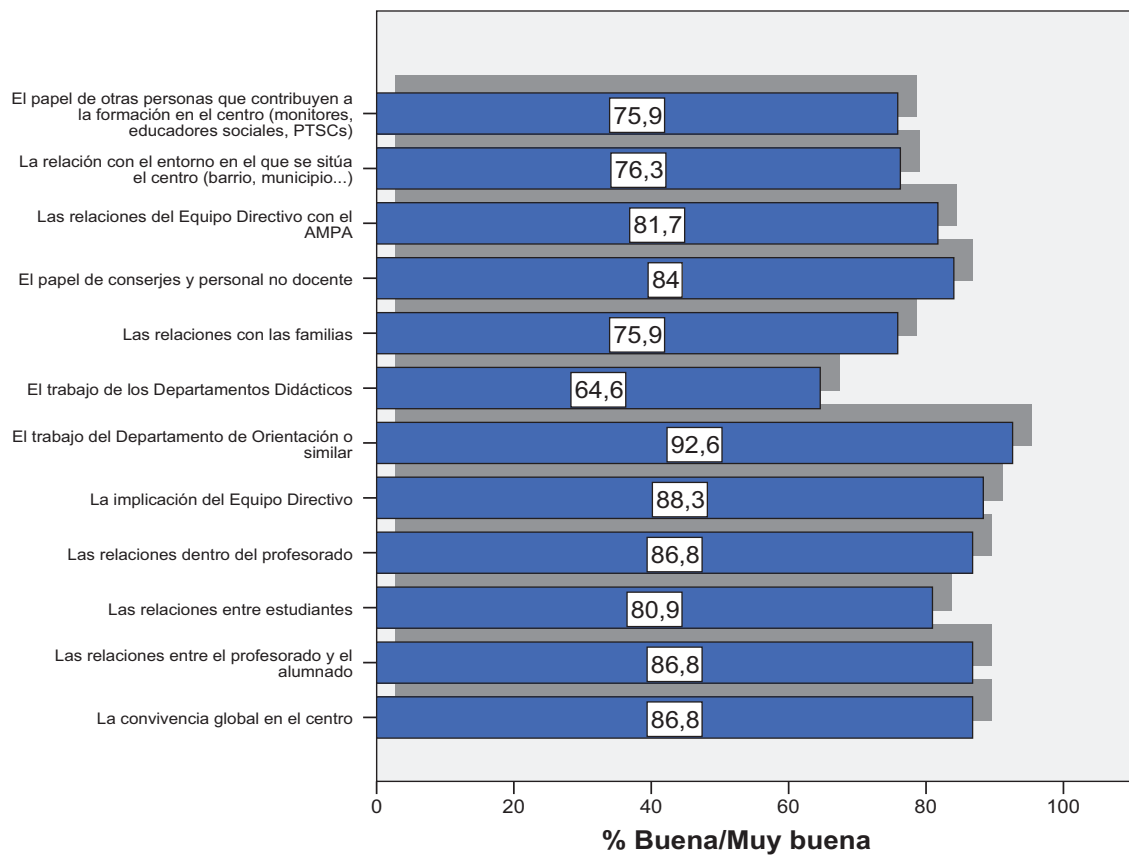


Figura 3. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora cada relación como buena o muy buena

Tabla 4. Calidad de la convivencia evaluada por el Equipo Directivo

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La convivencia global en el centro	,3	5,6	80,7	13,4
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,3	5,9	79,3	14,4
Las relaciones entre estudiantes	,3	8,6	85,9	5,3
Las relaciones dentro del profesorado	,3	5,3	69,7	24,7
La implicación del Equipo Directivo	,3	,7	44,3	54,8
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	3,3	15,5	43,4	37,8
El trabajo de los Departamentos Didácticos	3,7	34,2	54,5	7,6
Las relaciones con las familias	1,3	19,7	67,9	11,1
El papel de conserjes y personal no docente	1,7	22,5	57,3	18,5
Las relaciones del Equipo Directivo con el AMPA	4,0	8,3	52,5	35,2
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	,3	15,8	64,5	19,4
El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores sociales, PTSCs)	4,8	22,7	55,3	17,2

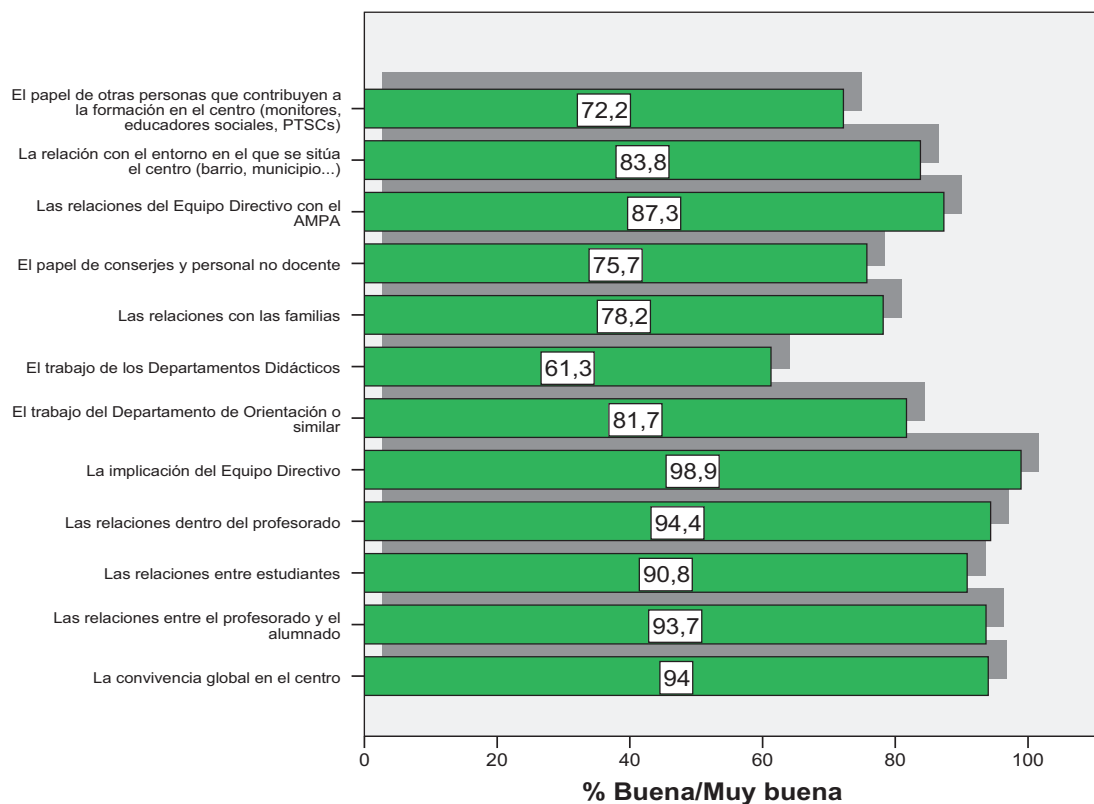


Figura 4. Porcentaje de Equipos Directivos que valora cada relación como buena o muy buena

Como puede observarse en la tabla y en la figura 4, la valoración de la convivencia por los equipos directivos es también muy positiva en todas las relaciones por las que se pregunta. Al considerar las suma de quienes califican cada relación como buena o muy buena, destacan: la implicación del equipo directivo, las relaciones dentro del profesorado, la convivencia global en el centro, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y las relaciones entre estudiantes. Entre las relaciones que concentran un mayor porcentaje de valoraciones críticas (aunque siempre minoritarias) cabe destacar: el trabajo de los Departamentos didácticos, valorado en general como positivo (por un 62,1%), aunque como sucedía con los Departamentos de Orientación más de la tercera parte de los equipos directivos (el 37,9%) lo valora de forma crítica.

1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

En la tabla 5 se presentan las valoraciones que proporcionan los estudiantes de sus centros educativos como lugares de aprendizaje. Las cuatro primeras preguntas son similares a las incluidas en el estudio PISA 2006.

Tabla 5. Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	47,1	25,8	16,0	11,1
Venir al centro es una pérdida de tiempo	71,9	21,4	4,1	2,7
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	7,5	19,8	47,6	25,1
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	3,2	8,4	40,6	47,8
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	61,5	22,6	7,4	8,4

Como puede observarse en la tabla y en la figura 5, la inmensa mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que “venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo” y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no una pérdida de tiempo. Aunque muy minoritarias, también conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, entre las cuales cabe destacar que el 15,8% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que “si se lo permitiesen se cambiaría de centro” y el 27,3% discrepa de la frase “venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones”, una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

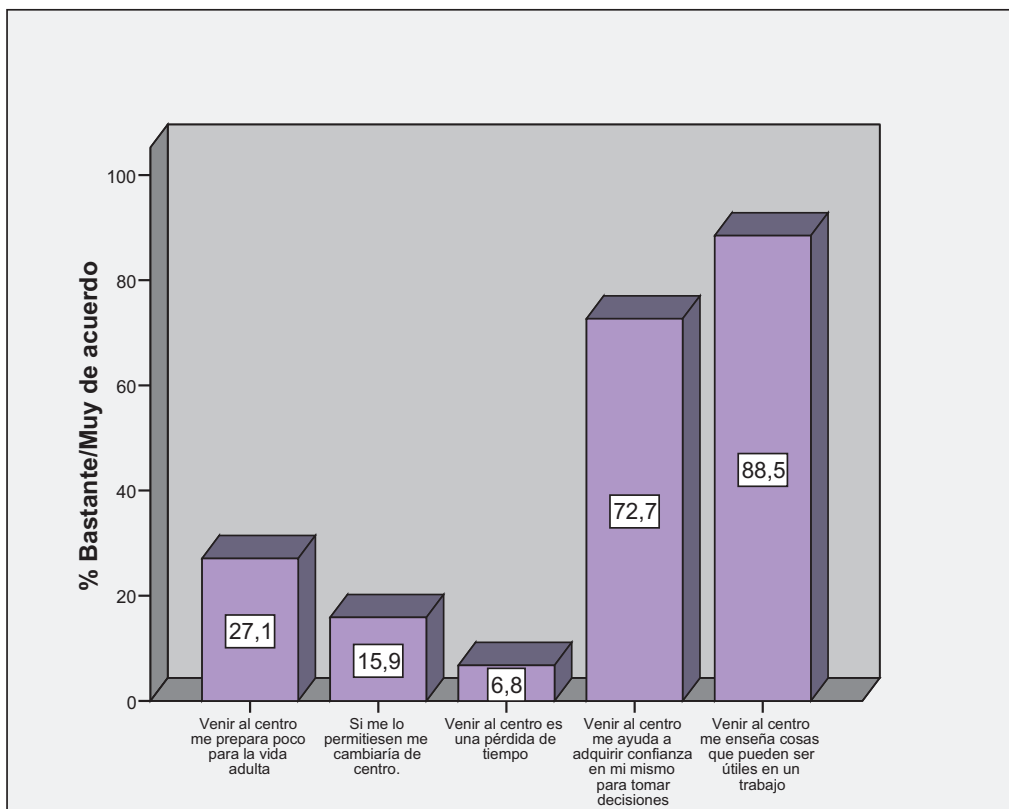


Figura 5. Porcentaje de estudiantes que está bastante o muy de acuerdo con los indicadores de sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

1.3. Compromiso con el centro y sentimiento de “estar quemado” en el profesorado

En la tabla y en la figura 6 se incluyen los resultados obtenidos en una serie de indicadores similares, en cierto sentido, al sentimiento de pertenencia evaluado en el alumnado a partir del cuestionario empleado en el estudio PISA, pero adaptado a la situación del profesorado.

Tabla 6. Compromiso con el centro en el profesorado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%
Encuentro reconocimiento por mi trabajo	3,5	20,7	60,8	15,0
Me siento incómodo y fuera de lugar	68,1	24,1	6,6	1,2
Me siento marginado o marginada	80,3	15,6	3,1	,9
Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	3,5	14,4	55,2	27,0
Me gustaría cambiarme de centro	58,3	27,1	9,9	4,7
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	61,8	23,5	8,8	6,0
Considero que mi trabajo es importante	1,2	3,6	37,5	57,6
Me siento un miembro importante de este centro	5,3	26,2	51,6	17,0

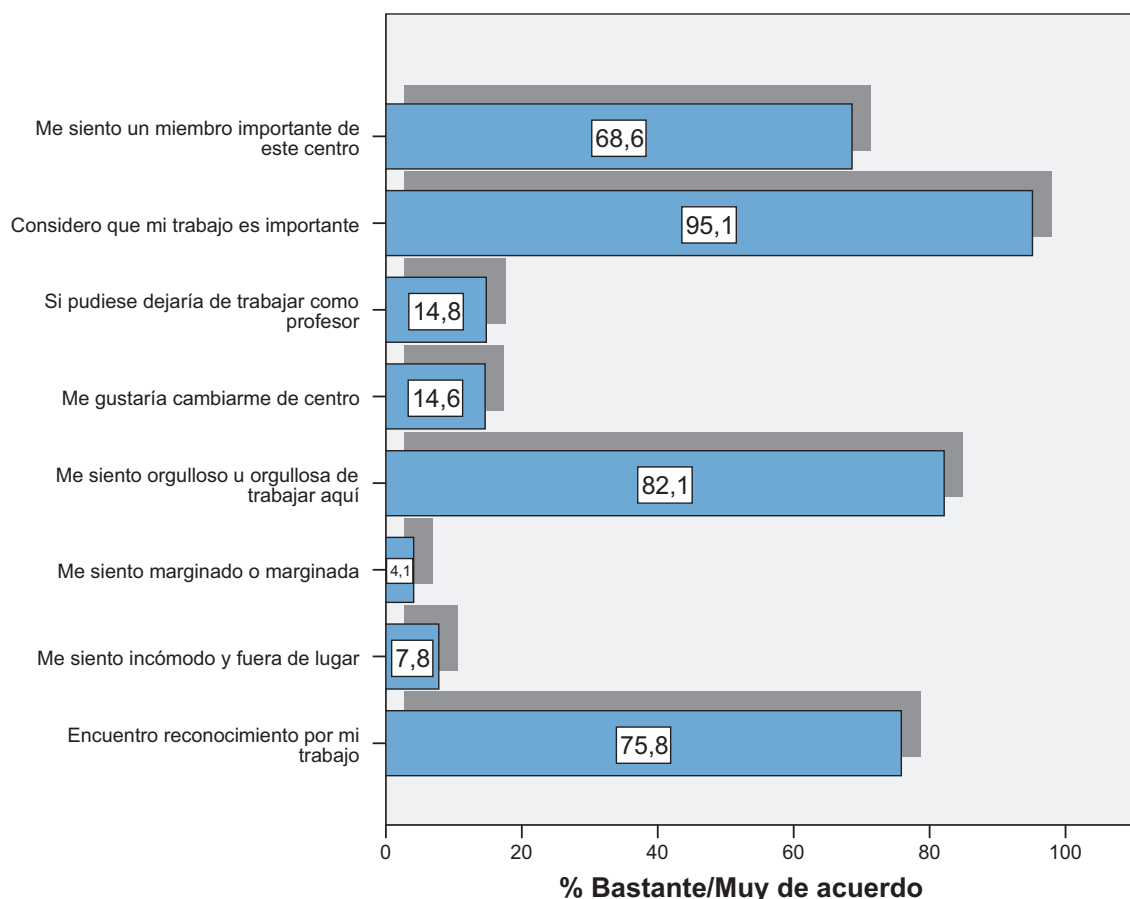


Figura 6. Porcentaje del profesorado que está muy o bastante de acuerdo con cada indicador de compromiso con el centro

Como puede observarse en la tabla y en la figura 6, la inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (95,1%), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1%), encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8%) y se siente un miembro importante del centro (68,6%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 14,8% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en un indicador similar), un 14,8% dejaría de trabajar como profesor, un 7,8% se siente fuera de lugar y un 4,1% se siente marginado o marginada.

Debido a la frecuencia con la que se alude al riesgo de que pueda darse entre el profesorado, especialmente en secundaria, el riesgo de lo que se conoce como “el síndrome del profesional quemado”, se han incluido en este estudio 6 elementos de la Escala de Maslach para la detección de dicho síndrome. La escala completa tiene 22 elementos, y tres factores: agotamiento emocional (1-2), despersonalización (3-4) y realización personal (5-6).

Tabla 7. Indicadores del síndrome del profesional “quemado”
y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me siento emocionalmente defraudado por mi trabajo	25,4	63,8	7,8	3,0
Siento que mi trabajo me está desgastando	21,3	55,3	15,4	8,0
Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	75,4	21,7	2,3	,6
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	49,3	40,3	7,5	2,9
Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	2,0	32,9	41,3	23,9
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	1,4	27,2	50,8	20,6
Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	1,1	21,0	48,5	29,4

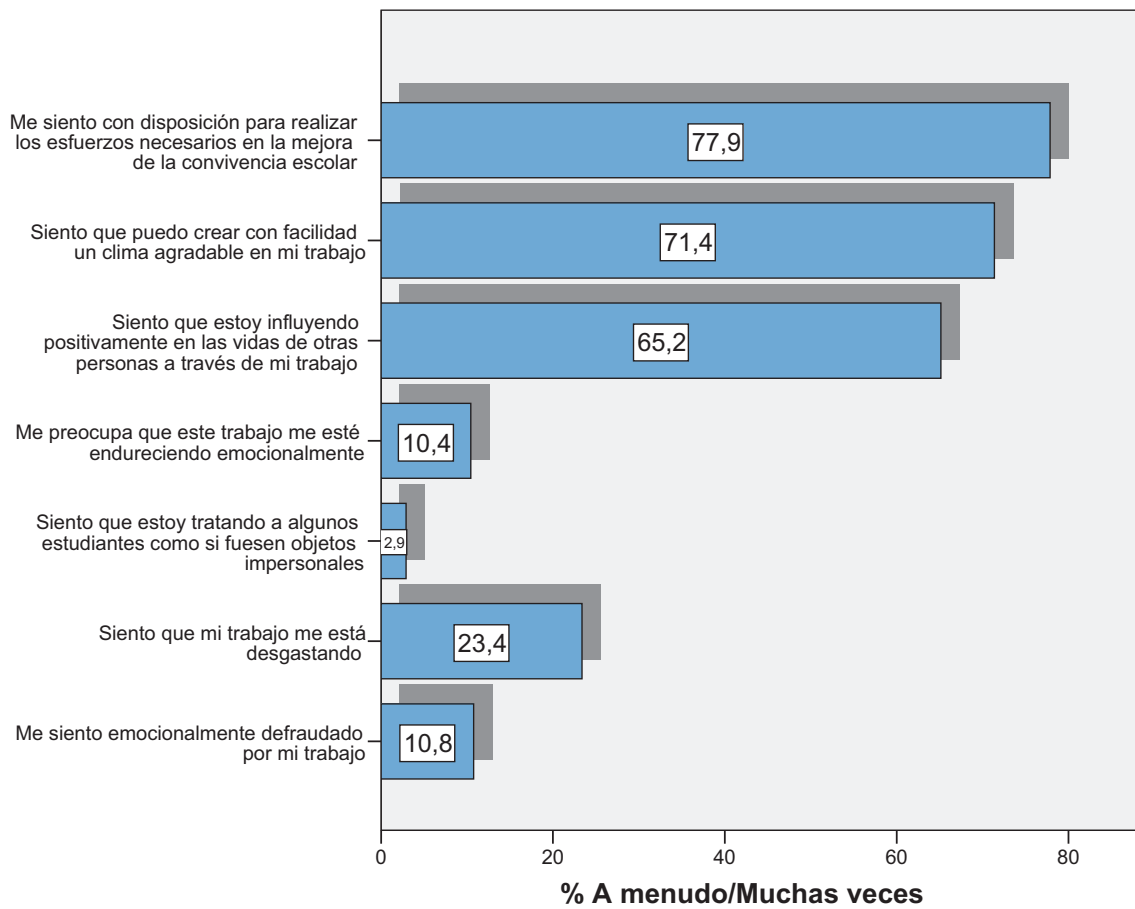


Figura 7. Indicadores del profesional quemado o su antítesis. Porcentajes del profesorado que responde “a menudo y muchas veces” a cada indicador

En la Tabla y en la figura 7 se presentan las respuestas del profesorado a los 6 indicadores relacionados con el *síndrome de estar quemado* o su antítesis, a las que se ha añadido un elemento sobre la disponibilidad para trabajar en la mejora de la convivencia. Como puede observarse en ellas, la inmensa mayoría del profesorado se manifiesta muy alejado de los indicadores que definen dicho síndrome. El 71,4% expresa que “puede crear un clima agradable en su trabajo” a menudo o muchas veces. Y el 77,9% responde con la misma frecuencia “sentirse con disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar”. En el otro extremo, es preciso considerar la situación del profesorado que está viviendo situaciones de desgaste a las que hay que prestar una atención especial. Entre dichas situaciones pueden distinguirse dos niveles:

- Un nivel de riesgo más grave, en el que parece incluirse entre el 1% y el 2,9% del profesorado. En este nivel se incluye el 1,4% que afirma que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo” y el 2,9% que responde “sentirse estar tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales” a menudo o muchas veces.
- Un segundo nivel, que incluye alrededor de un 10% del profesorado que está viviendo las siguientes situaciones estresantes a menudo o muchas veces: “me siento emocionalmente defraudado con mi trabajo (el 10,8%) y “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente” (el 10,4%).

1.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social

En la tabla 8 se presentan las respuestas sobre el número de buenos amigos o amigas que el alumnado afirma tener.

Tabla 8. ¿Cuántos buenos amigos-amigas tienes en el centro?

Número de amigos/as	%
Ninguno	1,2
Uno	2,5
Dos o tres	14,3
Cuatro o cinco	19,1
Seis o más	62,9

Como puede observarse en la tabla 8, en general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 1,2%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (el 82%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más.

En la tabla 9 y en la figura 8 se presentan algunos de los indicadores que hacen referencia a otros aspectos sobre su grado de integración en el centro y la calidad global de las relaciones entre iguales.

Tabla 9. Calidad de las relaciones entre estudiantes y nivel de integración del alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos y amigas fácilmente	2,4	14,5	47,9	35,1
Me siento integrado o integrada	2,6	9,3	45,3	42,8
Caigo bien a otros estudiantes	1,6	10,6	59,2	28,6
Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	13,2	40,8	33,6	12,4
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	7,2	31,1	45,1	16,7
Se aprende cooperando entre estudiantes	5,8	23,2	51,5	19,4

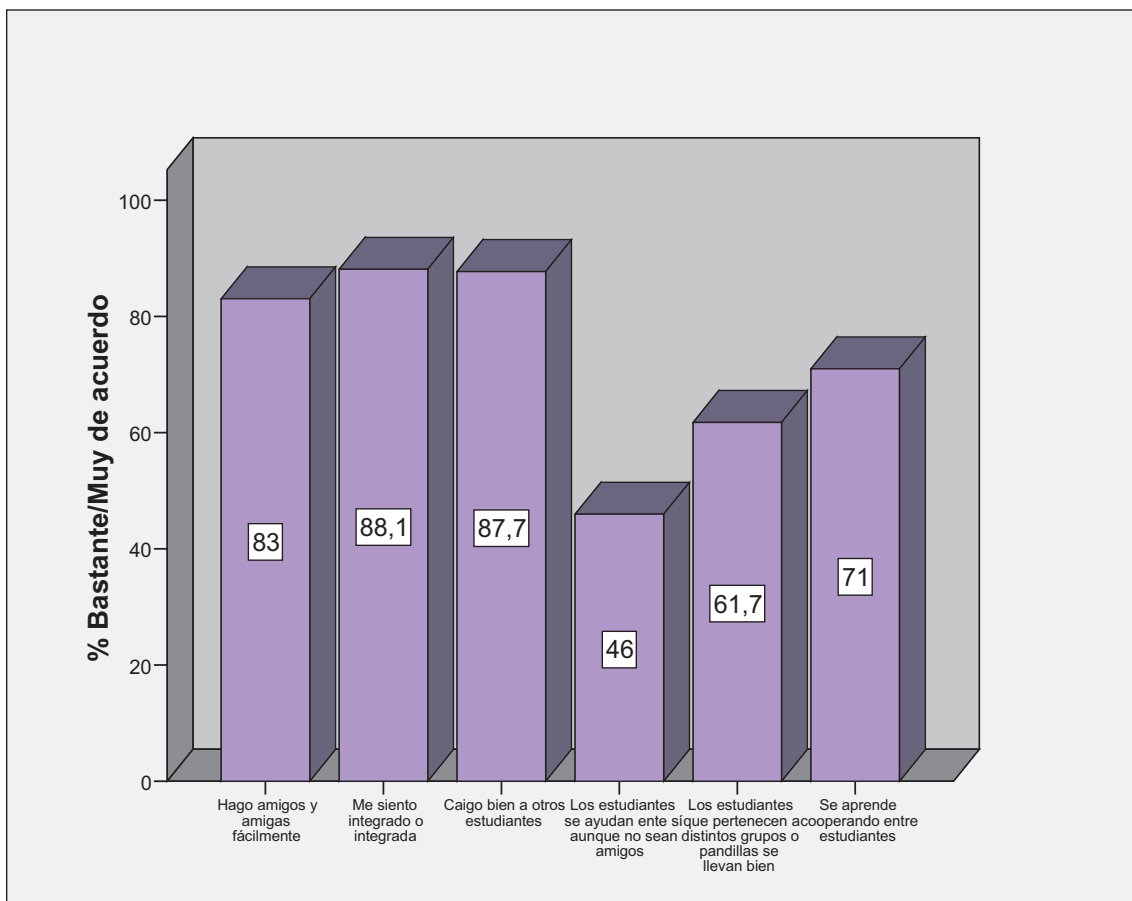


Figura 8. Porcentaje del alumnado que afirma estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador de integración y calidad de relaciones entre iguales

Como puede apreciarse en la tabla 9 y en la figura 8, la inmensa mayoría del alumnado valora muy bien su integración escolar, puesto que entre el 83% y el 87,7% está bastante o muy de acuerdo con los elementos que hacen referencia a ella (me siento integrado, hago amigos y amigas fácilmente, caigo bien...). El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las

relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71% del acuerdo en el indicador: “se aprende cooperando entre estudiantes y el 46% de acuerdo en el indicador “los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos” (frente al 54% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación).

Interpretados globalmente estos resultados ponen de manifiesto, una vez más, el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado, situación que es preciso extender a su totalidad. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar. Analizaremos esta cuestión detenidamente en la segunda parte de este informe sobre los obstáculos a la convivencia.

1.5. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado

Como puede observarse en la tabla 10 y en la figura 9, la mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades por las que se pregunta, de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo, como autoridad, sobre el alumnado, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico”), que el 60,1% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor.

Tabla 10. Percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia.

	Ningún profesor	Algún profesor	Bastantes Profesores	La mayoría de profesores
	%	%	%	%
Les interesa nuestro bienestar	3,3	35,9	33,4	27,4
Escuchan lo que tengo que decirles	3,6	36,9	37,6	22,0
Tratan a los estudiantes de manera justa	4,8	37,4	39,0	18,9
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	7,2	36,4	33,3	23,1
Tenemos confianza y respeto mutuo	6,1	34,6	37,7	21,6
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	15,1	44,2	28,9	11,8
Me ayudan a conseguir mis objetivos	6,8	33,1	35,6	24,5

Los resultados de la tabla 10 y la figura 9, proporcionan información de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado y como incrementarla, uno de los temas mas mencionados en los últimos tiempos, reflejando la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a incrementar dicha autoridad, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia.

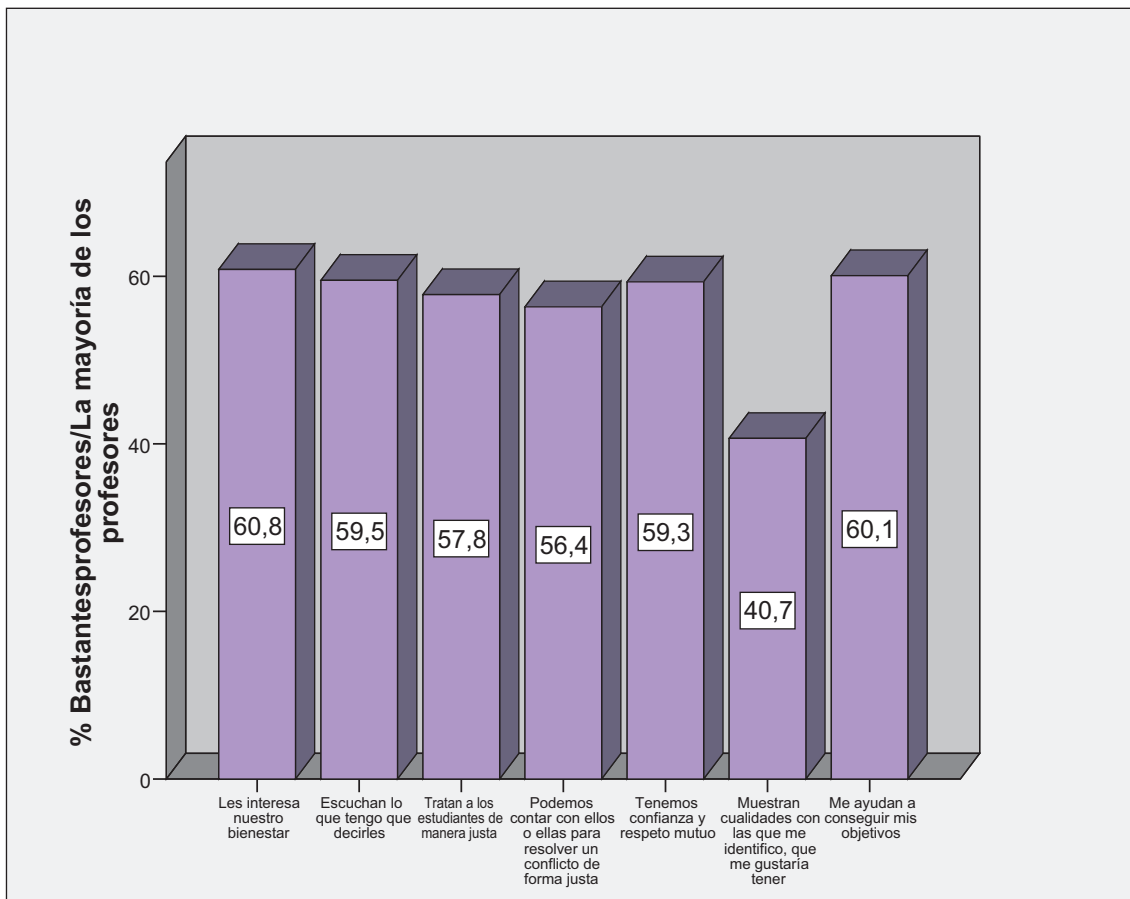


Figura 9. Porcentaje del alumnado que atribuye a bastantes o a la mayoría de los profesores cada indicador de calidad de la relación y de su influencia

Se incluyen a continuación, tablas 11-13 y figuras 10-12 los resultados obtenidos en cuatro preguntas, paralelas a algunas de las incluidas en el cuestionario del alumnado, sobre la calidad global de la relación y el poder del profesorado para influir como autoridad (justa, de recompensa, de referencia...) desde la otras tres perspectivas evaluadas en este estudio.

Tabla 11. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,2	5,0	59,8	35,0
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,9	23,9	66,4	8,8
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	3,7	36,0	50,0	10,3
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,5	20,5	66,5	12,6

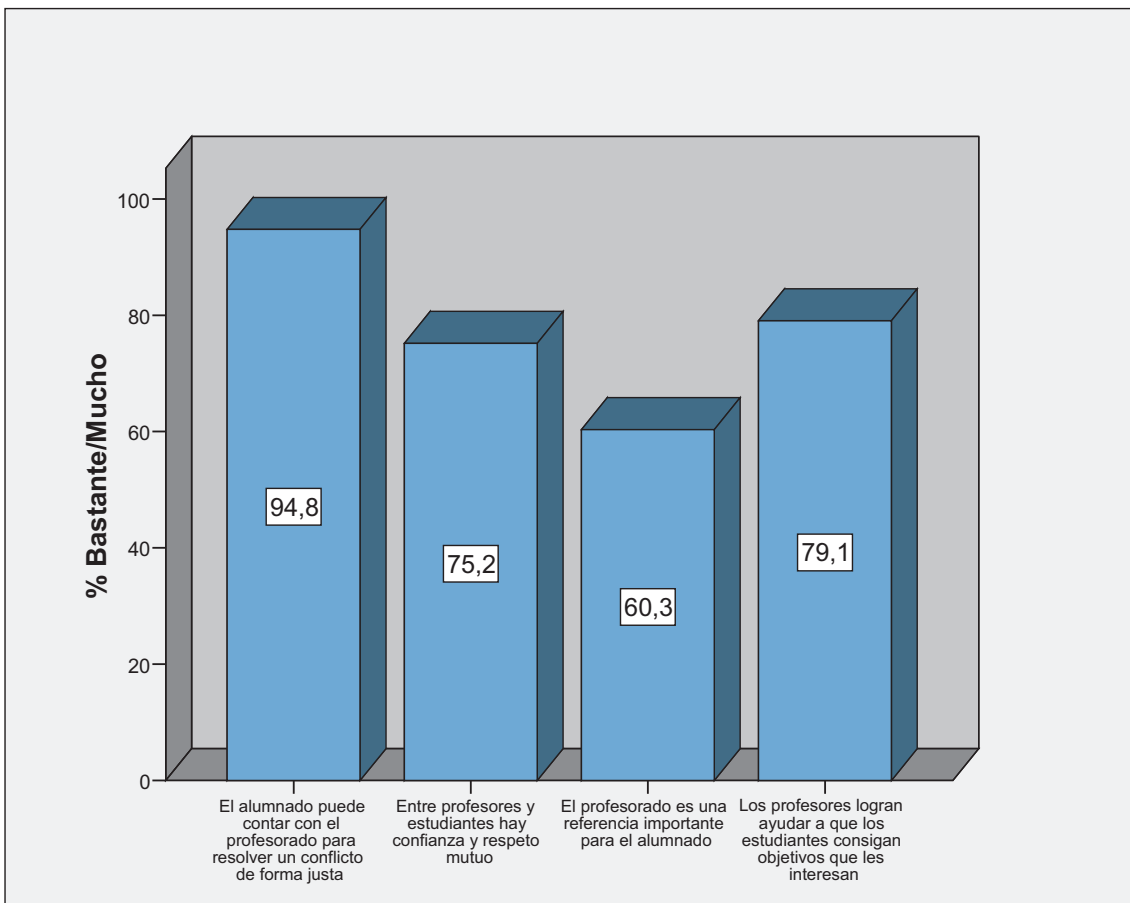


Figura 10. Porcentaje del profesorado que valora de forma muy positiva la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

Tabla 12. Percepción del Departamento de Orientación sobre la calidad de la relación del profesorado con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,7	6,0	66,5	26,8
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,4	17,3	72,9	9,5
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1,1	30,5	59,6	8,9
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,7	23,8	64,8	10,7

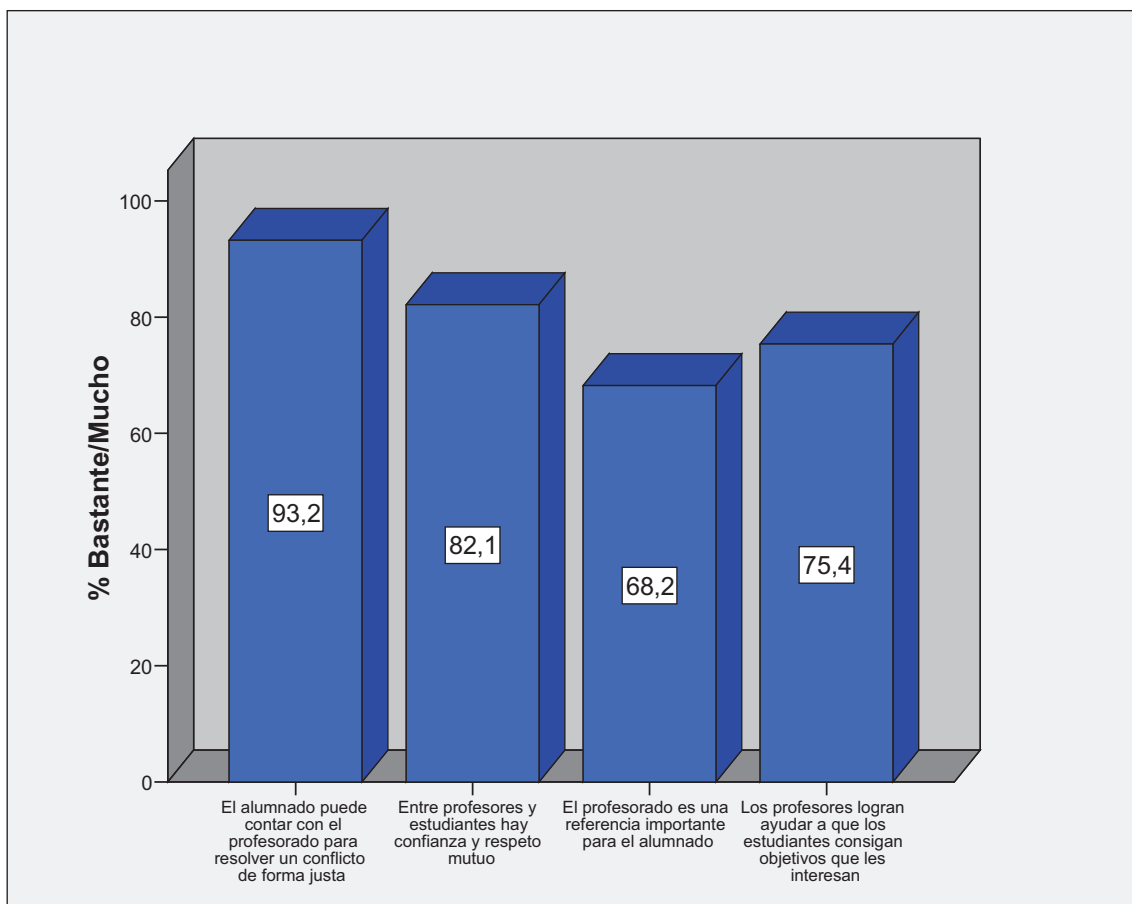


Figura 11. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora de forma muy positiva la calidad la relación del profesorado con alumnado

Tabla 13. Percepción del Equipo Directivo sobre la calidad de la relación del profesorado con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,3	3,2	57,2	39,2
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,3	7,7	76,8	15,1
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1,3	23,2	63,0	12,5
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,6	13,8	74,3	11,3

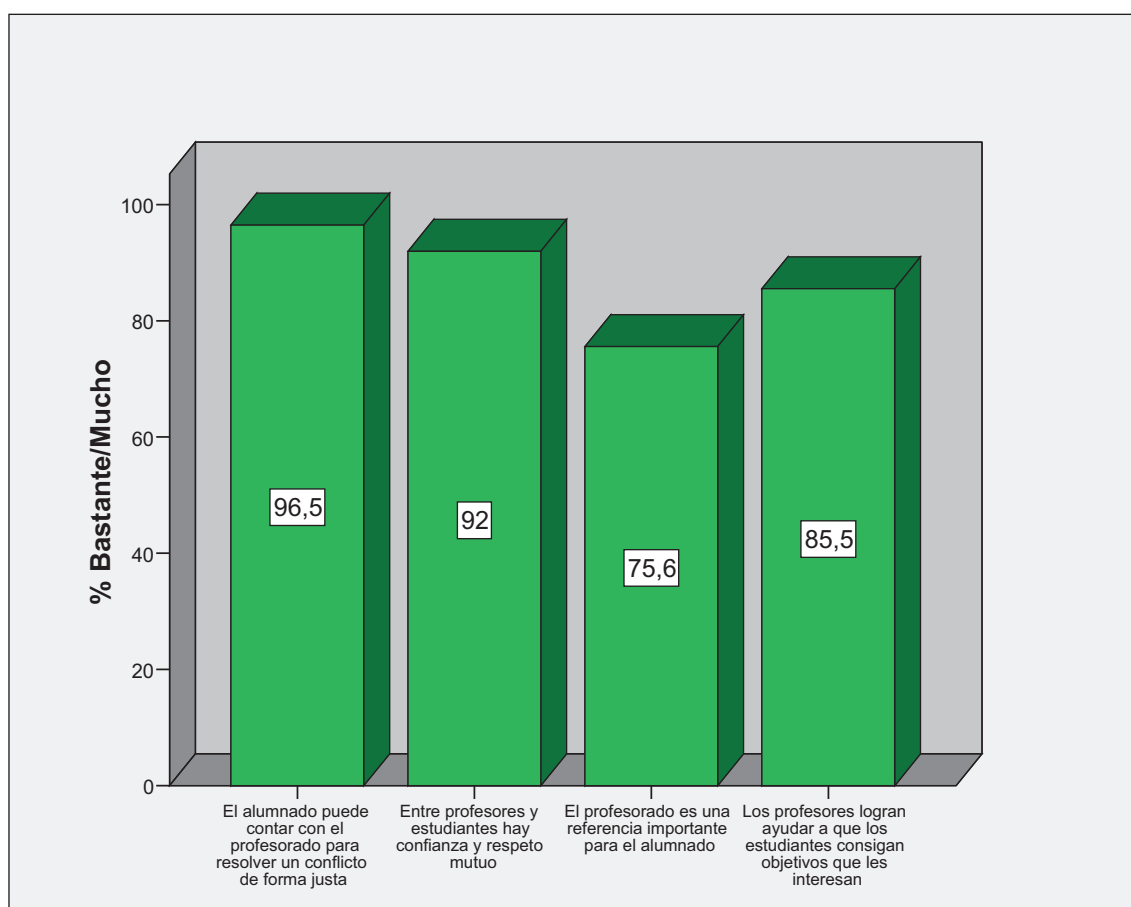


Figura 12. Porcentaje de Equipos Directivos que valora de forma muy positiva la calidad la relación del profesorado con alumnado

El análisis conjunto de los resultados obtenidos a través de los cuatro cuestionarios refleja en todos los casos una valoración mayoritaria bastante positiva de la relación del profesorado con el alumnado, tendencia que es especialmente acentuada en los equipos directivos, seguidos de los departamentos de orientación, el profesorado y, por último, el alumnado. En los cuatro casos el indicador que refleja un superior porcentaje de respuestas críticas es el que alude a la autoridad de referencia del profesorado: el 60,1% del alumnado indica que algún profesor o ningún profesor “muestra cualidades con las que se identifica, que le gustaría tener;

y el 38.7% del profesorado, ante la pregunta el profesorado es una referencia importante para el alumnado responde que nada o poco.

1.6. Calidad de las relaciones entre docentes

En la tabla 14 se incluyen los resultados sobre los indicadores de la calidad de las relaciones entre docentes. Tres de dichas preguntas hacen referencia a problemas, incluido el acoso (un tema que suele ser considerado tabú y que es aconsejable conocer para erradicar).

Tabla 14. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	,5	16,3	40,6	42,5
Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	1,1	22,3	44,3	32,3
Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	,8	20,8	47,2	31,2
Mis compañeros hablan mal de mí	71,9	26,8	,9	,4
Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	78,8	19,6	1,1	,5
Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	94,0	5,2	,4	,4
Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	83,3	9,9	3,6	3,2
Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	2,8	16,1	30,0	51,1

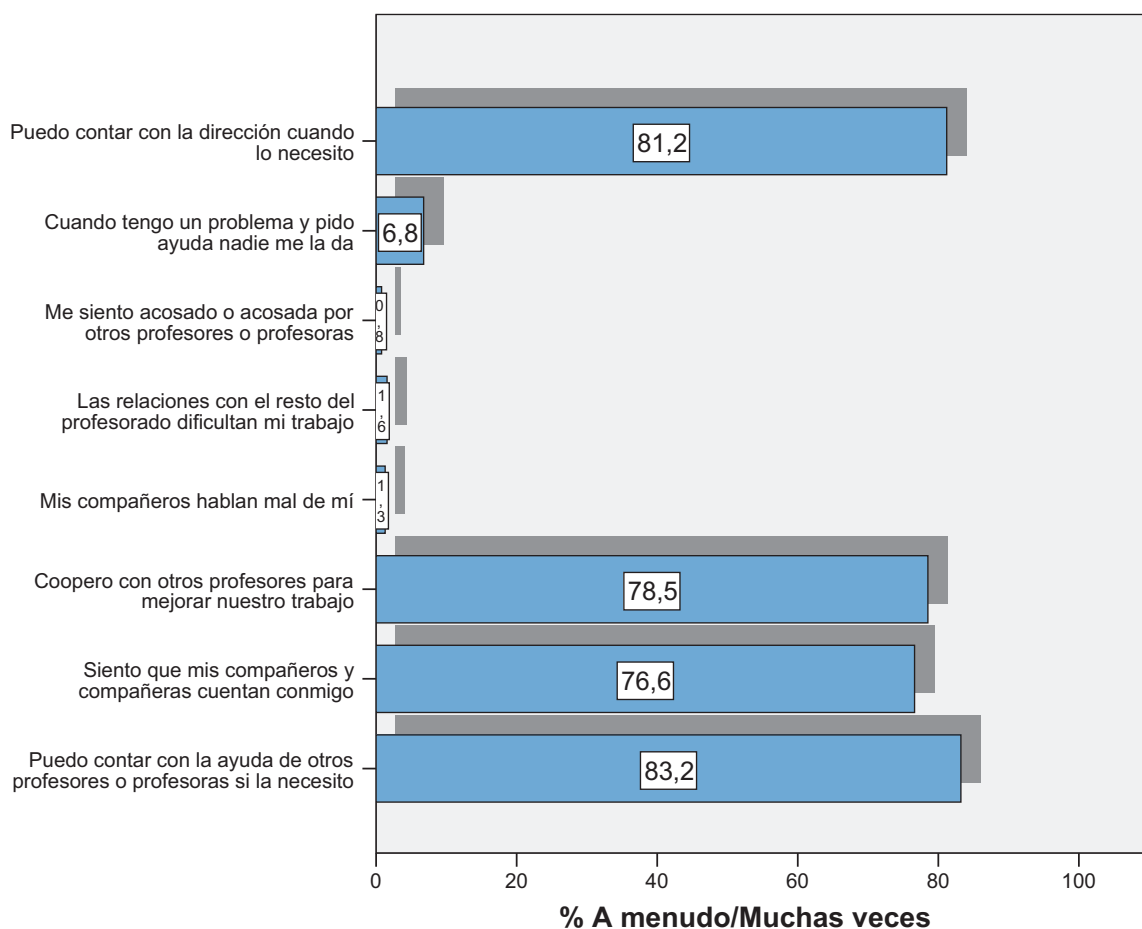


Figura 13. Porcentaje del profesorado que responde vivir con frecuencia cada situación en las relaciones con el resto del profesorado

En la tabla 14 y en la figura 13 pueden observarse los elevados porcentajes en las situaciones positivas, siendo muy bajos (inferiores al 6,8%) los mostrados para las situaciones negativas, a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver.

Conviene destacar que el porcentaje de profesores que manifiesta sentirse acosado por otros profesores “a menudo o muchas veces” es de un 0.8%, que asciende a un 6% si se suma la categoría “a veces”.

Los resultados anteriormente resumidos concuerdan con la percepción que el alumnado tiene de la calidad de las relaciones entre docentes, que se incluye en el siguiente apartado.

1.7. El centro como comunidad

Se presentan a continuación los indicadores sobre la valoración de la convivencia en el centro como comunidad y su relación con el entorno, algunos de los cuales son similares a los indicadores utilizados en el estudio CIVED sobre

la educación cívica de la Agencia Internacional de Educación (IEA), tratando de evaluar el seguimiento de las recomendaciones sobre educación cívica del Consejo de Europa y de la Unión Europea.

Tabla 15. El centro como comunidad según el alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	47,1	25,8	16,0	11,1
Venir al centro es una pérdida de tiempo	71,9	21,4	4,1	2,7
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	7,5	19,8	47,6	25,1
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	3,2	8,4	40,6	47,8
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	61,5	22,6	7,4	8,4

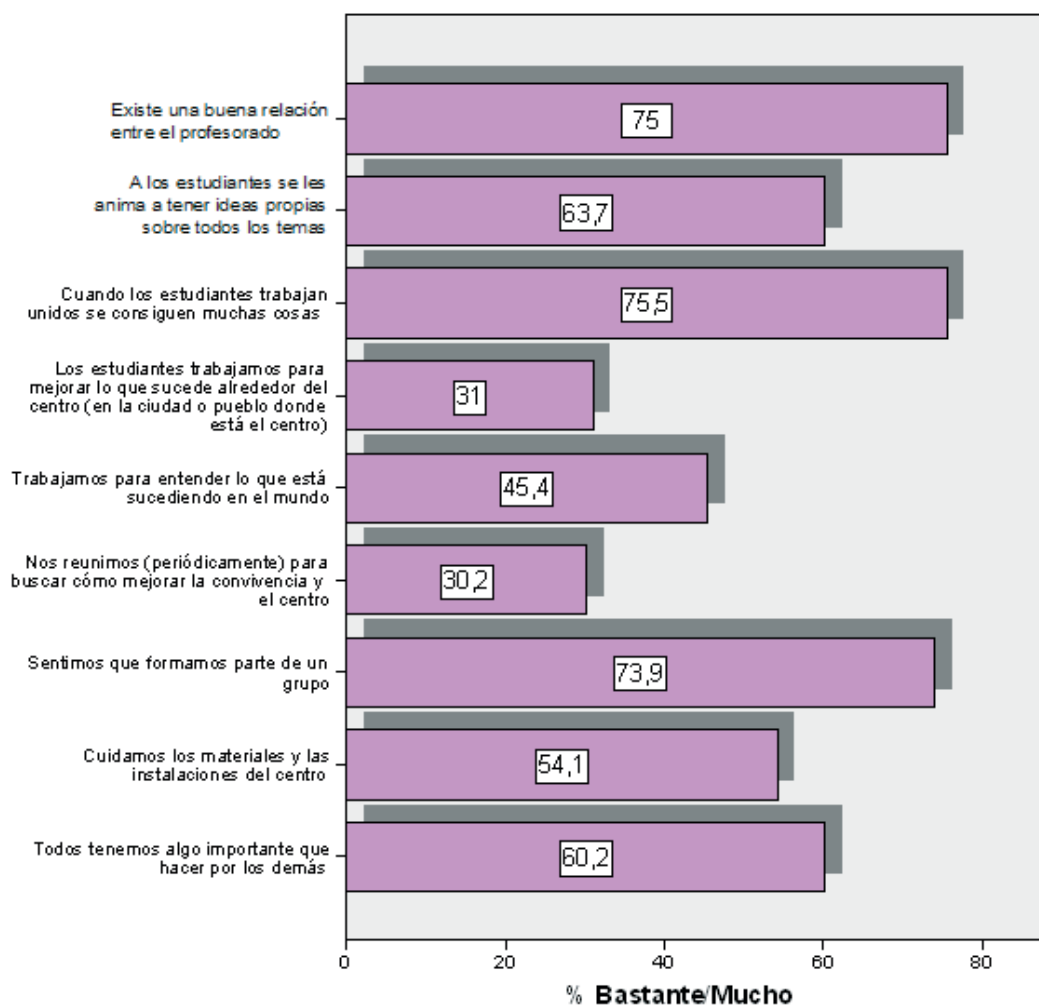


Figura 14. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del alumnado que valora cada situación como frecuente en su centro

Como puede observarse en la tabla 15 y en la figura 14, el alumnado valora de forma especialmente positiva los aspectos de la convivencia en el centro como comunidad más relacionados con la unidad entre estudiantes, entre profesores y con el sentimiento de formar parte de un grupo. En un segundo nivel, destaca el reconocimiento de que a los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas y que pueden hacer algo importante por los demás. Hay tres indicadores en los que las actividades escolares parecen ser poco frecuentes: reuniones periódicas con estudiantes para mejorar la convivencia en el centro, que trabajen para mejorar lo que sucede alrededor del centro y que trabajen para entender lo que está sucediendo en el mundo.

Tabla 16. El centro como comunidad según el profesorado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	1,1	16,5	57,5	24,8
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	6,4	51,5	39,9	2,1
Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad	2,8	30,6	53,5	13,1
Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo	,5	12,0	67,5	20,0
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	4,9	31,6	46,0	17,5
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	1,1	19,9	60,7	18,3
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	,8	15,3	61,4	22,6
Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas	,9	11,2	57,0	30,8
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,7	14,1	64,6	20,6
La organización y programación de las materias de este centro contribuye a una buena convivencia	1,4	20,1	63,0	15,5

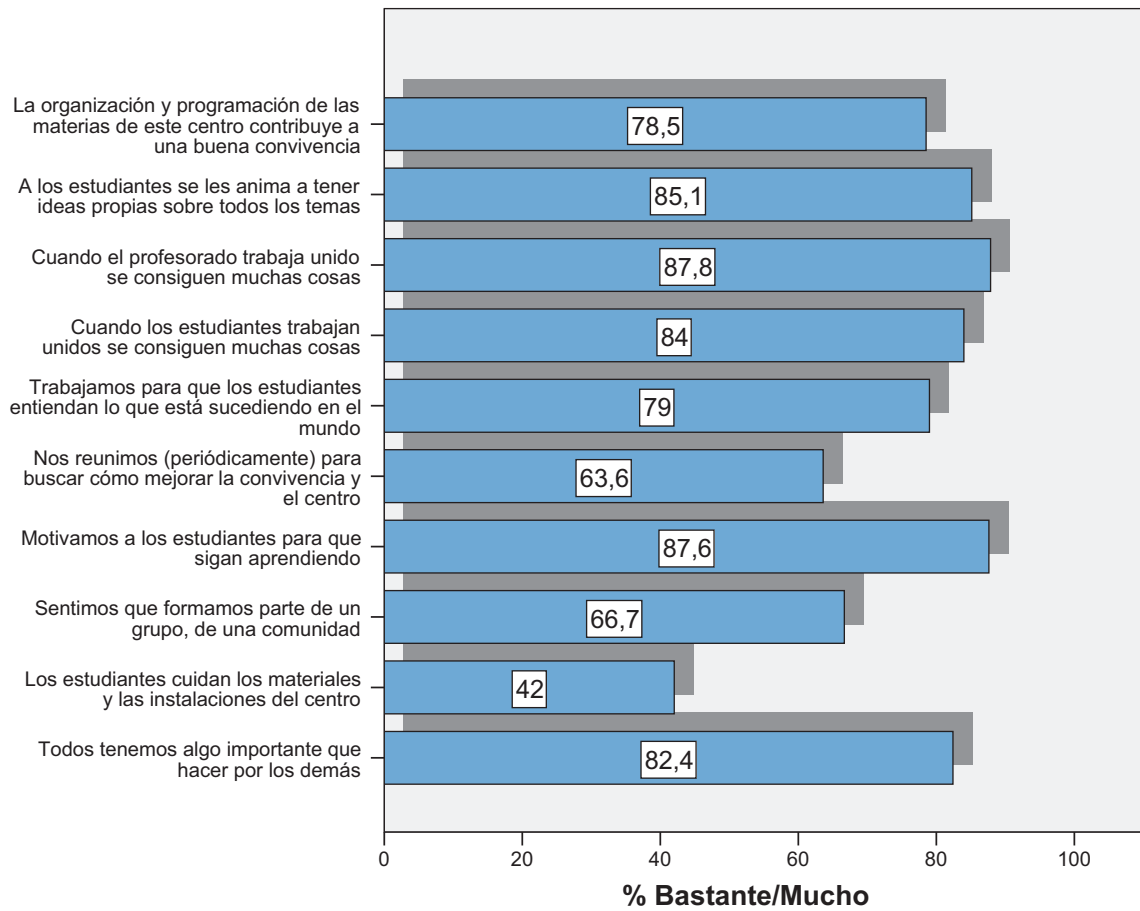


Figura 15. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del profesorado que valora cada situación como frecuente en su centro

La comparación de los resultados obtenidos a través del alumnado y a través del profesorado refleja una importante coincidencia en la valoración mayoritariamente positiva de la mayor parte de las cuestiones por las que se pregunta, que es todavía más acentuada en el caso del profesorado, como sucedía en los resultados analizados con anterioridad. Uno de los elementos en los que esta diferencia resulta mayor es “trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo”: el 79% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 45,4% del alumnado, debido quizá a como interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”. En dos elementos se observa la tendencia contraria a la anteriormente expuesta, la valoración a través del alumnado es más positiva que a través del profesorado: en el cuidado del centro y los materiales por el alumnado, y en sentimos que formamos parte de un grupo o comunidad (sentimiento más presente entre estudiantes que entre profesores).

Tabla 17. El centro como comunidad según el Departamento de Orientación

	Nada	Poco	Bastant.	Mucho
Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los demás	6,2	33,8	45,4	14,6
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	,8	43,3	52,1	3,8
Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad	1,5	45,2	46,7	6,5
Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo)	3,8	31,0	55,9	9,2
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	3,1	36,0	47,5	13,4
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que estás sucediendo en el mundo	,8	22,3	65,4	11,5
El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el barrio...)	2,3	20,3	58,2	19,2
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,4	17,6	67,4	14,6
El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,9	40,6	51,7	5,7
Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	9,6	57,1	30,3	3,1
Cuando el alumnado elabora una propuesta sobre la vida en el centro, es difícil que esta sea considerada por quien tiene la capacidad de decidir	13,9	64,1	19,7	2,3
El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...)	3,1	36,8	53,3	6,9
Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	3,1	45,6	44,8	6,6
Se estimula a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	1,6	35,3	54,3	8,9
Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente	8,2	45,3	34,4	12,1

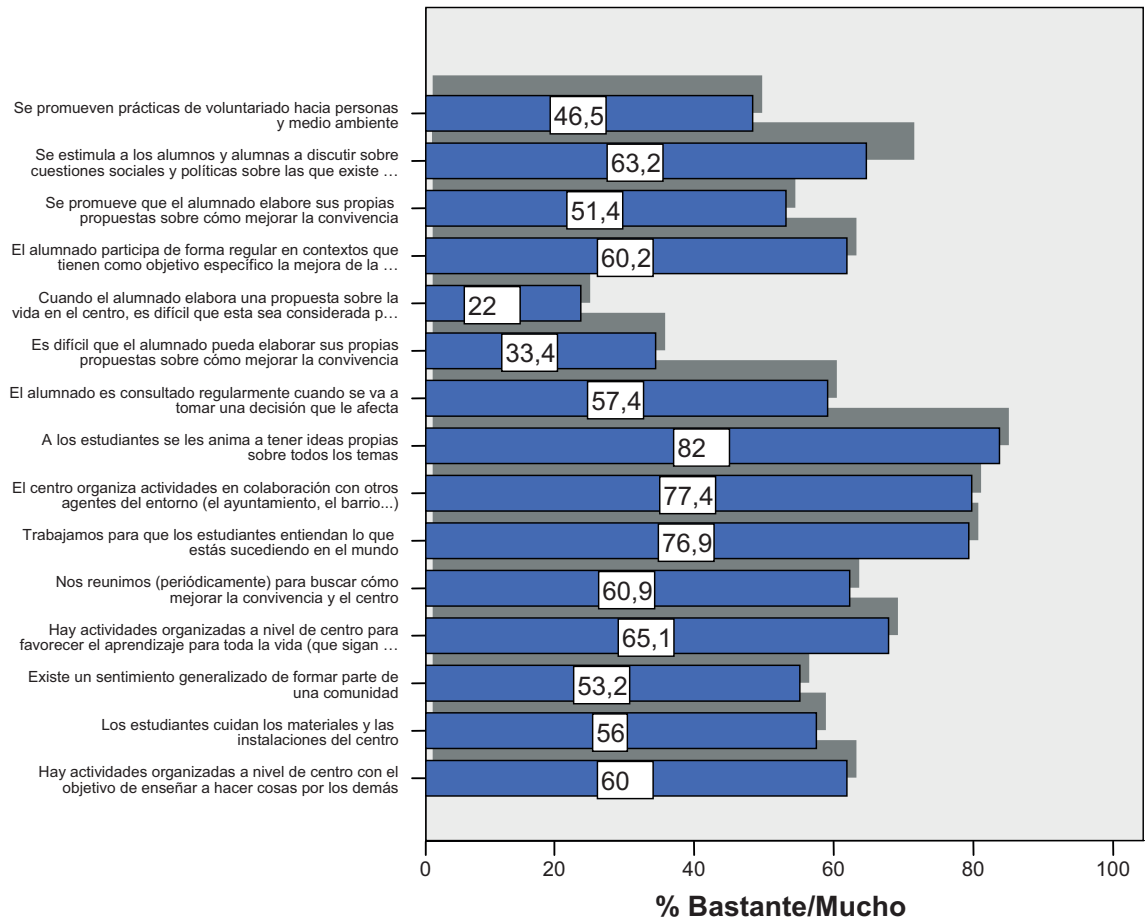


Figura 16. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora cada situación como frecuente

Tabla 18. El centro como comunidad según los equipos directivos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los demás	2,0	27,0	48,7	22,4
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	1,6	25,7	69,4	3,3
Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad	1,3	35,5	55,9	7,2
Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo)	2,0	26,0	56,9	15,1
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	2,6	22,0	53,9	21,4
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que estás sucediendo en el mundo	,7	15,5	62,2	21,7
El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el barrio...)	3,6	20,4	52,3	23,7
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,3	7,9	66,1	25,7

El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,3	33,9	54,6	10,2
Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	15,1	53,0	29,3	2,6
Cuando el alumnado elabora una propuesta sobre la vida en el centro, es difícil que esta sea considerada por quien tiene la capacidad de decidir	23,7	59,9	15,8	,7
El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...)	3,3	31,6	51,6	13,5
Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	1,6	35,5	52,3	10,5
Se estimula a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	2,3	26,6	57,9	13,2
Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente	4,3	39,1	40,8	15,8

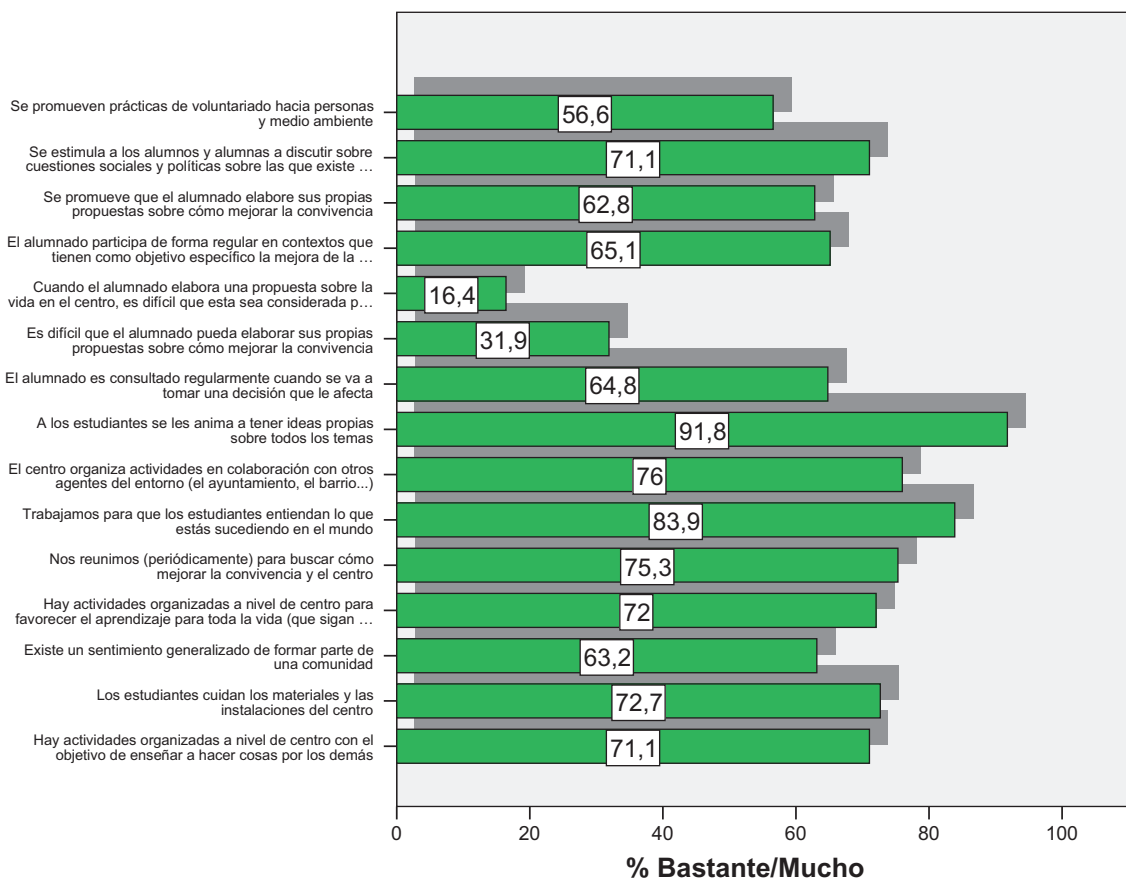


Figura 16. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje de Equipos Directivos que valora cada situación como frecuente en su centro

La comparación de los resultados obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que la valoración del centro como comunidad es en general bastante positiva en todos los casos, y especialmente a través de los equipos directivos, con más información y más responsabilidad en dicho tema.

Una de las principales diferencias entre estudiantes y docentes se produce en el indicador: “nos reunimos periódicamente para mejorar la convivencia en el centro”, probablemente debido a que la mayoría de las reuniones se produzcan entre el profesorado. No parece existir, sin embargo, desconfianza en las posibilidades del alumnado para trabajar en dicha dirección, como lo reflejan las respuestas de los docentes a las dos preguntas planteadas en este sentido (sobre la capacidad del alumnado para elaborar propuestas de mejora de la convivencia y sobre la capacidad del profesorado para aceptarlas).

1.8. La relación entre las familias y el centro educativo

En las tablas 19-22 y en las figuras 18-21 se presentan los resultados sobre la calidad de la relación entre el centro educativo y las familias, valorada por los cuatro colectivos participantes en este estudio.

Tabla 19. Las relaciones de la familia con el centro según el alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi familia está contenta con este centro	4,0	13,5	48,3	34,2
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	6,6	17,8	33,1	42,5
A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro	11,3	27,4	39,2	22,1
Me gusta que mi familia venga a las reuniones que se convocan desde el centro	18,7	27,9	35,5	18,0
Mi familia colabora con actividades extraescolares	39,0	32,7	19,9	8,5
Mi familia siente que puede comunicar a los profesores lo que le preocupa	9,7	21,7	43,7	24,8
Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo	22,0	30,8	32,9	14,3
Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y profesoras	7,8	23,3	43,9	24,9
Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro	3,4	9,3	37,8	49,6
En este centro siento que se respeta a mi familia	4,1	10,9	45,6	39,5
En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias	8,1	26,7	43,7	21,6
Mi familia colabora con la asociación de padres y madres	38,9	26,3	22,7	12,1
Mi familia está contenta con la asociación de padres y madres	17,7	25,7	41,1	15,5

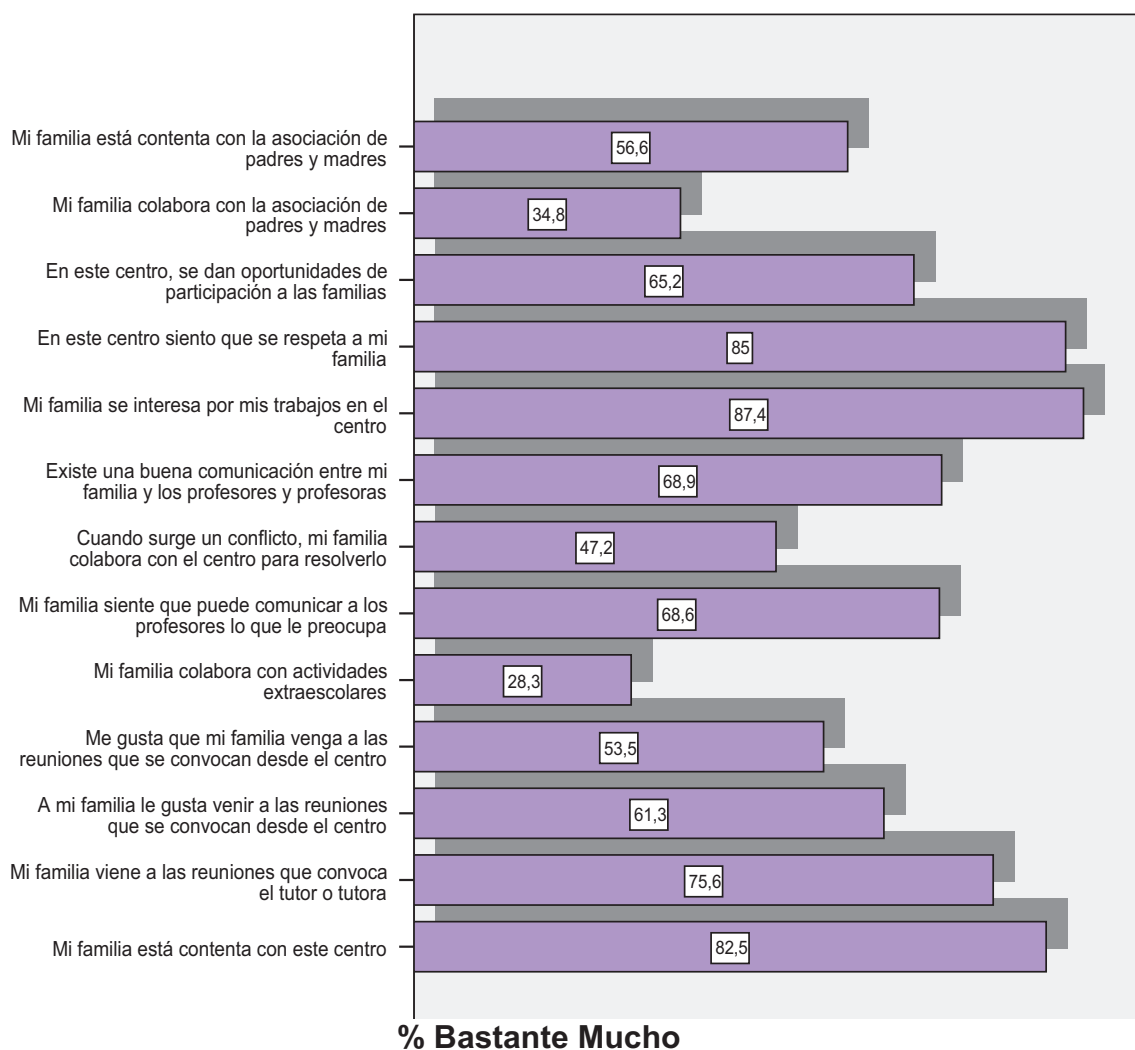


Figura 18. La relación familia-centro. Porcentaje del alumnado responde bastante-mucho en cada indicador

A partir de los resultados que se incluyen en la tabla 19 y en la figura 18 se observa que:

- 1) *En general, la mayoría alumnado percibe una buena relación de su familia con el centro.* En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad general de la relación, la comunicación y el respeto entre la familia y la escuela, los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 80% y el 60%.
- 2) Se observan porcentajes algo menores en las cuestiones que hacen referencia a la *colaboración de las familias* cuando ésta implica algo más que asistir a las reuniones: trabajar para resolver los conflictos, trabajar con la asociación de padres y madres o con las actividades extraescolares.
- 3) *La mayoría del alumnado (el 87,43%) percibe que su familia se interesa bastante o mucho por sus trabajos escolares,* resultado que contrasta

con la percepción mucho menor de dicho interés entre el profesorado y los departamentos de orientación.

- 4) *El 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora. Este porcentaje baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones. Y desciende un poco más al preguntarle si a el o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. Resultado de puede ser de gran relevancia para favorecer la colaboración familia-escuela superando las limitaciones que actualmente se detectan en este sentido.*

Tabla 20. La relación entre las familias y el centro según el profesorado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	1,2	38,2	51,9	8,8
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	1,5	29,9	61,9	6,8
Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros estudiantes lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	,8	14,6	65,9	18,8
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1,8	43,8	49,7	4,7
Las familias se interesan por los trabajos escolares	2,8	55,7	37,9	3,5
Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	1,2	15,9	59,7	23,2
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado	7,2	43,3	41,8	7,7
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	5,1	37,9	49,7	7,2
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	4,7	36,1	52,0	7,1
Siento que las familias me respetan	1,5	16,9	68,4	13,2
Siento que las familias valoran mi trabajo	2,9	30,1	57,1	9,9

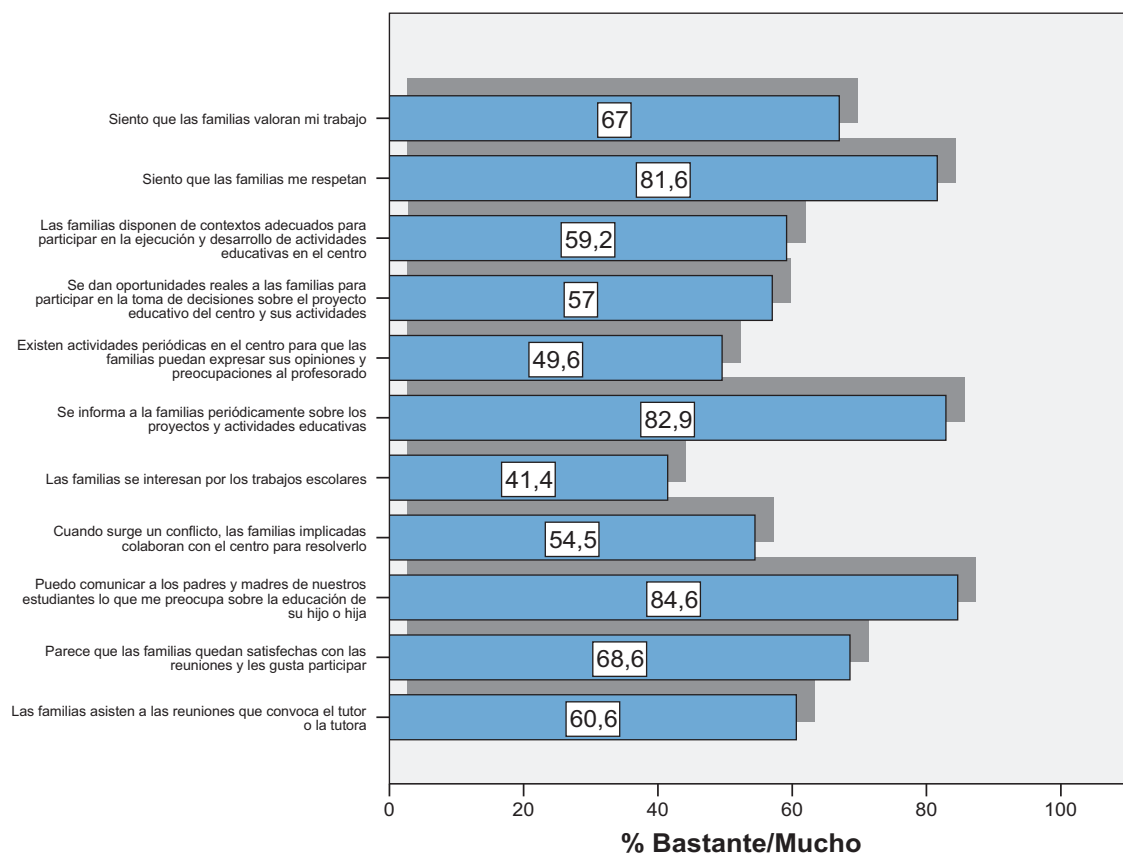


Figura 19. La relación de las familias con el centro.
Porcentaje del profesorado responde bastante-mucho en cada indicador

La comparación de los resultados obtenidos a través del profesorado y el alumnado refleja que:

- 1) *En general, el profesorado percibe también una buena relación con las familias.* En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad de la relación, la comunicación y el respeto, los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 80% y el 60%.
- 2) Se observan porcentajes algo menores en las cuestiones que hacen referencia a la participación *de las familias* en las actividades escolares así como a las *oportunidades de participación*, cuando éstas implican algo más que asistir a las reuniones y recibir información: trabajar para resolver los conflictos, oportunidades periódicas para expresar lo que preocupa a las familias o en la toma de decisiones sobre actividades escolares.
- 3) *Solo el 41,4% del profesorado afirma que la familia se interesa bastante o mucho por los trabajos escolares.* Resultado que contrasta con lo que en una cuestión similar afirma el alumnado. También existen discrepancias, aunque menores, en las frecuencias con la que estudiantes y profesores reconocen que las familias acuden a las reuniones convocadas.

Tabla 21. La relación entre las familias y el centro según los Departamentos de Orientación.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las familias asisten a las reuniones que se convocan desde el centro	2,5	47,7	44,6	5,3
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	2,1	29,9	62,0	6,0
Podemos comunicar a las familias lo que nos preocupa sobre la educación de su hijo o hija	1,1	15,4	67,0	16,5
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	2,5	44,9	50,2	2,5
Las familias se interesan por los trabajos escolares de sus hijos e hijas	3,2	54,2	39,8	2,8
Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	1,1	15,1	58,6	25,3
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado	6,0	39,6	44,9	9,5
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	6,7	45,8	40,1	7,4
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y el desarrollo de actividades educativas en el centro	4,2	40,1	50,4	5,3
El profesorado se siente respetado por las familias	3,2	34,4	60,4	2,1
El profesorado siente que las familias valoran su trabajo	5,7	55,3	37,9	1,1

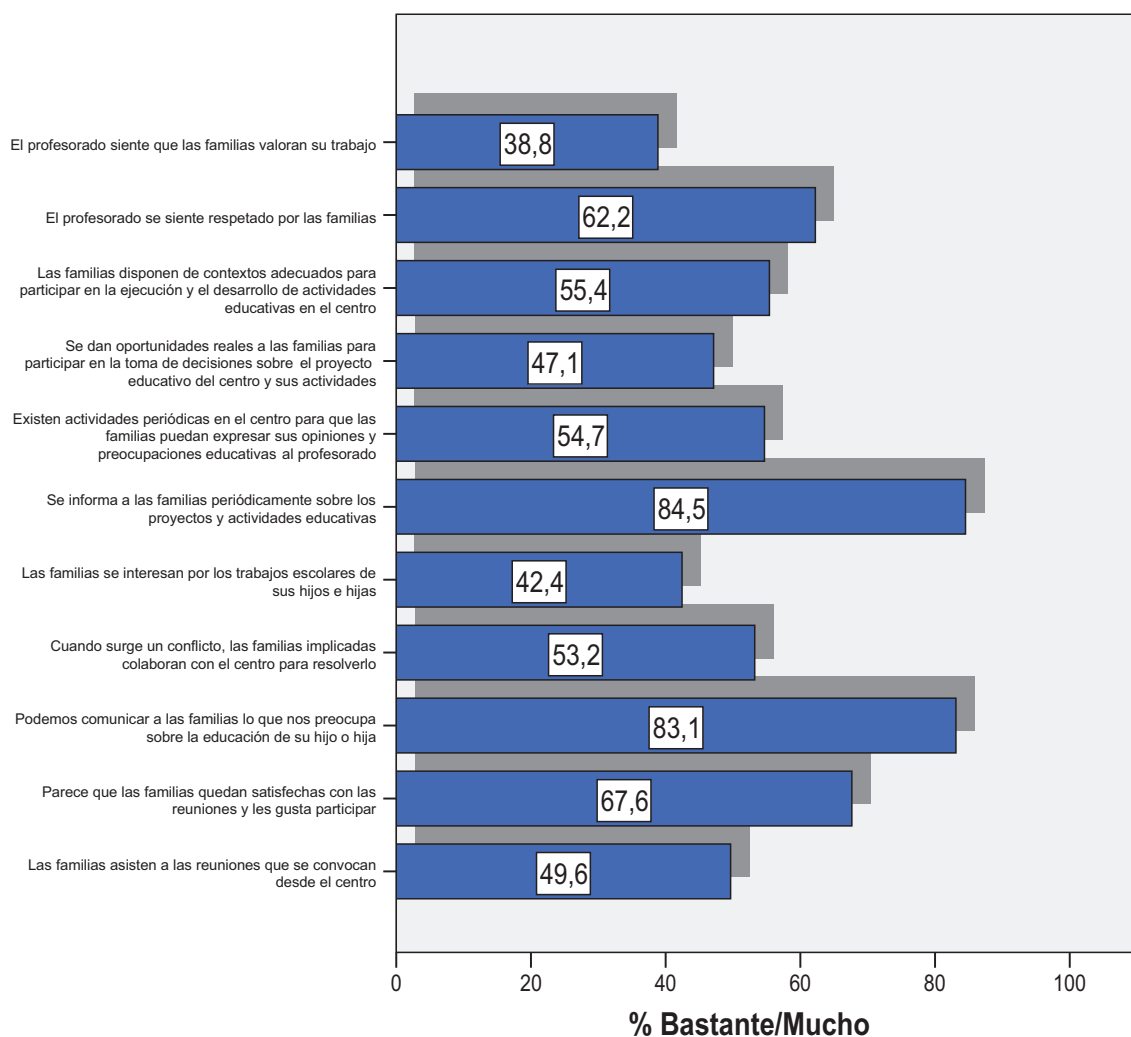


Figura 20. La relación familias-centro. Porcentaje de los Departamentos de Orientación que responde bastante-mucho en cada indicador

Tabla 22. La relación entre las familias y el centro educativo según los Equipos Directivos

Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	,3	12,5	56,8	30,4
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado	2,3	36,3	47,2	14,2
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	2,0	33,0	53,5	11,6
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y el desarrollo de actividades educativas en el centro	1,7	31,7	57,8	8,9
El profesorado se siente respetado por las familias	2,3	28,4	63,0	6,3
El profesorado siente que las familias valoran su trabajo	3,6	48,5	45,2	2,6

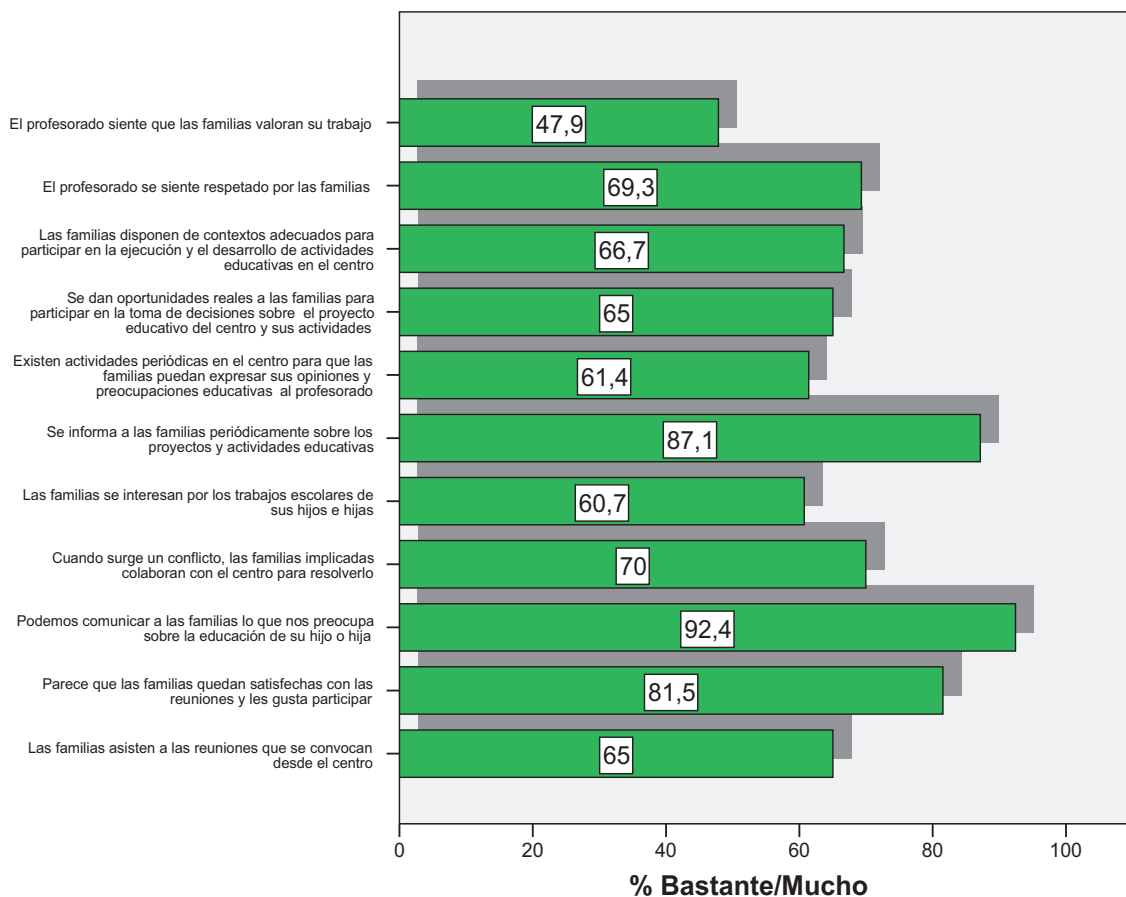


Figura 21. La relación familias-centro. Porcentaje de los Equipos Directivos que responde bastante-mucho en cada indicador

La comparación de los resultados sobre las relaciones con las familias obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que:

- 1) La mayoría valora positivamente las relaciones familia-escuela, especialmente cuando hacen referencia a la relación y la comunicación en general.
- 2) La diferente perspectiva y responsabilidad de cada colectivo sobre la acción o el resultado por el que se pregunta parece originar diferencias importantes en los porcentajes de valoraciones positivas.
- 3) La distancia respecto a lo que se pregunta parece estar asociada con un mayor porcentaje de respuestas críticas en algunos elementos. Por ejemplo, el indicador *el profesorado siente que las familias valoran su trabajo* es respondido como “bastante o mucho” por el 47,9% de los equipos directivos, por el 38,8% de los Departamentos de Orientación y por el 67% del profesorado.
- 4) *Se observan mayores porcentajes de respuesta positiva cuanto mayor es la responsabilidad del colectivo que responde.* Por ejemplo, en el indicador: “Existen actividades periódicas en el centro para que las

familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado”, responden que dichas actividades son bastantes-muchas: el 49,6% del profesorado, el 54,7% de los Departamentos de Orientación y el 61,4% de los Equipos Directivos.

- 5) *Las diferencias anteriormente expuestas apoyan la necesidad de evaluar la convivencia escolar a partir de las distintas perspectivas implicadas, incluyendo a todos sus protagonistas, prestando una especial atención en este tema al punto de vista de las familias, que participarán en este estudio en su próxima fase.*

SEGUNDA PARTE

OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA

2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia

Se incluyen a continuación, tablas 23-25, los resultados obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos ante la pregunta *En este centro, ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?* Esta pregunta tiene una estructura similar a la incluida en el PISA respecto al rendimiento, adaptando aquí su contenido al tema de la convivencia.

Tabla 23. Obstáculos a la convivencia según el profesorado

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	4,0	43,2	40,1	12,7
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	29,4	55,9	13,4	1,3
El desánimo del profesorado	15,8	51,3	28,4	4,5
La falta de respeto del alumnado al profesorado	6,8	46,3	32,3	14,7
La resistencia al cambio por parte del profesorado	17,6	58,5	21,0	2,9
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	18,7	68,9	10,9	1,5
Malas relaciones entre profesores	41,5	52,1	5,5	1,0
Que algunos estudiantes intentan intimidar o acosar a los profesores	37,8	48,8	10,3	3,1
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	8,3	65,8	21,6	4,3
El mal trato que algunos estudiantes reciben de algunos profesores	59,7	37,4	2,3	,6
El acoso moral entre el profesorado	69,3	26,4	3,4	,9
El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores.	50,7	39,3	8,3	1,7
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	28,9	54,0	15,4	1,7
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	7,9	49,2	33,8	9,1
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	14,0	46,6	32,9	6,6
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	16,8	45,2	31,7	6,4
La ausencia de disciplina en la familia	1,2	13,7	45,2	39,8

DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO, EL PROFESORADO,
LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

La falta de implicación de las familias	1,5	20,7	47,2	30,5
La elevada ratio estudiantes/profesor	11,0	29,9	32,6	26,4
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	22,2	43,4	23,4	11,0
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	11,2	33,6	36,2	19,0
La falta de apoyo por parte de la administración	5,8	24,8	38,6	30,8
La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	19,8	53,3	22,1	4,8
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.	28,8	46,7	19,5	5,1
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	32,8	46,4	15,3	5,4
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula	12,4	29,4	32,6	25,6
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	4,7	41,2	40,7	13,3
La falta de implicación del Equipo Directivo	46,6	41,3	8,9	3,2
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	5,2	25,8	42,5	26,5
Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	24,1	58,6	16,0	1,3
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	6,1	26,1	43,0	24,7
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	17,0	41,7	29,0	12,3
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	16,5	42,0	31,2	10,3

Como puede observarse en la tabla 23, el principal obstáculo para la convivencia escolar que destaca el profesorado, el 85% considera que obstaculiza bastante o mucho, es la “falta de disciplina en las familias”; el segundo, con un 77,2% “la falta de implicación de las familias”; el tercero con un 69,4% , la “falta de apoyo por parte de la administración”; el cuarto, con un 69%, la “legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada” y el quinto, con un 67%: “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”. Los cuatro primeros obstáculos tienen como característica común que se encuentran más allá de las acciones que dependen directamente del profesorado.

Tabla 24. Obstáculos a la convivencia según los Departamentos de Orientación

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	3,1	44,7	45,0	7,2
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	21,0	53,6	21,6	3,8
El desánimo del profesorado	14,1	48,3	30,7	6,9
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	6,5	57,4	29,9	6,2
La resistencia al cambio por parte del profesorado	8,7	50,3	34,4	6,6
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	14,8	79,0	5,8	,3
Malas relaciones entre profesores	32,8	64,8	2,4	
Que algunos estudiantes intimidan o acosar a los profesores	48,8	47,8	3,5	
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	7,6	72,0	20,1	,3
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	12,5	50,9	31,8	4,8
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	6,9	60,7	29,3	3,1
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	6,2	33,4	43,1	17,2

Como puede observarse en la tabla 24, los tres principales obstáculos destacados con más frecuencia con las respuestas “bastante o mucho”, por los departamentos de orientación coinciden con los más destacados por el profesorado. El primero, con un 85,8%, es la “falta de disciplina en las familias”; el segundo, con un 77,6% “la falta de implicación de las familias”; el tercero con un 66,9% es la “falta de apoyo por parte de la administración”. También los orientadores destacan en un 60% “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”.

Entre las principales diferencias de los diagnósticos resultantes a través de estos dos colectivos, cabe considerar que solo un 49% de los departamentos de orientación responde que obstaculiza bastante o mucho la convivencia la legislación educativa (frente al 69% del profesorado).

Por otra parte, el 60,3% de los departamentos de orientación considera como algo que obstaculiza bastante o mucho la convivencia: “la inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual”; mientras que solo el 39,5% del profesorado responde en este sentido. En la misma dirección van las diferencias respecto a la “la falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia” destacada por un 60,7% de los departamentos de orientación y por el 38,1% del profesorado.

Tabla 25. Obstáculos a la convivencia según los Equipos Directivos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	2,9	50,6	38,8	7,7
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	24,7	57,1	16,0	2,2
El desánimo del profesorado	17,3	53,8	23,7	5,1
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	9,9	66,3	19,6	4,2
La resistencia al cambio por parte del profesorado	12,2	60,6	22,4	4,8
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	26,6	70,2	3,2	
Malas relaciones entre profesores	42,3	55,8	1,6	,3
Que algunos estudiantes intimidan o acosar a los profesores	59,6	39,1	1,0	,3
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	8,0	78,2	13,1	,6
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	17,0	58,0	22,1	2,9
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	10,0	66,2	21,9	1,9
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	9,6	44,9	39,7	5,8
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	5,1	47,8	42,6	4,5
La ausencia de disciplina en la familia	,3	18,9	53,8	26,9
La falta de implicación de las familias	1,9	26,6	54,5	17,0
La elevada ratio estudiantes/profesor	13,5	42,9	30,1	13,5
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	31,1	47,4	16,7	4,8
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	7,4	40,1	37,2	15,4
La falta de apoyo por parte de la Administración	6,4	39,1	41,0	13,5
La falta de coordinación entre los profesionales que trabajan en el centro	15,7	64,1	17,9	2,2
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	30,1	55,4	11,9	2,6
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	34,3	57,4	7,4	1,0
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina	18,9	46,2	27,6	7,4
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	3,8	59,3	29,2	7,7
La falta de respuesta por parte del profesorado a las propuestas que plantea el Equipo Directivo	22,1	61,2	15,1	1,6
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	8,3	39,4	38,8	13,5
La propia dificultad de este Equipo Directivo para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	30,4	61,9	7,1	,6
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	9,0	39,1	40,4	11,5
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	23,7	50,3	21,5	4,5

La inadecuación de la estructura física del centro más allá de las aulas	26,0	46,8	20,2	7,1
El desconocimiento de la normativa por parte del profesorado	23,7	59,9	13,5	2,9
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	34,9	53,2	9,9	1,9

Como puede observarse en la tabla 25, los equipos directivos valoran en general todos los problemas por los que se pregunta como menos graves para la convivencia que los otros dos colectivos, aunque el diagnóstico que resulta al considerar los cinco más destacados por los equipos coincide con el del profesorado y, en su mayor parte, con el de los departamentos de orientación.

Respecto a la inadecuación de la formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia y de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, los equipos directivos los consideran como obstáculos en mayor medida que el profesorado pero en menor grado que los departamentos de orientación.

2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares

Uno de los objetivos de este trabajo es avanzar en el estudio y detección de uno de los problemas escolares que ha generado una mayor preocupación social en los últimos tiempos: el acoso entre escolares. Para lo cual es necesario establecer un procedimiento que permita estimar su prevalencia con el mayor rigor posible, teniendo en cuenta las principales recomendaciones internacionales¹.

Para avanzar en dicho objetivo, en este estudio se especifica de forma muy concreta que significan las frecuencias de respuesta (a veces, a menudo, muchas veces). Además, se han incluido las dos preguntas globales que se presentan a continuación, con las que realizar una estimación global de la prevalencia general de participación como víctima y como acosador a partir de lo que el propio estudiante responde después de haberle explicado en qué consiste.

Lee con atención en qué consiste el acoso:

“Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras:

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan.
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal
- Se burlan haciéndole daño

¹ Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29,239-268.

World Health Organization (2004). *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HSBC-Study)*. Copenhagen: WHO

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

Pero, no es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean

Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer

Nunca = Si no lo has sufrido

A veces = 1 o 2 veces al mes

A menudo = Aprox. una vez a la semana

Muchas veces = Varias veces por semana

1. ¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?
2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?

2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan

Como puede observarse en la tabla 26, siguiendo el criterio de frecuencia ampliamente asumido para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de víctimas es de un 3,8%

Tabla 26. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	84,4%	11,8%	2,1%	1,7%

Como puede observarse en la tabla 27, siguiendo el mismo criterio de frecuencia para la estimación de la prevalencia (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de acosadores es de un 2,4%

Tabla 27. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los dos últimos meses?	85,1%	12,5%	1,4%	1%

2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia

En la tabla 28 y en la figura 23 se presenta la distribución de respuestas ante la pregunta cuál es el papel que sueles desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera*, pidiéndole que se sitúe en una de siete posibles posiciones.

Tabla 28. Como se posicionan ante la violencia

	%
Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	4,3%
Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	1,7%
No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	3,0%
No hago nada, no es mi problema	10,9%
Creo que debería impedirla, pero no hago nada	12,1%
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	31,8%
Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	36,3%

Las siete posiciones ante la violencia por las que se pregunta en este estudio pueden agruparse en tres tipos:

- *Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 80,2%.* La mayoría de los adolescentes (el 68,1,5%) interviene para detener la violencia: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. Lo cual pone de manifiesto lo importante que es que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas para reducir su riesgo de ser elegido como víctima de la violencia así como la necesidad de incrementar en todo el alumnado el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. Es probable que en esta posición se incluya (según los resultados de los estudios anteriores) al alumnado que rechaza la violencia pero no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima.
- *Participan en la violencia: el 6%,* incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%”) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%).
- *Indiferentes ante la violencia: 13.9%* Hay un 10,9% de indiferentes respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

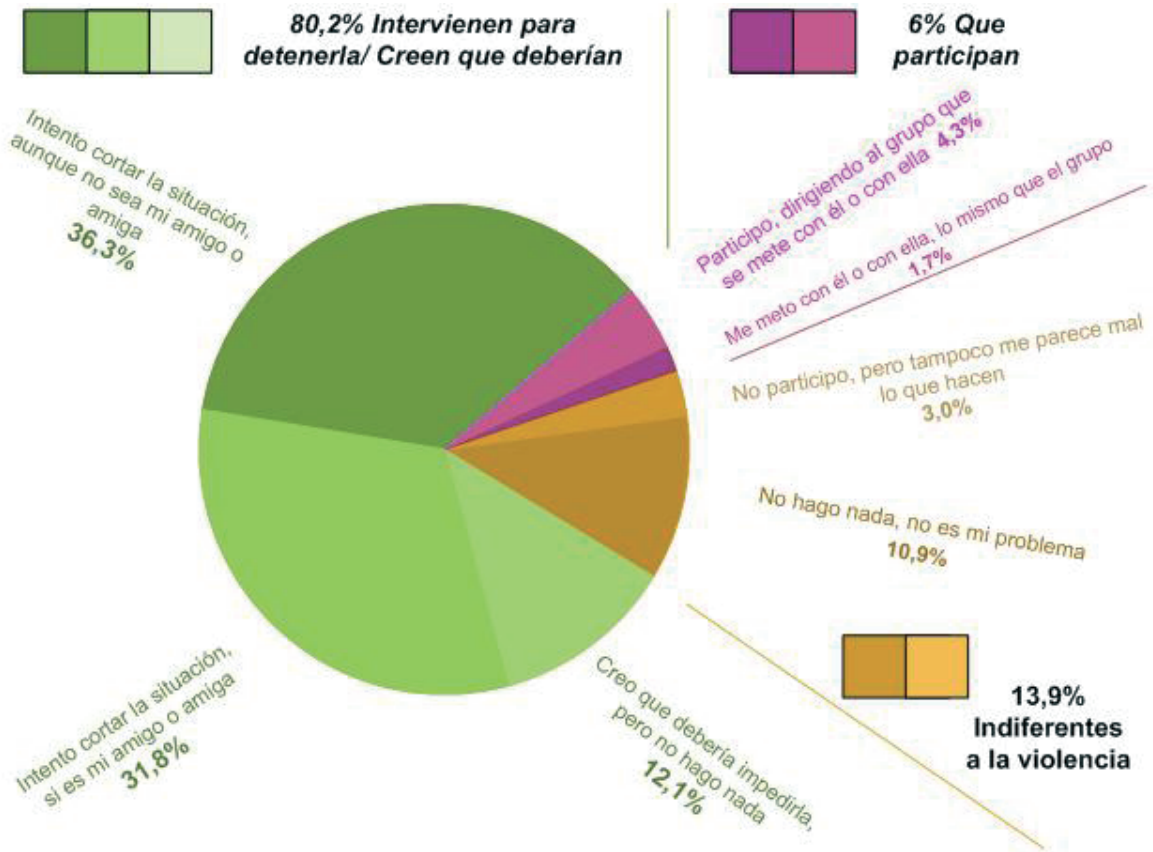


Figura 22. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia

2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia

En la tabla 29 se incluyen las respuestas del alumnado a las preguntas sobre frecuencia de victimización en distinto tipo de situaciones en los *dos últimos meses*.

Como se ha mencionado antes, para evitar la ambigüedad, se concretó a los estudiantes el significado de las posibles respuestas: a veces, a menudo y muchas veces en términos de frecuencia de los sucesos, de forma similar a las dos preguntas genéricas incluidas en el apartado anterior. Esta especificación ayudará a la comparación de los resultados con otras evaluaciones similares, aunque impide las comparación con otros estudios que no definen dichas categorías de respuesta.

Tabla 29. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	77,2	19,4	2,1	1,3
Mis compañeros me rechazan	85,4	11,4	2,0	1,2
Mis compañeros me impiden participar	86,3	10,1	2,2	1,3
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	79,6	15,4	2,8	2,1
Hablan mal de mí	66,8	26,6	4,0	2,5
Me rompen o me roban cosas	85,5	11,0	1,8	1,6
Me pegan	92,7	5,8	,8	,6
Me amenazan para meterme miedo	91,9	6,1	1,2	,8
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	96,9	1,9	,6	,5
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	93,5	4,4	1,2	,9
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	97,0	1,8	,7	,5
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,5	1,4	,6	,4
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	96,1	3,4	,3	,2
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	2,3	,1	,1
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	93,0	6,7	,1	,2
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	96,8	2,1	,6	,5

Los resultados incluidos en la tabla 29 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso (el 3,8%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y mucho se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y solo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí”, el problema más extendido, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

En los últimos tiempos aparecen con frecuencia en los medios de comunicación la utilización de nuevas tecnologías en situaciones de acoso. Con el objetivo de poder conocer la extensión y naturaleza de estas nuevas modalidades se han incluido en este estudio cuatro preguntas específicas. Como puede observarse en la tabla 29, entre el 1,1% y el 0,2% del alumnado ha sufrido a menudo o muchas veces estas nuevas modalidades de acoso. Cuando se considera la categoría a veces, el problema más extendido es la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos (6,7%), seguido de las grabaciones en móvil o vídeo (3,4%).

Tabla 30. Frecuencia de participación como agresor

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	70,2	26,0	2,6	1,2
Rechazándole	79,1	18,5	1,4	,9
Impidiéndole participar	88,3	9,8	1,4	,6
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	82,7	14,6	1,8	,9
Hablando mal de él o ella	69,2	26,5	2,9	1,4
Rompiéndole o robándole las cosas	95,3	3,7	,6	,4
Pegándole	91,9	6,7	,9	,5
Amenazándole para meterle miedo	93,1	5,3	1,0	,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	97,0	1,9	,6	,5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,5	3,1	,8	,5
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	97,3	1,7	,6	,4
Amenazándole con armas (palos. navajas)	97,3	1,6	,6	,4
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	96,8	2,2	,6	,4
¿ Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	1,6	,6	,3
¿ Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	96,5	2,4	,7	,4
¿ Has difundido fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	97,2	1,8	,6	,4

Los resultados incluidos en la tabla 30 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso desde el papel de acosador (el 2,4%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y “muchas veces” se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y solo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí” y en “ignorar”, las situaciones más extendidas, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

En la figura 23 y 24 se presentan conjuntamente los porcentajes del alumnado que indica sufrir como víctima o participar como agresor en distinto tipo de situaciones, sumando las categorías de respuesta “a menudo” y “muchas veces”. Como puede observarse en la figura 23, el número de acosadores es menor al número de víctimas. En anteriores estudios, el número de agresores solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador (que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores). Como se refleja en la figura 24, sucede lo contrario en el caso del acoso con nuevas tecnologías. Diferencia que cabe atribuir a la propia naturaleza que tiene su difusión.

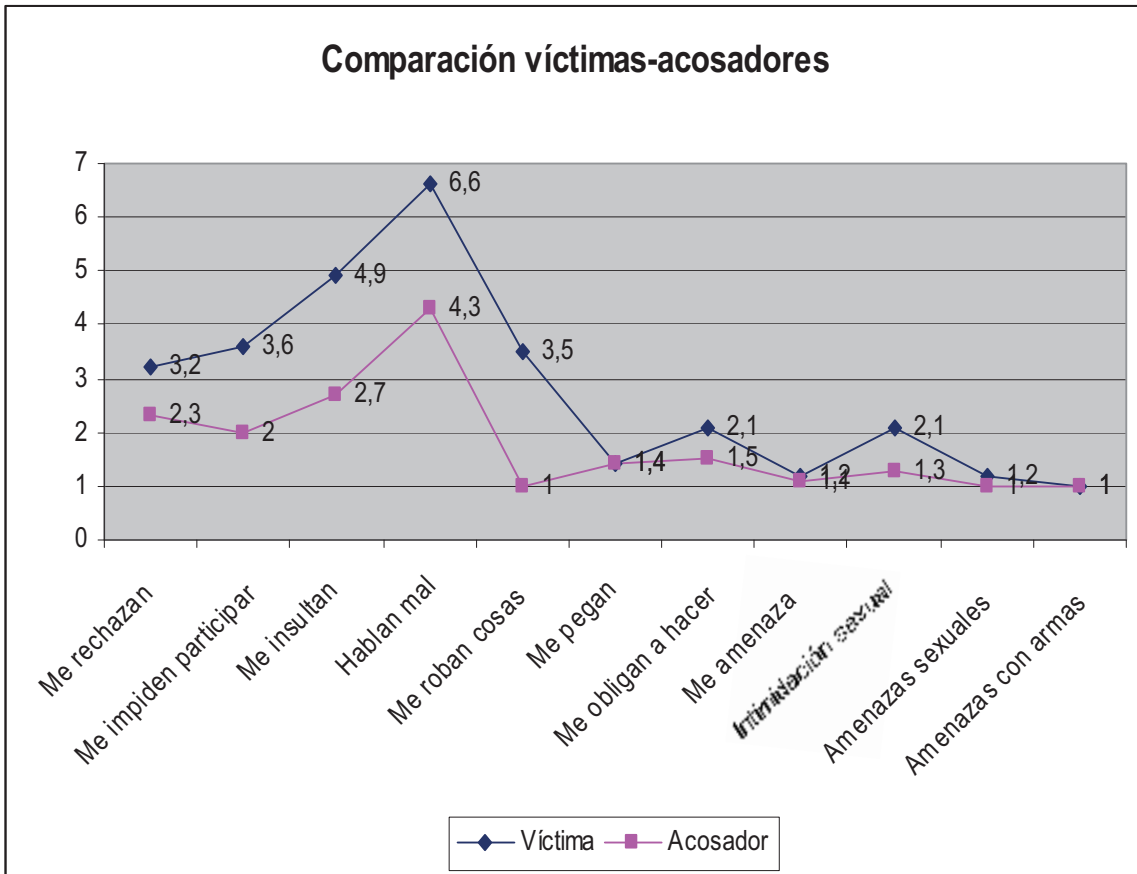


Figura 23. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones. Puntuaciones a menudo y muchas veces

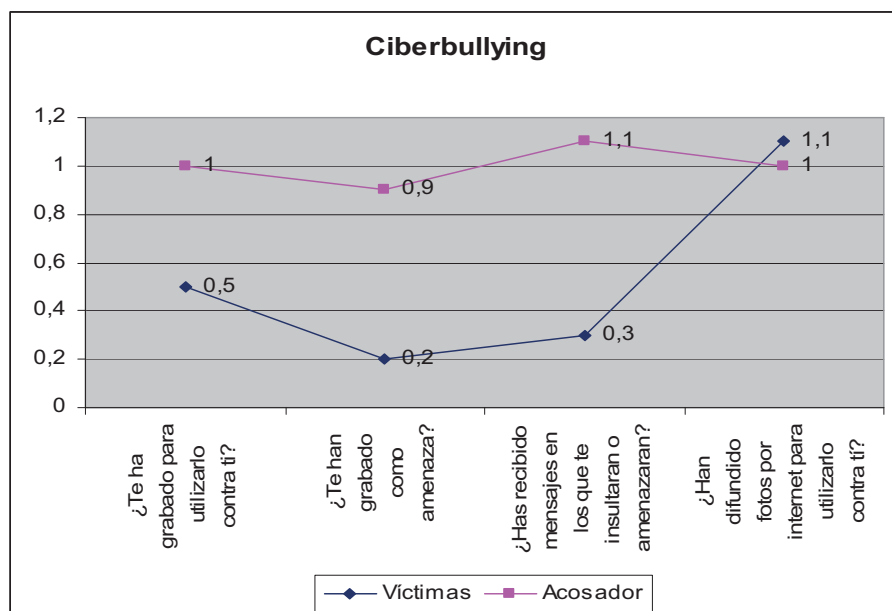


Figura 24. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. Puntuaciones a menudo y muchas veces

2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización

A los estudiantes que habían sufrido las situaciones anteriores como víctimas se les preguntó hasta que punto pensaban que las situaciones de se produjeron por darse en él o en ella la serie de condiciones que se incluye en la tabla 31 junto a las respuestas.

Tabla 31. Condiciones personales con las que relacionan la victimización²

	Frecuencia	Porcentaje
Porque me tienen envidia	1231	32,21
Ser nuevo en el centro	880	23,02
Tener alguna discapacidad	246	6,43
Estar aislado, sin amigos ni amigas	604	15,8
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	628	16,43
Ser un chica que no se comporta como la mayoría de chicas	623	16,3
Mi color de piel	352	9,2
Ser gitano o gitana	211	5,52
Venir de otro país	410	10,72
Ser más gordo	724	18,94
Ser más delgado	357	9,34
No defenderme	1229	32,15
Llevarme bien con los profesores	682	17,84
Tener buenas notas	815	2,11
Tener malas notas	463	12,11
Repetir curso	343	8,97

Los resultados recogidos en la tabla 31 ponen de manifiesto que las víctimas relacionan dicha situación, sobre todo, con características bastante extendidas en el conjunto de la población escolar, como son las siguientes: ser envidiado, no defenderse, ser nuevo en el centro, ser más gordo, llevarse bien con el profesorado y ser un chico o una chica que no se comporta como los demás chicos o chicas.

En función de la naturaleza menos frecuente de otras características cabe interpretar que sean menores los porcentajes de respuesta relacionados con: el color de la piel, ser gitano, venir de otro país o tener una discapacidad, que probablemente son asociados con la victimización por la mayor parte del alumnado con dichas características que sufre acoso.

El conjunto de los resultados recogidos en la tabla 31 pone de manifiesto la necesidad de prevenir la victimización trabajando la cohesión del grupo y la erradicación de todo tipo de exclusión.

² Los porcentajes fueron calculados sobre n = 3822 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas.

A los estudiantes que participaron como acosadores también se les preguntó sobre posibles características de las víctimas relacionadas con la agresión. Los resultados se presentan en la tabla 32.

Tabla 32. Condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión

	Frecuencia	Porcentaje
Porque le tienen envidia	634	16,58
Ser nuevo en el centro	656	17,16
Tener alguna discapacidad	489	12,79
Estar aislado, sin amigos ni amigas	1017	26,6
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	726	18,6
Ser una chica que no se comporta como la mayoría de chicas	609	15,93
Su color de piel	615	16,09
Ser gitano o gitana	331	8,66
Venir de otro país	613	16,03
Ser más gordo	925	24,21
Ser más delgado	277	7,24
No defenderse	916	23,96
Llevarse bien con los profesores	575	15,04
Tener buenas notas	523	13,68
Tener malas notas	354	9,26
Repetir curso	277	7,24

Los resultados recogidos en la tabla 32 ponen de manifiesto que los agresores relacionan dicha agresión, sobre todo, con las siguientes características de las víctimas: estar aislado, sin amigos, ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser nuevo en el centro y su color de piel.

Los resultados recogidos en la tabla 32 reflejan como principal similitud con los de la tabla 31 que una de las principales razones para elegir a un compañero como víctima es que no se defiende. Por otra parte, desde la perspectiva de los agresores adquiere mayor relevancia el aislamiento. El hecho de ser percibido como diferente aparece como relevante para ambos grupos. El conjunto de los resultados refleja la necesidad de trabajar la cohesión del grupo, la tolerancia y la construcción de la igualdad para erradicar el acoso.

2.2.5. Género y curso de los agresores

Con respecto a ¿quiénes les han agredido?, las respuestas se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33. Género y curso de los agresores³

	Frecuencia	Porcentaje
Chicos de este curso	1803	47,09
Chicas de este curso	936	24,48
Chicos repetidores, de este curso	1189	31,10
Chicas repetidoras, de este curso	481	12,58
Chicos de un curso superior	943	24,67
Chicas de un curso superior	536	14,02

Como puede verse en la tabla, los agresores suelen sobre todo chicos, especialmente del propio curso, con un porcentaje considerable de repetidores considerable. Es también relativamente elevado el porcentaje de los del curso superior.

2.3. Disrupción y otros problemas en la interacción del alumnado con el profesorado

En los últimos años parecen haberse incrementado diversos problemas en la interacción del alumnado con el profesorado que es preciso poder detectar desde un sistema de evaluación de la convivencia escolar, incluyendo desde los problemas más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, hasta los casos más graves de violencia. Este estudio pretende elaborar indicadores que permitan conocer con precisión dichos problemas, como requisito imprescindible para su erradicación.

En la elaboración de las preguntas destinadas a detectar los problemas en la interacción del alumnado con el profesorado se ha seguido un esquema similar al empleado para detectar situaciones de acoso: preguntando, primero si se ha sufrido y, después, si se ha ejercido la conducta problemática a todos los participantes en el contexto evaluado. Existe hoy un importante consenso en la eficacia de esta forma de preguntar por la violencia para detectarla, superando el tabú que ha llevado hasta ahora a ocultarla.

³ Los porcentajes fueron calculados sobre n = 3609 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas, dado que habían respondido “a veces”, “a menudo” o “muchas veces” a la pregunta sobre si se habían sentido víctimas de acoso. Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por lo que la suma de los porcentajes supera el 100.

Las diferencias en los papeles, niveles de madurez y de formación exigen que la principal fuente de información para estimar la prevalencia de estos problemas sean las respuestas del profesorado. Sin embargo, la comprensión de la naturaleza de dichos problemas y de cómo resolverlos quedaría muy incompleta sin incluir indicadores sobre cómo los ve también el alumnado.

Para favorecer la comparación de los resultados obtenidos desde ambas perspectivas se han redactado las preguntas del profesorado y del alumnado de la forma más parecida posible, con algunas diferencias imprescindibles en función de su diferente papel en el aula.

2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado

En la tabla 34 se presentan los resultados obtenidos respecto a la frecuencia de una serie de conductas inadecuadas en el alumnado sufridas por el profesor o profesora que responde. En la tabla 35 lo que responde el alumnado al preguntarle por su participación en dichas situaciones. Y en la figura 25 se representan gráficamente ambos resultados, integrando la suma de respuestas “a menudo” y “muchas veces”.

Tabla 34. Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado.
Respuestas del cuestionario del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Los estudiantes me ignoran durante las clases	28,4	59,9	9,5	2,2
Los estudiantes me rechazan	74,1	24,1	1,3	,4
Llegan tarde a clase sin justificación	22,7	63,8	9,9	3,6
Molestan y me impiden dar clase	17,7	60,8	15,1	6,5
Me contestan mal	42,9	49,6	5,5	2,1
Me faltan al respeto	57,2	37,8	3,5	1,6
Me desprecian	84,4	13,8	1,3	,5
Se enfrentan conmigo	55,4	40,7	3,0	,8
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	88,6	9,9	1,2	,3
Me rompen o me roban mis cosas	96,7	2,9	,3	,1
Me amenazan para meterme miedo	94,6	4,8	,5	,1
Me agreden físicamente	99,4	,5	,1	,0

Tabla 35. Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado.
Respuestas del cuestionario de estudiantes

<i>¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	77,1	19,4	2,2	1,3
Rechazándole	87,6	10,0	1,6	,7
Despreciándole	87,7	9,6	1,9	,8
Molestándole e impidiéndole dar clase	76,6	19,2	2,7	1,4
Enfrentándose con él o ella	85,0	11,8	2,2	,9
Contestándole mal	79,1	17,6	2,2	1,1
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	93,5	4,7	1,1	,6
Rompiéndole o robándole sus cosas	95,8	2,8	1,0	,4
Amenazándole para meterle miedo	95,7	2,7	1,1	,4
Agrediéndole físicamente	96,0	2,5	,9	,7

De los resultados reflejados en las tablas 34 y 35, se desprende que:

- 1) El problema más frecuente y extendido, según el profesorado, es con gran diferencia, el comportamiento disruptivo (“molestan e impiden dar clase”); problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a:
 - La concentración de dicho problema en muy pocos alumnos.
 - Que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes lo sufren.
- 2) Diferencias en la misma dirección de la anterior, pero de menor magnitud, en dos conductas muy relacionadas con el comportamiento disruptivo. En ambas el porcentaje de alumnos que reconoce participar es inferior al porcentaje de profesores que dice sufrirlas frecuentemente (“ignorar”: 11,7% frente 3,5% y “contestar mal”: 7,6% frente a 3,3%). Hay una mayor coincidencia en “enfrentarse al profesor”: 3,8%% frente a 3,1%. También hay bastante coincidencia, aunque la diferencia se produce en sentido contrario, en insultar (1,4% frente al 1,7%).
- 3) El porcentaje de alumnos que dice participar en el resto de los problemas es superior al porcentaje de profesores que dice sufrirlos. Esta tendencia se observa en los que problemas que hacen referencia a:
 - Sentimientos (“rechazarle: 1,7% frente a 2,3%).
 - Agresiones: “insultar y ridiculizar”, “romper o robar sus cosas”, “amenazar para meter miedo”, “agresión física”. En las tres primeras situaciones, el porcentaje de alumnos que reconoce participar con frecuencia gira entre el 1,4% y el 1,7%, mientras que el porcentaje de profesores es de un 0.4% o 0.5%. Diferencias que pueden reflejar que varios alumnos dirigen dicha conducta a un mismo profesor y/o a diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta.

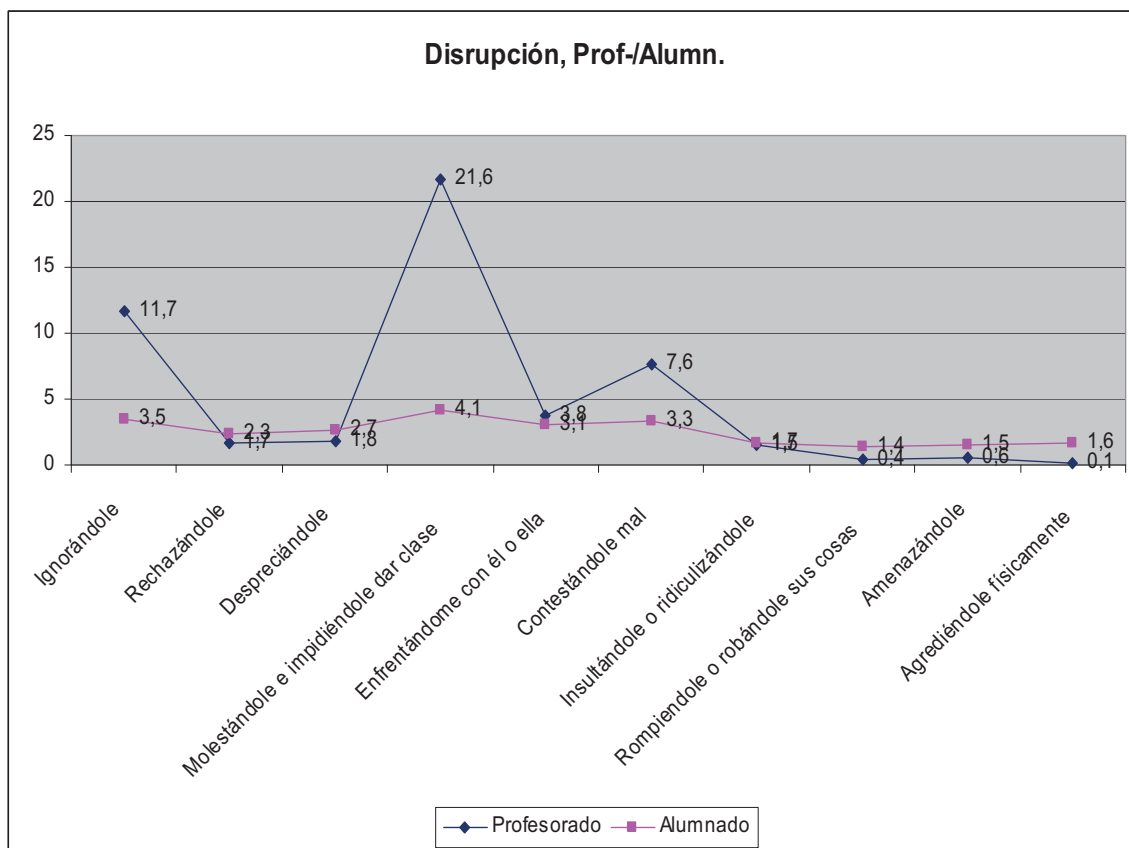


Figura 25. Comparativa entre porcentajes de conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado vistas por cada grupo. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

Resulta especialmente preocupante que el 0.1% del profesorado informe de que ha sufrido con frecuencia agresiones físicas, porcentaje que sube al 0,5% cuando se considera la categoría “a veces”. Este resultado contrasta con las situaciones en las que dicen haber participado algunos estudiantes (un 1,6% en agresiones físicas con frecuencia, y un 2,5% en la categoría “a veces”). El análisis de las características de este grupo de estudiantes, que indica haber agredido físicamente al profesorado, refleja que en ellos se concentran múltiples condiciones de riesgo. Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el hecho de informar participar en estas situaciones de agresión al profesorado (a veces, a menudo, muchas veces) y las siguientes características del alumnado:

- Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo.
- Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando y menor compromiso con el centro. En relación a dichos problemas cabe considerar también que en este grupo haya una menor participación en el nivel de educación infantil.
- Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, de expulsiones de centros educativos y de apertura de expedientes.

- La relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil: menores tasas de asistencia de las familias a las reuniones y mayores problemas de comunicación con el profesorado.
- Informan participar más en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas.
- Consumen con más frecuencia: bebidas alcohólicas, tabaco, cannabis y otras drogas ilegales. Su conducta de absentismo es también más elevada que la de los otros estudiantes.
- Su percepción de la conducta que reciben del profesorado difiere en que indican recibir con más frecuencia: amenazas para meterles miedo y agresiones físicas (el 56,31% considera haber recibido agresiones físicas del profesorado alguna vez).

El conjunto de los resultados obtenidos y su relación con los encontrados en investigaciones anteriores, sugiere que los enfrentamientos con el profesorado en los que este 4,1% de alumnado participa pueden formar parte de escaladas coercitivas en las que el profesorado trata de aplicar medidas disciplinarias, incluso de contención física, que son interpretadas por el alumnado como agresiones. Como se refleja más adelante, el 0,2% del profesorado reconoce haber participado en alguna agresión física hacia el alumnado, conducta que probablemente se produce en el contexto de dichas escaladas cuando llegan a sus expresiones más graves. En el informe completo de este estudio se incluirá un detallado análisis de estos problemas.

2.3.2. Conductas problemáticas en el profesorado

Para poder evaluar los problemas relacionados con la interrupción desde una perspectiva interactiva resulta conveniente preguntar en dicho contexto a cada parte por el comportamiento de la otra. Lo cual supone incluir también un bloque de preguntas sobre conductas problemáticas en el profesorado.

En la Tabla 36 se presenta el porcentaje del alumnado que responde haber vivido cada problema en su relación con el profesorado. En la tabla 37 el porcentaje del profesorado que reconoce haber emitido dichos comportamientos. Y en la figura 26 se representan gráficamente ambos resultados, integrando la suma de respuestas “a menudo” y “muchas veces”.

Tabla 36. Percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada estudiante

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me ignoran	69,7	25,7	3,0	1,6
Me rechazan	85,8	11,5	1,7	,9
Me impiden participar	81,9	14,6	2,4	1,0
Me echan de clase	75,6	20,0	2,7	1,6
Me gritan	63,9	28,3	5,2	2,5
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	85,9	11,0	2,0	1,0
Me tienen manía	68,1	24,2	4,8	2,9
Me contestan mal	71,6	22,9	3,6	1,8
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	78,0	15,6	4,2	2,1
Me amenazan para meterme miedo	90,0	7,0	1,8	1,2
Me agreden físicamente	94,9	3,2	1,1	,7

Tabla 37. Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	65,1	32,0	2,0	,8
Rechazándole	93,9	5,7	,3	,1
Impidiéndole participar en clase	79,7	19,3	,8	,1
Echándole de clase	43,8	51,5	4,0	,6
Enviándole a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)	51,9	44,8	2,7	,5
Gritándole	46,5	47,4	5,1	1,0
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	97,2	2,6	,1	,0
Teniéndole manía	94,8	5,0	,1	,1
Contestándole mal	83,9	15,7	,3	,0
Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	63,5	33,0	3,1	,4
Amenazándole para meterle miedo	91,9	7,6	,4	,1
Agrediéndole físicamente	99,8	,2	,0	

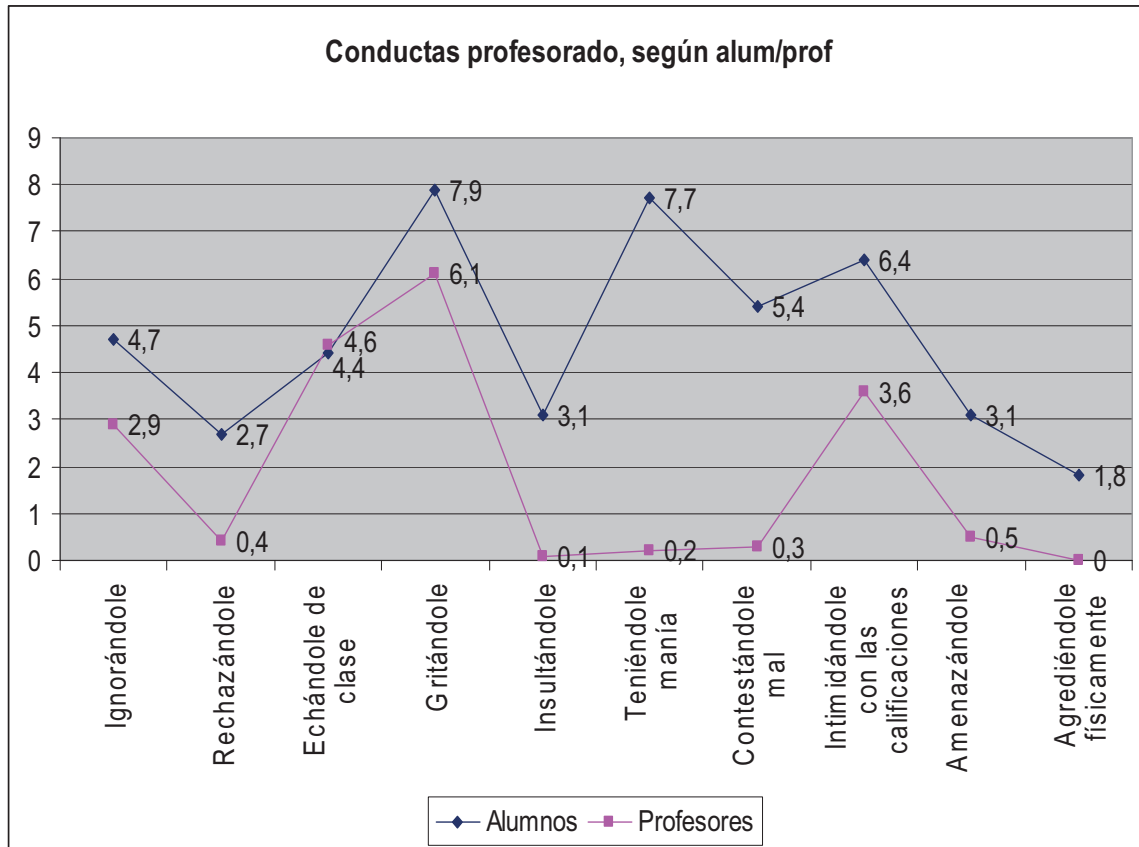


Figura 26. Comparativa entre porcentajes de las conductas problemáticas del profesorado hacia el alumnado según cada grupo. Puntuaciones a menudo y muchas veces

Los resultados incluidos en la tablas y en la figura ponen de manifiesto que:

- 1) Las conductas problemáticas reconocidas por un mayor número de profesores, incluyendo las categorías a menudo y muchas veces son: gritar (el 6,1%), echar de clase o enviar a jefatura de estudios (4,6% y 3,3%, respectivamente) e intimidar con amenazas sobre las calificaciones (3,5%). Lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor número de estudiantes, con la excepción de la conclusión que aquellos extraen de que el profesor les tiene manía, problema que muy pocos docentes reconocen.
- 2) Puede observarse que, en general, el porcentaje del alumnado que afirma sufrir situaciones problemáticas en su relación con el profesorado es también muy reducido. En la mayor parte de los problemas, los porcentajes de alumnos que dicen haberlos vivido a menudo o muchas veces son inferiores al 5 %. Hay cuatro situaciones en las que el porcentaje es superior al 6%: Me gritan, me tienen manía, me intimidan con amenazas sobre las calificaciones y me contestan mal.

2.4. Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado

En los últimos tiempos se han conocido algunos casos de violencia hacia el profesorado desde las familias, que han generado una gran preocupación social. Parece, por tanto, necesario incluir en el diagnóstico de la convivencia indicadores que permitan detectarlos. Con este objetivo se incluyeron en los tres cuestionarios respondidos por docentes cuatro preguntas sobre este tipo de problemas, siguiendo la perspectiva empleada para la detección de la violencia en las otras relaciones. Los resultados se presentan en las tablas 36-38.

Como puede observarse en las tablas, integrando las categorías “a menudo y muchas veces”, el 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Cuando se consideran las respuestas que afectan al centro en su totalidad, estos porcentajes se sitúan en el 1,7% y el 0,0%, respectivamente, según los resultados de los departamentos de orientación, y en el 1,6% y el 0,2%, según los equipos directivos. El porcentaje sube sensiblemente cuando se considera la categoría a veces. Estos resultados reflejan que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y la ha ejercido menudo, el 0,5 y el 0,2, respectivamente, que la ha sufrido y la ha ejercido en alguna ocasión). Conviene tener en cuenta que 7 departamentos de orientación y 5 equipos directivos han tenido conocimiento de dichas agresiones.

Tabla 38. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia.
Respuestas del cuestionario del profesorado en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
He recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia	72,1	27,2	0,6	0,1
He tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	98,7	1,1	0,1	0,1
He sufrido agresiones físicas por parte de alguna familia	99,4	0,5	0,1	0,0
He agredido físicamente a alguna familia	99,7	0,2	0,1	,00

Tabla 39. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia.
Respuestas del cuestionario de los Departamentos de Orientación en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante	14	84,3	1,4	0,3
Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	77,9	22,1	0,0	0,0
Ha habido agresiones físicas de alguna familia al profesorado	97,6	2,4	0,0	0,0
Ha habido agresiones físicas del profesorado a alguna familia	100	0,0	0,0	0,0

Tabla 40. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia.
Respuestas del cuestionario de los Equipos Directivos en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante	29,1	69,3	1,3	0,3
Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	80,7	19,0	0,3	0,0
Ha habido agresiones físicas de alguna familia al profesorado	98,4	1,3	0,3	0,0
Ha habido agresiones físicas del profesorado a alguna familia	99,3	0,3	0,3	0,0

2.5. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia

El cuestionario de estudiantes incluía un bloque de preguntas sobre opiniones y actitudes hacia la violencia, la intolerancia y el sexismo, similares a las utilizadas desde hace décadas en los estudios sobre actitudes intergrupales (racistas, sexistas...), y a las que se incluyen a veces en las encuestas a la población para detectar cambios de actitudes.

En la Tabla 41 se presenta la distribución de respuestas del alumnado a 13 preguntas que incluyen actitudes, opiniones o disposiciones que tienen una importante influencia en el riesgo de violencia, sexismo o intolerancia. En las 11 primeras, las respuesta expresa grado de acuerdo. En las dos últimas hace referencia al grado en que se da la condición indicada en la pregunta.

Tabla 41. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	33,7	32,1	20,7	13,5
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	60,5	26,5	7,8	5,2
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	43,7	25,6	19,6	11,1
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	41,3	27,0	19,0	12,7
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	60,6	25,3	10,1	3,9
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4

Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	89,3	7,0	2,3	1,4
El hombre que parece agresivo es más atractivo	73,6	19,2	5,2	2,1
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	66,1	24,7	7,0	2,2
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	69,5	23,1	5,5	2,0
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	75,0	17,2	5,1	2,7
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	84,2	10,2	3,4	2,1

Como puede observarse en la tabla 41, las justificaciones de violencia que más acuerdo generan entre el alumnado son las que tienen que ver con la violencia reactiva “si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” (que cuenta con un 30,7% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo (“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”, con un 34,2% de acuerdo).

Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 3,8% del alumnado, porcentaje menor al obtenido en investigaciones anteriores, poniendo así de manifiesto que la toma de conciencia colectiva sobre este gravísimo problema llega también a la adolescencia. El porcentaje de acuerdo con actitudes machistas suele incrementarse cuando se expresan de forma menos extrema. Así, el 7,3% del alumnado está de acuerdo con que indicador “el hombre que parece agresivo es más atractivo, Conviene, por tanto, prestar una especial atención a estos indicadores de reproducción de violencia de género, que debe ser erradicada desde la educación incrementando las medidas destinadas a conseguirlo con toda la población.

El porcentaje de acuerdo adolescente con la justificación del castigo físico (“a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”), es de un 31,7%, muy inferior al que se detecta en las encuestas de población entre adultos.

Las dos últimas preguntas incluidas en la tabla 41 son indicadores de racismo y xenofobia. Como puede observarse, aunque la mayor parte del alumnado se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos, un 7,8% las aprueba bastante o mucho y un 5,5% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto. Conviene tener en cuenta, además, que estos indicadores están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas.

En las tablas 42 y 43 se presentan los resultados de la tabla 41 desglosados en función del género del alumnado, elaborados a partir de los casos que especificaron dicha variable. Como puede observarse en ellas, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas. Resulta, sin embargo, especialmente sorprendente que un 3% de alumnas adolescentes manifieste estar bastante o muy de acuerdo con la justificación de la violencia de género y que un 7,6% con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, porcentaje que supera incluso al de los chicos ante la misma frase. En el documento sobre la perspectiva de género se presentará un análisis detallado de los resultados en función de dicha condición. A partir de los presentados aquí, ya puede destacarse la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia de género desde la educación secundaria, de forma que su eficacia se extienda también a los casos de riesgo que aquí se detectan no sólo entre los alumnos sino también entre las alumnas.

Tabla 42. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	34,4%	33,5%	19,6%	12,4%
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	55,5%	32,2%	9,2%	3,1%
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	64,4%	25,6%	6,6%	3,4%
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	50,4%	25,2%	16,8%	7,7%
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5%	28,1%	18,9%	10,5%
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	65,5%	24,0%	7,9%	2,6%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	92,0%	5,1%	1,9%	1,1%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	72,2%	20,2%	5,5%	2,1%
Es corecto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	70,5%	22,4%	5,6%	1,5%
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	76,9%	18,6%	3,5%	1,0%
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	79,0%	14,9%	4,2%	1,8%
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	87,6%	8,5%	2,5%	1,4%

Tabla 43. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	32,7%	30,9%	21,9%	14,6%
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	42,3%	34,0%	16,0%	7,7%
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	56,7%	27,4%	9,0%	6,9%
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	37,0%	26,2%	22,5%	14,4%
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5%	28,1%	18,9%	10,5%
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	55,8%	26,7%	12,3%	5,2%
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	86,8%	8,8%	2,7%	1,6%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	75,0%	18,1%	4,7%	2,2%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	61,8%	26,9%	8,4%	2,9%
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	62,4%	27,5%	7,3%	2,8%
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	71,1%	19,4%	5,9%	3,7%
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	80,7%	11,9%	4,3%	3,1%

2.6. Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado

Para obtener indicadores sobre absentismo se plantearon al alumnado las mismas preguntas del Estudio PISA 2000 referidas a faltar al centro escolar (jornadas completas), faltar a algunas clases (absentismo selectivo) y llegar tarde a clase (absentismo de retardo), durante las dos últimas semanas. En la tabla 44 se presentan los resultados.

Tabla 44. Absentismo no justificado en las dos últimas semanas

En las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin falta justificada?	76,2%	13,0%	5,0%	2,1%	,8%	2,8%
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	78,8%	11,7%	4,3%	1,8%	,7%	2,7%
¿Has llegado tarde a clase?	50,0%	23,2%	10,6%	5,7%	2,2%	8,4%

Como puede observarse en la tabla, la conducta de “hacer pellas” está relativamente extendida, puesto que (excluyendo a los que no lo han hecho nunca) queda un 23,8% del alumnado, que afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 21,2% a alguna/s de las clases.

En el cuestionario para estudiantes se incluían cuatro preguntas sobre consumo de drogas, cuyos resultados se presentan en la tabla 45. Su objetivo es poder estudiar junto a los problemas de convivencia la existencia de otros problemas que se originan y expresan, en su mayor parte, fuera de la escuela.

Tabla 45. Frecuencia de consumo de drogas reconocido por el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Bebidas alcohólicas	52,9	23,6	11,1	12,4
Cigarrillos	79,0	7,9	2,9	10,2
Porros	88,9	5,1	2,4	3,6
Otras drogas ilegales	96,5	1,5	,7	1,3

Como puede observarse en la tabla, el consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 23,4% del alumnado; seguido si se suman estas dos categorías, por el tabaco (el 13,1%); los “porros” (el 6%) y otras drogas ilegales (el 2%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado, y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.

TERCERA PARTE

CONDICIONES PARA CONSTRUIR Y MEJORAR LA CONVIVENCIA

QUÉ SE ESTÁ HACIENDO Y QUÉ ES PRECISO MEJORAR

3.1. Construir la convivencia desde las clases en cualquier materia

Una buena convivencia escolar se construye, en buena parte, a partir de una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que ocupan la mayor parte de su tiempo en la escuela. Los problemas detectados en la segunda parte de este informe, pueden ser considerados como la antítesis de dicha calidad. Con el objetivo de disponer, también, de indicadores positivos sobre cómo se construye la convivencia en este sentido, en el cuestionario del profesorado se incluyeron 15 preguntas sobre acciones positivas aplicadas en las clases, cuatro de las cuales fueron planteadas también al alumnado. Los resultados se presentan en las tablas 47 y 48.

Tabla 47. Conductas y medidas que el profesorado indica haber llevado a cabo en clase

<i>¿Con que frecuencia en las clases?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	,3	3,4	41,0	55,3	96,3
Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	,1	,6	26,9	72,4	99,3
Logro que las clases sean interesantes	,1	20,8	58,8	20,2	79,0
Consigo mantener el orden en la clase	,3	10,2	47,3	42,2	89,5
La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	,4	17,5	53,2	28,9	82,1
Respeto las opiniones del alumnado y estímulo a expresarlas en las clases	,2	6,2	46,1	47,5	93,6
En las clases estímulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	7,6	35,7	33,7	23,0	56,7
El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.	,3	8,4	40,4	50,9	91,3

Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes	2,7	33,2	41,2	22,9	64,1
El Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	1,1	15,6	46,4	37,0	83,4
Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	,4	5,8	41,3	52,5	93,8
Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	3,6	31,3	43,3	21,9	64,9
Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	8,8	37,6	37,7	15,9	53,6
Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	6,2	34,5	38,6	20,6	59,2
Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	1,3	19,5	44,3	34,9	79,2

Como puede observarse en la tabla 47, en todos los indicadores positivos de construcción de la convivencia desde el aula, la mayoría del profesorado responde que los aplica a menudo o muchas veces. Las respuestas son especialmente positivas en todo aquello que tiene que ver con la disposición del profesorado para respetar los valores educativos (“respeto las opiniones, intento que entiendan los criterios de la evaluación y que los consideren justos.”...). Buscando, por el otro extremo, los indicadores menos aplicados, a partir de los cuales conocer cómo mejorar la convivencia desde el aula, cabe destacar los indicadores que suponen innovaciones educativas basadas en la cooperación entre estudiantes (el 35,9% dice que lo aplica a veces o nunca), actividades destinadas a que la clase esté más unida (el 34,9% no las lleva a cabo con frecuencia), el debate sobre cuestiones sociales o políticas en las que existe diversidad de opiniones (el 43,3% indica que lo utiliza a veces o nunca) y el hecho de estimular desde las clases la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases (el 40,7% no lo lleva a cabo de forma habitual).

Tabla 48. Percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado

<i>¿En cuántas clases?</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	5,5	32,0	42,0	20,5	62,5
Explica de forma que podamos entenderlo	3,3	31,1	46,8	18,7	65,5
Logra que las clases sean interesantes	13,2	54,5	25,0	7,3	32,3
Sabe mantener el orden en la clase	6,9	44,3	39,3	9,5	48,8

Comparando las respuestas del alumnado y el profesorado ante indicadores paralelos, como puede observarse en las tablas 47-48, la inmensa mayoría del profesorado (el 96,3%) indica que a menudo o muchas veces “explica de forma que los estudiantes puedan entenderlo”; porcentaje que percibe con frecuencia

(en la mayoría o en todas las clases) el 65,5% entre el alumnado. Conviene tener, en cuenta, también, que aunque minoritario, es relativamente elevado el porcentaje de estudiantes que solo puede entender algunas clases (31,1%). Es decir, que existen más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta.

También es generalizada la conducta de “mostrar interés por el aprendizaje de cada estudiante” como reconoce que lleva a cabo el 96,3% del profesorado y el 62,5% del alumnado. De nuevo, aunque minoritario, también hay un porcentaje importante de estudiantes que afirma que esto sucede solo en algunas clases (32%) o en ninguna clase (5,5%).

Las discrepancias entre los resultados obtenidos a través de los dos cuestionarios aumentan ante el indicador: “logra mantener el orden en la clase”, reconocido como lo más frecuente por el 89,5% del profesorado y por el 48,8% del alumnado, y sobre todo respecto a “logra que las clases sean interesantes” (considerado como lo más frecuente por el 79% del profesorado y por el 32,3% del alumnado). Es decir, que en este último indicador, de gran relevancia para prevenir las distracciones y el comportamiento disruptivo, la mayoría del alumnado (el 67,7%) reconoce que solo despiertan su interés algunas clases. Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar. Por eso, para comprender estos resultados conviene tener en cuenta, también, los dos indicadores que se presentan en las tablas 49 y 50.

Tabla 49. La conducta del alumnado en clase vista por el alumnado

<i>¿En cuántas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5,3	54,3	36,5	3,9	40,4
Se esfuerzan por aprender en clase	5,9	51,8	36,4	5,8	42,2

Tabla 50. La conducta del alumno en clase vista por el profesorado.

<i>¿En cuántas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Se esfuerzan por aprender en clase	1,4	42,9	43,4	12,3	55,7
Escuchan con atención lo que digo	1,2	36,6	47,3	14,9	62,2

Al comparar las dos tablas anteriores se observa que la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento general del alumnado en clase es más negativa que la que tiene el profesorado: la respuesta más frecuente según los alumnos es que solo escuchan y se esfuerzan en algunas clases, mientras que la mayoría del profesorado indica que se produce en la mayoría o en todas las clases. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de que con mucha frecuencia los estudiantes no escuchan y no se esfuerzan en clase. Conciencia que debería ser utilizada como punto de partida para implicar a los

estudiantes en la búsqueda conjunta de soluciones a dichos problemas, estrechamente relacionados con el comportamiento disruptivo y el fracaso escolar.

3.2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello. Su logro debe ser evaluado, por tanto, como un importante indicador de construcción de la convivencia. Con dicho objetivo, en este estudio, se han incluido una serie de ocho indicadores sobre habilidades necesarias para la convivencia democrática en la sociedad tecnológica. En las tablas 51 y 52 se incluyen los resultados desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.

Tabla 51. Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el alumnado

<i>En este centro nos enseñan a....</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender nuestros derechos	11,3	43,2	33,7	11,9
Cumplir con nuestros deberes	3,1	15,8	42,3	38,8
Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, internet, etc.	12,5	35,7	37,3	14,4
Utilizar internet para aprender cosas importantes	13,5	36,7	35,7	14,2
Respetar los derechos humanos	5,2	23,0	44,7	27,1
Comprender el funcionamiento de la democracia	14,5	38,3	34,9	12,2
Alternativas a la violencia	10,9	30,8	38,9	19,4
Entender a personas que piensan de otra manera	8,4	28,6	42,5	20,4

Tabla 52. Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el profesorado

En este centro enseñamos a	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender derechos	1,3	25,3	50,8	22,6
Cumplir con deberes	,4	5,9	50,8	42,9
Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet, etc.	1,6	26,8	47,7	23,9
Utilizar internet para aprender cosas importantes	5,2	39,3	39,4	16,1
Respetar los derechos humanos	,8	13,2	45,0	41,0
Comprender el funcionamiento de la democracia	3,7	32,8	42,3	21,2
Alternativas a la violencia	,6	12,0	52,2	35,1
Entender a personas que piensan de otra manera	1,8	24,1	48,1	26,0

Para interpretar los resultados de las tablas 51 y 52 conviene tener en cuenta cómo se especificaban las posibles respuestas: nada=nunca, poco=en ocasiones especiales, bastante=al menos una vez por semana, mucho=varias veces por semana.

La comparación de las respuestas incluidas en dichas tablas por profesores y alumnos, refleja en la mayoría de las cuestiones una valoración mayoritariamente positiva en ambos colectivos, y sobre todo entre el profesorado. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que en algunos indicadores algo más de la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades, puesto que solo se enseñan en ocasiones especiales o nunca. En este sentido, cabe destacar que algo más de la mitad del alumnado (el 54,5%) diga que en el centro se enseña poco o nada a defender derechos; entre el profesorado esta respuesta de baja frecuencia se reduce al 26,6%. Por otra parte, el 52,5% del alumnado dice que su escuela enseña poco o nada a entender el funcionamiento de la democracia; entre el profesorado estas respuestas de baja frecuencia suman un 36,5%.

Para construir adecuadamente la convivencia en la sociedad tecnológica la escuela debe enseñar a manejar las nuevas tecnologías, desarrollando una capacidad crítica respecto a su uso. Se incluyeron dos indicadores, en este sentido. Respecto al uso de Internet para aprender cosas importantes: el 49,8,2 del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, porcentaje bastante próximo al del 55,5% del profesorado que da respuestas similares. Existe más discrepancia respecto a “formar un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, Internet....”, el 51,8,2% del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, frente al 71,6,4% del profesorado que responde en dicha dirección.

Una especial relevancia tiene para la convivencia el resultado sobre las alternativas a la violencia, que el 58,3% del alumnado indica haber trabajado bastante o mucho, frente al 87,4% del profesorado que indica enseñarlas con frecuencia.

Interpretados en su conjunto, los indicadores sobre habilidades para una convivencia democrática reflejan que aunque la escuela ha incorporado su enseñanza de forma importante, es necesario incrementarla de forma que las oportunidades proporcionadas en este sentido puedan ser adecuadamente aprovechadas por todo el alumnado.

3.3. La construcción activa de los valores de igualdad y tolerancia

Como se observaba en el apartado 2.2. sobre la violencia y el acoso entre estudiantes, los obstáculos para una convivencia escolar coherente con los valores de la democracia se originan con frecuencia al reproducirse en la escuela esquemas ancestrales de dominio y sumisión que representan la antítesis de dichos valores. Por eso para erradicar estos problemas, no basta con que la

escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela

En las tablas 53, 54 y 55, y en las figuras que les siguen, se presentan los resultados obtenidos en una serie de indicadores elaborados para conocer hasta qué punto se construyen en los centros valores alternativos a la violencia y la exclusión de quienes se perciben diferentes o en situación de debilidad.

Tabla 53. Igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	27,0	42,7	22,0	8,3
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	7,0	22,6	42,6	27,8
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	6,1	30,0	44,1	19,8
Se trabaja con eficacia para superar el machismo	16,2	32,5	34,0	17,3
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	24,9	35,3	26,7	13,2
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	13,2	31,8	36,1	19,0
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	6,8	25,2	41,3	26,7
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	7,6	34,4	41,0	17,0

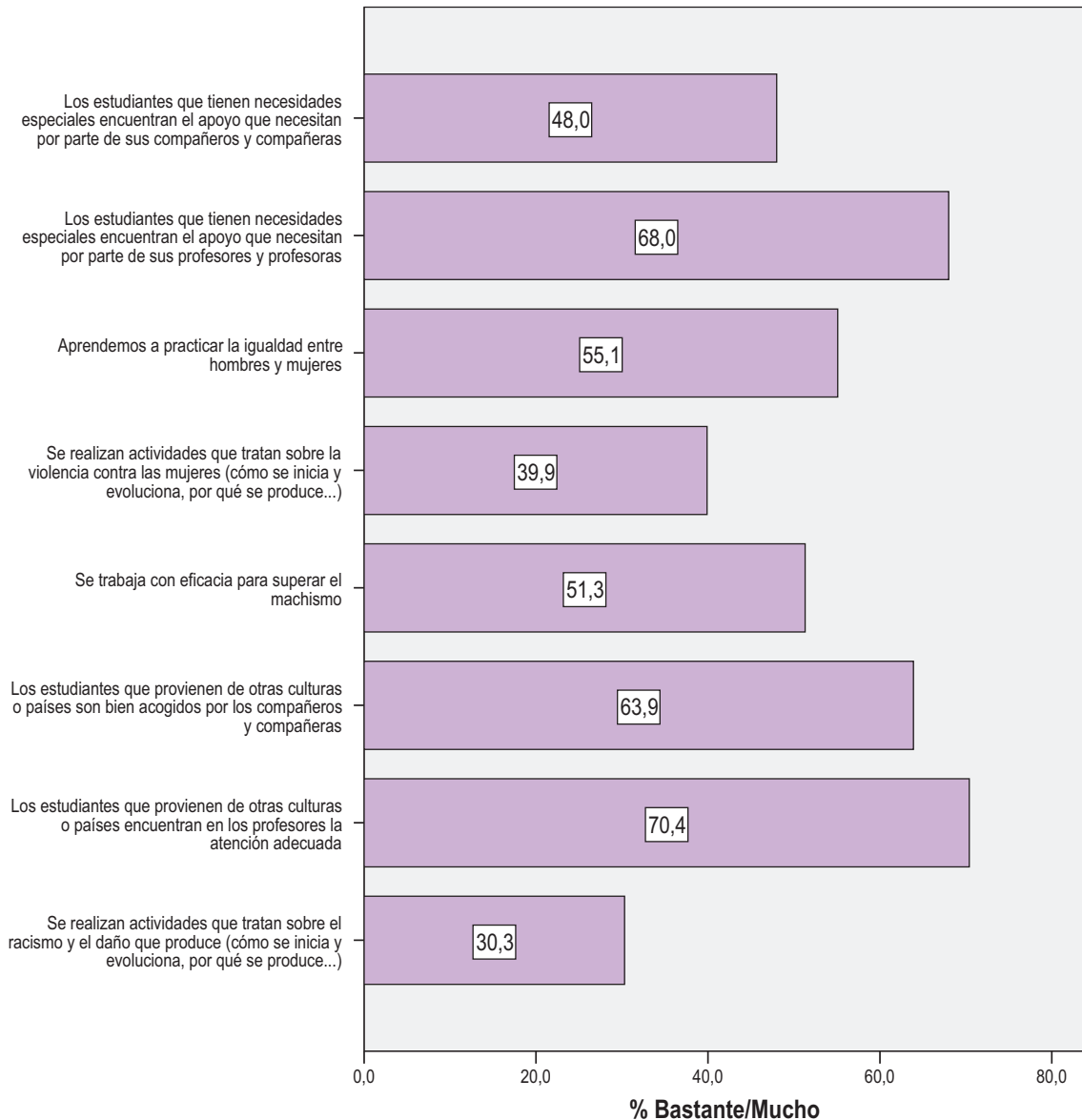


Figura 27. La construcción de la igualdad y la tolerancia.
Porcentaje del alumnado que encuentra frecuente cada indicador

Como puede observarse en la tabla 53, respecto a los valores de tolerancia y el trato hacia estudiantes de otras culturas, el alumnado reconoce mayoritariamente que el profesorado les da una atención adecuada, puesto que la suma de quienes responden que esto sucede bastante o mucho es de un 70,4%. Algo menor, pero también claramente mayoritario, es el porcentaje de quienes responden en la misma dirección sobre el trato proporcionado a dichos estudiantes por los compañeros y compañeras (63,9%). Sin embargo, ante la pregunta “se realizan actividades sobre el racismo y el daño que produce”, las respuestas mayoritarias se producen al sumar las categorías que indican “poco o nada” (con un 69,7%).

Respecto a la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo, los mejores resultados se observan en el indicador “aprendemos a practicar la

igualdad entre hombres y mujeres”, el 55,1% del alumnado dice que bastante o mucho. En segundo lugar, algo más de la mitad, el 51,3% reconoce en las mismas categorías de respuesta que en el centro “se trabaja con eficacia para superar el machismo”. Sin embargo, ante el indicador “se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres” son mayoría quienes responden que esto sucede poco o nunca.

Interpretados globalmente estos resultados sugieren que en la mayoría de los casos los centros promueven el aprendizaje de la tolerancia y de la igualdad desde la práctica de las relaciones interpersonales, con pocas actividades dirigidas específicamente a prevenir sus principales obstáculos.

Respecto a los dos indicadores sobre el trato que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales, de nuevo se observa una valoración mayoritariamente positiva: el 68% respecto al trato dado por el profesorado y el 58% respecto al trato dado por el alumnado.

Tabla 54. Igualdad y tolerancia según el profesorado, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué surge cómo corregirlo...)	4,2	25,8	48,9	21,0
Enseñar a respetar y valorar otras culturas	1,1	12,1	53,6	33,2
Proporcionar una adecuada atención al alumnado que procede de otras culturas o países	1,4	13,1	58,1	27,4
Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras	1,2	9,3	58,1	31,4
Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo	1,9	17,6	50,7	29,8
Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	6,1	30,7	41,4	21,8
Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,1	10,7	52,2	36,0
Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales	1,3	17,4	55,7	25,6
Lograr que el alumnado que tiene necesidades especiales encuentre el apoyo que necesita	1,1	14,6	58,0	26,3

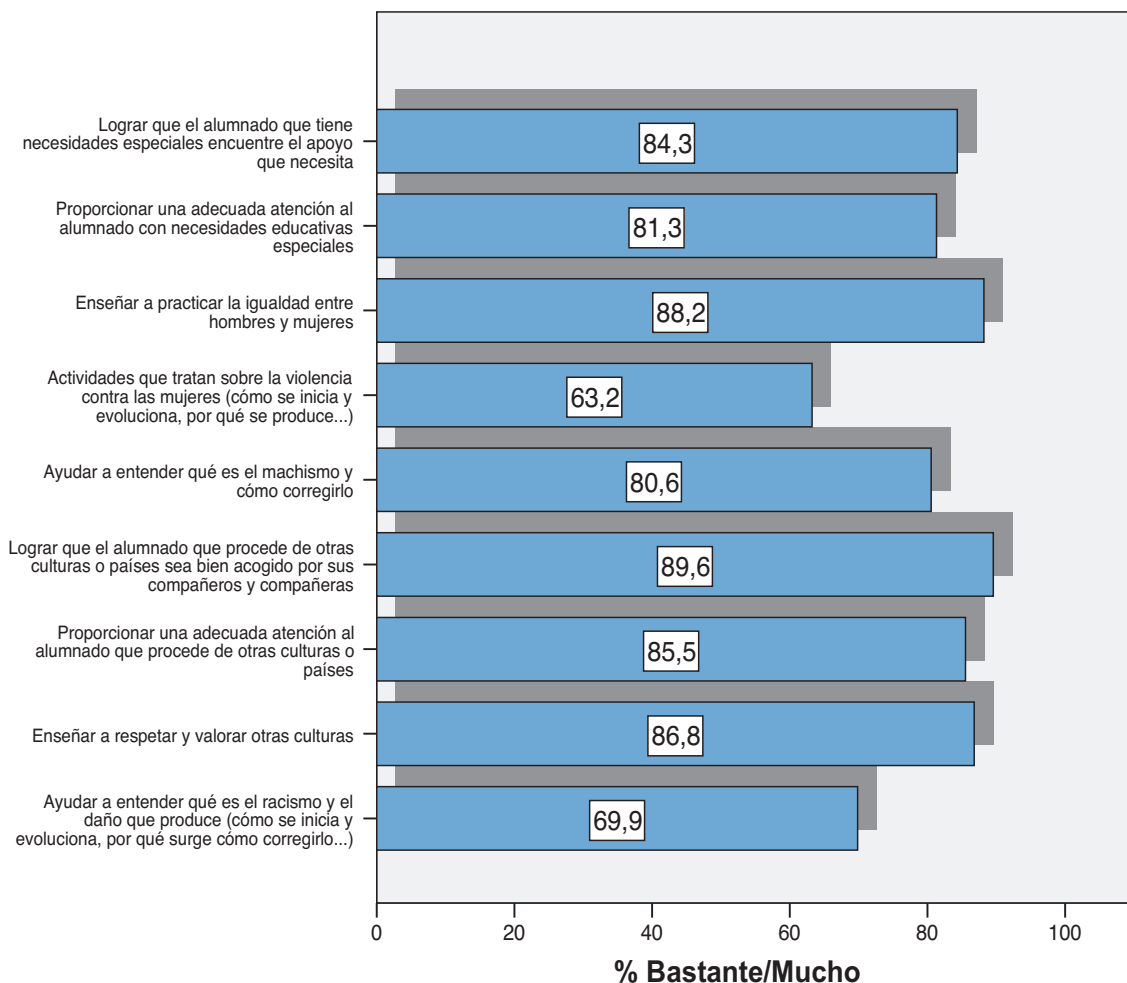


Figura 28. La construcción de la igualdad y la tolerancia.
Porcentaje del profesorado que encuentra frecuente cada indicador

Tabla 55. Igualdad y tolerancia según los departamentos de orientación, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia, por qué se produce..)	3,5	38,9	49,2	7,3
Se realizan actividades de educación intercultural, para enseñar a respetar y valorar otras cultura	2,8	37,5	51,6	8,5
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	1,8	11,7	66,8	19,9
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	2,1	18,9	66,9	12,2
Se realizan actividades que tratan sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo	4,3	33,0	52,8	9,8
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	5,3	29,1	54,3	11,2
Se enseña a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,4	14,4	72,5	12,4

Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de los profesores y profesoras	1,6	20,0	56,2	22,2
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte sus compañeros y compañeras	1,4	31,7	55,5	11,4

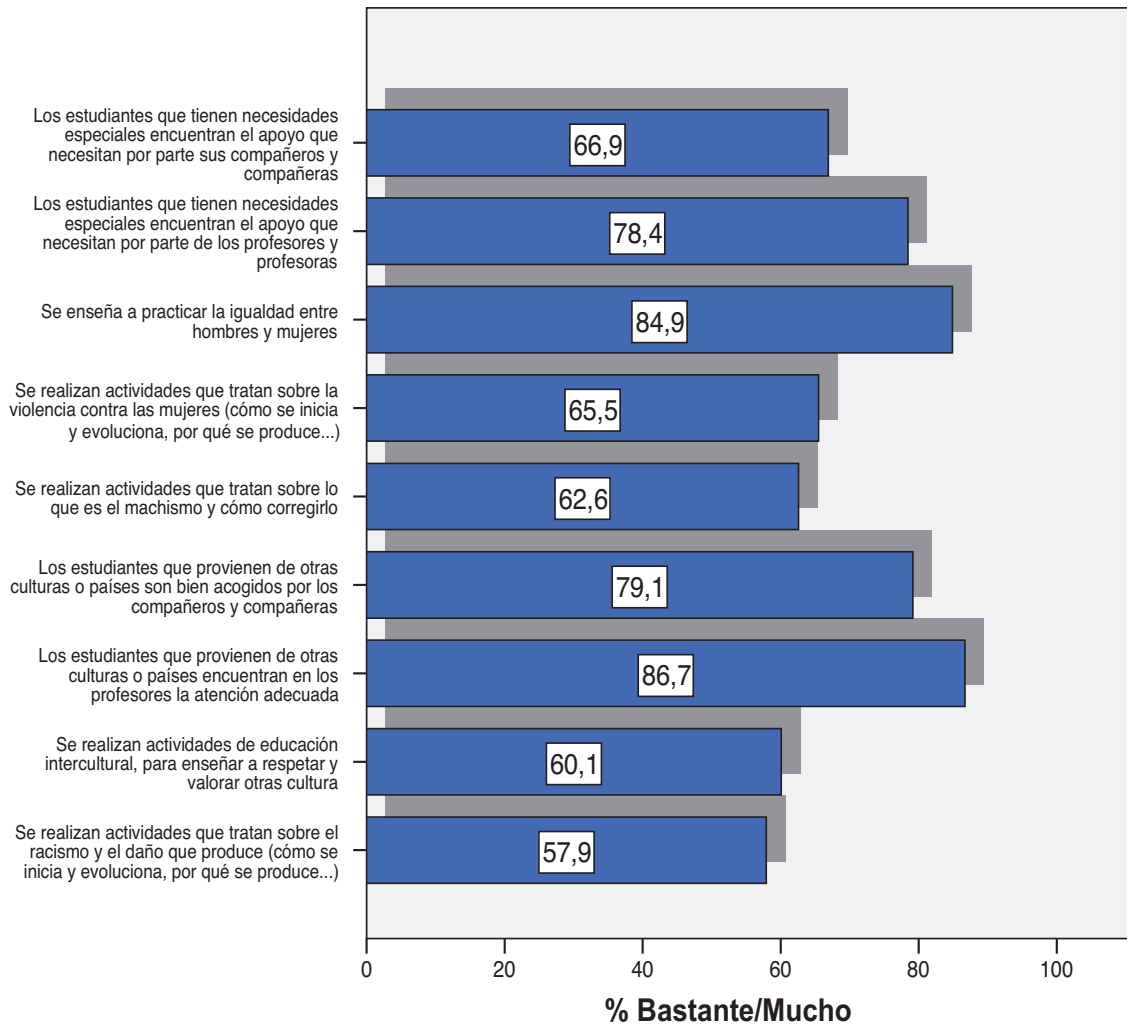


Figura 29. Igualdad y la tolerancia. Porcentaje de departamentos de orientación que encuentra frecuente cada indicador

Tabla 56. Igualdad y tolerancia según los equipos directivos, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	,7	24,7	57,2	17,4
Se realizan actividades de educación intercultural, para enseñar a respetar y valorar otras culturas	1,0	23,4	53,9	22
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	1,7	3,0	52,5	42,9
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	1,0	7,3	69,0	22,7
Se realizan actividades que tratan sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo	2,3	25,7	53,3	18,6
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	2,3	26,3	52,0	19,3
Se enseña a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,0	5,9	56,9	36,2
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de los profesores y profesoras	1,0	4,3	48,6	46,1
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte sus compañeros y compañeras	1,0	15,5	65,8	17,7

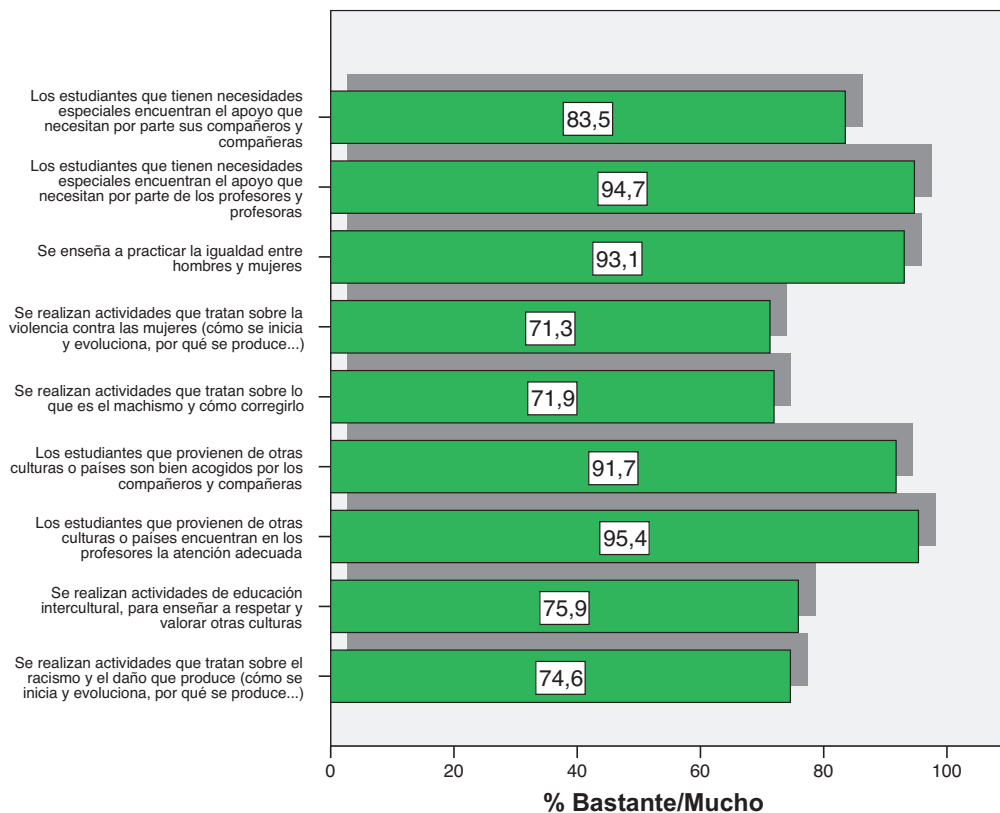


Figura 30. La construcción de la igualdad y la tolerancia.
Porcentaje de equipos directivos que encuentra frecuente cada indicador

La comparación de los resultados incluidos en las tablas y en las figuras anteriores, refleja que la valoración más positiva sobre el grado de construcción de la igualdad y la tolerancia en el centro se encuentra entre los equipos directivos, seguida de la del profesorado, la de los departamentos de orientación y la del alumnado, ya comentada. En todos los casos se observa que los porcentajes de una menor implantación de una medida corresponden a los indicadores que hacen referencia a actividades específicas sobre un determinado tema. También se observa siempre una mejor valoración del trato proporcionado por el profesorado que por el alumnado hacia el estudiante que pertenece a un grupo minoritario en el conjunto de la sociedad.

En relación a los resultados anteriores, sobre el tratamiento recibido por el alumnado procedente de otras culturas o países, cabe considerar los resultados obtenidos sobre la disposición de cada estudiante a relacionarse con compañeros o compañeras de nueve grupos culturales diferentes, indicadores del componente conductual de la tolerancia que conviene tener en cuenta en una evaluación integral de la convivencia escolar.

Este componente conductual de la tolerancia que se ha evaluado a través de la pregunta: *¿Hasta qué punto te gustaría tener como compañero o compañera de trabajo en el centro a alguien perteneciente a cada uno de los siguientes grupos?* Los resultados se presentan en la tabla 57.

Tabla 57. Disposición hacia compañeros de otras etnias o culturas en el alumnado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Bastante /Mucho
Asiáticos (China, Japón, Indonesia, Filipinas,...)	14,5	28,5	38,1	18,9	57,0
Europeos del Este (Polonia, Rumanía, Ucrania,...)	16,0	31,4	35,8	16,8	52,6
Pueblo gitano	31,7	35,4	21,8	11,1	32,9
Pueblo judío	23,0	33,5	30,9	12,6	43,5
Marroquíes	29,7	34,6	24,9	10,9	35,8
Africanos (del África negra)	18,1	27,5	36,0	18,4	54,4
Europeos occidentales (Francia, Inglaterra, Italia,...)	8,3	14,2	37,9	39,6	77,5
Latinoamericanos	18,3	25,5	33,0	23,2	56,2
De Estados Unidos	11,2	17,5	35,9	35,4	71,3

Como puede observarse en la tabla, respecto a seis de los grupos por los que se pregunta, existe mayoritariamente una disposición positiva. Resultados que reflejan los esfuerzos llevados a cabo en los centros escolares y por el conjunto de la sociedad para construir la tolerancia y el respeto intercultural. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que respecto a tres grupos (Pueblo gitano, Marroquíes, Pueblo judío), la respuesta mayoritaria refleja una disposición

negativa. Es decir, que el alumnado asociado a dichos grupos tiene un riesgo significativo de sufrir intolerancia. Además, es preciso no olvidar, los resultados analizados en el apartado 2,5 (sobre actitudes que conducen a la violencia), en los que se detecta que un 7.8% del alumnado justifica las acciones discriminatorias o incluso violentas contra determinadas minorías culturales.

3.4. Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos

Dos herramientas fundamentales para la convivencia, estrechamente relacionadas, son las normas y los procedimientos para la resolución de los conflictos. Con el objetivo de disponer de indicadores sobre ambos, en este estudio se incluyeron siete preguntas al alumnado, 10 al profesorado y 12 a los equipos directivos. Los resultados se presentan en las tablas 58-60 y en los gráficos que les siguen.

Tabla 58. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado

<i>En este centro.....</i>	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	8,5	28,9	45,4	17,1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	6,0	23,3	48,7	22,0
Los estudiantes cumplen las normas	10,8	52,3	32,4	4,5
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	33,5	38,0	21,6	7,0
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	18,9	30,8	35,2	15,0
Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	15,4	32,9	33,6	18,1
Lo estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	18,6	33,7	34,5	13,3

Como puede observarse en la tabla 58 y en la figura 31, la mayoría del alumnado considera que el profesorado cumple las normas (70,7%), que las normas son justas (62,5%), que cuando surge un conflicto tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie (51,7%) y que pueden decir al profesorado lo que piensan sobre las normas (50,2%). En los otros tres indicadores sobre este tema el alumnado que expresa estar claramente de acuerdo es menor del 50%: “los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan” (47,8%), “los estudiantes cumplen las normas” (36,9%), “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas” (28,6%).

Como puede observarse en la tabla 59, el profesorado percibe casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que el alumnado. Solo en dos elementos, que

hacen referencia a la conducta del alumnado para resolver los conflictos sin pegar ni insultar o en el cumplimiento de las normas, el acuerdo con el indicador no llega al 50% aunque se aproxima.

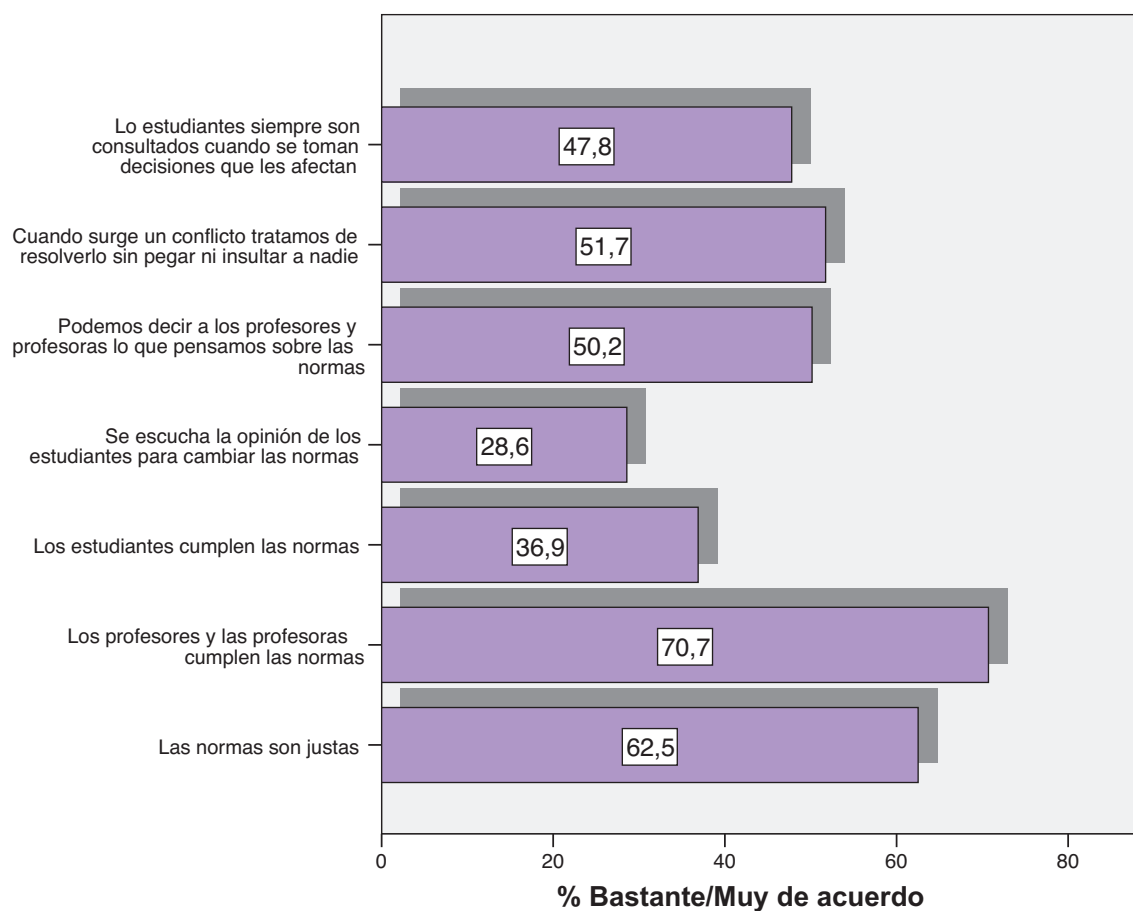


Figura 31. Normas y resolución de conflictos.
Porcentaje del alumnado que responde bastante o mucho en cada indicador

Tabla 59. Percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado

En este centro.....	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	1,2	11,6	67,0	20,1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	,7	11,0	69,0	19,3
Los estudiantes cumplen las normas	6,5	48,3	43,5	1,8
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	5,3	36,1	52,0	6,6
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	1,9	12,1	66,7	19,3
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	12,1	43,9	37,6	6,4
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	2,4	18,4	62,7	16,5
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	3,8	20,3	58,1	17,8
Las sanciones por incumplir las normas son justas	5,0	23,6	56,5	15,0
Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	8,0	39,1	42,5	10,4

DESDE LAS PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO, EL PROFESORADO,
LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

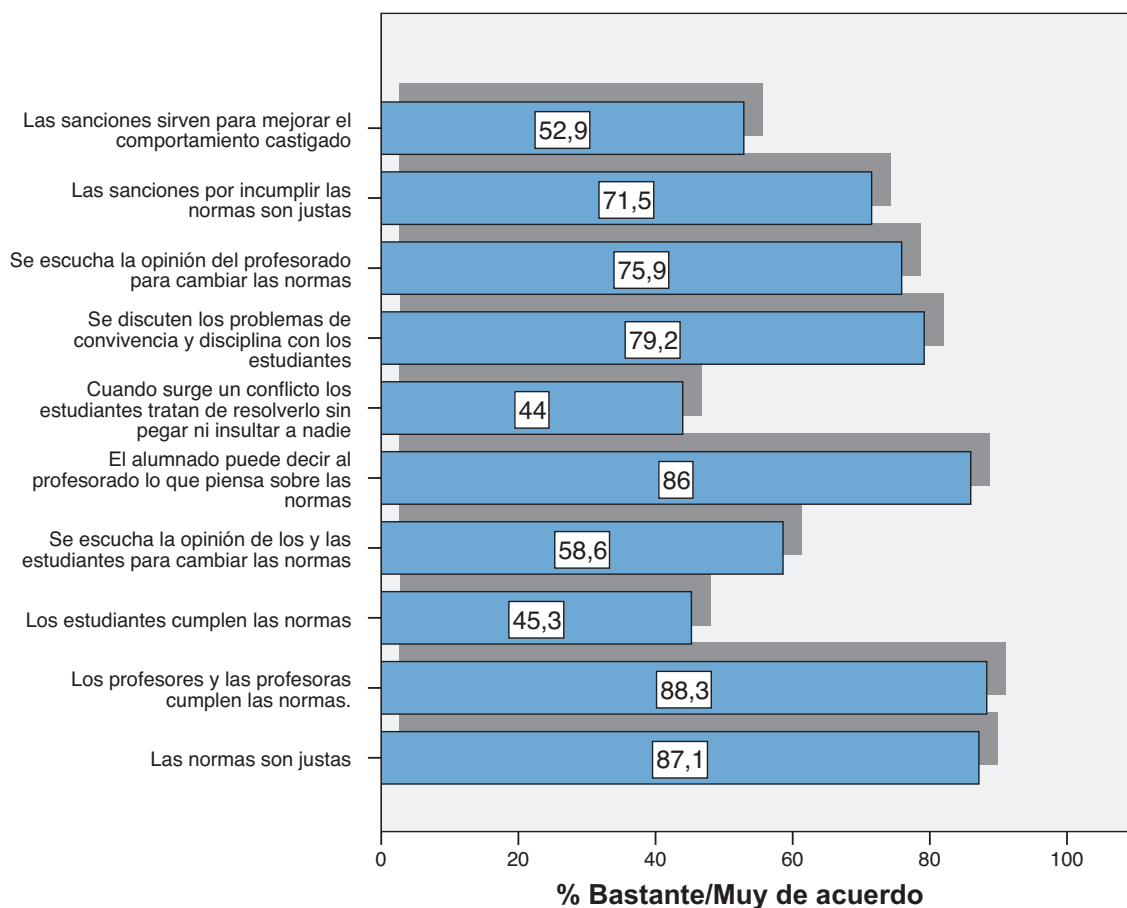


Figura 32. Normas y resolución de conflictos.
Porcentaje del profesorado que responde bastante o mucho en cada indicador

Tabla 60. Percepción de normas y resolución de conflictos por los equipos directivos

En este centro.....	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	,6	1,0	58,2	40,2
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	,3	7,7	72,7	19,3
Los estudiantes cumplen las normas	,3	19,3	77,8	2,6
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	2,6	27,7	60,1	9,6
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	,6	5,1	69,8	24,4
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	3,9	41,2	48,6	6,4
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	1,6	15,4	60,8	22,2
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	1,0	1,0	54,3	43,7
El profesorado adecua el castigo a la gravedad de la falta	1,6	9,0	59,8	29,6
La mayoría del profesorado gestiona y filtra adecuadamente las faltas leves antes de derivarlas a Jefatura de Estudios	5,1	35,4	46,3	13,2
Existe un protocolo de actuación frente a las agresiones conocido por toda la comunidad educativa	2,6	13,8	44,4	39,2
El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,3	33,9	54,6	10,2

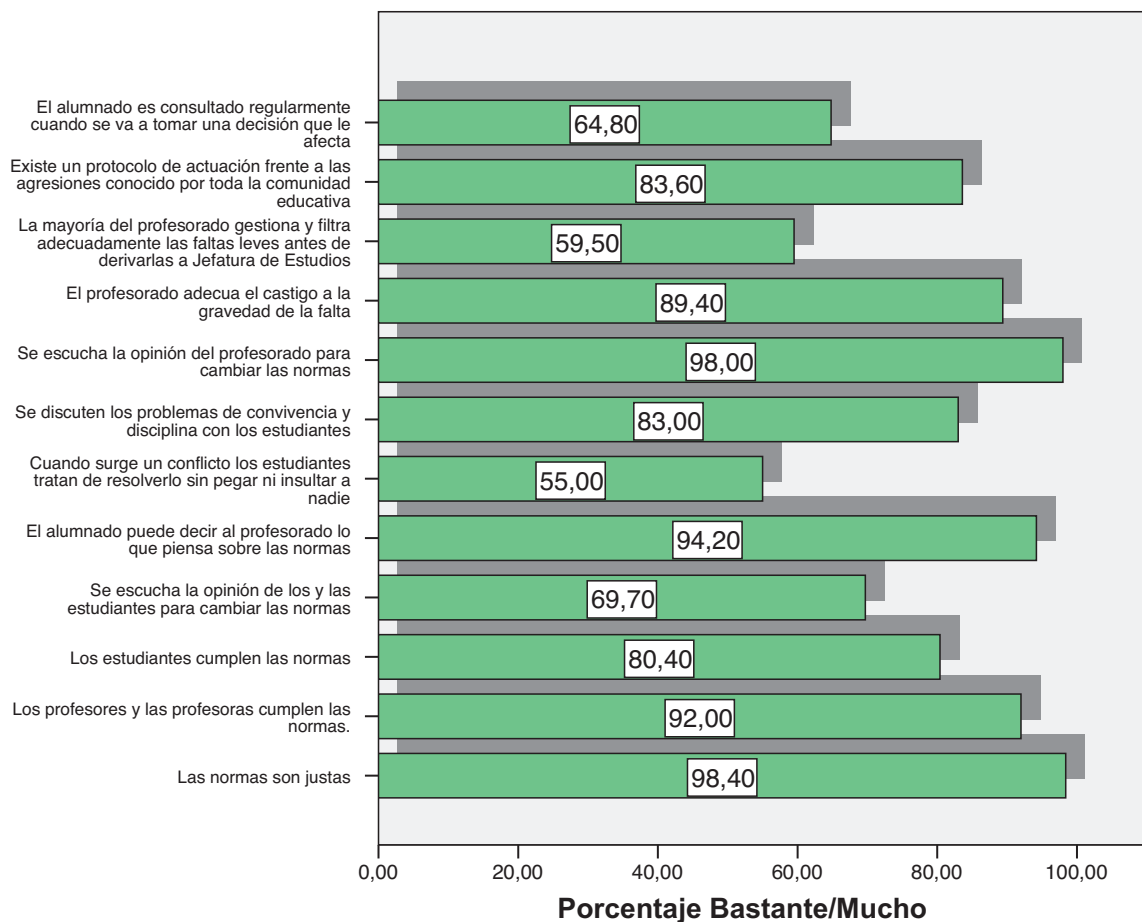


Figura 33. Normas y resolución de conflictos.
Porcentaje de Equipos Directivos que responde bastante o mucho en cada indicador

Comparando los resultados de la tabla 59 con los de la 58 se observa que en contra de la tendencia habitual, el alumnado expresa un mayor desacuerdo con el indicador: “los estudiantes cumplen las normas” que el expresado por el profesorado. Puesto que está poco o nada de acuerdo con dicha frase el 54,7% del profesorado frente al 63,1% del alumnado. ¿Cómo explicar que aquí las diferencias vayan en sentido contrario al de la mayoría de los indicadores? ¿por qué el alumnado es aquí más crítico con su propia conducta de lo que es el profesorado? Como posibles respuestas a estas preguntas, cabe pensar que probablemente en este tema los estudiantes disponen de más información sobre la frecuencia con la que incumplen las normas. También es posible, que la facilidad con la que reconocen dicho incumplimiento esté relacionada con una relativa identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado. De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.

Los resultados de la tabla 60 reflejan que los equipos directivos perciben los indicadores sobre normas y resolución de conflictos en su centro de forma todavía

más positiva que el profesorado. En todos los indicadores la opinión mayoritaria de los equipos refleja un claro acuerdo con su aplicación en el centro, incluido “los estudiantes cumplen las normas”, con el que está bastante o muy de acuerdo 80,4% de equipos directivos (frente al 36,9% del alumnado).

El indicador sobre normas y conflictos evaluado de forma más negativa por los equipos directivos es: “cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”. El 45,1% de los equipos discrepan de que se de en su centro dicha situación. En esta misma dirección se pronuncia el 56% del profesorado y el 48,3% del alumnado. Resultados que reflejan la necesidad de incrementar medidas a distintos niveles para promover alternativas no violentas de resolución de conflictos.

3.5. La colaboración con las familias

La globalidad de los resultados obtenidos en este estudio lleva a destacar como herramienta básica para la mejora de la convivencia la colaboración con las familias. Así se desprende del consenso existente entre los tres colectivos de docentes participantes (presentados en el apartado 2.1): profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, que señalan como principales obstáculos de la convivencia escolar: la falta de disciplina y la falta de implicación de las familias. Problemas que cabe relacionar con los cambios que vive nuestra sociedad y con la elevada exposición del alumnado a las nuevas tecnologías, con demasiada frecuencia sin supervisión adulta. En relación con estos aspectos, en este estudio se han encontrado los siguientes resultados:

- *Ven la televisión sin control adulto.* El 45% tiene televisión en su cuarto y el 39,8% la ve en solitario con bastante o mucha frecuencia.
- *Utilizan internet con poco o nulo control adulto:* el 51,8%. El 37,7% dispone, además, de acceso en su cuarto. Y el 49% utiliza internet para comunicarse con otras personas una hora al día o más.

Conviene no olvidar que la calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por los cuatro colectivos participantes en este estudio, incluido el alumnado. Pero tampoco, la necesidad de prestar una especial atención a los escasos casos en los que la relación está deteriorada, deterioro que en algunos episodios muy extremos llega a la violencia. De lo cual se deduce la necesidad de incrementar los recursos que ayuden a mejorar la resolución de estos conflictos.

Una de las herramientas fundamentales para mejorar la construcción de la convivencia y superar los problemas anteriormente mencionados es desarrollar la colaboración entre las familias y la escuela, promoviendo nuevos contextos que la hagan sostenible, eficaz y lo más grata posible para todas las personas que deben implicarse en ella. Conviene recordar, en este sentido, que el 82,5% del

alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a el o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación.

El tipo de participación de las familias más extendido (como se analiza en el apartado 1.8) consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor (actividades en las que las familias puedan expresar sus preocupaciones y opiniones al profesorado, oportunidades para participar en la toma de decisiones así como en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro), probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

Como muestra de la necesidad de dichos contextos, de forma que sea posible llegar a un diagnóstico compartido de los problemas existentes y de cómo cooperar en la mejora de objetivos comunes, cabe destacar los discrepantes resultados obtenidos entre las respuestas del alumnado y los docentes sobre el interés de las familias por los trabajos escolares.

3.6. La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia

Se incluyen en este apartado una serie de indicadores en los que se refleja qué están haciendo la escuela y la familia para erradicar el acoso y qué es preciso incrementar para prevenir esta y otras formas de violencia.

Tabla 61. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado

	Ninguno	Alguno	Bastantes	La mayoría
No se enteran	25,4	52,2	14,3	8,1
Miran para otro lado	57,1	32,9	7,0	3,1
No saben impedirlos	37,8	43,2	13,2	5,7
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	13,9	31,3	32,7	22,2
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	13,8	32,1	28,0	26,2

Como puede observarse en la tabla 61, la mayoría del alumnado (algo más del 54%) afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Resultados que ponen de manifiesto un

cambio en la actitud y disposición del profesorado respecto a este viejo problema, que se refleja con claridad en las respuestas a la pregunta sobre la tradicional tendencia a “mirar para otro lado”, puesto que el 57,1% del alumnado dice que “ningún profesor” la sigue. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado.

Tabla 62. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...)

	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
A mis amigos o amigas	10,5	20,0	25,1	44,3	69,4
A los compañeros o compañeras	20,8	39,4	24,4	15,4	39,8
Al tutor o tutora	22,5	31,0	24,3	22,1	46,4
A los profesores y profesoras	27,2	34,8	21,6	16,3	37,9
Al director o directora	37,9	29,5	16,2	16,4	32,6
Al departamento de orientación o similar	45,9	29,8	14,5	9,8	24,3
Al equipo de mediación	51,8	28,5	12,3	7,4	19,7
A la comisión de convivencia	50,8	28,8	12,6	7,7	20,3
A mi familia	16,0	19,7	20,7	43,6	64,3
No se lo pediría a nadie	74,2	15,9	4,8	5,1	9,9

Como puede observarse en la tabla 62, las principales fuentes a las que recurrir en una victimización parecen seguir siendo: los amigos y amigas y la familia. La respuesta mas descartada (que nunca emitiría un mayor número de estudiantes) es no pedir ayuda a nadie. Los porcentajes más bajos se observan respecto a figuras menos disponibles para el conjunto del alumnado, como el departamento de orientación, la comisión de convivencia y el equipo de mediación. La tendencia a recurrir al profesorado, sobre todo cuando es tutor o tutora, aunque parece incrementarse algo sigue siendo minoritaria. Estos resultados reflejan un ligero avance en la superación de la tradicional tendencia a ocultar el acoso así como en la evitación de las figuras de autoridad disponibles en el entorno escolar.

Tabla 63. Eficacia de las medidas contra la violencia entre escolares según el alumnado

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	Bastante/ Mucha
Expulsar de la escuela temporalmente al alumno que agrede	18,8	29,4	31,6	20,2	51,8
Hacer que el estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón	19,8	28,0	29,9	22,3	52,2
Que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado	15,8	25,6	37,0	21,6	58,6
Llevar al alumno que agrede al psicólogo o al psiquiatra	27,9	31,0	27,0	14,1	41,1
Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo	14,4	18,3	34,1	33,2	67,3
Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida	14,9	23,8	37,9	23,4	61,3
Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro	15,3	24,2	35,2	25,3	60,5
Con la acción de personas (mediadores) que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos	16,0	27,8	37,4	18,9	56,3
Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente	14,5	21,9	36,9	26,7	63,6

En la tabla 63 se presentan las respuestas del alumnado sobre la eficacia posible de una serie de medidas para que los estudiantes que han molestado o agredido a otro estudiante no lo repitan. Como puede observarse, la máxima eficacia (sumando las categorías “bastante y mucha”) se atribuye a las cuatro medidas de tipo preventivo: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%); con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida (el 61,3%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”(el 60,5%). A continuación sitúan la eficacia de “un castigo que consista en la reparación del daño ocasionado” (el 58,6%). La medida considerada menos eficaz es: “llevar al estudiante que agrede al psicólogo o al psiquiatra” (el 41,1%).

Los resultados anteriormente expuestos resultan coherentes con los obtenidos en las investigaciones científicas sobre este tema, así como con las características que tanto las víctimas y sobre todo los agresores relacionan con dichas situaciones, poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar desde una perspectiva preventiva, a través de procedimientos que erradiquen situaciones de exclusión y contribuyan a cohesionar el grupo de clase.

Con el objetivo de conocer con qué extensión ha participado el alumnado en actividades de formación explícitamente dirigidas a mejorar la convivencia se planteó esta pregunta en el cuestionario de estudiantes. Sus resultados se presentan en la tabla 64.

Tabla 64. Formación específica sobre construcción de la convivencia y prevención de la violencia en la que ha participado el alumnado

	Si	No
¿Has recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia en el centro?	84,3	15,7
<i>¿Qué temas se han incluido en dicha formación?</i>	Si	No
Cómo resolver conflictos sociales	75,3	24,7
Resolver conflictos a través de mediación (con la ayuda de una persona no implicada en el conflicto)	56,7	43,3
Habilidades sociales	55,9	44,1
Tolerancia y respeto entre culturas	74,8	25,2
Igualdad entre hombres y mujeres	78,0	22,0
Prevención de la violencia	73,4	26,6
Acoso ente iguales	56,5	43,5
Aprendizaje cooperativo	60,1	39,9
Participación democrática	54,1	45,9

Como se presenta en la tabla 64, el 84,3% del alumnado respondió afirmativamente a la pregunta sobre si habían recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia. Los que así lo hicieron respondieron después a nueve preguntas sobre si dicha formación había incluido diversos temas. Los porcentajes correspondientes a estas 9 preguntas se han calculado a partir del 84,3% que había respondido afirmativamente a la primera pregunta. Como puede observarse, los temas más tratados son: igualdad entre hombres y mujeres, tolerancia -respeto entre culturas y prevención de la violencia.

En la tabla 65 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que el alumnado ha escuchado a personas adultas consejos sobre como responder a la violencia. Como puede observarse en ella, las recomendaciones más frecuentes, escuchadas a menudo o muchas veces, hacen referencia a recursos no violentos: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (57,4%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (44,9%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas2 (44,7%).

Tabla 65. Consejos escuchados a adultos sobre como responder a la violencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	24,7	30,3	23,7	21,2	44,7
Si alguien te pega, pégale tu	39,2	33,5	13,4	13,9	27,3
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	59,2	25,4	8,5	7,0	15,5
Si alguien te insulta, insulta tu también	40,9	33,0	13,8	12,3	26,1
Si alguien te insulta, ignórale	17,6	24,9	21,9	35,5	57,4
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	25,3	29,9	21,9	22,8	44,7

Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional “si alguien te pega, pégale tú” (27,3%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes (presentados en el epígrafe 2.5 sobre opiniones que conducen a la violencia) y que ayudan a comprender que el origen y solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

3.7. La disciplina

La aplicación de medidas disciplinarias es una herramienta necesaria para corregir las trasgresiones a las normas de convivencia cuando estas exceden determinados límites. De lo contrario, la impunidad suele incrementar la frecuencia de la trasgresión y debilita el valor de las normas y los límites como referencia para estructurar la vida en común. Por eso, entre los indicadores de cómo se construye la convivencia es preciso incluir algunos sobre las medidas disciplinarias.

En la tabla 66 y 66.a así como en la figura 34, se presentan los resultados obtenidos al preguntar al alumnado sobre la frecuencia con la que recibido distinto tipo de medidas disciplinarias. En las tablas 66.b y 66.c se incluye la distribución de respuestas sobre su valoración en dos dimensiones de especial relevancia educativa: la justicia de la medida y la eficacia.

Tabla 66. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Expulsión temporal del aula	76,4	19,1	2,7	1,7
Aviso a mi familia	74,9	19,4	3,6	2,1
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	82,4	13,7	2,4	1,5
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	71,9	22,6	3,4	2,1
Me han castigado a copiar	63,4	28,5	5,1	3,1
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	86,4	10,8	1,6	1,1
Reparar el daño ocasionado	87,6	9,0	1,9	1,5
Expulsión temporal del centro	92,6	5,0	1,3	1,1
Apertura de expediente disciplinario	92,7	5,3	1,1	,9

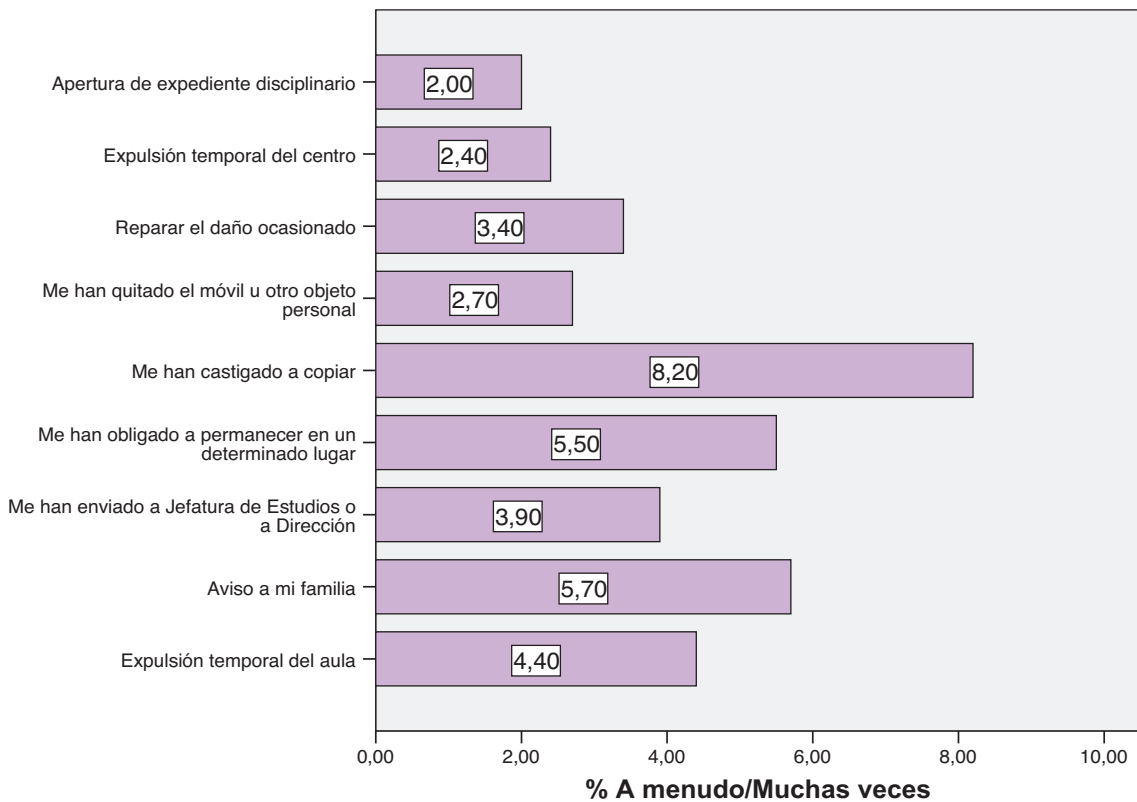


Figura 34. Medidas disciplinarias. Porcentaje del alumnado que responde A menudo o muchas veces en cada indicador

Tabla 66.A. Medidas disciplinarias con respuesta si/no

	No	Si
¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	98,6	1,4
¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad?(un trabajo para el centro o para otras personas)	93,1	6,9

Tabla 66.B. Valoración de la justicia del castigo por el alumnado

Valoración del castigo recibido	Nada justo	Poco justo	Bastante justo	Muy justo	Bastante/ Muy justo
¿Hasta qué punto te parece justo?	9,0	36,1	46,8	8,2	55,0

Tabla 66.C. Valoración de la eficacia del castigo por el alumnado

Valoración del castigo recibido	Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Bastante/ Muy eficaz
¿Hasta que punto crees que es eficaz ese castigo?	17,3	50,2	27,7	4,7	32,4

Como puede observarse en la tabla 66 y en la figura 34, entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son:

- 1º) Castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar.
- 2º) Expulsión temporal del aula y aviso a la familia.
- 3º) Enviar a jefatura de estudios o dirección.

Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 55% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Parece, por tanto, prioritario establecer un sistema que mejore la eficacia educativa de dichas sanciones.

3.8. Qué medidas es preciso incrementar desde la perspectiva de los centros

En las tablas 67 y 68 se presentan los resultados obtenidos al preguntar a los equipos directivos y a los departamentos de orientación por las necesidades existentes en su centro para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Tabla 67. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la perspectiva de los equipos directivos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación del profesorado en temas de convivencia.	1,3	24,8	60,1	13,7
Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro	2,3	33,7	53,3	10,8
Implantación de programas de prevención	1,3	31,5	55,1	12,1

Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar	4,3	41,1	35,1	19,5
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia	4,0	43,0	42,7	10,3
Mayor implicación del Departamento de Orientación.	14,5	43,9	29,4	12,2
Mayor implicación de los Departamentos Didácticos	5,3	30,8	50,3	13,6
Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen	2,6	18,8	43,9	34,7
Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe	6,0	24,7	48,7	20,7
Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia	7,9	28,5	44,7	18,9
Mayor coordinación de los equipos educativos.	2,6	37,3	48,8	11,2
Mejora del plan de convivencia	4,0	48,3	37,1	10,6
Mejorar la normativa vigente que regula la convivencia	3,3	33,1	38,7	24,8
Mayor implicación de la inspección	7,6	41,7	27,8	22,8

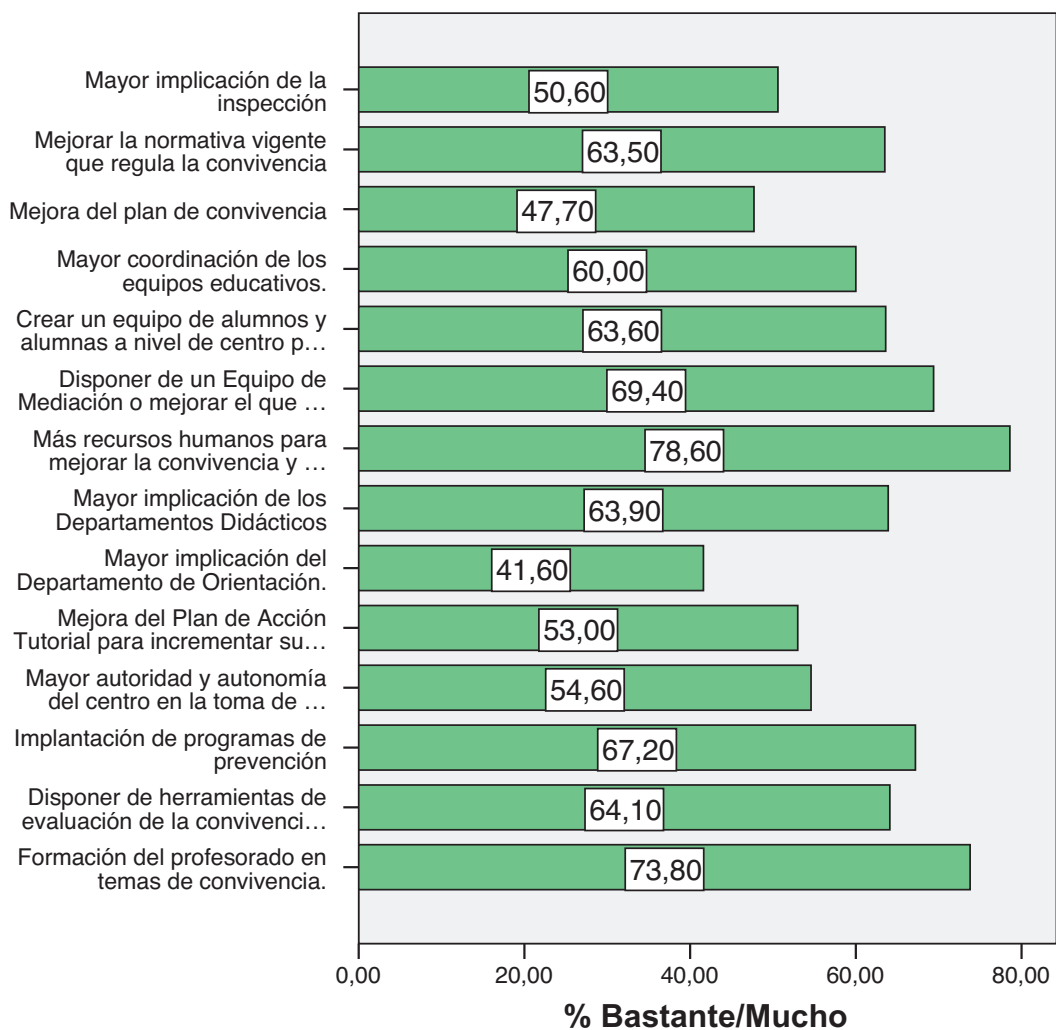


Figura 35. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.
Porcentaje de Equipos Directivos que responden "bastante" y "mucho"

Sumando las respuestas bastante y mucho, se observa que las necesidades más relevantes para los equipos directivos son: 1) más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen (78,6%); 2) formación del profesorado en temas de convivencia (73,8%); 3) disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe (69,4%); 4) implantación de programas de prevención (67,2%); 5) disponer de herramientas de evaluación de la convivencia; 6) y mayor implicación de los departamentos didácticos (63,9%).

Tabla 68. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la perspectiva de los departamentos de orientación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación del profesorado en temas de convivencia.	1,4	23,3	58,3	17,0
Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro	2,4	32,8	51,6	13,2
Implantación de programas de prevención	1,7	26,1	49,1	23,0
Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar	5,2	46,0	36,6	12,2
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia	3,1	36,7	49,3	10,8
Mayor implicación del Departamento de Orientación.	9,4	50,2	34,8	5,6
Mayor implicación de los Departamentos Didácticos	2,8	28,7	53,8	14,7
Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen	2,1	22,6	46,3	28,9
Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe	4,2	18,2	49,0	28,7
Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia	5,6	16,4	49,8	28,2
Mayor coordinación de los equipos educativos.	2,4	21,0	51,4	25,2
Mejora del plan de convivencia	2,8	39,9	42,3	15,0
Mejorar la normativa vigente que regula la convivencia	3,2	43,0	33,1	20,8
Mayor implicación de la inspección	6,6	32,9	37,4	23,1

Sumando las respuestas bastante y mucho, se observa que las necesidades más relevantes para los departamentos de orientación son: 1) crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia (78%); 2) disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe (77,7%); 3) mayor coordinación de los equipos educativos (76,6%); 4) formación del profesorado en temas de convivencia (75,3%); 5) más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen (75,2%); 6) implantación de programas de prevención (72,1%).

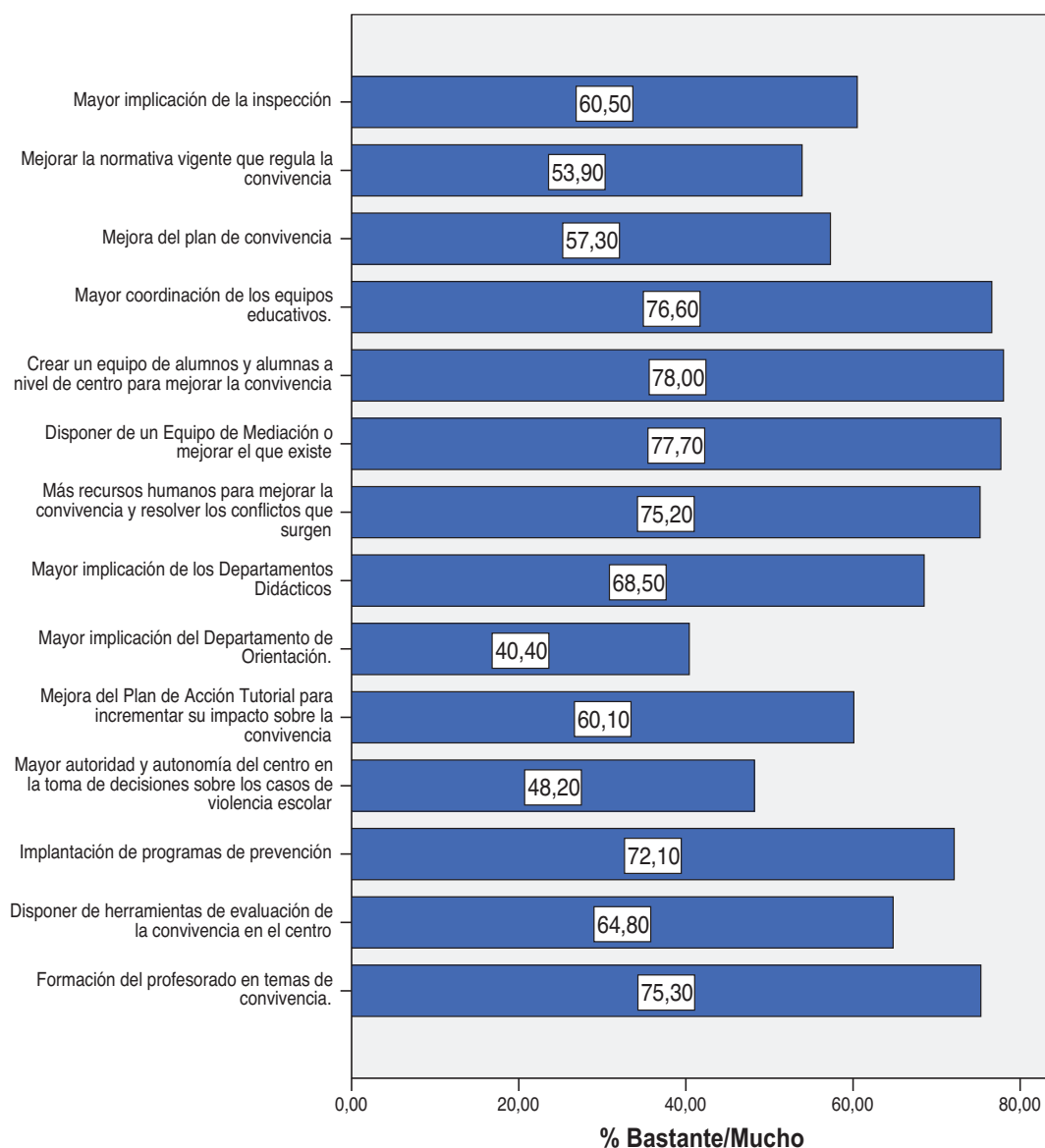


Figura 36. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Porcentaje de Departamentos de Orientación que responden “bastante” y “mucho”

La consideración conjunta de las necesidades más reconocidas para mejorar la convivencia, por los equipos directivos y por los departamentos de orientación, lleva a destacar las siguientes:

- 1) Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- 2) Formación del profesorado en temas de convivencia
- 3) Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- 4) Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- 5) Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia
- 6) Implantar programas de prevención.
- 7) Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro.

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones generales

Se presenta a continuación un resumen de los principales resultados, así como de las primeras conclusiones que a partir de ellos pueden extraerse, que se completará próximamente, con el análisis del resto de los resultados, la elaboración de indicadores globales, las diferencias y semejanzas en función del género, así como el estudio de las relaciones entre las condiciones que favorecen o dificultan la convivencia.

Los resultados presentados aquí pueden ser resumidos en tres conclusiones generales que deben ser consideradas conjuntamente:

- 1) **La convivencia escolar en general es buena.** Los cuatro colectivos participantes en este estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.
- 2) **La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no solo en las relaciones entre estudiantes.** El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.
- 3) **La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas,** de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemática que permita conocer y generalizar las mejores prácticas,

detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa.

Se presentan las conclusiones específicas de cada una de las tres cuestiones anteriormente planteadas.

4.2. La calidad de la convivencia

1) *Principales fuentes de apoyo y relaciones más distantes.* Como se menciona en la conclusión general, los cuatro colectivos valoran la convivencia general y cada relación de forma mayoritariamente positiva. El análisis de la relación mejor valorada permite detectar la principal fuente de apoyo en la escuela para cada grupo. Por otra parte, la relación con más respuestas críticas, aunque sean minoritarias, permite detectar cuestiones que requieren ser atendidas.

- Lo mejor valorado por el alumnado es la relación que establece con sus compañeros y compañeras, que como ha sucedido en otras épocas, parece seguir siendo para la inmensa mayoría de los y las adolescentes lo mejor de la escuela. Casi el 90% (el 89.4%) indica que está bastante o muy satisfecho con dicha relación. En el otro polo se sitúa la relación con los y las conserjes. El porcentaje de respuestas claramente positivas se sitúa en el 68,8%.
- Lo mejor valorado por el profesorado es la relación con su departamento; es decir, las relaciones más próximas establecidas con el resto del profesorado. El 91,3% califica esta dimensión como buena o muy buena. En el otro polo se encuentra la relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...). El porcentaje de respuestas positivas es de un 71,1%.
- Lo mejor valorado por los departamentos de orientación es “el trabajo del departamento de orientación o similar”, de nuevo lo más próximo,

con un 92,6% de respuestas positivas. En el otro polo se sitúa “el trabajo de los departamentos didácticos”, con un 64,6%.

- Lo mejor valorado por los equipos directivos es “la implicación del equipo directivo”, con un 98,9% de respuestas positivas. En el otro polo se sitúa el “trabajo de los departamentos didácticos”, con un 61,3%.

Interpretados globalmente, los resultados anteriores reflejan que cada colectivo valora de forma especialmente positiva lo más próximo, la relación que le incluye de forma más permanente y directa, generalmente con compañeros y compañeras de una misma tarea o contexto bien establecido en la escuela. El mayor porcentaje de respuestas críticas parece ser ocupado por relaciones poco desarrolladas tradicionalmente desde una perspectiva educativa (alumnado-conserjes, profesorado-entorno) o poco conectadas con la mejora de la convivencia (el trabajo de los departamentos didácticos en relación con el resto de los equipos educativos).

- 2) *El sentimiento de pertenencia al centro versus la dificultad para encontrar su lugar en la escuela en el alumnado.* La mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que “venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo” (88,5%) y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no es una pérdida de tiempo. También conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, reflejando la dificultad para encontrar el propio lugar en la escuela, entre las cuales cabe destacar que el 15,8% del alumnado está de acuerdo con que “si se lo permitiesen se cambiaría de centro” y el 27,3% discrepa de la frase “venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones”, una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.
- 3) *El compromiso con el centro versus el síndrome del profesional quemado entre el profesorado.* La inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (95,1%), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1%), disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar (77,9%) y encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 14,8% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en el indicador similar) y un 14,8% dejaría de trabajar como profesor. Respecto a los indicadores del síndrome del profesional quemado, se detectan distintos niveles de extensión y gravedad, que se sitúan entre el nivel más grave, que incluye al 1% (que afirma que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo”) y un nivel que incluye al 10% del profesorado, que siente frecuentemente decepción con su trabajo y le preocupa que esta situación le esté endureciendo emocionalmente. En la publicación completa de este estudio se incluirá un análisis específico sobre las condiciones de riesgo y de protección frente a este problema así como las pautas para la prevención y tratamiento que de dicho análisis se deriven.

- 4) *Calidad de las relaciones entre estudiantes y oportunidades para la amistad.* En general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 1,2%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (el 82%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más. En la misma dirección se orientan los resultados sobre el nivel de integración escolar, puesto que entre el 83% y el 87,7% se siente integrado, hace amistades con facilidad y cae bien. El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71% del acuerdo en el indicador: “se aprende cooperando entre estudiantes y el 46% de acuerdo en el indicador “los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos” (frente al 54% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación). Interpretados globalmente estos resultados ponen de manifiesto, el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado, situación que es preciso extender a su totalidad. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar.
- 5) *Calidad de la relación e influencia –autoridad- del profesorado en el alumnado.* La mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo en el alumnado, como figura de autoridad, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener”), que el 60,1% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor. La valoración de la influencia del profesorado es todavía más positiva cuando se consideran las respuestas de los docentes, destacándose en todos los casos la autoridad de referencia como la de menor extensión. Resultados de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado, que reflejan la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a incrementarla, de forma que se extienda a todo el profesorado, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia, la mejor para educar en valores y construir una convivencia de calidad.
- 6) *La calidad de las relaciones entre docentes.* La inmensa mayoría del profesorado valora muy bien la calidad de las relaciones que establece en el centro con el resto del profesorado. El 83,2% dice que puede contar con la ayuda de sus compañeros a menudo o muchas veces. El porcentaje de quienes indican que su situación es negativa es inferior al 6,8%, situaciones a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver. En este último sentido, conviene destacar que el porcentaje del profesorado que manifiesta sentirse acosado por otros profesores “a menudo o muchas veces” es de un 0.8%, que asciende a un 6% si se suma la categoría “a veces”. La mejora de la convivencia escolar debe erradicar también este tipo de problemas.

- 7) *El centro como comunidad.* La comparación de los resultados obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que la valoración del centro como comunidad es en general bastante positiva en todos los casos, y especialmente a través de los equipos directivos, con más información y responsabilidad en dicho tema. Una de las principales diferencias entre estudiantes y docentes se produce en el indicador: “nos reunimos periódicamente para mejorar la convivencia en el centro”, probablemente debido a que la mayoría de las reuniones se producen entre el profesorado. Conviene por tanto destacar el incremento de la participación del alumnado en este tipo de actividades como una importante pauta de mejora de la convivencia y de las oportunidades educativas. Además, no parece existir, en este sentido, desconfianza en las posibilidades del alumnado para trabajar en este tema, como lo reflejan las respuestas de los docentes a las dos preguntas planteadas sobre la capacidad del alumnado para elaborar propuestas de mejora de la convivencia y sobre la disponibilidad del profesorado para aceptarlas. También se observan diferencias importantes en “trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo”: el 79% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 45,4% del alumnado, debido quizá a como interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”, interpretación que convendría, por tanto, aproximar para incrementar con ello el interés del alumnado por el aprendizaje y prevenir el comportamiento disruptivo, uno de los problemas más extendidos.
- 8) *La relación de las familias con la escuela.* La calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por los cuatro colectivos participantes en este estudio, incluido el alumnado, que valora cada indicador de calidad con porcentajes de acuerdo que se sitúan entre el 80% y el 60%. Conviene recordar, en este sentido, que el 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. El tipo de participación de las familias más extendido consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor, probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito. Esta conclusión debe ser completada con el estudio de la perspectiva de las familias que se está llevando a cabo.

4.3. Obstáculos a la convivencia

9) *La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias* son los dos principales obstáculos a la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que en este aspecto se pronuncian de forma similar. Parece, por tanto, generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que plantean los adolescentes se originan, en buena parte, más allá de la escuela, y pueden estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encuentran en su casa, y éstos a su vez con los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, y lo complejo que resulta adaptar la educación a dichos cambios.

Aunque es imprescindible tener en cuenta también los resultados del estudio sobre la perspectiva de las familias, en este estudio se refleja como un problema importante la inadecuada respuesta dada hasta el momento ante los riesgos de las nuevas tecnologías, a los que parecen estar demasiado expuestos, frecuentemente sin supervisión adulta, como se refleja en los siguientes resultados obtenidos en este estudio:

- *Ven la televisión sin control adulto.* El 45% tiene televisión en su cuarto y el 39,8% la ve en solitario con bastante o mucha frecuencia.
- *Utilizan internet con poco o nulo control adulto:* el 51,8% así lo indica. El 37,7% dispone, además, de acceso en su cuarto. Y el 49% utiliza internet para comunicarse con otras personas una hora al día o más.

De lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de promover medidas que reduzcan los riesgos originados por una inadecuada exposición a las nuevas tecnologías, promoviendo una mayor implicación de las familias sobre su responsabilidad en este tema, mejorar desde la escuela las habilidades para una utilización adecuada y crítica, y promover redes de colaboración entre ambos contextos educativos y el resto de la sociedad.

10) *La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones* es destacada por los tres colectivos de docentes como uno de los principales obstáculos a la convivencia. A este consenso hay que añadir la respuesta también mayoritariamente crítica que da el alumnado sobre este tema. Parece, por tanto, urgente buscar sanciones más eficaces desde el punto de vista educativo, que permitan disminuir la reincidencia de las transgresiones a las normas de convivencia.

11) *La relevancia de otros obstáculos varía con la perspectiva de quien los destaca:*

- La falta de apoyo de la administración y la legislación inadecuada son destacadas, sobre todo, por el profesorado, que requiere por tanto más apoyo y una normativa que permita superar los problemas detectados.

- La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual y la falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia son destacados, sobre todo, por los departamentos de orientación y también, aunque algo menos, por los equipos directivos. Parece, por tanto, que desde la perspectiva de quien tiene que coordinar a nivel de centro la mejora de la convivencia son necesarios cambios en la forma de enseñar, que afectan a la formación de quien tiene que llevarlos a cabo.
- 12) *Prevalencia del acoso: estimación del número de víctimas y de acosadores.* Siguiendo los criterios más rigurosos, el porcentaje de víctimas de acoso detectado en este estudio es de un 3,8% y el porcentaje de acosadores de un 2,4%.
- 13) *Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares* El maltrato entre estudiantes más frecuente es el de tipo psicológico. El 4,9% dice que le han insultado u ofendido con frecuencia. Solo superado por “hablan mal de mí” (con un 6,59%), el problema más extendido, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso. El número de alumnos que dice participar agrediendo o excluyendo a un compañero es inferior al número de víctimas. Los porcentajes más elevados se observan de nuevo en el maltrato de tipo psicológico: el 4,3%, reconoce participar frecuentemente en “hablar mal” y el 3,8 en “insultar u ofender”. En anteriores estudios, el número de agresores solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador, que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores.
- 14) *Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares.* Entre el 1,1% y el 02% del alumnado informa haber sido a menudo o muchas veces víctima de grabaciones u otras formas de acoso con nuevas tecnologías. Cuando se considera la categoría a veces, el problema más extendido es la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos, seguido de las grabaciones en móvil o vídeo. De nuevo, el número de agresores es inferior al de víctimas, Estos resultados reflejan el riesgo de que una inadecuada relación con estas nuevas herramientas (el móvil, el vídeo, internet...) pueda agravar el daño originado por el acoso en las víctimas así como el protagonismo negativo obtenido por los acosadores, que actuaría como incentivo para la agresión desde su perspectiva. De lo cual se deriva, la necesidad de adoptar medidas que permitan erradicar estas situaciones, reduciendo los riesgos derivados de dichas tecnologías e incrementando un uso responsable y positivo que proporcione una alternativa constructiva a los problemas detectados (por ejemplo, proporcionando protagonismo positivo a través de su correcta utilización con fines educativos).

- 15) La inmensa mayoría del alumnado (el 80,2%) interviene para detener la violencia o cree que debería hacerlo. El 36,3% interviene aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace, probablemente debido (según los resultados de los estudios anteriores) a que no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima. Estos resultados ponen de manifiesto que para prevenir el acoso es necesario que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas e incrementar el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima.
- 16) Se detectan dos situaciones frente a la violencia que conviene tener en cuenta en los programas de prevención:
- Situación de riesgo. En ella se encuentra el 6% que dice participar en los episodios de violencia, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%”) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%), En estudios previos se encontró que estos dos grupos se diferencian del resto de los compañeros por una importante acumulación de condiciones de riesgo de violencia y ausencia de condiciones de protección en las diversas relaciones y contextos en los que transcurre su vida.
 - Situación próxima al riesgo. En ella se encuentran el 13,9% de indiferentes o tibios ante la violencia, incluyendo tanto al 10,9% de indiferentes puros (“no hago nada, no es mi problema”) como al 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”. En estudios previos se encontró que estos dos grupos ocupan una posición intermedia en condiciones de riesgo y de protección en la familia, la escuela y las relaciones entre iguales.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan la necesidad y posibilidad de detectar y tener en cuenta la posición del alumnado hacia la violencia en el diseño y desarrollo de los programas destinados a prevenirla desde la escuela.

- 17) *Condiciones de riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad.* Como sucede con otras formas de violencia, también en el acoso escolar, cualquier alumno o alumna podría ser víctima. Bastaría con ser elegido por alguien dispuesto a abusar de su fuerza sin que el entorno interviniera para prevenir o detener dicha situación. Por eso, las principales condiciones de riesgo en las víctimas son: el aislamiento, la indefensión así como cualquier otra característica asociada con dichas condiciones, como el hecho de ser percibido diferente. En este sentido, el acoso escolar reproduce un problema ancestral que tiene su principal origen en el conjunto de la sociedad. A esta conclusión general permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar a los acosadores qué característica tienen las víctimas, encontrando que destacan, sobre todo, por: su aislamiento (no tener amigos), ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser

nuevo en el centro y su color de piel. Las respuestas dadas por las víctimas reflejan en parte las mismas características, coincidiendo sobre todo con el hecho de: no defenderse y ser diferente, pero también destacan: que les tienen envidia y por llevarse bien con el profesorado. El conjunto de los resultados obtenidos sobre este tema refleja que para erradicar el acoso es necesario incrementar las medidas educativas destinadas a construir simultáneamente la igualdad (la cohesión del grupo, el establecimiento de una estructura cooperativa en el aula) y la tolerancia y el respeto a la diversidad, en un sentido muy amplio y universal, con tratamiento específico a los problemas más relevantes que se detecten en cada contexto.

- 18) *Acoso y género.* Al preguntar a las víctimas por quienes les han agredido, se encuentra que los acosadores son sobre todo chicos del mismo curso, en una proporción muy superior a la de las chicas, de casi el doble cuando se consideran los datos sobre chicos/chicas del mismo curso o casi el triple cuando se consideran los datos sobre chicos/as repetidores/as de este curso. Lo cual refleja la necesidad de plantear la prevención de la violencia desde una perspectiva de género, que incluya un tratamiento sistemático contra el sexismo y la violencia que con él se relaciona. En la versión completa de este estudio se incluirá un análisis sistemático de sus resultados desde una perspectiva de género, así como las pautas que de dicho análisis se deriven para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia.
- 19) *El comportamiento disruptivo: el problema más frecuente.* Problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a: la concentración de dicho problema en muy pocos alumnos o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes los sufren. Las condiciones de riesgo o de protección de este extendido problema son múltiples y complejas y se sitúan en el alumnado y la interacción que establece en los distintos contextos en los que transcurre su vida (escuela, familia, nuevas tecnologías, valores culturales...) así como en el tipo de respuesta dada desde la educación para adaptarla a los actuales cambios sociales. En la publicación del estudio completo se presentará un análisis detallado de dicho problema y las pautas para su prevención que de dicho análisis se deriven.
- 20) *Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado.* El 1,5% del profesorado indica haber sufrido con frecuencia insultos por parte del alumnado y un 0,1% agresiones físicas (cifra que sube al 0,6% si se suma la categoría “a veces”). La globalidad de los resultados obtenidos llevan a estimar la prevalencia de dichos problemas a través de lo que indica el profesorado. Para comprender la naturaleza de las situaciones en las que se producen y las características del alumnado que participa en ellas, es importante analizar también los resultados obtenidos a

través de los estudiantes. Resulta llamativo que el porcentaje de quienes dicen participar en situaciones de mal trato hacia el profesorado sea superior al del porcentaje del profesorado que reconoce sufrirlas. En la más extrema, la agresión física, el 4,1% del alumnado dice haber participado (sumando todas las categorías de respuesta) frente al 0,6% del profesorado que dice haberlas sufrido. Diferencias que pueden reflejar el carácter grupal de la agresión o diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta. El análisis de las características de ese 4,1% de adolescentes que dice participar en ellas apoya esta última interpretación.

21) *Cómo es el 4,1% del alumnado que dice participar en agresiones hacia el profesorado.* El análisis de las características de dichos estudiantes refleja que en ellos se acumulan múltiples condiciones de riesgo en ausencia de condiciones de protección. Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo. Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando, menor compromiso con el centro y mayor frecuencia de absentismo escolar sin causa justificada. En relación a dichos problemas cabe considerar también que en este grupo haya una menor participación en el nivel de educación infantil. Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, expulsiones del centro y apertura de expedientes. Se trata por tanto de un alumnado que es muy visible y conocido por el profesorado y los equipos directivos. La relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil. Dicen que participan con frecuencia en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas. Tienen una acentuada orientación al riesgo, reflejada por su mayor consumo de distinto tipo de drogas (alcohol, tabaco, cánnabis y otras drogas ilegales). Perciben con más frecuencia que los profesores les amenazan para intimidarles y que les han agredido físicamente (el 56,31% consideran que los profesores les han agredido alguna vez). La acumulación de dichos problemas puede plantear una gran dificultad al profesorado. Es probable, además, que sean estos mismos casos los que originan las mayores dificultades para la necesaria colaboración con sus familias. En los documentos siguientes de este estudio se analizarán con más profundidad estos problemas. Pero, ya desde estos resultados puede destacarse la necesidad de incrementar considerablemente tres tipos de medidas:

- *Programas de prevención de la violencia* que puedan ser eficaces también con estos casos de riesgo, y que extiendan el rechazo generalizado a toda forma de violencia a la que este 4,1% de adolescentes dice ejercer contra la autoridad.
- *Medidas preventivas y de detección de situaciones de riesgo aplicadas desde la educación primaria o incluso desde la educación infantil*, etapas en las que estos problemas pueden estarse iniciando y ser por tanto más fácil su erradicación.

- *Planes integrales de colaboración en red*, en los que el trabajo que debe llevarse a cabo desde la escuela se coordine con el que es preciso realizar con las familias, incluyendo el trabajo de equipos especializados en este tipo de situaciones y recursos suficientes para la mediación, que eviten las escaladas coercitivas que en casos extremos pueden llegar incluso a la violencia.

22) *Conductas problemáticas en la interacción del profesorado con el alumnado*. Las conductas problemáticas, que pueden originar o formar parte de escaladas coercitivas, reconocidas como frecuentes por un mayor número de profesores, son: gritar (el 6,1%), echar de clase o enviar a jefatura de estudios (4,6% y 3,3%, respectivamente) e intimidar con amenazas sobre las calificaciones (3,6%). Lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor número de estudiantes, con la excepción de la conclusión que aquellos extraen de que el profesor les tiene manía, problema que muy pocos docentes reconocen. En la mayor parte de estos problemas, los porcentajes de alumnos que dicen haberlos vivido con frecuencia son inferiores al 5 %. Hay tres situaciones en las que el porcentaje es superior al 6%: me gritan, me tienen manía y me intimidan con amenazas sobre las calificaciones. Este tipo de interacciones suponen un considerable riesgo para el establecimiento de vínculos educativos de calidad, de los que dependen importantes objetivos educativos, así como la prevención de algunos de los problemas detectados en este estudio. Parece, por tanto, necesario incrementar los recursos para promover alternativas a dichos comportamientos en las situaciones en las que se producen.

23) *Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado*. El 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido con frecuencia un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Cuando se consideran las respuestas que afectan al centro en su totalidad, estos porcentajes se sitúan en el 1,7% y el 0,0%, respectivamente, según los resultados de los departamentos de orientación, y en el 1,6% y el 0,2%, según los equipos directivos. El porcentaje sube sensiblemente cuando se considera la categoría a veces. Estos resultados reflejan que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y las ha ejercido con frecuencia; el 0,5 y el 0,2 respectivamente que la ha sufrido y la ha ejercido en alguna ocasión). Las tres recomendaciones propuestas en la conclusión número 21 deben ser extendidas también para la prevención y tratamiento de estos problemas con las familias.

24) *Justificación de la violencia reactiva entre el alumnado*. La justificación de la violencia que más acuerdo genera entre el alumnado es la que

tiene que ver con la violencia reactiva “si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” (que cuenta con un 30,7% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo (“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”, con un 34,2% de acuerdo). Resultados que reflejan que el mayor rechazo generado en los últimos tiempos a determinadas manifestaciones de violencia, como el acoso entre escolares, no se ha extendido a la forma de violencia más consentida. Conviene tener en cuenta que dicha justificación representa una de las principales causas que conducen a la violencia en todo tipo de situaciones, puesto que quien la utiliza suele argumentar que su víctima ha provocado. De lo cual se deriva la necesidad de incrementar planes integrales de prevención, que promuevan el rechazo a toda forma de violencia, como una grave amenaza a los derechos humanos, que pone en riesgo el propio bienestar, y de desarrollar alternativas no violentas de resolución de conflictos en los individuos y en los contextos.

- 25) *Riesgo de violencia de género.* Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 3,8% del alumnado. El análisis de las opiniones y actitudes que conducen a la violencia en función del género del alumnado refleja que, en casi todos los indicadores, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas. Resulta sorprendente, sin embargo, que un 3% de alumnas manifieste estar bastante o muy de acuerdo con la justificación de la violencia de género y que un 7,6% con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, porcentaje que supera incluso al de los chicos ante la misma frase, a diferencia de lo que se encontraba en investigaciones realizadas hace años. En el documento sobre la convivencia desde una perspectiva de género se presentará un análisis detallado de los resultados en función del género que ayudará a comprender mejor el problema anteriormente mencionado. A partir de los presentados aquí, ya puede destacarse la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia de género desde la educación secundaria, de forma que su eficacia se extienda también a los casos de riesgo que aquí se detectan, no sólo entre los alumnos sino también entre las alumnas.
- 26) *Riesgo de racismo e intolerancia.* La mayor parte del alumnado se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que un 7,8% las aprueba bastante o mucho y que un 5,5% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto. Indicadores que están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas.
- 27) *Absentismo y consumo de drogas.* Los problemas de convivencia que se manifiestan en la escuela en la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria con frecuencia están relacionados con la fuerte orientación al riesgo que caracteriza a los adolescentes, que suele manifestarse también en lo que hacen fuera de la escuela. Por eso en este estudio se han incluidos indicadores sobre absentismo escolar y consumo de drogas, encontrándose que la conducta de “hacer pellas” está relativamente extendida. Un 23,8% del alumnado afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 21,2% a alguna/s de las clases. El consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 23,4% del alumnado; seguido si se suman estas dos categorías, por el tabaco (el 13,1%); el cannabis (el 6%) y otras drogas ilegales (el 2%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a, que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado, y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.

4.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia

28) *Construir la convivencia desde las clases, en cualquier materia.* Una buena convivencia escolar se construye, en buena parte, a partir de una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que ocupan la mayor parte de su tiempo en la escuela. Los problemas mencionados en las conclusiones anteriores pueden ser considerados como la antítesis de dicha calidad, que conviene por tanto promover para prevenirlos. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan que la inmensa mayoría del profesorado trata al alumnado con respeto a los valores en los que trata de educar. Parecen irse incrementando las innovaciones educativas recomendadas en conclusiones anteriores, destinadas a cohesionar el grupo de clase, crear una estructura cooperativa, y estimular la participación del alumnado en la mejora de la convivencia más allá del aula, medidas que sin embargo distan todavía bastante de ser prácticas educativas generalizadas.

29) *Incrementar la capacidad del alumnado para escuchar y esforzarse así como su interés por el aprendizaje.* Las respuestas del alumnado reflejan que un porcentaje considerable de estudiantes no entiende la mayoría de las clases (34,4%), ni despiertan su interés (el 67,7%). Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar, puesto que la mayoría reconoce que escuchan y se esfuerzan solo en algunas clases, sin lo cual parece imposible comprenderlas o interesarse por ellas. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de dichos problemas. Conciencia que debería ser utilizada, en los planes integrales de mejora de la convivencia escolar, como punto de partida para implicar a los estudiantes y a sus familias en la búsqueda conjunta de soluciones a

dichos problemas, estrechamente relacionados con el comportamiento disruptivo y el fracaso escolar, así como con el impacto que la revolución tecnológica está originando en la capacidad de atención y autorregulación de procesos cognitivos complejos, necesarios para el aprendizaje escolar. Dos de los principales obstáculos destacados por departamentos de orientación y equipos directivos podrían estar estrechamente relacionados con estas dificultades: la inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual y la falta de formación del profesorado para mejorar la convivencia. Superar estos obstáculos debe ser destacado, por tanto, como un objetivo prioritario.

- 30) *Promover las habilidades para construir una convivencia democrática en la sociedad tecnológica.* Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello, incluyendo las que permitan utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan en la mayoría de las cuestiones por las que se pregunta una valoración mayoritariamente positiva, tanto por parte del alumnado como –y sobre todo- del profesorado. Conviene tener en cuenta, también, que en tres indicadores la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades educativas. Estos tres indicadores son: aprender a defender derechos, comprender el funcionamiento de la democracia, y tener un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, internet... Estos resultados ponen de manifiesto que aunque la escuela ha incorporado la enseñanza de dichas habilidades de forma importante, es necesario incrementarla para que puedan ser adecuadamente aprovechadas por todo el alumnado en todos los centros.
- 31) *Construir la igualdad y la tolerancia desde la práctica, incluyendo prevención específica sobre sus principales obstáculos, como el racismo, la xenofobia o el sexismo.* Porque para erradicar dichos problemas desde la educación no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela. Los resultados obtenidos en este estudio respecto a este tema reflejan una valoración mayoritariamente positiva por los cuatro colectivos participantes, y especialmente entre los equipos directivos, seguidos del profesorado, los departamentos de orientación y el alumnado. En todos los casos se observa que las medidas menos extendidas son las que hacen referencia actividades específicamente dirigidas a prevenir la violencia de género o la intolerancia, que convendría por tanto incrementar en los programas de prevención.
- 32) *Extender la promoción de la tolerancia y el respeto intercultural también a los grupos hacia los que se detecta riesgo de intolerancia.* Los

esfuerzos llevados a cabo en los centros escolares y por el conjunto de la sociedad para construir la tolerancia y el respeto intercultural se manifiestan en la positiva disposición del alumnado para relacionarse con la mayoría de los grupos por los que se pregunta: africanos, asiáticos, de Estados Unidos, europeos, tanto occidentales como del este, y latinoamericanos. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que respecto a tres grupos (pueblo gitano, marroquíes, pueblo judío), la respuesta mayoritaria refleja una disposición negativa. Es decir, que el alumnado asociado a dichos grupos tiene un riesgo significativo de sufrir intolerancia. Conviene, por tanto, reforzar las medidas educativas para prevenir la intolerancia también hacia dichos colectivos.

- 33) *Mejorar el compromiso del alumnado con las normas.* Los resultados obtenidos sobre este tema reflejan que la mayoría del alumnado, el profesorado y, especialmente los equipos directivos, están de acuerdo con una buena parte de los indicadores de calidad de las normas incluidos en este estudio, como son los siguientes: “las normas son justas”, “el profesorado las cumple” y “el alumnado puede decir lo que piensa sobre las normas”. El hecho de que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado manifieste de forma mayoritaria que los estudiantes incumplen las normas en la escuela, en mayor medida incluso que la percepción expresada por el profesorado, puede estar relacionado con una insuficiente identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado). De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.
- 34) *Promover habilidades y contextos para enseñar a resolver conflictos sin violencia.* La pregunta: ¿cuando surge el conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie? parece originar opiniones muy variadas en los tres colectivos, con un nivel de acuerdo (y de desacuerdo) próximo al 50%. Puesto que se expresan en sentido positivo el 51,7% del alumnado, el 44% del profesorado y el 55% de los equipos directivos. De lo cual se deriva, la necesidad de promover alternativas no violentas tanto en los individuos como en el contexto escolar: actividades sistemáticas orientadas a la mejora de la convivencia en las que todo el alumnado, también el de riesgo, pueda mejorar sus habilidades para este importante objetivo. Una especial relevancia puede tener, en este sentido, la participación del alumnado en el equipo de mediación del centro. Conviene no olvidar, sin embargo, que las oportunidades para aprender este tipo de habilidades deben extenderse a todo el alumnado, de forma que incluyan un repertorio más amplio que las que habitualmente se emplean en la mediación.
- 35) *Promover nuevos contextos de colaboración con las familias, incrementando los recursos que los hagan sostenibles, también en los*

casos de riesgo. Una de las herramientas fundamentales para mejorar la construcción de la convivencia y superar los problemas detectados en este estudio es desarrollar nuevos esquemas y contextos de colaboración con las familias, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de medidas para afrontar mejor un objetivo compartido: mejorar la convivencia y la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva. Para conseguirlo es preciso: compartir el diagnóstico, crear vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos, desarrollar contextos y habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, evitar las escaladas coercitivas y disponer de la ayuda de mediadores y otros recursos especializados para las situaciones en las que resulten necesarios.

36) *Consolidar y extender la medidas para erradicar el acoso escolar* trabajando la cohesión y cooperación entre iguales, e insertando su prevención en un enfoque integral que ayude a prevenir todo tipo de violencia. La tradicional tendencia del profesorado a “mirar para otro lado” en casos de acoso escolar parece estar superando. A esta conclusión permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar al alumnado. El 57,1% del alumnado dice que “ningún profesor” la sigue y algo más del 54% afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado. También se observan avances en la superación del rechazo a pedir ayuda a figuras adultas, incluido el profesorado, en caso de sufrir acoso. La respuesta más descartada (que nunca emitiría un mayor número de estudiantes) es no pedir ayuda a nadie. Las opiniones del alumnado respecto a qué medidas pueden ser más eficaces para erradicar el acoso llevan a destacar las cuatro siguientes: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%); “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida” (el 61,3%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”(el 60,5%). Estos resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones sobre este tema, incluida la que aquí se presenta.

37) *Los avances en el rechazo del acoso se relacionan con acciones escolares y cambios familiares que los han favorecido*. En esta dirección cabe interpretar que el 84,3% del alumnado afirme haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia, y el 47,6% del total formación específica contra el acoso escolar. De forma paralela, el tradicional consejo “si te pegan, pega” parece ser hoy claramente minoritario. Por el contrario, los consejos más escuchados recomiendan

responder a la violencia sin violencia, a través de: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (57,4%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (44,9%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” (44,7%). Avances que reflejan la relevancia que la toma de conciencia colectiva contra un problema puede tener para erradicarlo. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el consejo “si alguien te pega, pégale tú” es minoritario (un 27,3%), el consejo sigue transmitiéndose. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes anteriormente comentados, y que ayudan a comprender que el origen y la solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

38) *Como reconocen los cuatro colectivos, es preciso mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias.* A esta conclusión permite llegar el hecho de que entre los principales obstáculos a la convivencia destacados por los tres colectivos de docentes participantes se encuentre la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Además, el 67,2% del alumnado que ha sido castigado califica la sanción como ineficaz, a diferencia de lo que responde sobre si ha sido justa (el 55% así la considera). Para comprender cómo son las sanciones consideradas de forma generalizada como ineficaces conviene tener en cuenta que las recibidas por un mayor número de alumnos son: 1º) castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar; 2º) expulsión temporal del aula y aviso a la familia. 3º) enviar a jefatura de estudios o dirección. De lo cual se deriva la necesidad de incluir la búsqueda de sanciones más educativas que logren prevenir las reincidencias en los contextos participativos y de mediación anteriormente mencionados, incrementando el protagonismo y responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa en este tema, incluido el alumnado y las familias, así como equipos de mediación con capacidad y recursos para poner en marcha medidas más eficaces.

39) *Las necesidades para mejorar la convivencia más destacadas por los centros participantes, a través de los equipos directivos y los departamentos de orientación,* representan un buen esquema en el que integrar el conjunto de recomendaciones anteriormente mencionadas, en torno los siguientes recursos que es preciso incrementar:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia y poder adaptar la escuela, en colaboración con la familia y con el resto de la sociedad, a una situación nueva, para la cual los recursos actuales resultan insuficientes.

- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia, incluyendo entre otros temas, formación que permita adaptar la forma de enseñar a las características del alumnado actual, incrementar la autoridad de referencia, aplicar innovaciones que ayuden a cohesionar el grupo del aula estableciendo estructuras cooperativas, establecer nuevos esquemas de colaboración con las familias y enseñar habilidades de construcción de la convivencia democrática en la revolución tecnológica.
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles, incluyendo al alumnado, al profesorado, al personal no docente y a las familias, que cuenten con la ayuda y disponibilidad de personas con capacidad para trabajar en los casos de riesgo de violencia.
- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos, de forma que sea posible construir una convivencia de calidad desde todas las relaciones y actividades que se establecen en la escuela.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia, incrementando su protagonismo y responsabilidad en la construcción de la vida en común, de forma que sea posible desarrollar su identificación y compromiso con las normas de convivencia, así como su capacidad para la resolución de los conflictos sin violencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia desde una perspectiva integral, que ayuden a rechazar toda forma de violencia, también la violencia contra la autoridad, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa.

5. ANEXO

MÉTODO DEL ESTUDIO

5.1. Participantes

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo por un procedimiento de muestreo de conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los estratos considerados fueron la Comunidad Autónoma (16, ya que una de las Comunidades excusó su participación y Melilla) y la titularidad de los centros (pública y privada), con un total de $16 \times 2 = 32$ estratos. La afijación de la muestra se realizó proporcional al tamaño de los estratos. La unidad primaria de muestreo fueron los centros educativos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. El marco muestral debidamente estratificado por titularidad fue facilitado por cada una de las Comunidades Autónomas participantes. En la segunda etapa fueron seleccionadas de forma aleatoria simple las aulas de cada uno de los centros seleccionados.

En la Tabla 1 se presentan los centros seleccionados en el muestreo para cada una de las CCAA, clasificados por públicos y privados y en la línea inferior los centros que participaron en cada uno de los estratos.

Tabla 2. Distribución de los centros que imparten enseñanzas de ESO

	Total (%)	Público	Privado
Andalucía	82 (22,64) 80	59 57	23 23
Aragón	10 (2,80) 10	6 6	4 4
Asturias	8 (2,10) 8	5 5	3 3
Baleares	7 (2,01) 7	3 4	4 3
Canarias	17 (4,52) 18	11 11	6 7
Cantabria	5 (1,32) 5	3 3	2 2
Castilla-León	24 (6,64) 23	15 15	9 8
Castilla-La Mancha	17 (4,51) 16	12 12	5 4
Comunidad Valenciana	38 (10,32) 33	21 18	17 15
Extremadura	10 (2,83) 9	8 6	2 3
Galicia	26 (7,01) 25	17 17	9 8
Madrid	38 (10,3) 34	16 14	22 20
Murcia	10 (2,76) 10	6 5	4 5
Navarra	5 (1,19) 5	3 2	2 3
País Vasco	17 (4,61) 13	7 5	10 8
La Rioja	4 (1,0) 4	3 2	1 2
Melilla	1 (1)	1	0
Total	318 301 (94,65%)	195 183 (93,85%)	123 118 (95,93%)

Las tasas de participación fueron muy altas, siendo la tasa global del 94,65%, con un 93,85% en los centros públicos y 95,93% en los privados.

Con un nivel de confianza del 95% y $p = q = 0,50$, el nivel de error en el nivel de los centros puede estimarse aproximadamente en 5,5%.

Considerando un coeficiente de correlación intraclase de 0,10 y un tamaño medio de conglomerado de 100, las tasas de error estimadas para profesorado y alumnado son las presentadas en la Tabla 2:

Tabla 2. Errores muestrales estimados para profesorado y alumnado

Etapas	Rho =0,1	
	$\pm 2,5\%$ o $\pm 0,05s$	$\pm 5\%$ o $\pm 0,1s$
Alumnado	17440	4360
Profesorado*	3360	840

* estimado sobre 12 profesores/as por centro

Las participaciones efectivas en estos colectivos fueron las presentadas a continuación.

5.1.1. Alumnado

El número total de estudiantes una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados fue de $N = 23100$, de los que el 49,9% fueron varones y el 50,1% mujeres.

La distribución por cursos fue:

- 1º de la ESO: 25,2%
- 2º de la ESO: 24,7%
- 3º de la ESO: 24,4%
- 4º de la ESO: 22,7%

La distribución del alumnado por Comunidades Autónomas se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución del alumnado por Comunidades Autónomas

Comunidad	Porcentaje
1 Andalucía	26,0
2 País Vasco	4,3
3 Comunidad Valenciana	10,7
4 Galicia	7,6
5 Asturias	2,9
6 Castilla La Mancha	5,6
7 Castilla y León	6,6
8 Aragón	3,8
9 Cantabria	1,6
10 Extremadura	3,3
11 Región de Murcia	3,3
12 Comunidad Balear	2,6
13 Comunidad Canaria	5,6
14 La Rioja	1,4
15 Navarra	1,9
16 Cataluña	,6
17 Comunidad de Madrid	12,4
Total	100,0

5.1.2. Profesorado

El número de cuestionarios debidamente cumplimentados fue de 6175. De los respondientes, el 55,9% fueron mujeres y el 44,1% varones. De ellos, el 29,2% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 70,8% en centros públicos. De éstos últimos, el 30,76% son interinos y el 69,24% funcionarios. La distribución por edades de los respondientes se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución por edades del profesorado

Intervalos de edad	Porcentaje	% acumulado
25 años o menos	1,0	1,0
26-30 años	10,4	11,4
31-40 años	33,4	44,9
41-50 años	32,5	77,3
51-60 años	20,3	97,6
Más de 60 años	2,4	100,0
Total	100,0	

En cuanto a la antigüedad en el cargo y en el centro, la distribución del profesorado se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Antigüedad del profesorado respondiente

	Antigüedad en el cargo		Antigüedad en el centro	
	Porcentaje	% acumulado	Porcentaje	% acumulado
Un año o menos	10,0	10,0	25,0	25,0
2-3 años	10,1	20,0	16,7	41,8
4-5 años	8,5	28,6	9,8	51,6
6-10 años	19,2	47,8	18,3	69,9
11-20 años	25,2	72,9	18,1	88,0
Más de 20 años	27,1	100,0	12,0	100,0
Total	100,0		100,0	

El número de departamentos de orientación que respondieron el cuestionario fue de 288 (tasa de respuesta de 95,68%).

Aunque las tasas de respuesta de todos los colectivos fueron muy elevadas y las muestras recogidas son muy similares a las muestras teóricas, en los análisis de datos del informe definitivo se construirán variables de ponderación para la corrección de posibles deficiencias del muestreo.

5.2. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo siguiendo las fases que se describen a continuación:

- El equipo investigador realizó una selección de los centros participantes en el estudio, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente
- El listado de los centros educativos seleccionados, junto con las 4 aulas seleccionadas (de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), se envió al representante de cada Comunidad Autónoma en el grupo de trabajo. También se les enviaron listados de dos muestras suplentes.
- El representante de cada Comunidad Autónoma se puso en contacto con los centros educativos seleccionados (habitualmente se estableció una reunión con dichos centros para explicar los objetivos y el procedimiento de la evaluación).
- Cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio.
- En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera muestra suplente y si fuese necesario, por el de la segunda muestra suplente.

- Una vez aceptada la participación en el estudio, el centro designaba un coordinador de la evaluación.
- El coordinador de la evaluación a través de una dirección Web generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos.
- Los cuestionarios fueron respondidos a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL.
 - Cada alumno o alumna realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro.
 - El profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.
 - El Departamento de Orientación realizó un único cuestionario de un modo conjunto y consensuado.
 - El Equipo Directivo realizó un único cuestionario de un modo conjunto y consensuado.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

II Definición de Indicadores



educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Definición de indicadores

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad
de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación,
con la colaboración de las Comunidades Autónomas,
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO JALÓN
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN BABARRO**

NIPO 820-10-046-9

**En la realización de este estudio han colaborado también
las siguientes personas:**

Coordinación desde el Ministerio de Educación

Isabel Fernández, Pilar Pin y Pedro Uruñuela
(Representación del Ministerio en el Grupo de Trabajo)

Magdalena Ariño y Dolores Navarro
(Registro y Documentación)

Unidad de Psicología Preventiva de la UCM

María Marcos y Belén Martínez
(Documentación)

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Ángeles Abelleira, Manuel Ávila, Begoña Bernabé, Juan Chamorro, Jaime Cristóbal, Pedro Luis Díez, M^a Jose García, M^a Teresa Gil, Joan Girbau, Carmen Godoy, Raquel Mónica García, Eva Moreno, Juan Miguel Molina, Rosario Prieto, Jose Ignacio Recio, Alfonso Rodríguez, Miguel Ruiz, Jose Carlos Santana, Cristina Satrústegui, Ignacio Sobrón, Jose Luis Soler, Beatriz Ugarte, Ángel Vidal

Evaluación desde los centros

Jose Acero, Ignacio Javier Achútegui, M^a Del Mar Afonso, Jabi Agirre, Jose Enrique Aguilar, Jesús Aibar, Amaia Albizu, Leopoldo Alcántara, Cristina Alcantud, Natalia Almena, Tatiana Alonso, Héctor Álvarez, M^a Antonia Álvarez, Carlos Álvarez, Jose Alfonso Álvarez, Jon Álvarez, Jorge Álvarez, Taryn Alzola, José A. Anaya, Anabel Antolín, Ana Isabel Antolín, Francisco Antón, Amparo Aracil, Antonio Arellano, Javier Arrabal Sánchez, Elixabete Arrien, Jesús Asensio Vázquez, Juana Aunión, Reyes Avellán, Helena Avilés, M^a Victoria Aymerich, M^a Begoña Bacallado, Francisco E. Balado, Ester Beltrán, Juan Carlos Berdasco, Gracia Bermejo, Manuel J. Bermudo, María Bernabeu, Francisco Bernal, Carmelo Betancor, Francisco Biedma, M^a Ángeles Blan, Rafael Blanco, Gonzalo Blanco, Domingo Blanco, Francisco Bonal, Manuel Jesús Bonilla, Inmaculada Borrego, Inmaculada Boyer, María Atividad Buceta, Pablo Buisán, Manuel Busto, José A Caballero, María Viniestra, Jose Miguel Cabrera, M^a Esperanza Cabrera, Alfredo Cáceres, Ana Calero, Julio Omás Calvo, Pedro Callejas, Antonio Camacho, José Carlos Camacho, M^a Del Mar Cambil, Silvia Campins, Antonio Campos, Nieves Cano, Pedro Cano, Josepa Caravaca, Irene Carranza, Alberto Carrascal, Eudaldo Casanova, Ofelia Castaño, María Castejón, María Castillo López, Leticia Castillo, Ana M^a El Arcester, Lourdes Clar, Antoni Clausell, M. Arantzazu Colás, Santiago Colomar, Jose Contero, Resurrección Corral, Carmen Correa, Enrique Costalago, Eduardo Crego, Adolfo Crespo, Raquel Cristóbal, Alicia C. Cubas, Ana Belén Cuenca, Javier Chacón, Carlos Charneco, Leticia Chaves, Isabel Dans, Francisco De La Peña, José De Miguel, Eloy De Pablos, Maria Jose Del Barrio, Yanira Díaz, Pablo Díaz, Santiago Díaz, Pilar Domingo, Ana Carrasco, Roberto Domínguez, Juan Durán, Agustín Enríquez, Salvador Escudero, Antonio José López, M^a Luisa Esteban, Julián Esteban, Cristina Estévez, Pilar Felipe, María Jesús Fernández,

Nicolás Fernández, M^a Pilar Ferre, Laura Ferreiro, Francesc Figuerola, Manuel Fraile, Teresa Galaz, Encarnación Galera, Pedro Gallardo, Rafael Gallego, Ángel Luis García, María Del Henar García, Carlos García, Juan Manuel García, Ana Rosa García, M^a Gema García, Pablo Evaristo García, María Garrapucho, Juan Ignacio Gay, Pilar Gayoso, Francisca Gil, Carmen Gil-Ortega, M^a Carmen Giménez, Juan Carlos Goicoeandia, Juan Gomariz, Esther Gómez, Luis Mariano Gómez, Mercedes Gómez, Sergio Gómez, Roberto Carlos González, Carmen Luisa González, Salvador González, Concepción González, Rafael González, Gaspar González, Leonor González, Ángel Gracia, Berta Gudiña, Pedro Luis A. Gutiérrez, Carmen M^a Hazañas, Juan Carlos Hernández, Sonia María Hernández, Tarsicio Hernández, Isidoro Hernández, Rafael Ibáñez, Francisco Carlos Irlles, Venancio Iruña, M^a Isabel Iturrioz, Xabier Izurdiaga, Ana Jose Jacoste, Carme Jaume, Luis Jiménez, Juan Jimeno, Fátima Jociles, Santiago José Gestoso, María Lacampa, Elena Lardiés, M^a Covadonga León, Juan José León, Antonieta Liaño, Luis Lobo, Jose Francisco López, Antonio José López, Francisco Javier López, Gloria López, Teresa López, María Del Carmen López, Germán López, Antonio M López, Felipe López-Cano Navarro, Cristina E. Lorca, Santiago Lores, Emilia Lucendo, Fernando Luis Polanco, Juana Luque, Francisco Luque, Manuel Llamas, David Ignacio Machuca, María José Manzanares, Francisco Jose Marchand, Juan José Marchante, Lluís Marhuenda, Mónica Marrero, Concepción Martín, Pilar Martín, Susana Martín, Antonio Martín, Raquel Martín, Mercedes Martín, Benigno Martínez, José Antonio Martínez, Silvia Martínez, Francisco Martínez, María Jesús Martínez, Ángela María Masía, M^a Victoria Mateo, Ángel Medel, Pablo José Medina, Sebastián Medina, Domingo Mena, Luis Meroño, Javier Meruéndano, Antonio Milla, Víctor Manuel Montoya, Martina A. Morales, Salvador Moreno, Benito Moreno, Manuel Moyano, Víctor Manuel Muñoz, Visitació N. Berrocal, Wenceslao Narváez, Ángel Luis Navarro, Emilio Navarro, Miquela Nicolau, Lluís Nieto, Ana Isabel Nieto, M^a Del Carmen Noguera, Ramón Olmedo, Consuelo Orquín, Jorge Ortega, Manuel Ortega, María Jesús Ortego, Rosa María Pacheco, Fernando Palomares, Ana M^a Pallares, Jose Ramón Pastor, Alma Belén Pastor, Andrés Pecino, María Del Carmen Pedrero, Antonio Pelayo, M^a Carmen Pena, Joan Perelló, José Pérez, Ángela Pérez, Ana Pérez, Pablo Pérez, Olga Perna, Julio Pernía, Ana Maria Picazo, Manuel Ángel Pita, Juan A. Pons, Ariadna Portalés, Mónica Posada, Ricardo Prieto, David Puerta, M^a Ángeles Puerto, Pedro M^a Puy, Gregorio Rabal, Carlos Vicente Ramírez, Roberto Ramos, Juan Miguel Redondo, Margarita Requena, Jesús Revenga, Carlos Rico, Antonio Riera, Teodora Risco, Manuel Ángel Rodrigo, Rosa Rodríguez, Bernardo Rodríguez, Pablo Rodríguez, Julián Rodríguez, Pedro Ángel Rodríguez, Israel Rodríguez, Santiago Rodríguez, Rosa Maria Rodríguez, Pedro Miguel Rodríguez, Juana María Rodríguez, Ricardo Rodríguez, María Romera, Basilio Romero, Matilde Romero, Jose Luis Roque, Jose Luis Roque, Javier Rueda, José Andrés Ruiz, Jose Luis Bueno, Ángeles Peinado, José Antonio Sabater, Nerea Sáez De Urturi, Francisco Miguel Salado, Andoni Salvador, Eloisa Samaranch, Mercedes Sánchez, Marta Sánchez, Andrés Sánchez, Francisco Javier Sánchez, Jose Santiago Sánchez, Álvaro Sánchez, Javier Sancho, Juan Antonio Sancho, Agustina Santana, M^a Del Pilar Sanza, Reyes Sañudo, María Nelia Sarasa, Juan Carlos Sastre, Yolanda Segura, Jenny Seijas, Francisco Serrano, Carlos Sesmero, Ángeles Silva, Francisco José Silva, Juan Carlos Sobrino, Carmen Solano, Araceli Taberner-Ortiz,

José Manuel Tarrío, Paula Teijeira, Ana Tirado, Juan Luistorralba, Jesús Torres, Maria Teresa Torres, Jaime Tous, Asunta Utande, Rafael Vadillo, Alejandro Vaghetti, Juan Jose Valdivia, Javier Valero, Sofía Valero, Juan Alberto Castro, Teodoro Valverde, María Vallespir, Francisco Vaquero, Laura Varona, Rafael Vázquez, Ana M^a Vega, Paula Vicente, José Vicente De Miguel, M^a Jesús Viciana, Fernando Vidal, Laura Villar, Sergio Villuendas, Francisca Vivas, Cristina Yórquez, M^a Ángeles Zambrana, Fco Jesús Zumaquero, M^a Ángeles Zurimendi

ÍNDICE

Introducción	8
1. Indicadores globales de la convivencia escolar	12
1.1. <i>Indicadores obtenidos a través del alumnado</i>	13
1.1.1 Evaluación de la calidad de la convivencia a través del alumnado	13
1.1.2 Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes	19
1.1.3 Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado	25
1.1.4. Condiciones para construir la convivencia evaluadas a través del alumnado	31
1.1.5. Las medidas disciplinarias en el centro según el alumnado	36
1.1.6. Exposición del alumnado a nuevas tecnologías y otras actividades	39
1.1.7. Trayectoria académica autoevaluada por el alumnado ...	41
1.1.8. Consumo de drogas	45
1.2. <i>Indicadores obtenidos a través del profesorado</i>	46
1.2.1. Indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado	47
1.2.2. Obstáculos generales a la convivencia percibidos por el profesorado	52
1.2.3. Obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesorado	56
1.2.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del profesorado	60
1.2.5. Otros indicadores obtenidos a través del profesorado ...	66
1.3. <i>Indicadores obtenidos a través de los Equipos Directivos</i>	66
1.3.1. Necesidades percibidas por el equipo directivo	67
1.3.2. Indicadores de la calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo	70
1.3.3. Indicadores de obstáculos generales a la convivencia evaluados a través del equipo directivo	73
1.3.4. Indicadores de obstáculos a la convivencia detectados en el centro	77
1.3.5. Indicadores de condiciones para construir la convivencia evaluadas a través del equipo directivo	82
1.3.6. Medidas disciplinarias y sanciones	86
1.3.7. Formación sobre convivencia desarrollada para el profesorado en el centro	94

1.3.8 Equipos de mediación disponibles para los centros y colaboración con el entorno	96
1.4. <i>Informes sobre la evaluación de la convivencia elaborados para los centros participantes en el estudio</i>	99
1.4.1. Procedimiento de elaboración y envío de los informes construcción de la convivencia	99
1.4.2. Indicadores de un centro con alumnado con condiciones de riesgo y buena	101
2. Validación de los indicadores de la convivencia escolar	107
2.1. <i>Relación entre indicadores evaluados a través del alumnado</i> . .	109
2.1.1. Situaciones vividas como víctima	109
2.1.2. Situaciones en las que se ha participado como agresor . .	113
2.1.3. Conductas disruptivas y agresivas hacia el profesorado .	117
2.2. <i>Relación entre indicadores evaluados a través del profesorado</i>	122
2.2.1. Sentimiento de pertenencia al centro y realización personal .	122
2.2.2. Despersonalización y problemas en las relaciones entre docentes	126
2.3. <i>Relación entre los indicadores a través del alumnado, el profesorado y los equipos directivos de cada centro</i>	130
2.3.1. Calidad de la convivencia	130
2.3.2. Obstáculos a la convivencia	132
2.4. <i>Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado</i>	135
2.4.1. Ser víctima de exclusión y humillación	136
2.4.2. Ser víctima de situaciones de agresión	138
2.4.3. Ser víctima de acoso con nuevas tecnologías	139
2.4.4. Participar en situaciones de exclusión y humillación	139
2.4.5. Participar en situaciones de agresión	140
2.4.6. Participar en situaciones de acoso con nuevas tecnologías . .	141
2.4.7. Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	142
2.4.8. Conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado	143
2.5. <i>Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del profesorado</i>	144
2.5.1. Sentimiento de pertenencia al centro	144
2.5.2. Realización personal como profesor o profesora	144
2.5.3. Despersonalización y cansancio emocional	145
2.5.4. Problemas de relaciones entre docentes	146
2.5.5. Conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado	147

2.5.6. Conductas agresivas y de intimidación hacia el alumnado reconocidas por el profesorado	148
2.6. <i>Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de los equipos directivos</i>	148
2.6.1. Calidad global de la convivencia y del alumnado	149
2.6.2. Calidad de las relaciones entre docentes y equipos del centro	149
2.6.3. Calidad de las relaciones con las familias y el entorno . . .	150
2.6.4. Relaciones problemáticas entre las familias y el profesorado	151

INTRODUCCIÓN

La serie de estudios que aquí se presenta busca conocer cuáles son las condiciones que ayudan a construir una convivencia escolar de calidad, haciendo de la escuela el lugar en el que se construyen las capacidades, las relaciones y los valores, que nos ayudan a ser como queremos ser: superando problemas ancestrales, como el acoso escolar, más rechazados y visibles hoy, y afrontando nuevos retos y dificultades, como los originados por las nuevas tecnologías o la necesidad de promover una autoridad que mejore la calidad de la educación, fortalezca al profesorado y ayude a construir la democracia como una forma de vida.

Para avanzar en dicha dirección, este estudio estatal pretende definir indicadores, comprensivos, fiables y validos, que permitan evaluar la calidad de la convivencia escolar desde un enfoque integral, a partir de las distintas perspectivas implicadas e incluyendo todos sus componentes y relaciones.

En este informe se incluyen la definición, validación y análisis predictivos de tres tipos de indicadores, sobre: la calidad de la convivencia escolar, sus obstáculos y qué condiciones ayudan a mejorarla.

Contexto y procedimiento del estudio estatal

Este estudio estatal se ha llevado a cabo desde el *grupo de trabajo I* constituido con este objetivo por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, del Ministerio de Educación. En este grupo, han participado 17 representantes de cada una de las CCAA así como un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la violencia hacia las mujeres. La dirección técnica de este grupo corresponde a María José Díaz-Aguado y en el han participado también, como miembros del equipo investigador Rosario Martínez Arias y Javier Martín.

El grupo de trabajo en cuyo contexto se ha llevado a cabo este estudio estatal se ha venido reuniendo desde octubre de 2007 hasta noviembre de 2009, con los siguientes objetivos y actividades.

- 1) Estudio de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores y análisis y aprobación de la propuesta de indicadores de calidad de la convivencia elaborados a partir de dichos trabajos.
- 2) Desarrollo y aprobación de los cuestionarios utilizados en el estudio estatal (para el alumnado, el profesorado, los equipos directivos, los departamentos de orientación y las familias) a partir de los empleados en investigaciones anteriores, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo. En los informes que aquí se presentan se analizan los resultados obtenidos a través del alumnado, el profesorado y los equipos directivos. Los

resultados obtenidos a través de los Departamentos de Orientación fueron ya presentados en el Informe anterior y los de familias lo serán en un informe próximo.

- 3) Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información a nivel estatal, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador de cada comunidad y los coordinadores de cada uno de los centros participantes en el estudio. Conviene tener en cuenta para valorar el significado de esta cooperación en red que en ella han participado más de 480 personas.
- 4) Desarrollo y aprobación de los indicadores globales de la convivencia escolar obtenidos a través de alumnado y profesorado y del Informe de diagnóstico de la convivencia del centro, utilizado para dar a conocer sus resultados a cada uno de los centros participantes.
- 5) Reuniones en cada Comunidad Autónoma. Para favorecer este último nivel de la colaboración. en la mayoría de los casos se realizaron varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la comunidad y los coordinadores de los centros participantes.
- 6) Diseño de dos páginas web: una para alumnado, profesorado, equipos de orientación y equipos directivos y, otra para las familias.

En el anexo del Informe sobre *Resultados desde la perspectiva del alumnado, el profesorado*, se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo y de sus participantes. Conviene recordar que los análisis presentados aquí se han realizado sobre un total de 301 centros educativos, 23.100 estudiantes y 6175 profesores, a quienes desde aquí agradecemos su colaboración.

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y cooperación anteriormente descritos, y la red que se ha establecido para llevarlo a cabo, deben ser destacadas como dos de sus principales aportaciones.

Procedimientos informáticos para la recogida de información

Uno de los objetivos de estas investigaciones es proporcionar instrumentos de evaluación de la convivencia de fácil aplicación, corrección e interpretación, que puedan ser utilizados para conocer la situación a distintos niveles, así como para elaborar los planes de convivencia de los centros, detectando necesidades y evaluando el progreso y la eficacia de medidas destinadas a mejorar la convivencia, sin el coste de tiempo y dinero de los procedimientos tradicionales, coste que hacía prácticamente imposible que los centros pudieran disponer de una evaluación sistemática y repetida de la convivencia en sus múltiples componentes.

El objetivo anteriormente expuesto se favorece a través del procedimiento informático utilizado en estos estudios, en que tanto el alumnado como el

profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, responden a los cuestionarios a través del ordenador, con el respeto a la más estricta confidencialidad (el alumnado en la Sala de Ordenadores y el profesorado desde cualquier ordenador).

Principales resultados y conclusiones del *Estudio desde la perspectiva del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*

Los estudios que aquí se presentan son la continuación de los presentados en un primer informe al Observatorio Escolar de la Convivencia Escolar en julio de 2008.

Para facilitar la comprensión de los estudios aquí incluidos se resumen a continuación los principales resultados y conclusiones de los análisis del primer informe, en torno a tres conclusiones generales que deben ser consideradas conjuntamente:

- 1) **La convivencia escolar en general es buena.** Los cuatro colectivos participantes en esta primera fase del estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.
- 2) **La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela.** El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.
- 3) **La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas,** de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación

sistemática que permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa.

1. INDICADORES GLOBALES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El objetivo de los análisis que a continuación se presentan es definir indicadores globales de la convivencia escolar con los que analizar relaciones entre distintas dimensiones, analizar tipologías de estudiantes, profesorado y centros así como para elaborar un diagnóstico comprensivo, de la calidad de la convivencia y sus obstáculos a distintos niveles. Para avanzar en dichos objetivos es preciso integrar en indicadores globales, con coherencia y fiabilidad, las respuestas a cada pregunta incluidas en los cuestionarios del alumnado, profesorado y equipos directivos.

Las respuestas a escala dadas en dichos cuestionarios fueron sometidas a Análisis de Componentes Principales para la reducción de la dimensionalidad y su conversión en indicadores agregados de preguntas.

Los procedimientos de rotación utilizados fueron Varimax para las rotaciones ortogonales y Promax para las oblicuas, eligiendo una u otra tras el examen de las correlaciones entre factores derivados de la rotación oblicua. En este capítulo se presenta el resumen de los principales indicadores definidos junto con los valores de sus coeficientes de fiabilidad como consistencia interna, determinados por medio del coeficiente alpha. Para facilitar la lectura del capítulo no se presentan detalles de los resultados factoriales, en términos de saturaciones. Basta decir que se tuvo como criterio de inclusión en un factor que la saturación fuese al menos de 0,40 o superior.

Después de la descripción de los indicadores de cada bloque se presentan los estadísticos descriptivos estatales de cada uno de ellos, con objeto de presentar un panorama global del estado de la convivencia en sus diversos aspectos. Las puntuaciones de los factores fueron transformadas a una escala de 0-10 con objeto de disponer de una escala común que permitiese la comparación y facilitar la interpretación a los centros educativos participantes, ya que es la misma escala de las puntuaciones de los resultados educativos, con la que estos grupos están familiarizados. Para la conversión se equiparó el 10 con la puntuación máxima teórica del cuestionario y el 0 con la mínima.

Aunque los análisis de componentes principales fueron realizados sobre escalas completas (por ejemplo: obstáculos a la convivencia, justificación de la violencia, etc.), los resultados se presentan por bloques teóricos, que son los mismos utilizados para la devolución de los resultados a los centros.

Otros indicadores de interés de la convivencia o que pueden estar relacionados con ella se obtuvieron a partir de preguntas únicas (como la prevalencia de victimización y acoso, el absentismo o el consumo de drogas) y en estos casos se presentará únicamente su descripción en el resumen.

1.1. Indicadores obtenidos a través del alumnado

El conjunto de indicadores derivados de las escalas del cuestionario del alumnado se agrupó en los siguientes bloques teóricos:

- Calidad de la convivencia.
- Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes evaluados a través del alumnado.
- Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado: problemas en la interacción con el profesorado y condiciones de riesgo de violencia.
- Condiciones del centro educativo para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado.

Además de los indicadores derivados de las escalas, se obtuvieron otros del cuestionario que ayudan a valorar o interpretar la situación de la convivencia en los centros educativos y de los que se presentan los resultados globales obtenidos en la muestra total. Estos mismos indicadores se utilizaron en los resultados presentados a los centros educativos. Los indicadores son los siguientes:

- Prevalencia de victimización y acoso
- Roles del alumnado y profesorado ante las situaciones de acoso en el centro
- Medidas disciplinarias y sanciones
- Actividades del alumnado en el tiempo libre, especialmente las relacionadas con nuevas tecnologías
- Aspectos relacionados con los resultados académicos
- Características sociodemográficas de la familia

1.1.1. Evaluación de la calidad de la convivencia a través del alumnado

En la Tabla 1.1 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente alpha y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Tabla 1.1. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado

Indicadores	Alpha	IC 95%
Satisfacción general con el centro y las relaciones escolares	0,789	0,784-0,793
Sentimiento de pertenencia/ compromiso con el centro como lugar de aprendizaje.	0,570	0,560-0,580
Integración Social	0,780	0,770-0,790
Percepción de la cooperación entre estudiantes	0,630	0,620-0,640
Calidad de la relación con el profesorado y de su influencia (autoridad)	0,884	0,882-0,887
Percepción del centro como comunidad	0,770	0,765-0,774

Participación del alumnado en la construcción de la convivencia	0,786	0,781-0,791
Valoración de la comunicación entre las familias y el centro por parte del alumnado	0,810	0,806-0,814
Valoración de las reuniones con las familias	0,782	0,777-0,787
Valoración de la participación de las familias en el centro y con las AMPAS	0,742	0,737-0,748

Como puede observarse en la tabla 1.1, la mayor parte de los indicadores tienen elevados coeficientes de fiabilidad, superiores a 0,70, valor considerado como revelador de una fiabilidad adecuada (Nunnally y Bernstein, 1984). Las dos únicas escalas que no alcanzan este valor (sentimiento de pertenencia/compromiso y percepción de la cooperación) muestran adecuados índices de discriminación de los ítems y el menor valor de la fiabilidad puede atribuirse al reducido número de ítems.

A continuación se presentan los ítems que forman cada uno de los indicadores anteriores.

1. Satisfacción general con el centro y las relaciones escolares.

El factor está formado por las ocho preguntas de la Sección 2 del cuestionario, en las que se pregunta al alumnado *¿Cómo te sientes?* con diversas figuras o situaciones en el centro educativo, concretamente las siguientes:

- En este centro
- Con los profesores y las profesoras
- Con mis compañeros y compañeras
- Con el director o la directora
- Con el orientador, la orientadora o similar
- Con los conserjes o las conserjes
- Con la relación entre tu familia y el centro
- Con lo que aprendes en el centro

2. Sentimiento de pertenencia/compromiso con el centro como lugar de aprendizaje.

El factor se compone por cinco preguntas, que son las mismas utilizadas en el Informe PISA (OECD, 2007). Dos de ellas están planteadas en forma positiva y tres negativas, que se recodifican para que una puntuación alta exprese alto compromiso con el centro. Las preguntas son las siguientes:

- Venir al centro me prepara poco para la vida adulta ®
- Venir al centro es una pérdida de tiempo ®
- Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones

- Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo
- Si me lo permitiesen me cambiaría de centro ®

3. Integración Social

El factor hace referencia al grado en que el estudiante se siente bien integrado con sus compañeros y compañeras y está formado por las siguientes preguntas:

- Me siento integrado o integrada
- Hago amigos y amigas fácilmente
- Caigo bien a otros estudiantes

4. Percepción de la cooperación entre estudiantes

El factor hace referencia a la percepción subjetiva del alumnado del grado de cooperación entre los y las estudiantes del centro y a la ausencia de confrontaciones negativas. Se compone de las tres preguntas siguientes:

- Los estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos
- Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien
- Se aprende cooperando entre estudiantes

5. Calidad de la relación con el profesorado y de su influencia (autoridad)

El indicador está formado por 7 preguntas que expresan la valoración de los y las estudiantes de sus relaciones con el profesorado y su influencia- autoridad sobre el alumnado. Las preguntas son las siguientes:

- Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa
- Me ayudan a conseguir mis objetivos
- Escuchan lo que tengo que decirles
- Les interesa nuestro bienestar
- Tratan a los estudiantes de manera justa
- Tenemos confianza y respeto mutuo
- Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener

6. El centro como comunidad

El factor expresa la percepción de los y las estudiantes del grado en que las diferentes figuras educativas constituyen una comunidad con intereses comunes que trabajan juntos para conseguir unos objetivos. Está formado por las siguientes preguntas:

- Sentimos que formamos parte de un grupo
- Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas

- Existe una buena relación entre el profesorado
- Todos tenemos algo importante que hacer por los demás
- A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas
- Cuidamos los materiales y las instalaciones del centro

7. Participación en la construcción de la convivencia en el centro y el entorno

El factor expresa el grado de participación que el alumnado percibe tener para mejorar la convivencia en el centro, el entorno en el que esté se encuentra y para comprender lo que está sucediendo en el mundo. Incluye las tres preguntas siguientes:

- Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro
- Los estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro (en la ciudad o pueblo donde está el centro)
- Trabajamos para entender lo que está sucediendo en el mundo

8. Comunicación entre las familias y el centro

Uno de los aspectos clave de la buena convivencia en los centros educativos es el grado y la calidad de la comunicación del centro con las familias y en este factor se describe la percepción que el alumnado tiene de la comunicación y la relación de su familia con el centro. El factor está compuesto por las siguientes preguntas:

- En este centro siento que se respeta a mi familia
- En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias
- Mi familia está contenta con este centro
- Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y profesoras
- Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro
- Mi familia siente que puede comunicar a los profesores lo que le preocupa

9. Reuniones con las familias

Un aspecto complementario al indicador anterior es cómo valoran las familias las reuniones que mantienen con el personal del centro educativo. En este factor se evalúa la valoración percibida por el alumnado, así como si a ellos/as les gustan dichas reuniones. El factor está formado por las siguientes preguntas:

- Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora
- A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro
- Me gusta que mi familia venga a las reuniones que se convocan desde el centro

10. Colaboración de las familias en el centro y con el AMPA

Un aspecto relacionado con los dos anteriores, pero diferente en la percepción del alumnado, por lo que ha dado lugar a un tercer factor, es la participación y colaboración de las familias con el centro y su valoración por el alumnado. El factor está compuesto por las cuatro preguntas siguientes:

- Mi familia colabora con la asociación de padres y madres
- Mi familia colabora con actividades extraescolares
- Mi familia está contenta con la asociación de padres y madres
- Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo

En la Tabla 1.2 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en los 10 indicadores anteriores. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC) que representa la proporción de la variación entre centros (CIC centro) o de la CA sobre la variación total y que pueden considerarse como el efecto o influencia del centro (o de la CA) sobre la variación total de las puntuaciones. Las correspondientes puntuaciones medias se presentan en la Figura 1.1.

Tabla 1.2. Estadísticos descriptivos de los indicadores de calidad la convivencia evaluados a través del alumnado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC centro	CIC CA
Sentimiento de pertenencia	7,55	1,75	-,79	0,07	0,014
Integración social	7,32	2,00	-,69	0,036	0,012
Comunicación entre familias y centro	6,75	2,00	-,50	0,018	0,001
Satisfacción general con el centro	6,68	1,68	-,54	0,041	0,015
El centro como comunidad	5,99	1,82	-,37	0,067	0,013
Reuniones con las familias	5,96	2,64	-,35	0,067	0,007
Calidad de la relación con el profesorado e influencia	5,70	2,21	,01	0,080	0,012
Cooperación entre estudiantes	5,57	2,10	-,16	0,066	0,019
Participación familias en el centro y con el AMPA	4,17	2,47	,27	0,049	0,004
Participación en la construcción de la convivencia	3,97	2,44	,22	0,063	0,010

En la Tabla puede observarse el nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Los efectos de la pertenencia al centro son muy bajos, no superando en ningún caso el 8% de la variación explicada.

En general, y si consideramos el 5 como “aprobado”, utilizando el símil con las calificaciones académicas, las valoraciones son buenas en todos los indicadores, excepto en las que hacen referencia a la participación, tanto del alumnado como de las familias.

La tendencia hacia las buenas valoraciones se observa también en la asimetría negativa de varios de los indicadores, que pone de relieve la mayor concentración en las puntuaciones altas.

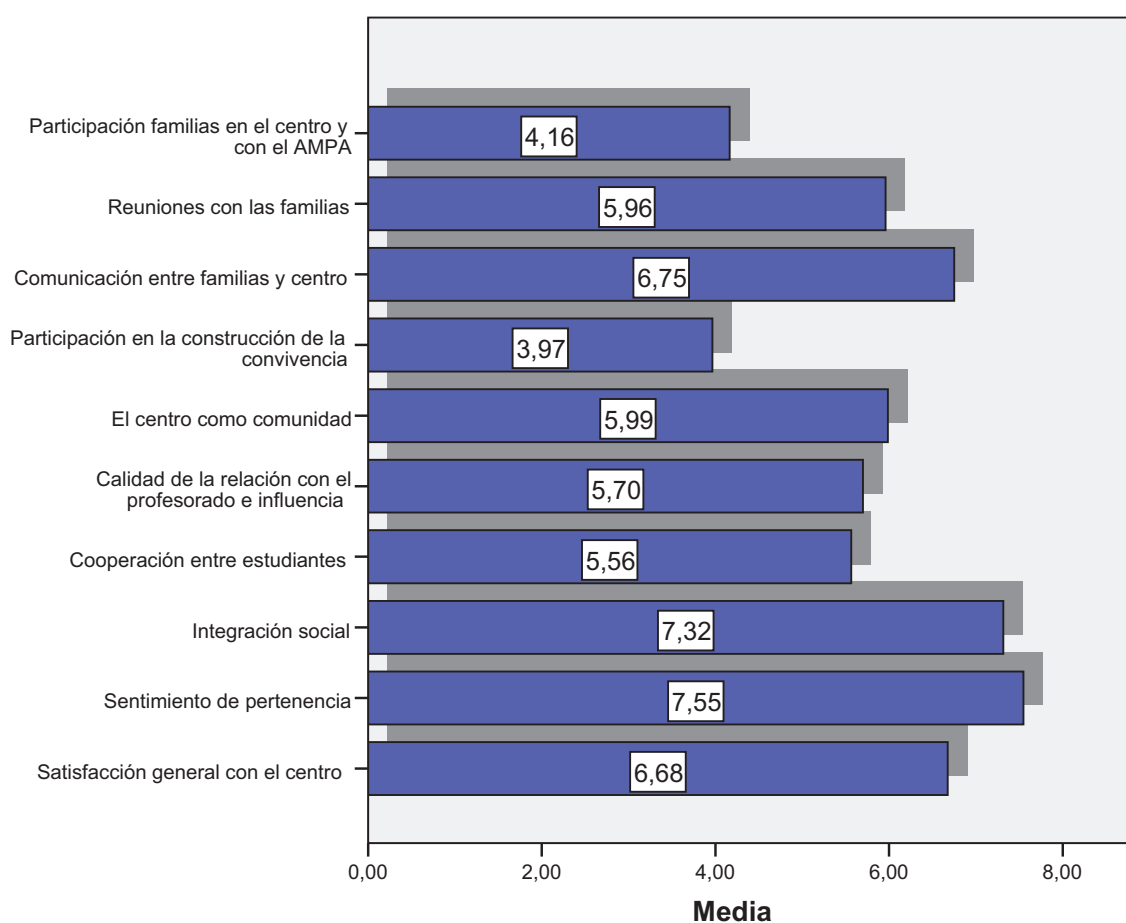


Figura 1.1. Puntuaciones medias estatales en indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado

1.1.2 Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes

En la Tabla 1.3 se presentan los indicadores que hacen referencia a los problemas en las relaciones entre estudiantes vividos directamente por quien responde (como víctima o

como agresor), así como sobre la percepción de relaciones de confrontación en el centro. En cada indicador global se presenta el valor del coeficiente alpha y a continuación los elementos o ítems que componen lo componen.

Tabla 1.3. Indicadores de problemas entre estudiantes evaluados a través del alumnado

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Percepción de confrontación entre estudiantes	0,740	0,730-0,750
Ser víctima de situaciones de exclusión y humillación	0,860	0,850-0,870
Ser víctimas de agresiones	0,875	0,872-0,877
Ser víctimas de acoso con nuevas tecnologías	0,834	0,831-0,838
Participación en situaciones de exclusión o humillación (agresión relacional)	0,830	0,820-0,840
Participación en agresiones directas	0,905	0,907-0,909
Participación en acoso con nuevas tecnologías	0,914	0,912-0,916

Pueden observarse en la tabla los elevados valores de los coeficientes de fiabilidad, aunque en los indicadores de las situaciones de acoso sus valores pueden estar algo inflados por la baja prevalencia de las conductas reflejadas en los ítems que los componen.

1. Percepción de confrontación entre estudiantes

Este factor está formado por tres preguntas que evalúan la percepción del alumnado sobre la existencia de relaciones de confrontación entre grupos en el centro educativo:

- Hay peleas entre estudiantes
- Hay grupos de estudiantes enfrentados
- Hay bandas en el centro que perjudican la convivencia

2. Ser víctima de situaciones de exclusión y humillación

El factor está formado por seis preguntas que hacen referencia sobre todo a exclusión rechazo o humillación, similar al encontrado en la mayor parte de las investigaciones y definido como victimización relacional, aunque incluye también las agresiones hacia las propiedades.

- Mis compañeros me ignoran
- Me rechazan
- Me impiden participar
- Me insultan, me ofenden o ridiculizan
- Hablan mal de mí
- Me rompen o me roban cosas

3. Ser víctimas de agresiones

Este factor recoge seis elementos denominados en las investigaciones sobre acoso como victimización directa y en él se incluyen situaciones de acoso directo más graves. Esta formado por las preguntas siguientes:

- Me pegan
- Me amenazan para meterme miedo
- Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)
- Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
- Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar
- Me amenazan con armas (palos, navajas)

4. Ser víctima de acoso con nuevas tecnologías

Este indicador recoge todas las situaciones de victimización a través de las nuevas tecnologías incluidas en el cuestionario. Situaciones que aparecen reflejadas en los últimos tiempos con cierta frecuencia en los medios de comunicación y que la investigación sobre problemas entre iguales tiene que considerar. El factor está formado por las siguientes preguntas:

- ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?
- ¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por Internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?
- ¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?
- ¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?

5. Participación en situaciones de exclusión o humillación

Este factor recoge cinco conductas protagonizadas por los y las estudiantes que coinciden con la denominada agresión relacional. Está formado por las siguientes preguntas:

- *He participado* rechazándole
- Ignorándole

- Impidiéndole participar
- Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
- Hablando mal de él o ella

6. Participación en agresiones directas

El factor describe la participación en situaciones de agresión directa, de mayor gravedad a las incluidas en el factor relacional. Está formado por las siguientes preguntas:

- *He participado* rompiéndole o robándole las cosas
- Pegándole
- Amenazándole para meterle miedo
- Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)
- Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual
- Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar
- Amenazándole con armas (palos. navajas)

7. Participación en acoso con nuevas tecnologías

El factor está formado todas las preguntas incluidas en el cuestionario sobre participación en acoso con nuevas tecnologías. Son similares a las descritas en las situaciones de victimización:

- ¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?
- ¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?
- ¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?
- ¿Has difundido fotos o imágenes por internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?

En la Tabla 1.4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en los 7 indicadores anteriores. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC) que representa la proporción de la variación entre centros (CIC centro) o de la CA sobre la variación total y que pueden considerarse como el efecto o influencia del centro (o de la CA) sobre la variación total de las puntuaciones. Las correspondientes puntuaciones medias se presentan en la Figura 1.2.

Los resultados en cada una de las conductas que componen los indicadores de victimización y agresión no se muestran aquí puesto que ya se han presentado en el documento de *Resultados desde la perspectiva del alumnado...*

Para la interpretación de los resultados mostrados en la Tabla 1.4 y en la Figura 1.2 debe recordarse que todas las puntuaciones están convertidas a la escala de 0-10.

Tabla 1.4. Estadísticos descriptivos de los indicadores de problemas entre estudiantes evaluados a través del alumnado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC Centro	CIC CA
Confrontación entre estudiantes	4,16	2,65	,40	0,073	0,020
Participación en exclusión y humillación	,87	1,37	2,51	0,02	0,001
Víctima de exclusión y humillación	,86	1,48	2,85	0,018	0,000
Víctima de agresiones	,24	,91	6,15	0,012	0,000
Participación en situaciones agresión	,20	,83	6,57	0,03	0,007
Víctimas de acoso con nuevas tecnologías	,16	,71	6,92	0,02	0,000
Participación acoso nuevas tecnologías	,14	,82	7,55	0,018	0,000

En la Tabla 1.4 puede observarse el nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los problemas de “acoso” en todas las comunidades autónomas. Algo similar podría decirse en relación con los centros educativos, ya que todos los tamaños de efecto se encuentran por debajo del 2%. Solamente en otro indicador relacionado, la percepción de la confrontación hay un efecto de centro algo mayor (7,3%). En general, excepto en la percepción de la confrontación cuya media es más alta (aunque por debajo del 5), todas las medias están por debajo del 1,5 (en escala de 0-10), lo que indica la baja prevalencia de las conductas de acoso considerando estos indicadores globales. Pueden observarse además los elevados valores de las asimetrías positivas, lo que expresa la concentración de las puntuaciones en los valores mínimos de la escala.

La tendencia hacia las buenas valoraciones se observa también en la asimetría negativa de varios de los indicadores, que pone de relieve la mayor concentración en las puntuaciones altas.

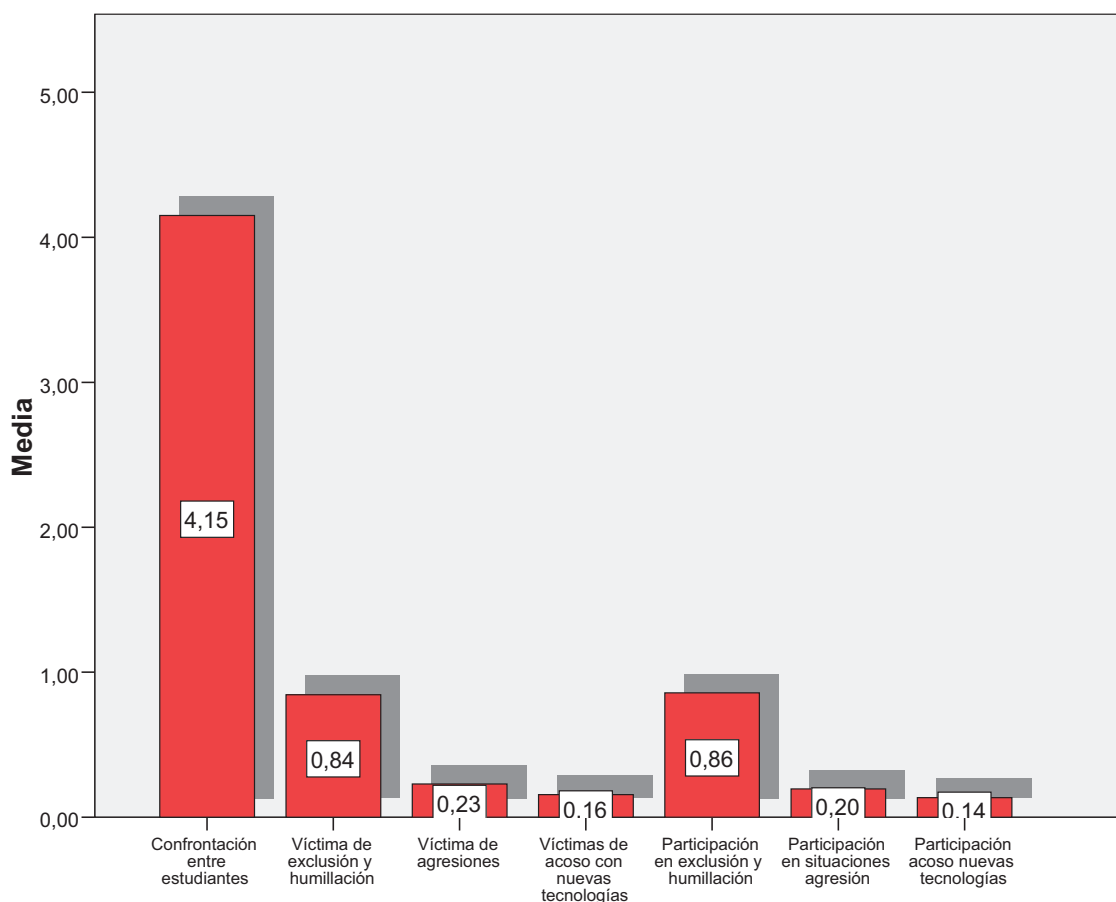


Figura 1.2. Medias estatales en los indicadores de problemas entre estudiantes evaluados a través del alumnado

En la Figura 1.3 se presentan las estimaciones de prevalencia de víctimas y acosadores en porcentajes, obtenidas por medio de preguntas globales en las que se explica lo que es el acoso y se pregunta con que frecuencia se ha sufrido en los últimos dos meses. La estimación de la prevalencia se ha realizado considerando las respuestas “a menudo” y “muchas veces”, como proponen la mayoría de los organismos e investigadores que trabajan sobre este problema.

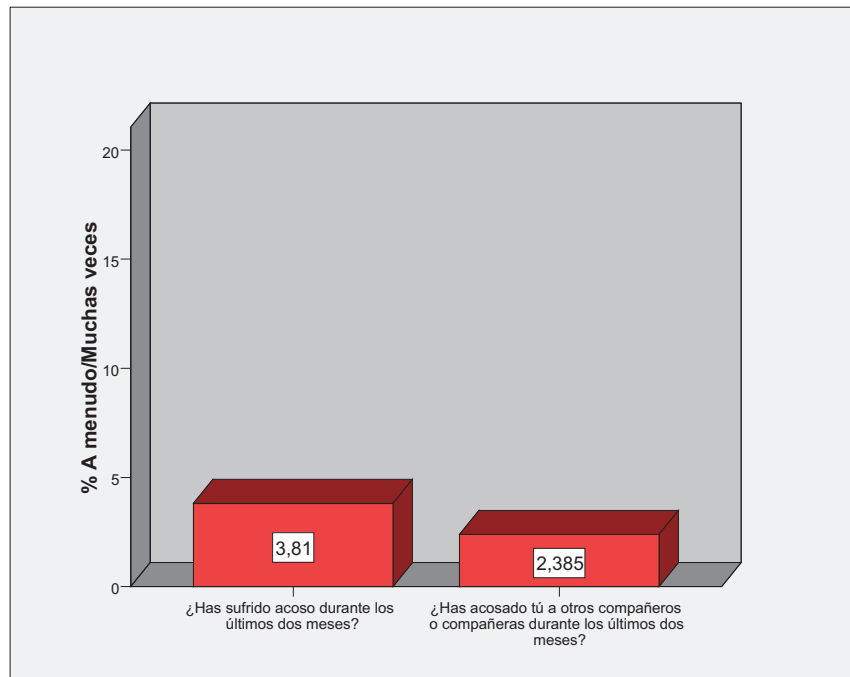


Figura 1.3. Porcentajes de víctimas y acosadores

A continuación se presentan los resultados estatales en otros indicadores relacionados con las conductas de acoso entre iguales obtenidos del cuestionario del alumnado. Una descripción más detallada de las respuestas se presenta en el documento de *Resultados desde la perspectiva del alumnado...*

En primer lugar se presenta la descripción de las respuestas dadas por el conjunto del alumnado a la pregunta “¿Cuando alguno de tus compañeros ha sufrido alguna de las situaciones descritas en los apartados anteriores (le insultan, le pegan, le ignoran), tú qué sueles hacer?”. Las respuestas a esta pregunta permiten conocer como se distribuyen los distintos papeles adoptados por alumnado ante una agresión.

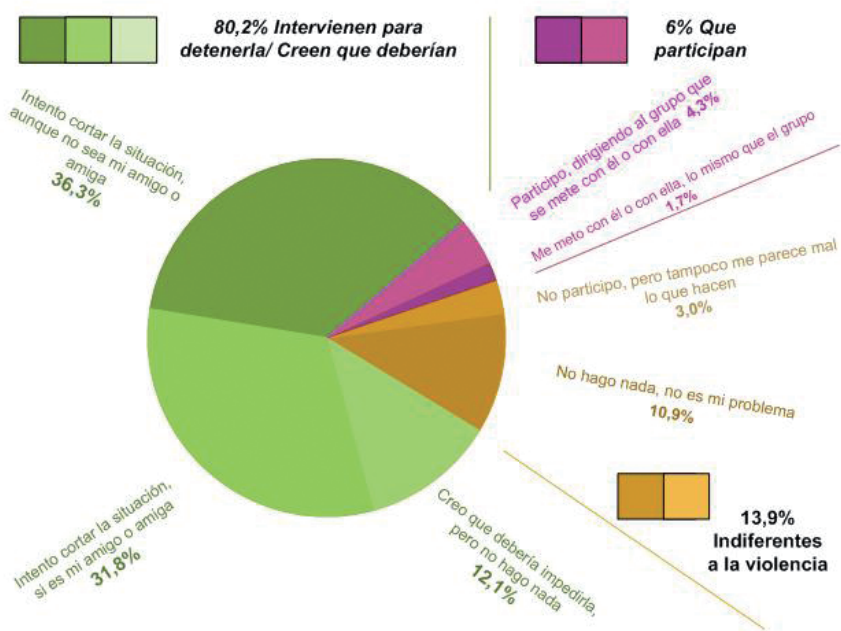


Figura 1.4. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia

Las siete posiciones ante la violencia por las que se pregunta en este estudio pueden agruparse en tres tipos:

- Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 80,2%.
- Participan en la violencia: el 6%, incluyendo tanto a los que la lideran como a los que les siguen.
- Indiferentes ante la violencia: 13.9%

Como puede observarse en la distribución anteriormente expuesta, el alumnado se posiciona de forma muy mayoritaria en contra de la violencia, actuando para detenerla o creyendo que debería hacerlo.

Respecto al papel del profesorado ante situaciones de violencia en el centro, los porcentajes del alumnado que consideran que “bastantes o la mayor parte del profesorado” adoptan diferentes conductas se presentan en la Figura 1.5.

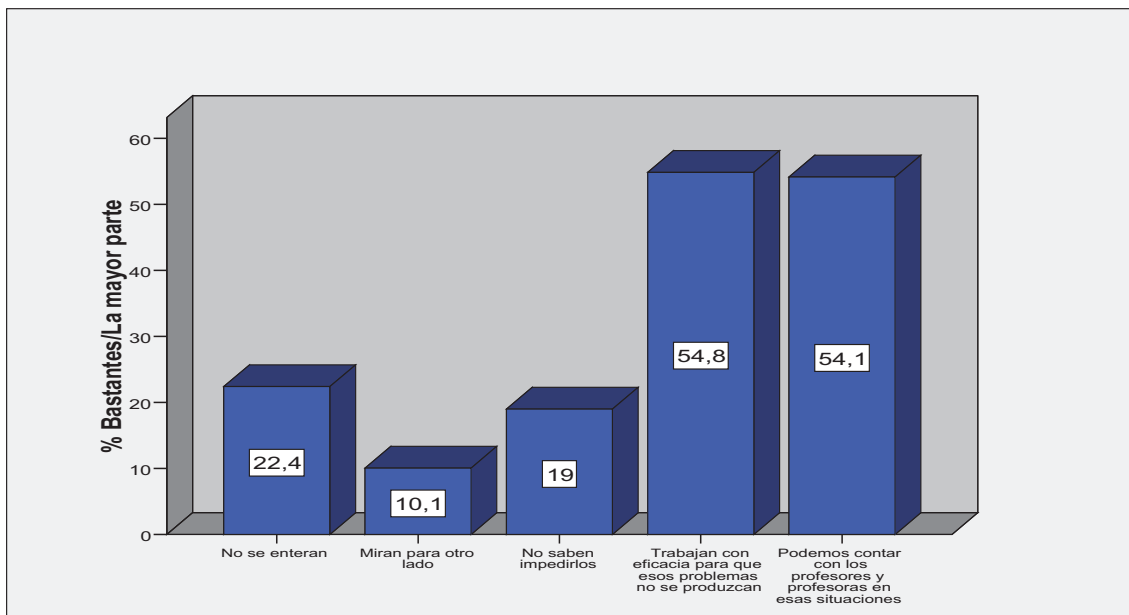


Figura 1.5. Percepción de la conducta del profesorado ante el acoso entre estudiantes

1.1.3 Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado

El conjunto de indicadores que aquí se presenta incluye seis obstáculos a la convivencia en la interacción del alumnado con el profesorado (vividos directamente por quien responde o percibidos en el centro) y tres condiciones del alumnado que incrementan el riesgo de violencia e intolerancia.

En la Tabla 1.5 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente alpha y a continuación se describen los elementos que componen cada indicador.

Tabla 1.5. Indicadores de otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Consejos de los adultos sobre la utilización de la violencia	0,858	0,855-0,861
Justificación de la violencia	0,826	0,823-0,830
Racismo y xenofobia	0,560	0,550-0,570
Percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	0,829	0,826-0,833
Percepción de trato discriminatorio del profesorado hacia el alumnado en el centro	0,786	0,782-0,791
Percepción de medidas coercitivas por parte del profesorado en el centro	0,665	0,667-0,672
Conductas disruptivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado	0,876	0,873-0,878
Conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado	0,890	0,888-0,892
Trato discriminatorio por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado	0,880	0,877-0,882
Conductas agresivas por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado	0,754	0,749-0,760

Pueden observarse los elevados valores de los coeficientes de fiabilidad de casi todos los indicadores incluidos en la tabla 1.5, con la única excepción del racismo y la xenofobia, compuesto por un número menor de elementos

1. Consejos de los adultos sobre la utilización de la violencia

El factor está formado por una serie de consejos sobre la utilización de la violencia para resolver conflictos entre iguales, que forman parte del esquema tradicional de resolución de este tipo de problemas (resumido en la máxima: “si te pegan, pega”) según el cual los niños tenían que aprender a resolver dichos problemas por sí mismos demostrando su fuerza y dureza. Los elementos que componen el factor son:

- Si alguien te pega, pégale tú
- Si alguien te insulta, pégale si es necesario
- Si alguien te insulta, insulta tú también

2. Justificación de la violencia

Este factor hace referencia a la identificación con un modelo general de relación, basado en el dominio y la sumisión, que justifica la violencia, el sexismo y la intolerancia. Puntuaciones altas en esta actitud correlacionan positivamente con conductas agresivas. Está formado por las siguientes preguntas:

- Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido
- Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo
- El hombre que parece agresivo es más atractivo
- Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo
- Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico

- Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle
- Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un “chivato”
- Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas
- Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde
- A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan
- Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten

3. Racismo y xenofobia

El factor está formado solamente por dos preguntas, habituales en las escalas de Xenofobia:

- En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?
- ¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?

4. Percepción de *disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro*

Las preguntas de este factor hacen referencia a la percepción que el alumnado tiene de la presencia de conductas disruptivas y de desinterés por el aprendizaje entre el alumnado del centro. Son las siguientes:

- Los estudiantes llegan tarde a clase sin justificación
- Los estudiantes molestan en clase
- Los estudiantes contestan mal al profesor o profesora
- Los estudiantes se enfrentan al profesor o profesora
- Los estudiantes faltan el respeto al profesor o profesora

5. Percepción de *trato discriminatorio del profesorado hacia el alumnado en el centro*

Como en el caso del anterior, este factor hace referencia a la percepción de situaciones en el centro en las se el profesorado trata de forma discriminatoria a algún estudiante, no a situaciones vividas directamente por quien responde (que se incluyen en el factor 9). Está compuesto por los siguientes elementos, sobre lo que hace algún/a profesor/a en clase:

- Contesta mal a algunos estudiantes
- Impide participar a algunos estudiantes
- Tiene manía a algunos estudiantes

- Intimida con amenazas sobre las calificaciones
- Ofende o humilla (a algunos estudiantes)

6. *Percepción de medidas coercitivas por parte del profesorado en el centro*

Como los dos factores anteriores, este factor hace referencia a la percepción que los estudiantes tienen de la conducta del profesorado en clase. Está formado por las siguientes preguntas:

- Echa de clase (a algunos estudiantes)
- Manda a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)
- Grita

7. *Conductas disruptivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado*

Este factor se refiere a conductas o situaciones en las que el estudiante que responde reconoce haber participado directamente. Está compuesto por las siguientes preguntas referidas a cómo ha tratado al profesorado:

- Ignorándole
- Rechazándole
- Despreciándole
- Molestándole e impidiéndole dar clase
- Enfrentándome con él o ella
- Contestándole mal

8. *Conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado*

Este factor también se refiere a conductas dirigidas al profesorado que el estudiante reconoce haber realizado, más graves en la escalada de disrupción y violencia que las del factor anterior. Está compuesto por los siguientes elementos:

- Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
- Rompiéndole o robándole sus cosas
- Amenazándole para meterle miedo
- Agrediéndole físicamente.

9. *Trato discriminatorio por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado*

Este indicador recoge ocho situaciones que reflejan un trato inadecuado por parte del profesorado. En ellas se pregunta si se han sufrido directamente dichas situaciones. Son las siguientes:

- Me ignoran
- Me rechazan
- Me impiden participar

- Me echan de clase
- Me gritan
- Me tienen manía
- Me contestan mal
- Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones

10. Conductas agresivas por parte del profesorado que afirma recibir el alumnado

El factor recoge tres conductas que reflejan un trato ofensivo y/o agresivo por parte del profesorado. En ellas se pregunta si se han sufrido directamente dichas situaciones. Son las siguientes:

- Me insultan, me ofenden o ridiculizan
- Me amenazan para meterme miedo
- Me agreden físicamente.

En la Tabla 1.6 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en los 10 indicadores anteriores. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC). Las correspondientes puntuaciones medias se presentan en la Figura 1.4.

Tabla 1.6. Estadísticos descriptivos de indicadores sobre otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC Centro	CIC CA
Medidas coercitivas profesorado del centro	3,44	2,07	,77	0,028	0,002
Disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	3,08	2,01	,88	0,028	0,005
Consejos adultos con utilización violencia	2,92	2,91	,91	0,015	0,002
Justificación de la violencia	2,15	1,70	,96	0,062	0,014
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	1,95	1,88	1,36	0,045	0,026
Trato discriminatorio del profesorado que afirma recibir el alumnado	1,09	1,54	2,21	0,073	0,018
Racismo y xenofobia	,98	1,83	2,32	0,021	0,001
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,73	1,37	2,95	0,023	0,007
Conductas agresivas del profesorado que afirma recibir el alumnado	,45	1,24	3,91	0,026	0,011
Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado	,23	,98	5,57	0,018	0,000

Como puede observarse en la Tabla 1.6, hay un efecto nulo de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Los efectos de la pertenencia al centro son muy bajos, no superando en ningún caso el 8% de la variación explicada y encontrándose en la mayor parte en torno al 2%.

En general, y si consideramos el 5 como la media teórica, como con las calificaciones académicas, las valoraciones son buenas en todos los indicadores, ya que en todos los casos están muy por debajo del cinco, especialmente en los indicadores que hacen referencia a conductas agresivas, tanto del alumnado como del profesorado. La tendencia de la buena situación de estos indicadores se observa también en la asimetría positiva (en algunos indicadores muy alta) de los indicadores, que pone de relieve la mayor concentración en las puntuaciones bajas y muy bajas. Las puntuaciones medias más elevadas se producen en los dos indicadores relacionados con la interrupción (3,08) o con las medidas coercitivas empleadas como respuesta a ella (3,44), problema que cabe destacar, por tanto, como el obstáculo a la convivencia más extendido en las aulas.

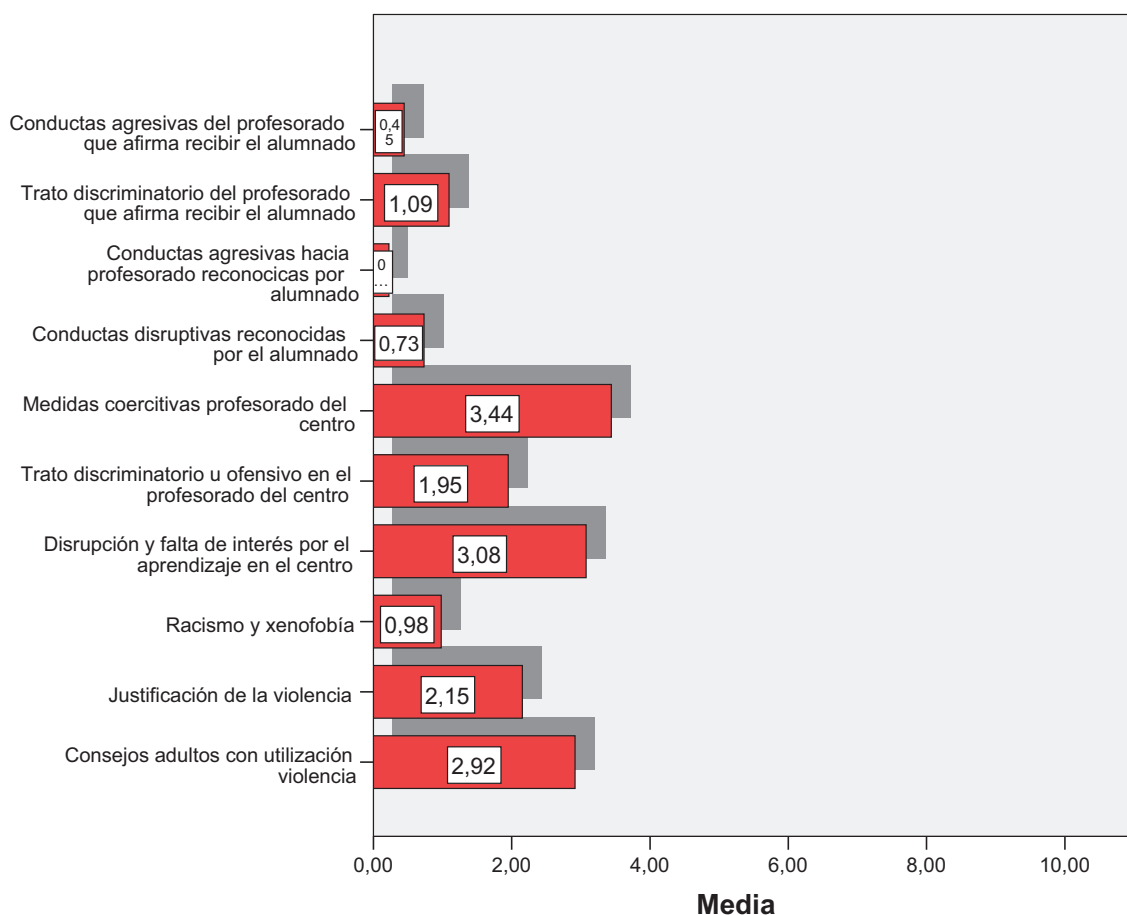


Figura 1.4. Medias estatales de indicadores de otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado

1.1.4. Condiciones para construir la convivencia evaluada a través del alumnado

Los indicadores descritos en este bloque hacen referencia a la percepción que tiene el alumnado sobre diferentes prácticas educativas propuestas por estudios anteriores como condiciones para mejorar la convivencia.

En la Tabla 1.7 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente alpha y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Tabla 1.7. Indicadores de condiciones para mejorar la convivencia evaluados

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	0,781	0,777-0,786
Prevención del sexismo y del racismo	0,784	0,779-0,788
Adaptación educativa a la diversidad	0,734	0,728-0,755
Trato inclusivo y motivador del profesorado en clase	0,771	0,766-0,775
Disposición del alumnado a relacionarse con otros grupos culturales percibidos como próximos	0,823	0,818-0,827
Disposición a relacionarse con otros grupos culturales percibidos con más distancia	0,910	0,908-0,911
Consejos de los adultos sobre alternativas a la violencia	0,710	0,703-0,716
Habilidades para construir una convivencia de calidad	0,833	0,830-0,837
Esfuerzo e interés por el aprendizaje manifestados por el alumnado	0,773	0,763-0,781

En la Tabla puede observarse que todos los indicadores muestran elevados coeficientes de fiabilidad.

1. Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos

El indicador está formado por siete preguntas que hacen referencia a la justicia y cumplimiento de las normas así como a la participación que el alumnado percibe tener en su aplicación o cambio:

- Las normas son justas
- Los profesores y las profesoras cumplen las normas
- Los estudiantes cumplen las normas
- Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas
- Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas
- Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie
- Lo estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan

2. Prevención del sexismo y del racismo

En este factor se incluyen tres preguntas sobre la frecuencia con la que se realizan en el centro actividades destinadas a prevenir el sexismo y la violencia de género, y una pregunta sobre actividades específicas contra el racismo:

- Se trabaja con eficacia para superar el machismo
- Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
- Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres
- Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)

3. Adaptación educativa a la diversidad

El factor está formado por cuatro elementos sobre cómo se percibe el trato existente en el centro hacia el alumnado perteneciente a minorías culturales o con necesidades educativas especiales:

- Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada
- Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras
- Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras
- Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras

4. Trato inclusivo y motivador del profesorado en clase

Este indicador está formado por cuatro preguntas sobre conductas y actitudes del profesorado en clase relacionadas con un control pro-activo del comportamiento disruptivo:

- Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante
- Explica de forma que podamos entenderlo
- Logra que las clases sean interesantes
- Sabe mantener el orden en la clase

5. Disposición del alumnado a relacionarse con otros grupos culturales percibidos como próximos.

En este factor se integran dos preguntas sobre la disponibilidad para relacionarse en clase con un compañero o compañera procedente de países percibidos como próximos desde el punto de vista cultural, de grupos sin riesgo de sufrir intolerancia:

- Europeos occidentales (Francia, Inglaterra, Italia,...)
- De Estados Unidos

6. Disposición a relacionarse con otros grupos culturales percibidos con más distancia.

Este indicador está formado por siete preguntas sobre la disponibilidad para relacionarse en clase con un compañero o compañera procedente de culturas percibidas con más distancia y/o con cierto riesgo de sufrir intolerancia:

- Asiáticos (China, Japón, Indonesia, Filipinas,...)
- Europeos del Este (Polonia, Rumania, Ucrania,...)
- Pueblo gitano
- Pueblo judío
- Marroquíes
- Africanos (del África negra)
- Latinoamericanos

7. Consejos de los adultos sobre alternativas a la violencia

En este factor se integran tres elementos sobre la frecuencia con la que se ha escuchado a los adultos la conveniencia de resolver los conflictos de forma no violenta: recurriendo a la autoridad, con evitación o convenciendo:

- Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a
- Si alguien te insulta, ignórale
- Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas

8. Habilidades para construir una convivencia de calidad

Este indicador está compuesto por ocho elementos en los que se pregunta al alumnado sobre la frecuencia con la que el centro educativo enseña distintas habilidades que ayudan a construir una convivencia de calidad. Se incluyen también en el factor dos elementos sobre nuevas tecnologías.

- En este centro nos enseñan a:
 - Defender nuestros derechos.
 - Cumplir con nuestros deberes.
 - Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, Internet, etc.
 - Utilizar Internet para hacer cosas importantes
 - Respetar los derechos humanos.
 - Comprender el funcionamiento de la democracia
 - Alternativas a la violencia.
 - Entender a personas que piensan de otra manera.

9. Esfuerzo e interés por el aprendizaje manifestados por el alumnado

En este indicador se integran dos preguntas sobre la percepción del interés y el esfuerzo que el alumnado manifiesta en las clases, dos condiciones

importantes para construir una convivencia de calidad, que conviene reconocer como tales:

- Los/as estudiantes escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora
- Se esfuerzan por aprender en clase

En la Tabla 1.8 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en los 9 indicadores anteriores. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC). Las correspondientes puntuaciones medias se presentan en la Figura 1.5.

Tabla 1.8. Estadísticos descriptivos de los indicadores de condiciones para mejorar la convivencia evaluados a través del alumnado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC centro	CIC CA
Disposición hacia grupos percibidos próximos	6,75	2,94	-,70	0,045	0,005
Adaptación educativa a la diversidad	6,04	2,14	-,30	0,076	0,015
Habilidades para construir convivencia de calidad	5,31	1,81	-,06	0,08	0,009
Trato inclusivo y motivador profesorado	5,30	2,02	,17	0,056	0,010
Consejos adultos alternativas no violentas	5,10	2,91	-,04	0,035	0,009
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	4,92	1,94	,07	0,06	0,007
Disposición conductual grupos percibidos con más distancia	4,73	2,63	,13	0,059	0,011
Esfuerzo e interés aprendizaje alumnado	4,69	1,97	,30	0,033	0,021
Prevención sexismo y racismo	4,61	2,45	,16	0,13	0,028

En la Tabla 1.8 puede observarse el nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado, no superando en ningún caso el 3% de la varianza. Los efectos de la pertenencia al centro también son bajos, siendo el más alto (13%) el referido a las actividades para la prevención del sexismo y el racismo.

En general, y si consideramos el 5 como la media teórica, como con las calificaciones académicas, las valoraciones son bastante buenas, ya que la mayor parte superan el aprobado. Conviene tener en cuenta cuáles son los indicadores globales en los que las puntuaciones medias se aproximan pero no llegan a dicho valor: esfuerzo e interés del alumnado en clase, prevención de sexismo y racismo, disposición del alumnado a relacionarse con otros grupos culturales percibidos con más distancia, y calidad de las normas y forma de resolución de conflictos. Cuatro dimensiones de la convivencia relacionadas con innovaciones que cuesta incorporar o con el desarrollo académico y cívico del alumnado actual, que conviene promover de forma especial.

Las asimetrías están en su mayor parte próximas a 0, lo que indica una cierta normalidad de las distribuciones.

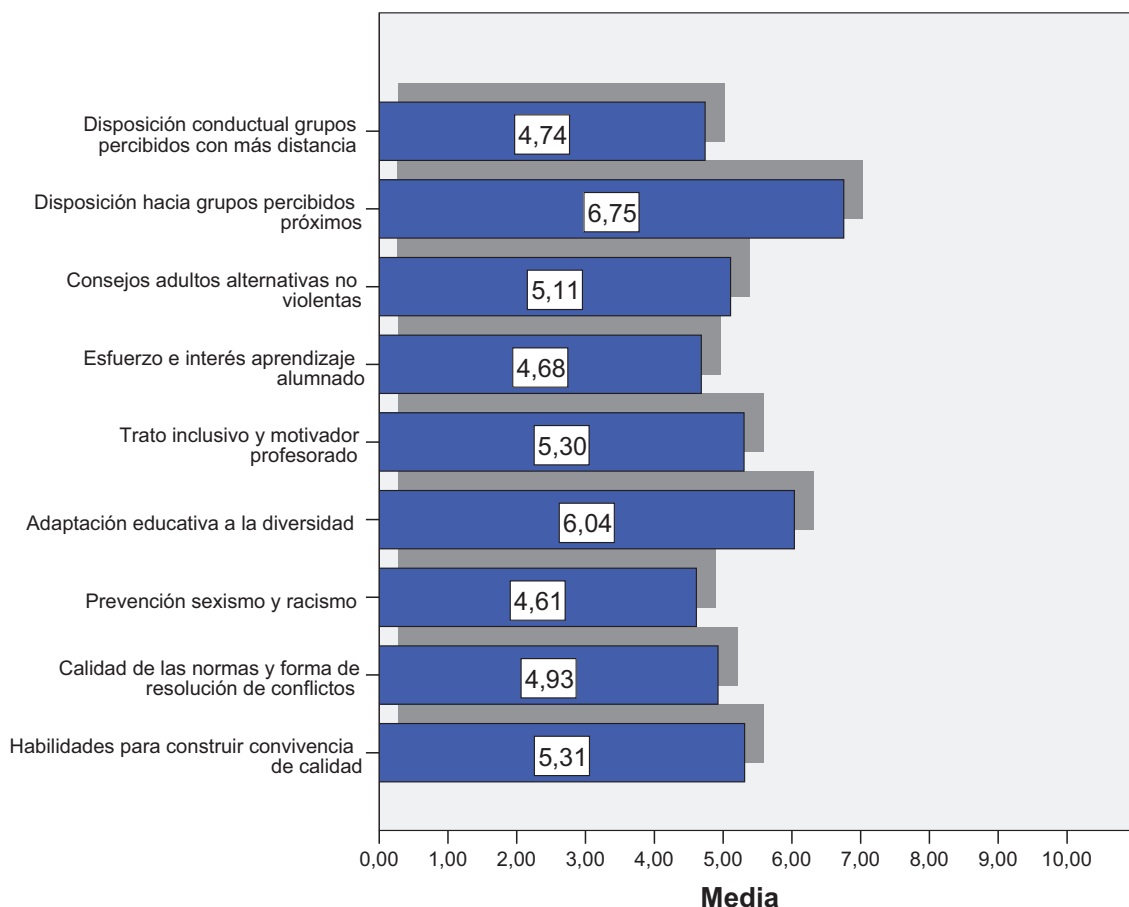


Figura 1.5. Medias estatales sobre condiciones globales para mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado

A continuación se describen otros indicadores evaluados a través de preguntas únicas que también se presentaron en los informes de resultados enviados a los centros educativos. Algunos son importantes en la explicación de la convivencia (como se verá en el capítulo siguiente) y otros ayudan a describir características del alumnado de los centros. Se dividen en los siguientes bloques:

- Medidas disciplinarias del centro evaluadas a través del alumnado y su valoración de dichas medidas
- Tiempo de exposición a nuevas tecnologías y otras actividades y control de la exposición
- Aspectos relacionados con los resultados académicos reconocidos por el alumnado
- Consumo de drogas.

1.1.5. Las medidas disciplinarias en el centro según el alumnado

En la Figura 1.6 se presentan los porcentajes del alumnado que afirman haber recibido durante el curso alguna vez o más diferentes sanciones o medidas disciplinarias relativamente frecuentes en los centros. En la Figura 1.7 se presentan los porcentajes que han recibido medidas más excepcionales. Una descripción completa de las respuestas en las diferentes categorías se encuentra en el documento de *Resultados desde la perspectiva del alumnado*

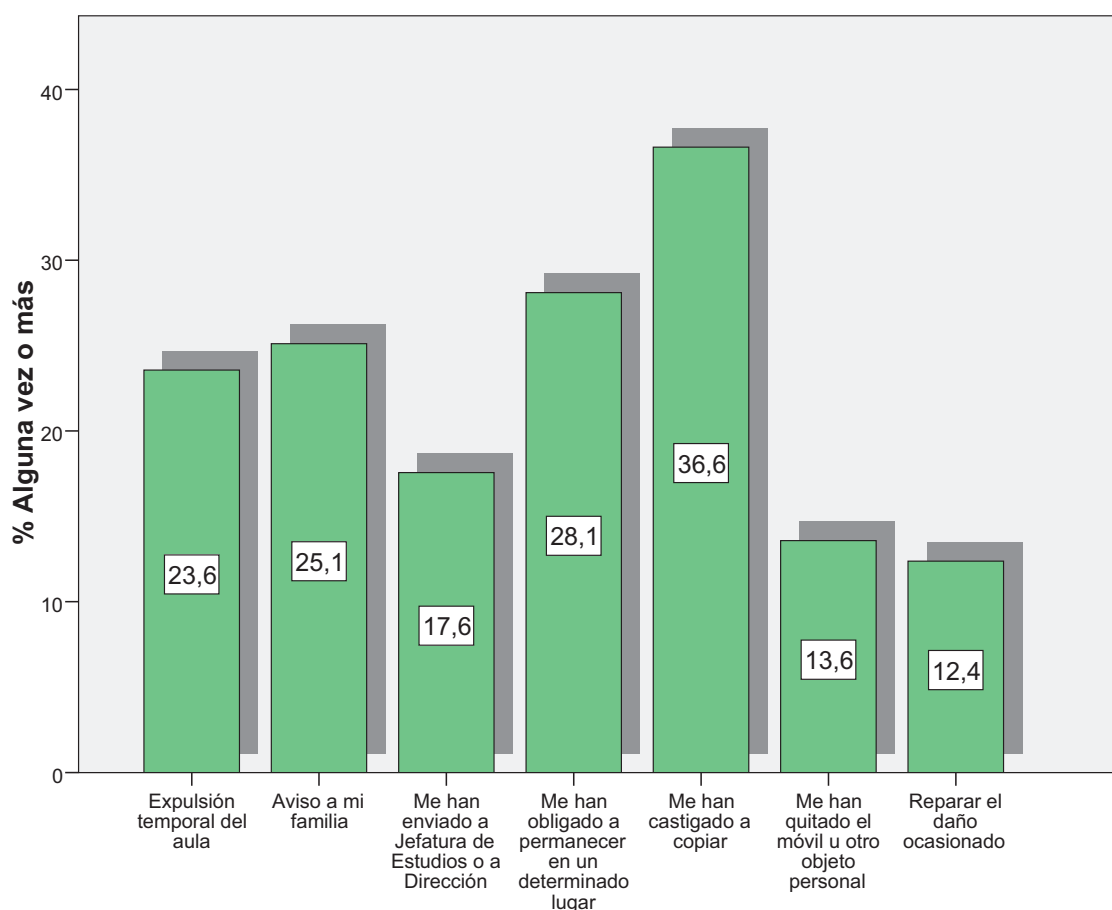


Figura 1.6. Porcentaje de estudiantes que han recibido en el curso cada medida disciplinaria

Como puede observarse en la figura 1.6, las medidas disciplinarias más extendidas son: castigar a copiar, obligar a permanecer en un determinado lugar, aviso a la familia y expulsión temporal del aula. En la figura 1.7 se refleja que alrededor del 7% del alumnado ha tenido expedientes disciplinarios, expulsiones temporales y sanciones en forma de servicio a la comunidad. El porcentaje baja sensiblemente en el caso de la sanción más severa: expulsión con cambio de centro, situación que ha vivido el 1,38% del alumnado de ESO.

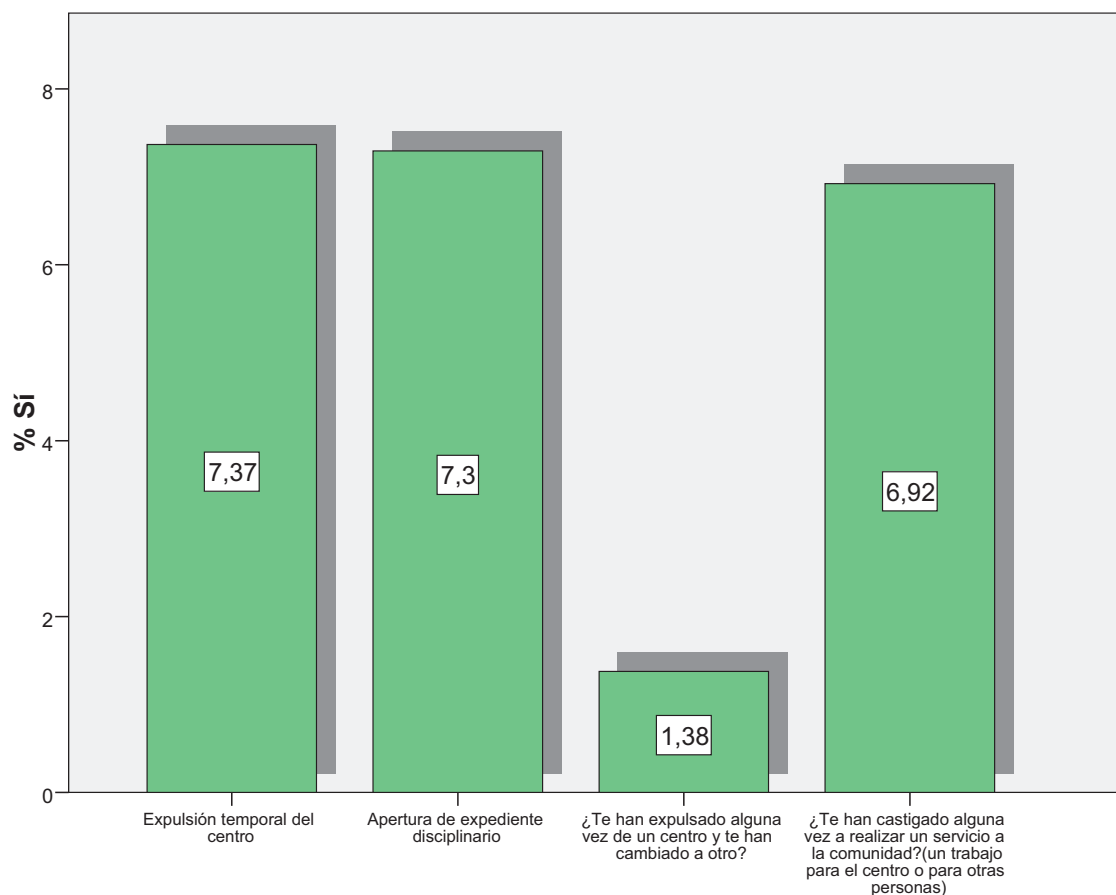


Figura 1.7. Porcentaje de estudiantes que han recibido las sanciones menos frecuentes

En las Figuras 1.8 y 1.9 se presentan valoraciones y opiniones del alumnado sobre las medidas disciplinarias y sanciones aplicadas en los centros educativos.

Como puede observarse en la figura 1.8 la opinión del alumnado sobre la justicia de los castigos es bastante más positiva que respecto a su eficacia, puesto que el porcentaje de quienes los consideran bastante o muy justos es de un 54,9% mientras que el de quienes los consideran bastante o muy eficaces es de un 32,5%. Resultado que puede estar relacionado con los que se presentan en la figura 1.9, en la que se pone de manifiesto que las condiciones educativas que incrementan la eficacia de los castigos no se emplean siempre, siendo la más frecuencia el intento de ayudar al estudiante castigado a entender por qué esta mal lo que ha hecho.

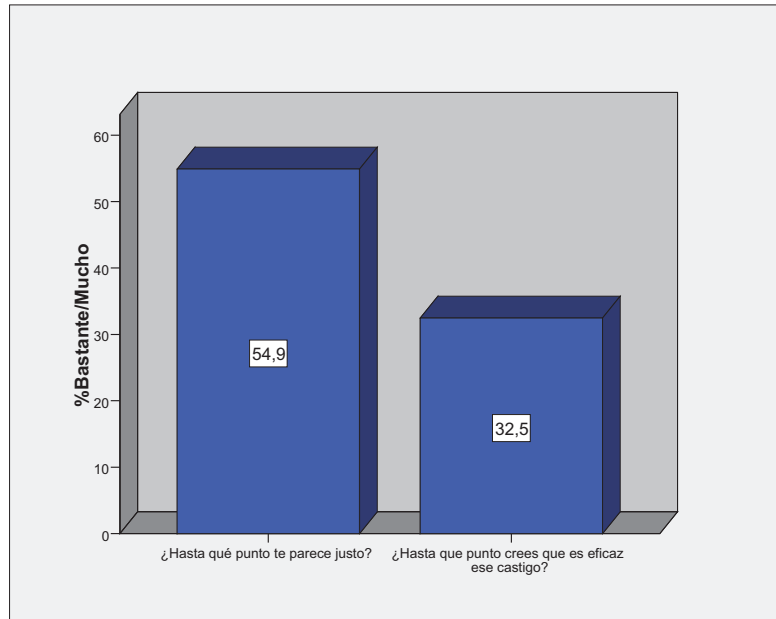


Figura 1.8. Porcentaje de estudiantes que considera justos o eficaces los castigos del centro

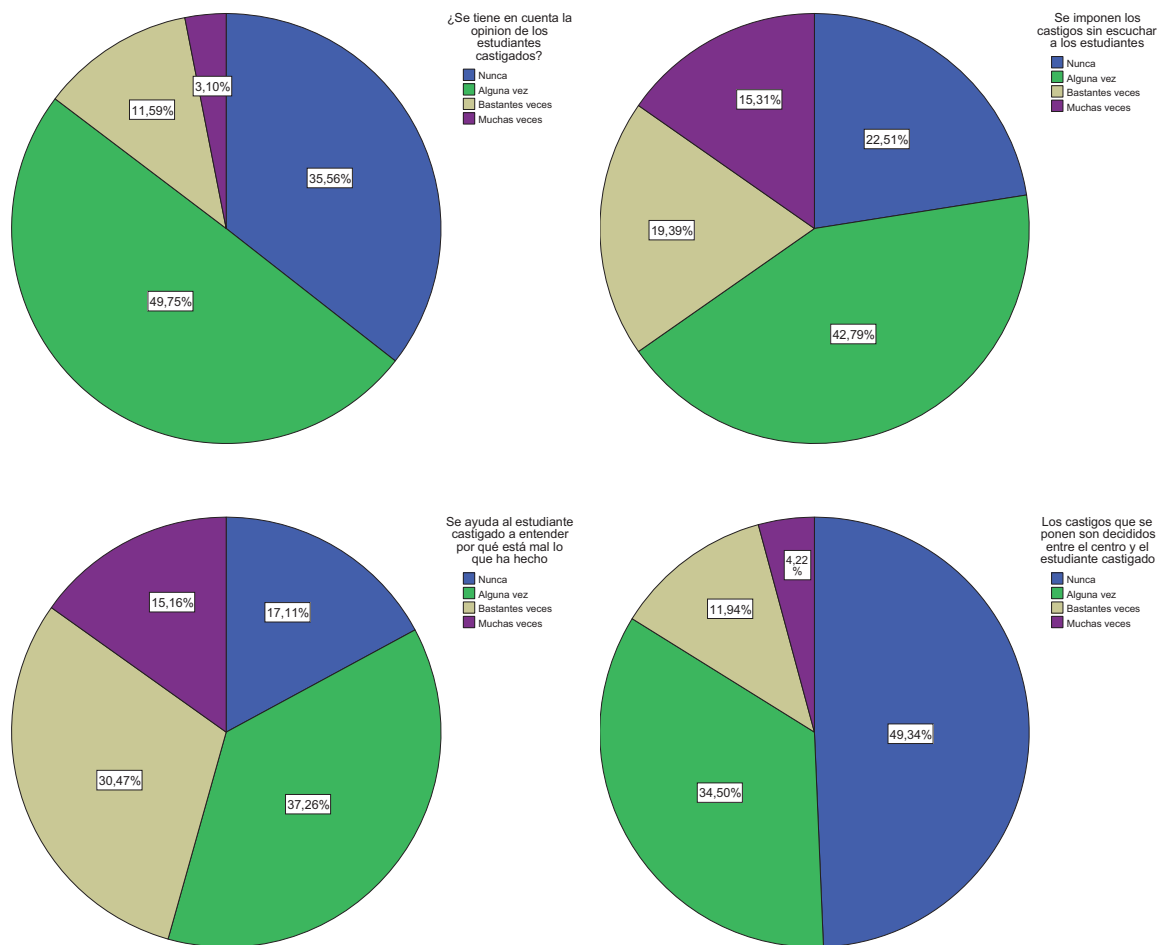


Figura 1.9. Condiciones educativas que rodean a las sanciones

1.1.6. Exposición del alumnado a nuevas tecnologías y otras actividades

En la Figura 1.10 se presenta un resumen del tiempo diario que el alumnado dedica a actividades extraescolares, especialmente en relación con las nuevas tecnologías.

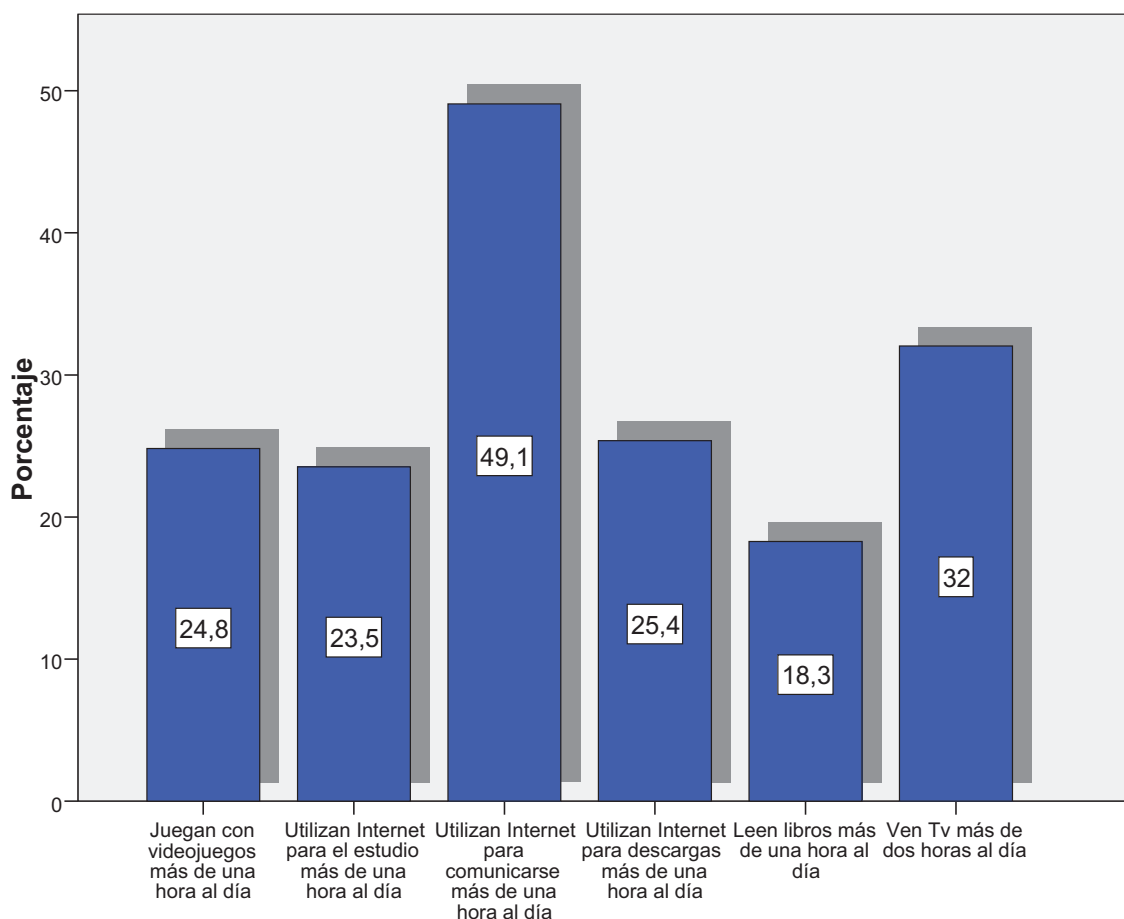


Figura 1.10. Tiempo diario que el alumnado dedica a actividades extraescolares en porcentajes

En la Figura 1.10 puede observarse que es muy alto el porcentaje de estudiantes que dedica una hora o más al día para comunicarse mediante Internet (49,1%), mucho mayor del que dice dedicar dicho tiempo en la web para actividades relacionadas con el estudio (23,5%) o del que dice leer libros (18,3%).

Relacionadas con el control de la TV y de Internet realizado por la familia se incluyeron varias preguntas en el cuestionario: disponer de TV en el cuarto, disponer de Internet en el cuarto, ver solo la TV y grado de control ejercido por la familia sobre Internet. En la Figura 1.11 se presentan los porcentajes sobre la disponibilidad de ambos recursos en el cuarto del estudiante y en la Figura 1.12 el grado de control familiar percibido por el alumnado.

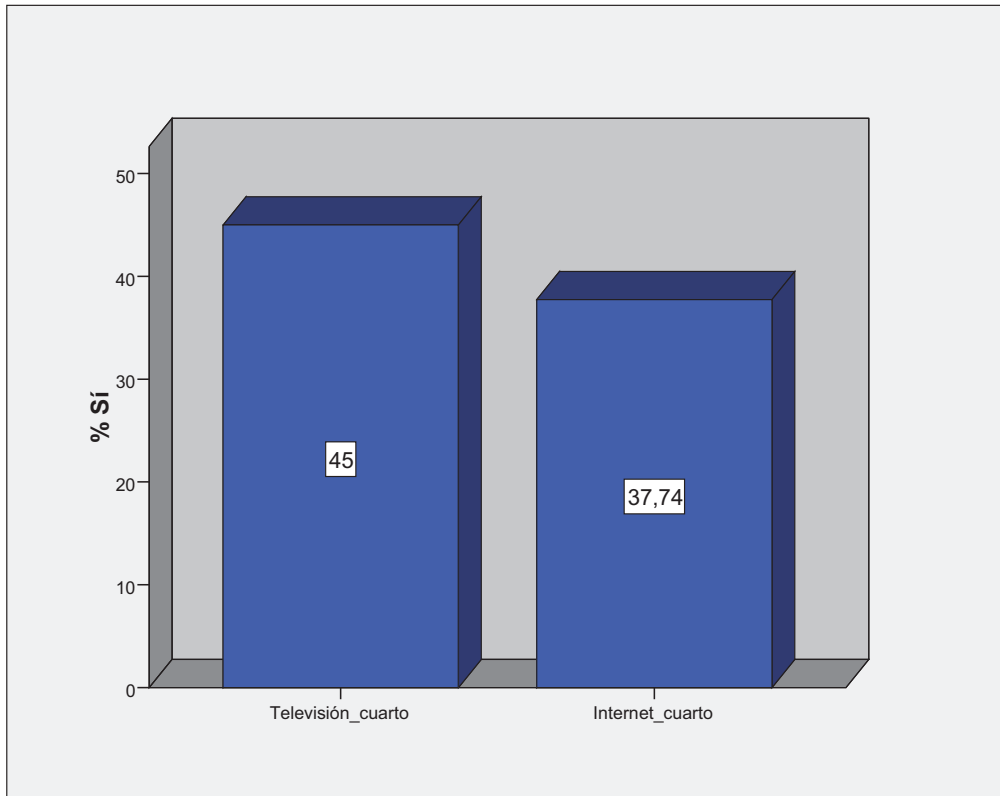


Figura 1.11. Porcentaje de estudiantes con TV e Internet en su cuarto

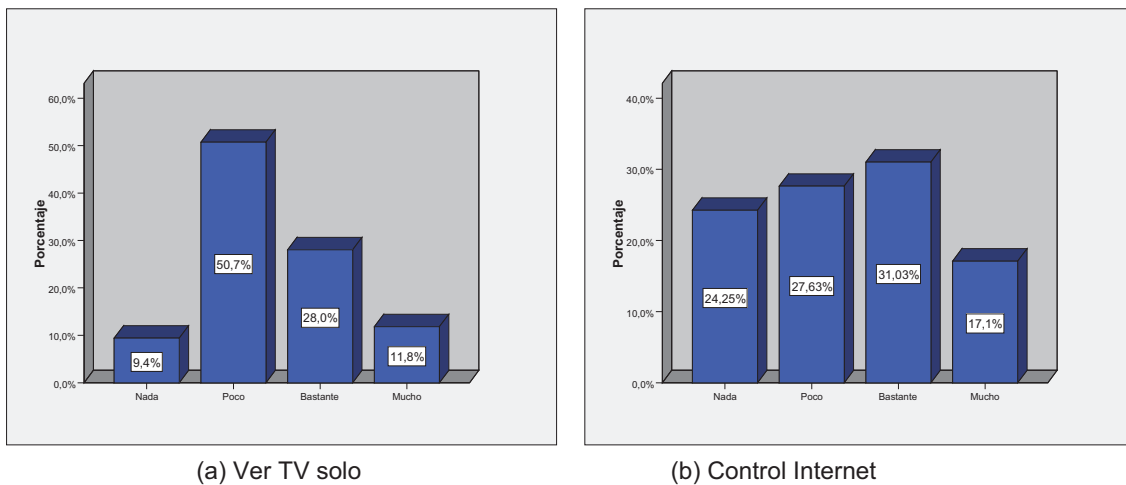


Figura 1.12. Grado de control de la familia sobre TV e Internet

Como puede observarse en la figura 1.12, el 39,8% del alumnado ve con frecuencia la televisión solo y el 51,88% afirma que en su casa le controlan poco o nada las actividades que realiza a través de Internet, dos condiciones que pueden suponer cierto riesgo.

1.1.7. Trayectoria académica autoevaluada por el alumnado

Existe un amplio consenso en las investigaciones realizadas sobre este tema sobre la estrecha relación existente entre las conductas disruptivas/agresivas y la trayectoria académica del alumnado. Por este motivo en el cuestionario se incluyen algunas preguntas sobre dicha trayectoria: asistencia a educación infantil, repetición de cursos, expectativas académicas, valoración de los resultados y absentismo.

Debido el anonimato y confidencialidad de las respuestas a los cuestionarios, no se pudieron obtener valoraciones reales de los resultados académicos (a través de las notas o la aplicación anterior de pruebas de conocimientos) y se obtuvieron las valoraciones subjetivas de los propios estudiantes en los mismos términos en los que se suelen expresar las calificaciones: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

En la Figura 1.13 se presentan los porcentajes de estudiantes que consideran sus rendimientos en cada una de las mencionadas categorías.

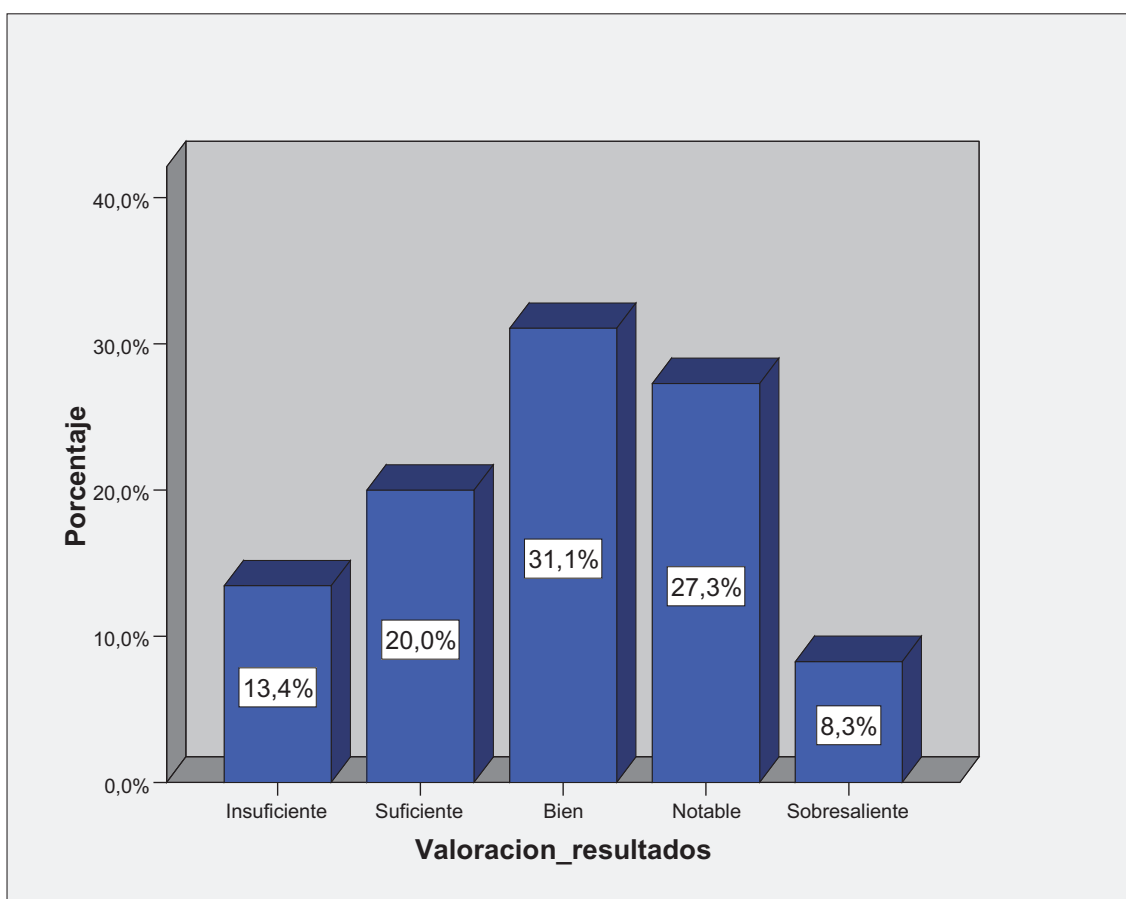


Figura 1.13. Valoración subjetiva del rendimiento del alumnado

El 91,2% del alumnado encuestado afirma haber asistido a uno o más cursos de educación infantil.

En la Figura 1.14 se presentan los porcentajes del alumnado que dicen haber repetido algún curso en educación primaria o educación secundaria obligatoria.

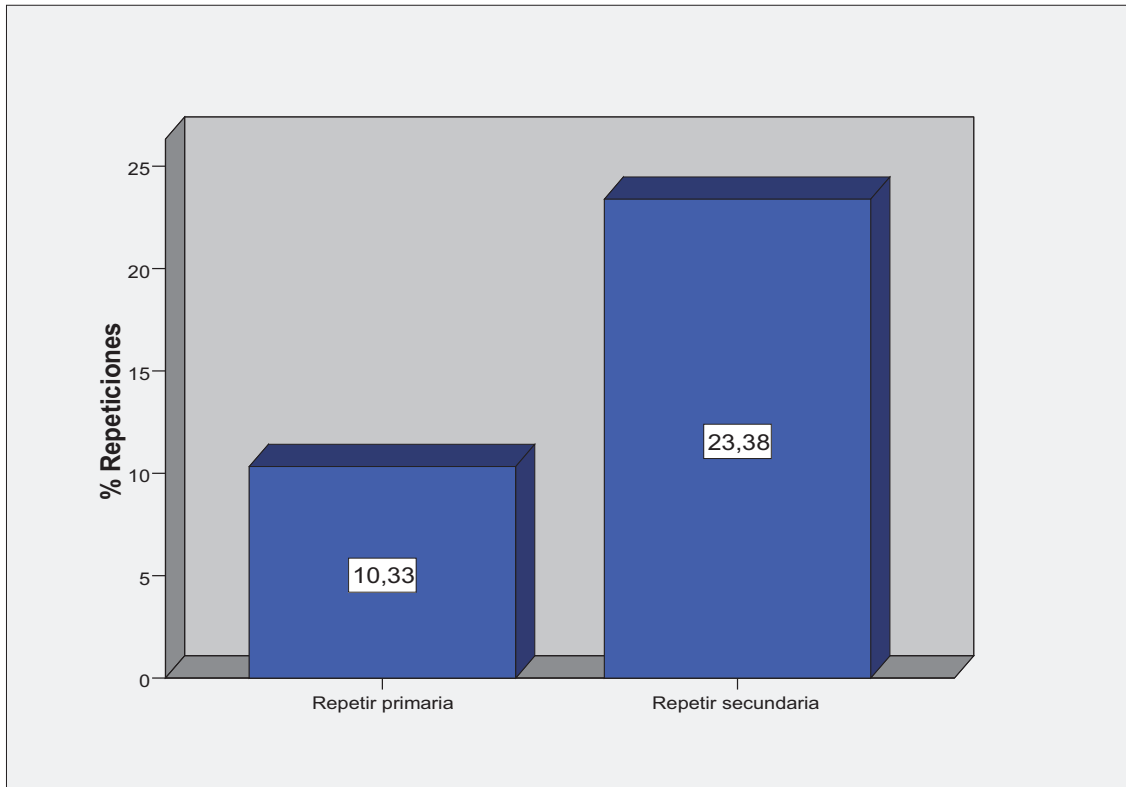


Figura 1.14. Porcentaje de estudiantes que han repetido primaria o secundaria

En las Figuras 1.15 y 1.16 se presentan los porcentajes de respuestas a las dos preguntas sobre absentismo incluidas en el cuestionario, similares a las que se utilizan en los Informes PISA:

- ¿Has faltado al colegio sin falta justificada durante las dos últimas semanas?
- ¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas?

Las categorías de respuesta en ambas preguntas son las siguientes: nunca, 1 día, 2 días, 3 días, 4 días y 5 días o más.

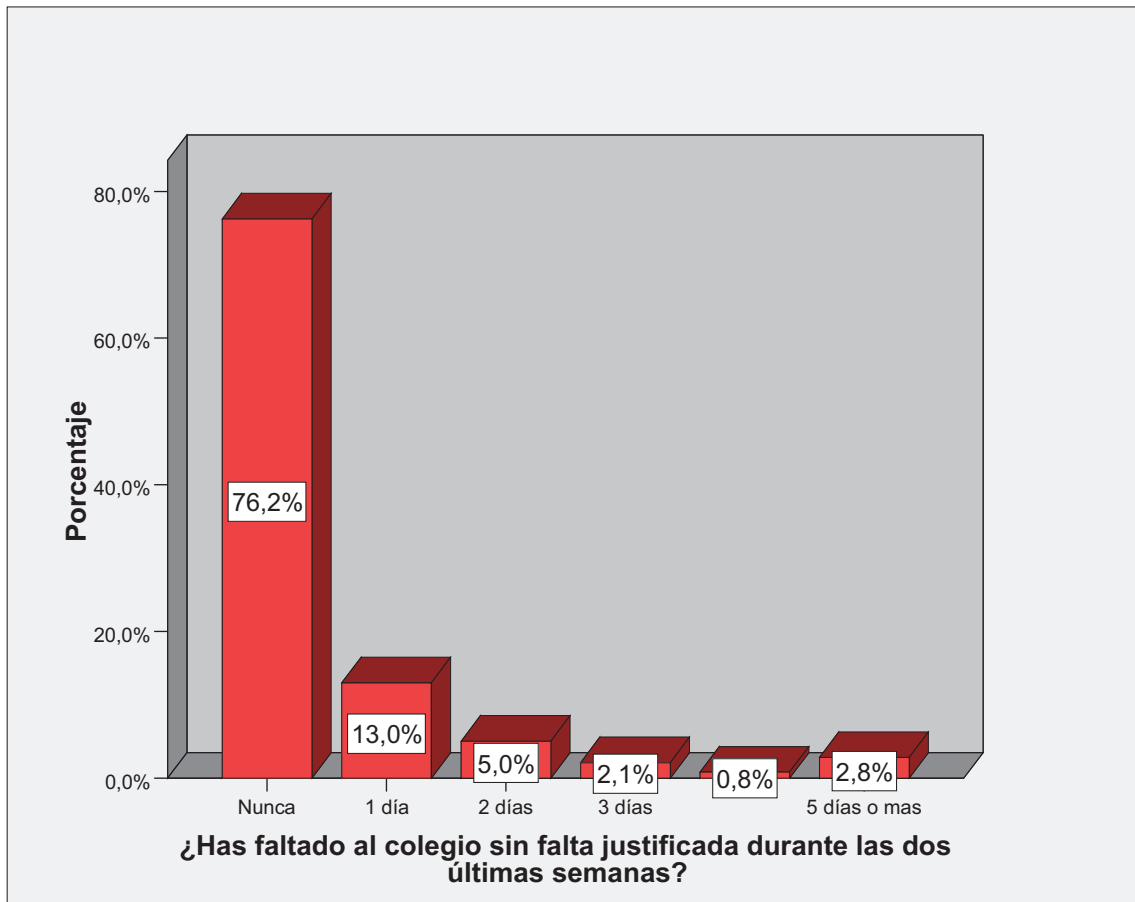


Figura 1.15. Porcentaje de alumnado que reconoce haber faltado al centro sin justificación en las dos últimas semanas

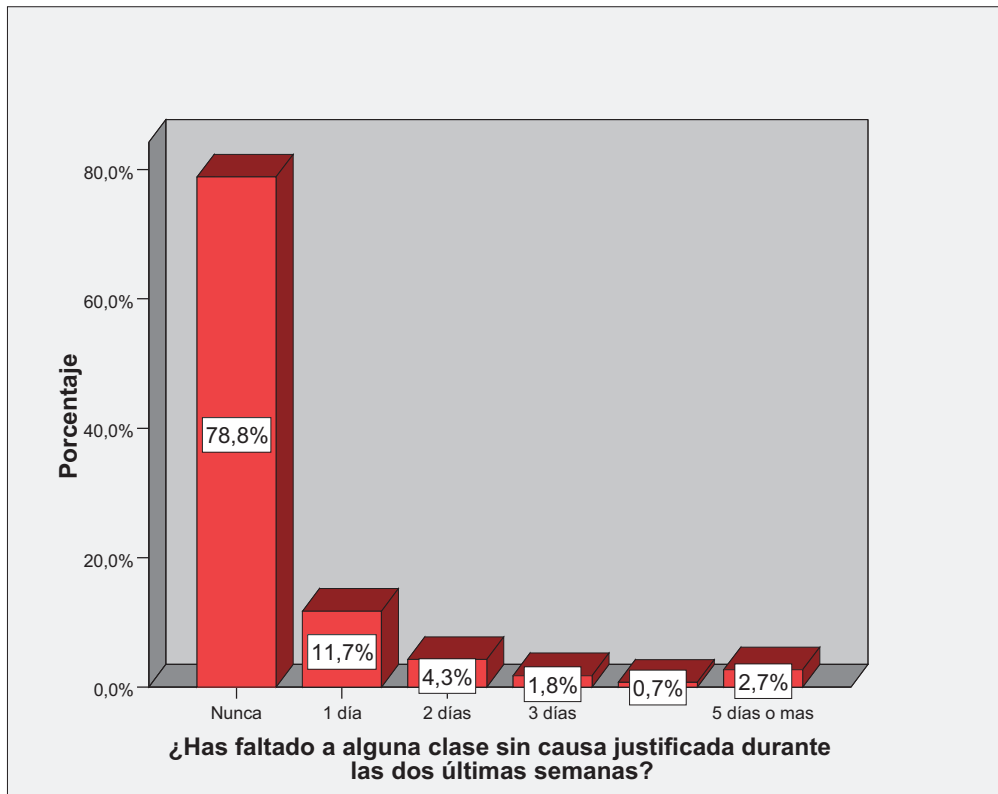


Figura 1.16. Porcentaje de alumnado que reconoce haber faltado a clase sin justificación en las dos últimas semanas

En la Figura 1.17 se presentan expresadas en porcentajes, las expectativas de finalización de estudios.

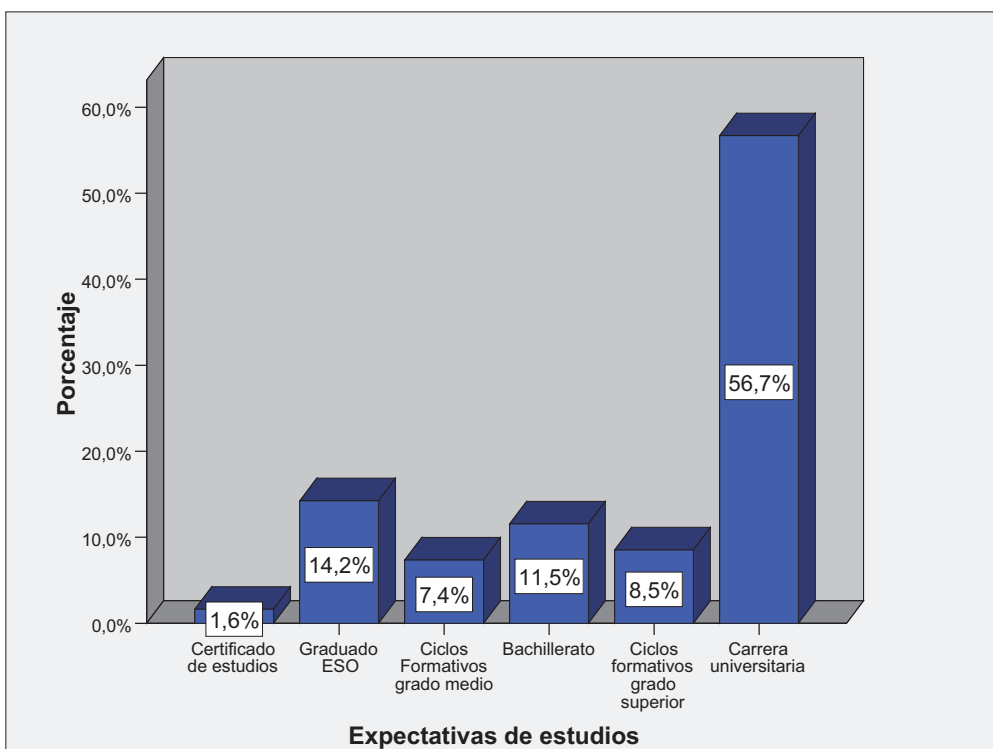


Figura 1.17. Porcentaje de alumnado que espera finalizar cada tipo de estudios

En el cuestionario se incluyen además indicadores de características sociodemográficas que no se describen aquí por estar ya descritas en el anexo del documento *Resultados desde la perspectiva del alumnado...*

1.1.8. Consumo de drogas

En el cuestionario se incluyen cuatro indicadores de frecuencia de consumo de drogas: bebidas alcohólicas, cigarrillos, porros y otras drogas ilegales. Las edades del alumnado 11/12-16 años desaconsejaron incluir preguntas sobre otras sustancias.

En la figura 1.18 se presentan las frecuencias de consumos detalladas y en la figura 1.19 los porcentajes de consumidores una vez al mes o más.

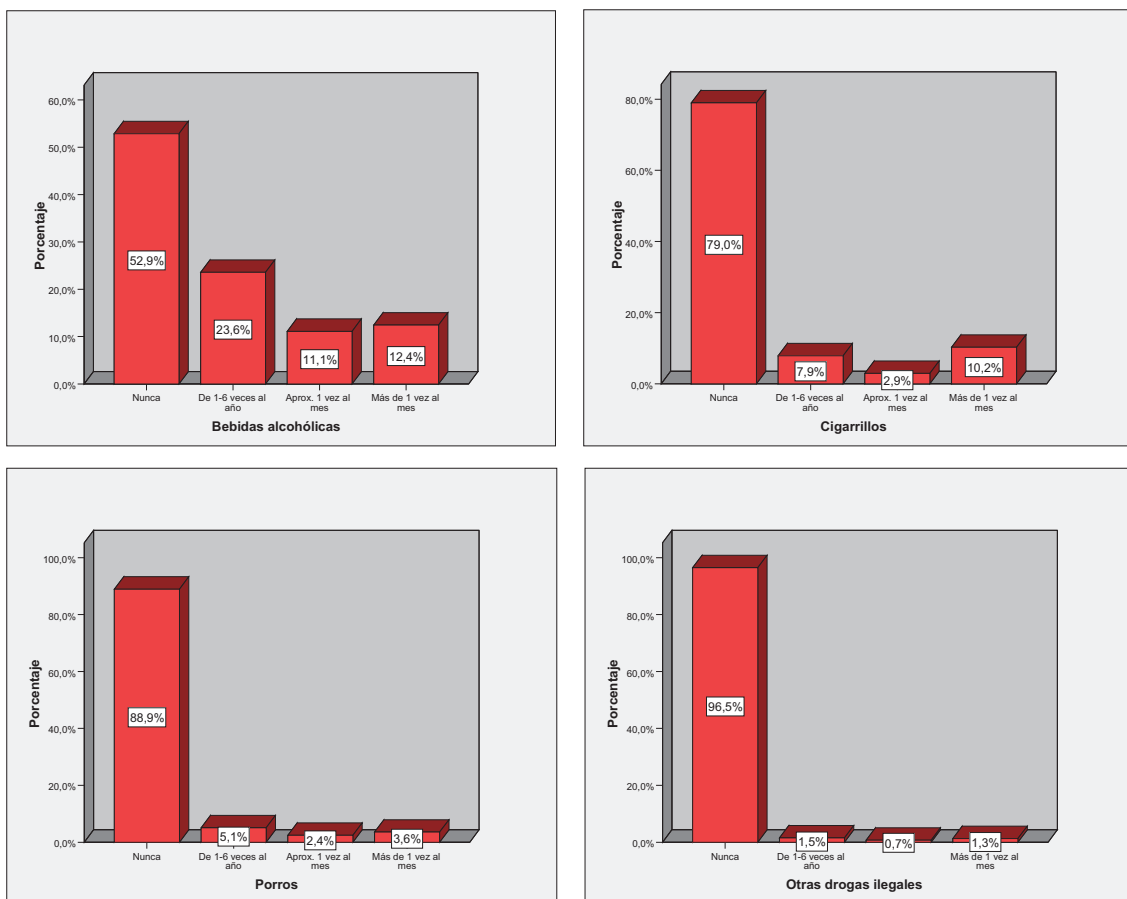


Figura 1.18. Frecuencias de consumos de drogas, en porcentajes

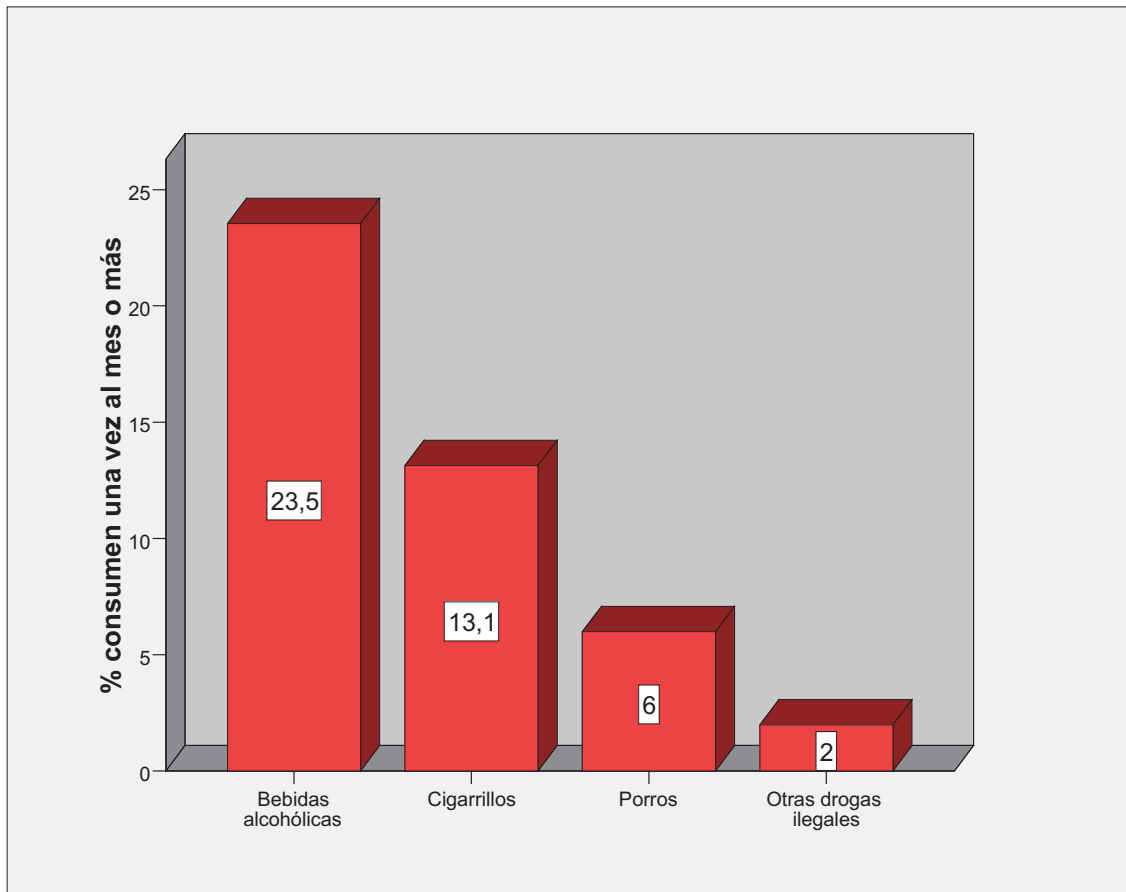


Figura 1.19. Porcentaje de estudiantes que consumen una vez al mes o más

Las cifras de consumos son relativamente bajas comparadas con las presentadas en otros estudios sobre el consumo en adolescentes, debido probablemente a la menor edad del alumnado participante en este estudio respecto a los otros (que suelen incluir también al alumnado de ciclos formativos y bachillerato).

1.2. Indicadores obtenidos a través del profesorado

El conjunto de indicadores derivados de las escalas del cuestionario del profesorado se agrupó en los cuatro bloques teóricos siguientes:

- La calidad de la convivencia en el centro
- Obstáculos generales a la convivencia
- Obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesor o profesora.
- Condiciones para construir y mejorar la convivencia

A continuación se describen los factores derivados mediante análisis de componentes principales, como se ha descrito anteriormente, junto con los coeficientes de fiabilidad de cada uno de ellos.

1.2.1. Indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado

En la Tabla 1.9 se presentan los coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha) y sus intervalos de confianza del 95% de los 9 indicadores que componen este bloque.

Tabla 1.9. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Calidad global de la convivencia en el centro	0,773	0,763-0,781
Calidad global de las relaciones entre docentes y personal	0,707	0,703-0,711
Sentimiento de pertenencia al centro	0,670	0,660-0,680
Realización personal	0,750	0,739-0,761
Valoración de la calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado con el alumnado	0,750	0,740-0,760
Valoración de la integración y cooperación entre docentes.	0,803	0,796-0,809
Percepción del centro como comunidad	0,866	0,861-0,871
Relación y comunicación con las familias	0,830	0,820-0,840
Valoración y respeto de las familias al profesorado	0,712	0,695-0,715

1. Calidad global de la convivencia en el centro

Este factor está compuesto por cinco preguntas en las que se pide al profesorado que estime la calidad global de la convivencia en el centro así como de las relaciones con estudiantes, familias y entorno:

- Las relaciones entre estudiantes
- Las relaciones entre el profesorado y el alumnado
- La convivencia global en el centro
- Las relaciones con las familias
- La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

2. Calidad global de las relaciones entre docentes y personal

En el caso del cuestionario del profesorado aparece un segundo factor que valora específicamente las relaciones del personal dentro del centro. Está compuesto por las siguientes preguntas:

- La relación con mi Departamento
- Las relaciones dentro del profesorado
- El trabajo del Departamento de Orientación o similar
- La implicación del Equipo Directivo
- El papel de conserjes y personal no docente

3. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de trabajo

Este factor incluye cuatro preguntas sobre cómo se siente el/la docente que responde como miembro del centro en el que trabaja. Una de ellas formulada en forma negativa y, por tanto, debe recodificarse:

- Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí
- Si pudiese dejaría de trabajar como profesor ®
- Considero que mi trabajo es importante
- Me siento un miembro importante de este centro

4. Realización personal

Este indicador está formado por dos preguntas típicas del factor de Realización personal de los cuestionarios que evalúan el “Síndrome del quemado”, a la que se ha añadido una tercera pregunta específicamente orientada en torno a la convivencia:

- Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo
- Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo
- Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar

5. Valoración de la calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado

El indicador evalúa la calidad de la relación entre el alumnado y el profesorado, así como la autoridad de éste para influir sobre aquel a través de las formas más positivas de ejercer dicha influencia (como autoridad de referencia, basada en la confianza y el respeto mutuo, así como en la percepción del docente como alguien preocupado por la justicia, disponible para ayudar al alumnado cuando éste lo necesita): El conjunto de preguntas que forman el factor es el siguiente:

- El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa
- Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo
- El profesorado es una referencia importante para el alumnado
- Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan

6. Valoración de la integración y cooperación entre docentes

El factor evalúa el grado de integración, cooperación y ayuda entre los miembros del profesorado y de éstos con el equipo directivo. Está formado por las siguientes preguntas:

- Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo
- Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo
- Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito
- Puedo contar con la dirección cuando lo necesito

7. Calidad del centro como comunidad

El factor se compone de diez preguntas que hacen referencia a la calidad de la vida en el centro, como una comunidad que va más allá de la suma de los individuos que la componen, tratando de educar para favorecer una mejor relación con el entorno inmediato, ayudando a entender lo que está sucediendo en el mundo y motivando al alumnado a seguir aprendiendo. Incluye los siguientes elementos:

- Todos tenemos algo importante que hacer por los demás
- Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro
- La organización y programación de las materias de este centro contribuye a una buena convivencia
- Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas
- Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo
- Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad
- Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo
- A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas
- Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas
- Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro

8. Relación y comunicación con las familias

Este indicador evalúa la calidad de la relación y la comunicación entre las familias y el profesorado desde el punto de vista de éste último. Se compone de las cinco preguntas siguientes:

- Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora
- Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar
- Las familias se interesan por los trabajos escolares
- Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros estudiantes lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija
- Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo

9. Valoración y respeto de las familias al profesorado

Una de las preocupaciones que el profesorado expresa en los últimos tiempos con frecuencia hace referencia a la pérdida de valoración y respeto por parte de las familias. En este indicador se recogen tres preguntas, una de ellas en forma negativa y recodificada, que alude a esta importante cuestión. Las preguntas son las siguientes:

- Siento que las familias me respetan
- Siento que las familias valoran mi trabajo
- He recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia ®

En la Tabla 1.10 se presentan los estadísticos descriptivos sobre los indicadores de la calidad de la convivencia a través del profesorado a nivel estatal.

Tabla 1.10. Estadísticos descriptivos de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC centro	CIC CA
Calidad global de la convivencia en el centro	6,22	1,35	-,49	0,297	0,028
Calidad de relaciones entre docentes y personal	7,03	1,56	-,30	0,240	0,036
Sentimiento de pertenencia al centro	7,32	1,81	-,73	0,117	0,069
Realización Personal	6,49	2,05	-,09	0,090	0,053
Calidad de la relación e influencia alumnado	6,42	1,54	,02	0,247	0,030
Integración y cooperación entre docentes	6,20	1,46	-,13	0,207	0,030
El centro como comunidad	6,41	1,48	,01	0,271	0,033
Relación y comunicación familias-profesorado	5,63	1,58	,08	0,322	0,095
Valoración y respeto de familias al profesorado	7,10	1,55	-,52	0,098	0,000

En la Tabla 1.10 puede observarse el casi nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Sin embargo, los efectos de la pertenencia al centro son moderados, sobrepasando el 20% de la varianza en varios de los indicadores. Estos efectos deberán ser objeto de estudios posteriores.

En general, y si consideramos el 5 como “aprobado”, utilizando el símil con las calificaciones académicas, las valoraciones son buenas en todos los indicadores, ya que sobrepasan bastante esta puntuación. Destaca el sentimiento de pertenencia al centro, la calidad de las relaciones entre docentes, y la valoración y respeto de las familias del alumnado, todas ellas con puntuaciones medias superiores a siete.

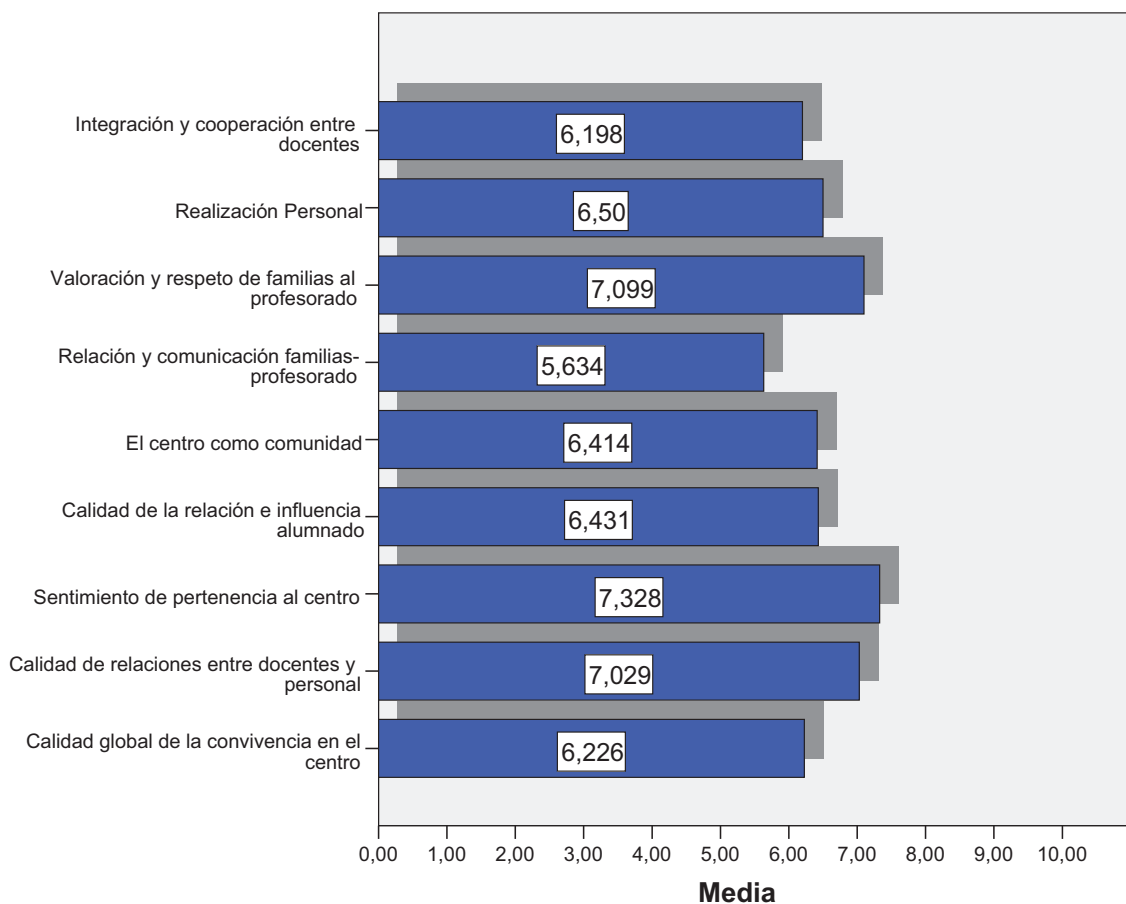


Figura 1.20. Medias estatales en los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado

1.2.2. Obstáculos generales a la convivencia percibidos por el profesorado

Los cinco factores que se incluyen en este apartado han sido obtenidos de las 33 preguntas que componen la sección 6 del cuestionario, planteadas como “¿En qué grado obstaculizan la convivencia distinto tipo de problemas?” En la Tabla 1.11 se presentan los valores del coeficiente de fiabilidad y los intervalos de confianza del 95%.

Tabla 1.11. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado y coeficientes de fiabilidad

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Problemas de adaptación del profesorado	0,862	0,858-0,872
Problemas del alumnado y las familias	0,891	0,889-0,892
Falta de apoyo de la administración e insuficiencia de recursos	0,800	0,795-0,805
Problemas en las relaciones en el centro	0,780	0,776-0,792
Problemas derivados de la actuación del equipo directivo	0,810	0,800-0,820

1. Problemas de adaptación del profesorado

El indicador está formado por ocho preguntas que evalúan diferentes dificultades del profesorado, precedidas de la pregunta genérica: ¿Hasta qué punto obstaculizan la convivencia en el centro los siguientes problemas?

- La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia
- La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual
- La resistencia al cambio por parte del profesorado
- El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles
- El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función
- La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro
- Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia
- El desánimo del profesorado

2. Problemas del alumnado y las familias

Este indicador aglutina el conjunto de preguntas que atribuyen los problemas de convivencia a la conducta del alumnado y a las familias. Está formado por las siguientes preguntas:

- La falta de respeto del alumnado al profesorado
- La perturbación de la clase por parte de los estudiantes
- La dificultad de los profesores para mantener la autoridad
- Que algunos estudiantes intentan intimidar o acosar a los profesores
- Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes
- La ausencia de disciplina en la familia
- La falta de implicación de las familias
- Malas relaciones entre estudiantes y profesores
- La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula
- Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos

3. Falta de apoyo de la administración e insuficiencia de recursos

Las preguntas que componen este indicador atribuyen los problemas de la convivencia a dificultades derivadas de la inadecuación de recursos y medios, así como a ciertas deficiencias de la administración educativa. El factor está formado por las siguientes preguntas:

- La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales
- La elevada ratio estudiantes/profesor
- La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales
- La falta de apoyo por parte de la administración
- Inestabilidad de la plantilla de profesorado
- La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada

4. Problemas en las relaciones en el centro

El indicador consta de cuatro preguntas que atribuyen los problemas a dificultades en las relaciones dentro del centro. Son las siguientes:

- El acoso moral entre el profesorado
- El mal trato que algunos estudiantes reciben de algunos profesores
- Malas relaciones entre profesores
- El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores.

5. Problemas en el equipo directivo

El indicador incluye cinco preguntas en las que se relacionan las dificultades de convivencia con la actuación del equipo directivo o de ámbitos que son su responsabilidad:

- La falta de implicación del Equipo Directivo
- La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia

- La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.
- La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia
- La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones

En la Tabla 1.12 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra total del estado respecto a las condiciones a las que el profesorado atribuye los problemas de convivencia.

Tabla 1.12. Estadísticos descriptivos de los indicadores sobre obstáculos generales a la convivencia evaluados a través del profesorado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC centro	CIC CA
Problemas de adaptación del profesorado	3,64	1,74	,14	0,163	0,034
Problemas del alumnado y las familias	5,07	1,81	,12	0,260	0,026
Falta apoyo administración e insuficiencia de recursos	5,46	2,13	-,14	0,250	0,025
Problemas en las relaciones con el centro	1,72	1,63	1,11	0,099	0,005
Problemas en el equipo directivo	3,90	2,10	,32	0,209	0,044

En la Tabla 1.12 puede observarse el casi nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Sin embargo, los efectos de la pertenencia al centro son moderados, sobrepasando el 20% de la varianza en los indicadores sobre problemas del alumnado y las familias, falta de apoyo de la administración e insuficiencia de recursos y problemas en el equipo directivo. Al igual que en los indicadores del apartado anterior, estos efectos deberán ser objeto de estudios posteriores.

Los obstáculos a la convivencia valorados por el profesorado como más relevantes son los que se refieren a aspectos ajenos al profesorado: problemas del alumnado y las familias y de la insuficiencia de recursos y falta de apoyo de la administración. Los que hacen referencia al profesorado, sus relaciones y al equipo directivo, alcanzan valoraciones medias por debajo del 5, como se refleja en la figura 1.21.

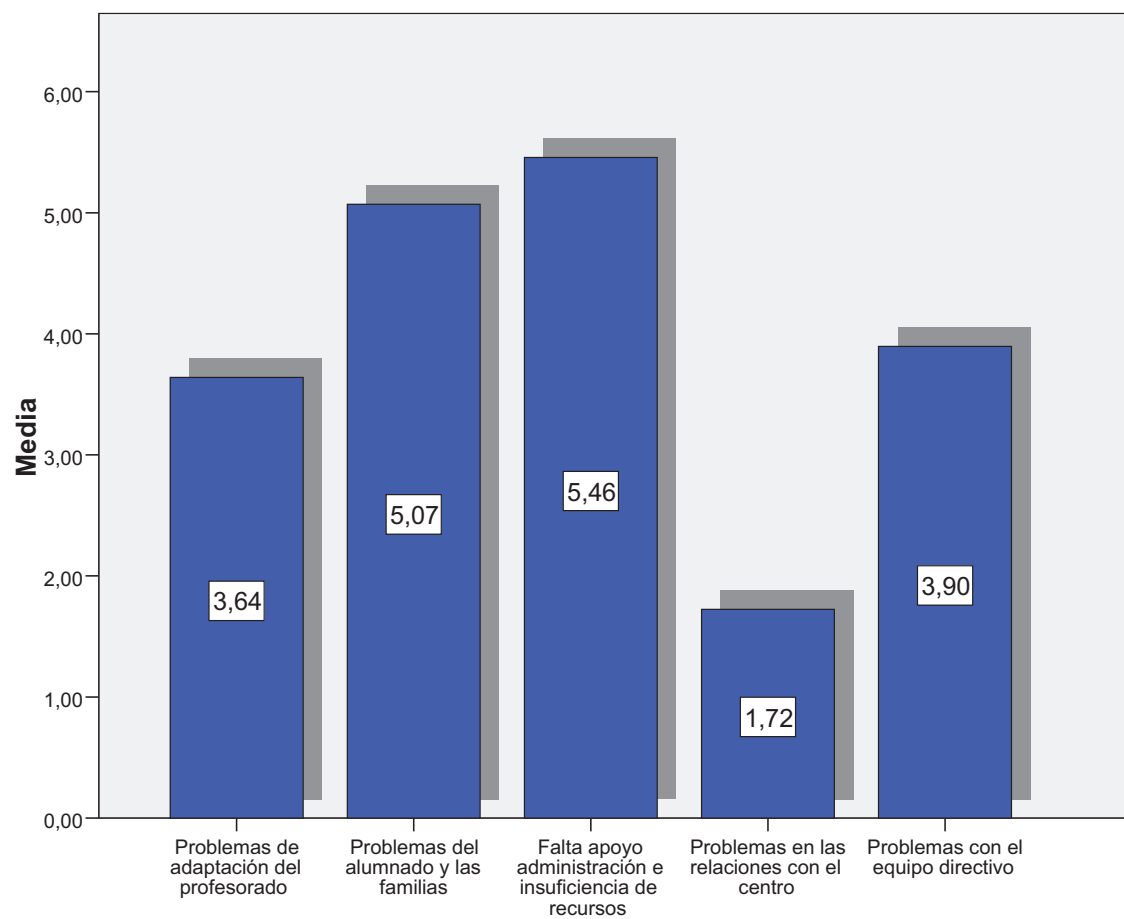


Figura 1.21. Medias estatales en los indicadores de obstáculos globales a la convivencia evaluados a través del profesorado

1.2.3. Obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesorado

En este apartado se han agrupado diversos indicadores que hacen referencia a problemas que vive personalmente el/la docente que responde al cuestionario, incluyendo: problemas en la interacción con el alumnado, problemas con las familias, dos indicadores relacionados con el síndrome de *estar quemado* (despersonalización y cansancio emocional) y un último indicador de malestar con el centro.

En la Tabla 1.13 se presenta la relación de indicadores de este apartado junto con los valores de sus coeficientes de fiabilidad como consistencia interna.

Tabla 1.13. Indicadores de obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesorado y coeficientes de fiabilidad

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Disrupción y falta de interés en el alumnado	0,860	0,850-0,870
Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado	0,690	0,680-0,700
Conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado	0,650	0,640-0,670
Conductas agresivas y de intimidación hacia el alumnado reconocidas por el profesorado	0,430	0,410-0,450
Malestar con el centro	0,730	0,720-0,740
Despersonalización y cansancio emocional	0,690	0,680-0,700
Problemas de relación entre docentes (aislamiento, acoso)	0,530	0,510-0,550
Problemas en la relación con las familias	0,700	0,690-0,710

1. *Disrupción y falta de interés en el alumnado*

Este indicador incluye ocho conductas del alumnado relacionadas con la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, llegando incluso a la falta de respeto. Está formado por las ocho preguntas siguientes:

- Los estudiantes me ignoran durante las clases
- Llegan tarde a clase sin justificación
- Los estudiantes me rechazan
- Me desprecian
- Me contestan mal
- Me faltan al respeto
- Molestan y me impiden dar clase
- Se enfrentan conmigo

2. Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado

El factor incluye una serie de conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado que van más allá de la desafección o la falta de respeto. Se trata de conductas muy graves y poco frecuentes, casi inexistentes, pero que es preciso estudiar debido a la preocupación creada a partir del conocimiento de algún caso extremo. Está formado por las siguientes preguntas:

- Me amenazan para meterme miedo
- Me insultan, me ofenden o ridiculizan
- Me rompen o me roban mis cosas
- Me agreden físicamente.

3. Conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

El indicador incluye ocho preguntas sobre el trato problemático que el profesorado dirige en clase hacia algún al alumno o alumna, en las que se expresa falta de atención, rechazo o coerción. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que forman parte de un proceso de escalada coercitiva iniciado ante el comportamiento disruptivo del alumnado, cuando el profesorado no puede controlarlo de otra forma. Consta de las siguientes cuestiones precedidas de la pregunta genérica: “Durante los dos últimos meses ¿Ha tratado usted algún estudiante de la forma que se indica a continuación? “

- Ignorándole
- Rechazándole
- Impidiéndole participar en clase
- Echándole de clase
- Enviándole a jefatura de estudios.
- Gritándole
- Contestándole mal
- Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones

4. Conductas agresivas y de intimidación hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

Este indicador incluye cuatro conductas de gravedad muy diferente, que van desde “tener manía” hasta conductas agresivas, prácticamente inexistentes. Está formado por las siguientes preguntas sobre el trato dirigido a algún estudiante:

- Teniéndole manía
- Amenazándole para meterle miedo
- Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole
- Agrediéndole físicamente.

5. Malestar con el centro

El indicador está formado por cuatro preguntas típicas de las escalas sobre insatisfacción del profesorado. Una de ellas está planteada en sentido contrario por lo que es necesaria su recodificación:

- Encuentro reconocimiento por mi trabajo ®
- Me siento incómodo y fuera de lugar
- Me siento marginado o marginada
- Me gustaría cambiarme de centro

6. Despersonalización y cansancio emocional

Las cuatro preguntas incluidas en este indicador hacen referencia a los principales sentimientos evaluados en el “síndrome del profesional quemado”:

- Me siento emocionalmente defraudado por mi trabajo
- Siento que mi trabajo me está desgastando
- Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales
- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente

7. Problemas de relación entre docentes (aislamiento, acoso).

Este indicador incluye cuatro problemas de la relación del profesor o profesora con sus iguales, muy poco frecuentes y que en los casos más graves pueden llegar al acoso laboral. Está formado por las siguientes preguntas:

- Mis compañeros hablan mal de mí
- Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo
- Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da
- Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras

8. Problemas en la relación con las familias

Este indicador está formado por tres situaciones extremadamente raras en el ámbito de la escuela, pero que se han dado en alguna ocasión extrema divulgada por los medios de comunicación. Está formado por las siguientes preguntas:

- He tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante
- He sufrido agresiones físicas por parte de alguna familia.
- He agredido físicamente a alguna familia-

En la Tabla 1.14 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra total del estado en los obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesorado.

Tabla 1.14. Estadísticos descriptivos de los indicadores de obstáculos a la convivencia vividos directamente por profesorado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC Centro	CIC CA
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	2,09	1,50	1,34	0,126	0,021
Conductas agresivas del alumnado hacia profesorado	,20	,65	5,47	0,158	0,000
Conductas coercitivas hacia alumnado reconocidas por profesorado	1,24	,94	1,18	0,058	0,008
Conductas agresivas/intimidación al alumnado reconocidas por profesorado	,15	,44	4,88	0,021	0,000
Malestar con el centro	1,99	1,73	1,37	0,087	0,027
Despersonalización y cansancio	2,42	1,68	,98	0,070	0,059
Problemas de .relación entre docentes (aislamiento/acoso)	,72	1,09	2,18	0,116	0,000
Problemas en la relación con las familias	,03	,32	16,17	0,088	0,000

En la Tabla puede observarse el nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Los efectos de la pertenencia al centro son bastante bajos, sobrepasando el 10% de la varianza solamente en tres de los indicadores: conductas disruptivas y agresivas del alumnado y problemas de la relación entre docentes. No obstante, las dos últimas conductas son muy raras, como revelan las medias y posiblemente concentradas en algún incidente puntual en ciertos centros.

Si se observan las medias mostradas en la Tabla 1.14, puede verse que la problemática mostrada por este grupo de indicadores es poco frecuente en los centros españoles, dado que en la escala de 0-10 solamente en dos indicadores el valor medio es superior al valor 2 (disrupción/falta de respeto y despersonalización/cansancio), encontrándose la mayor parte por debajo del valor 1.

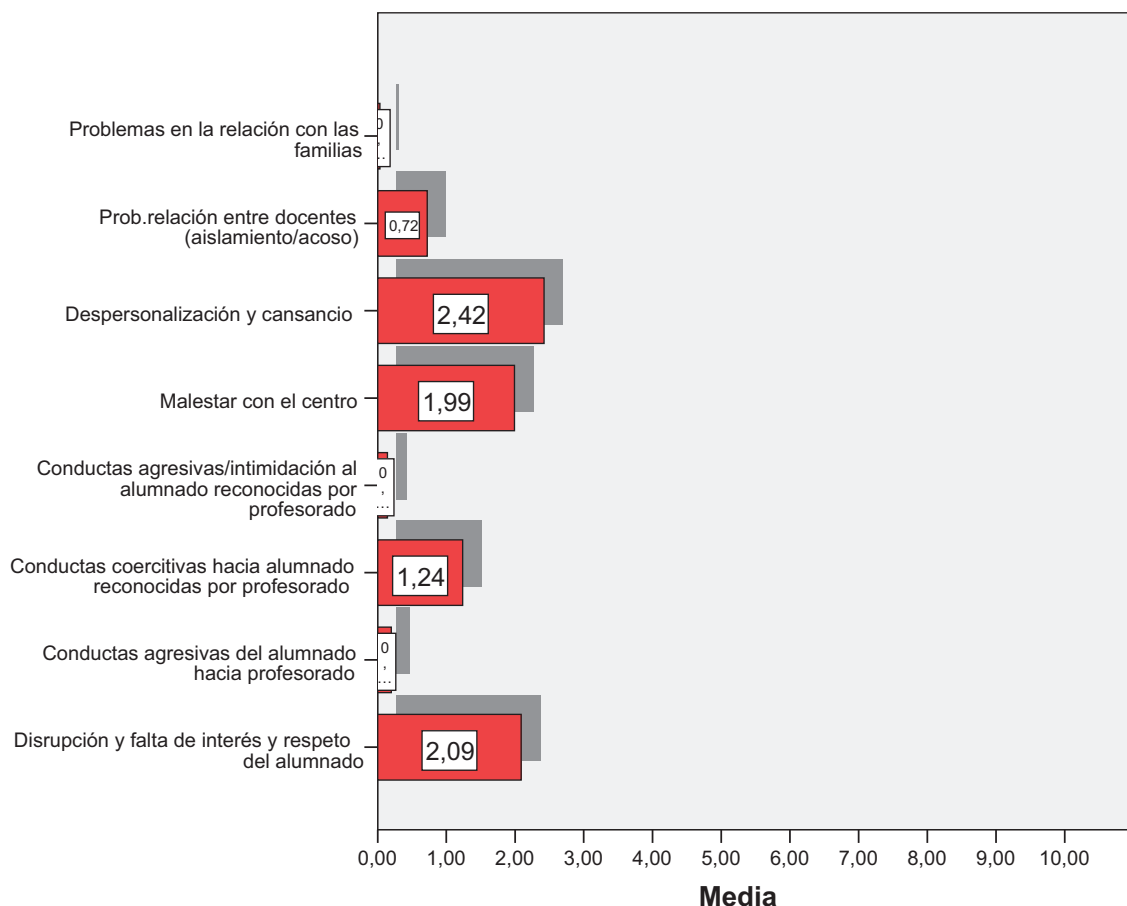


Figura 1.22. Medias estatales en los indicadores de obstáculos a la convivencia vividos directamente por el profesorado

1.2.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del profesorado

Los indicadores descritos en este bloque hacen referencia a diferentes prácticas educativas que se desarrollan en el centro según son percibidas por el profesorado. Una valoración positiva en cualquiera de ellos refleja condiciones que ayudan a construir y mejorar la convivencia. Constituyen un conjunto muy similar a los indicadores equivalentes del cuestionario del alumnado y al de los equipos directivos, aunque la composición de los factores es algo diferente. En la Tabla 1.15 se presentan los estadísticos a nivel estatal y en la Figura 1.23 las puntuaciones medias.

Tabla 1.15. Indicadores de condiciones para mejorar y construir la convivencia evaluadas a través del profesorado y coeficientes de fiabilidad

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Calidad de las normas de convivencia	0,750	0,740-0,760
Participación del alumnado en las normas de convivencia	0,630	0,620-0,650
Prevención del racismo y el sexismo	0,882	0,877-0,887
Adaptación educativa a la diversidad	0,845	0,838-0,851
Trato tolerante y empático hacia el alumnado reconocido por el profesorado	0,832	0,825-0,839
Promoción de la participación del alumnado en las clases (Utilización del debate)	0,696	0,683-0,709
Enseñanza inclusiva	0,708	0,696-0,720
Enseñanza motivadora y control de la disrupción en el aula	0,732	0,721-0,744
Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado	0,833	0,815-0,841
Enseñanza de habilidades para construir una convivencia de calidad	0,871	0,865-0,876
Medidas para promover la colaboración de las familias	0,809	0,801-0,817

1. Calidad de las normas de convivencia y las sanciones

El indicador está formado por cinco preguntas que hacen referencia a la justicia y cumplimiento de las normas y las sanciones:

- Las normas son justas
- Los profesores y las profesoras cumplen las normas.
- Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas
- Las sanciones por incumplir las normas son justas
- Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado

2. Participación del alumnado en las normas de convivencia

El factor está formado por cinco preguntas que hacen referencia al cumplimiento y participación del alumnado respecto a las normas de convivencia y los conflictos:

- Los estudiantes cumplen las normas
- Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas
- El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas
- Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie
- Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes

3. Prevención del sexismo y el racismo

El indicador está formado por tres preguntas que hacen referencia al grado en que se realizan actividades específicamente dirigidas a prevenir el sexismo y la violencia de género, y dos preguntas sobre actividades para prevenir el racismo y construir el respeto hacia otras culturas. Los elementos de este factor son:

- Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué surge cómo corregirlo...)
- Enseñar a respetar y valorar otras culturas
- Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo
- Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
- Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres

4. Adaptación educativa a la diversidad

Este indicador consta de cuatro preguntas que hacen referencia al grado en que el que se logra proporcionar una adecuada adaptación educativa al alumnado de minorías culturales y al que tiene necesidades educativas especiales. Los cuatro elementos son:

- Proporcionar una adecuada atención al alumnado que procede de otras culturas o países
- Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras
- Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales
- Lograr que el alumnado que tiene necesidades especiales encuentre el apoyo que necesita

5. Utilización de la cooperación, el consenso y la cohesión

El factor incluye cinco elementos sobre la práctica de actividades para promover la cooperación, el consenso y la cohesión dentro y fuera del aula, por parte del profesor o profesora que responde:

- Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes
- Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida
- Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia
- Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases
- Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución

6. Utilización del debate

El indicador está formado por tres preguntas que hacen referencia al grado en que el/la profesor/a estimula en el aula la expresión y discusión sobre distintos puntos de vista:

- Respeto las opiniones del alumnado y estímulo a expresarlas en las clases
- En las clases estímulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones
- El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.

7. Enseñanza inclusiva

Este indicador consta de cuatro preguntas que hacen referencia a la orientación de la enseñanza en el aula (incluida la evaluación del rendimiento) de forma que se favorezcan las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante:

- Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.
- Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo
- Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado
- Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa

8. Enseñanza motivadora y control de la interrupción en el aula

Este factor incluye tres preguntas sobre el control pro-activo del aula y el interés suscitado por la forma de tratar los contenidos:

- Logro que las clases sean interesantes
- Consigo mantener el orden en la clase
- La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula

9. Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado

El indicador incluye dos preguntas sobre la adaptación de los y las estudiantes a la situación de aprendizaje en el aula, de gran relevancia en la construcción de la convivencia:

- Se esfuerzan por aprender en clase
- Escuchan con atención lo que digo

10. Enseñanza de habilidades para construir una convivencia de calidad

El indicador consta de ocho preguntas que hacen referencia al grado en que el profesor enseña en el aula habilidades para construir una convivencia de

calidad. Incluye dos preguntas sobre utilización de las nuevas tecnologías, precedidas de la frase: “En mis clases enseño a”:

- Defender derechos
- Cumplir con deberes
- Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet...
- Utilizar internet para aprender cosas importantes
- Respetar los derechos humanos
- Comprender el funcionamiento de la democracia
- Alternativas a la violencia
- Entender a personas que piensan de otra manera

11. Medidas para promover la colaboración de las familias

El factor incluye cuatro preguntas sobre medidas disponibles en el centro para promover la participación y colaboración de las familias, incluyendo además de la participación más habitual (proporcionar información) otras formas de participación poco frecuentes hasta ahora:

- Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas
- Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado
- Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades
- Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro

En la Tabla 1.16 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra total del estado.

Tabla 1.16. Estadísticos descriptivos de los indicadores sobre condiciones para construir la convivencia evaluadas a través del profesorado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC centro	CIC CA
Calidad de las normas de convivencia y las sanciones	6,27	1,61	-,12	0,190	0,032
Participación del alumnado en las normas	5,57	1,44	-,13	0,195	0,026
Prevención racismo y sexismo	6,77	2,06	-,23	0,079	0,037
Adaptación educativa a la diversidad	7,06	1,84	-,22	0,094	0,013
Utilización cooperación, consenso y cohesión	6,11	2,10	,02	0,080	0,080

Utilización del debate	7,28	1,93	-,21	0,05	0,000
Enseñanza inclusiva	8,24	1,47	-,59	0,052	0,010
Esfuerzo e interés por el aprendizaje	5,71	2,18	,30	0,066	0,011
Habilidades para construir convivencia calidad	6,77	1,76	-,13	0,109	0,034
Medidas promover colaboración familias	5,63	1,85	-,07	0,072	0,048

En la Tabla 1.16 puede observarse el casi nulo efecto de la Comunidad Autónoma, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. Los efectos de la pertenencia al centro son bastante bajos sobrepasando el 10% de la varianza solamente en tres de los indicadores: calidad de las normas de convivencia y sanciones, participación del alumnado en las normas (ambos próximos al 20%) y habilidades para construir la convivencia de calidad (10%). Como se refleja en la tabla todas las medias superan el 5 y muchas están próximas al 7. Las más bajas se encuentran en los indicadores que suponen participación del alumnado o de las familias.

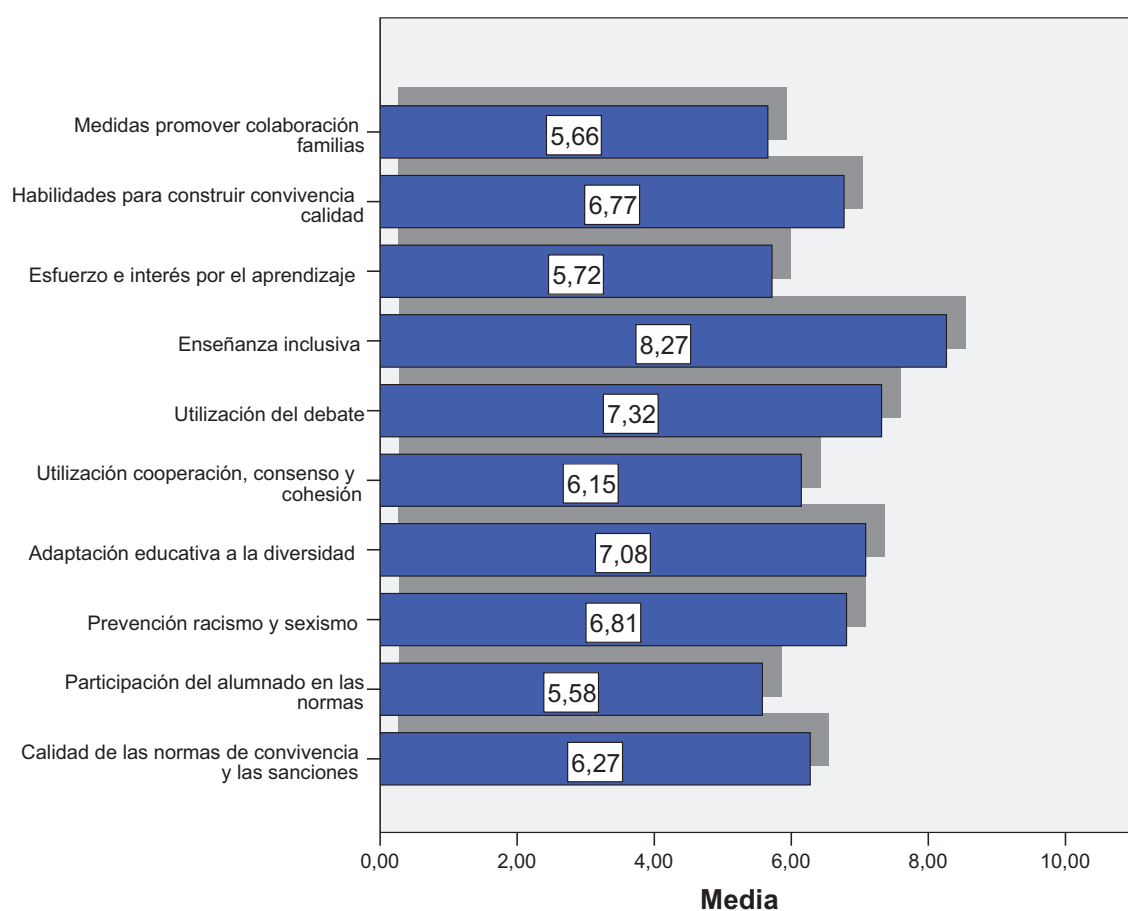


Figura 1.24. Medias estatales de los indicadores sobre las condiciones para mejorar la convivencia evaluadas a través del profesorado

1.2.5. Otros indicadores obtenidos a través del profesorado

Además de las características sociodemográficas del profesorado se obtuvieron indicadores relacionados con su formación a partir de un listado de cursos realizados de diversos tipos. El listado de cursos fue convertido en dos indicadores:

Cursos de formación didáctica o sobre el contenido de la materia impartida.

Cursos relacionados con la convivencia y la educación socio-afectiva del alumnado

Las puntuaciones obtenidas como suma de cursos realizados también fueron transformadas a la escala de 0-10 para facilitar la interpretación. En la Tabla 1.17 se presentan los estadísticos correspondientes a estos dos indicadores.

Tabla 1.17. Estadísticos descriptivos de los indicadores de cursos de formación del profesorado

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC Centro	CIC CA
Cursos de didáctica y materias	7,44	3,20	-1,02	0,051	0,011
Cursos de convivencia	1,96	2,27	1,52	0,117	0,000

Puede observarse la mayor participación del profesorado en cursos didácticos y de perfeccionamiento de las materias, Los efectos del centro representan un porcentaje muy bajo en estos cursos, pero algo más alto en los relacionados con la convivencia (11,7%). Los efectos de la Comunidad Autónoma son nulos.

1.3. Indicadores obtenidos a través de los Equipos Directivos

El cuestionario de Equipos directivos recoge algunas informaciones específicas y otras similares en parte a las recogidas en los cuestionarios del alumnado y del profesorado. La mayor parte de los indicadores de los diferentes bloques se han formado a partir de preguntas de escala, utilizándose para su formación los mismos métodos que en los cuestionarios anteriores. Algunos indicadores se han establecido mediante respuestas a preguntas únicas.

Los bloques de información de este cuestionario son los siguientes:

- Necesidades percibidas para la mejora de la convivencia
- Calidad de la convivencia en el centro
- Obstáculos generales a la convivencia
- Obstáculos específicos detectados en el centro.
- Condiciones para construir y mejorar la convivencia

A continuación se presentan los indicadores clasificados por bloques, preguntas que los componen y sus coeficientes de fiabilidad (en el caso de los formados por escalas de preguntas agregadas) y una descripción de los principales resultados encontrados en la muestra total de centros del estado.

En los indicadores definidos mediante escalas, las puntuaciones también fueron transformadas a la escala de 0-10, para facilidad de la interpretación.

1.3.1. Necesidades percibidas por el equipo directivo.

La sección una del cuestionario de equipos directivos plantea 14 preguntas sobre posibles necesidades del centro para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Los resultados reflejaron la existencia de 4 factores. Sus denominaciones y los valores de los coeficientes de fiabilidad se presentan en la Tabla 1.18.

Tabla 1.18. Indicadores sobre las necesidades percibidas por los equipos directivos para mejorar la convivencia

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Mayor implicación o coordinación de los equipos del centro	0,760	0,720-0,780
Los planes de convivencia y medidas para desarrollarlos	0,740	0,690-0,790
Normativa, autonomía e inspección	0,700	0,640-0,750
Más recursos y equipos de mediación	0,690	0,630-0,750

1. Mayor implicación o coordinación de los equipos del centro

Este indicador incluye cuatro medidas que dependen de equipos del centro ya establecidos, incrementando su implicación o su coordinación:

- Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia
- Mayor implicación del Departamento de Orientación.
- Mayor implicación de los Departamentos Didácticos
- Mayor coordinación de los equipos educativos.

2. Los planes de convivencia y medidas para desarrollarlos

Este indicador incluye cuatro medidas relacionadas con los planes de convivencia que se han comenzado a desarrollar en la mayoría de los centros educativos en torno a este importante objetivo:

- Mejora del plan de convivencia
- Formación del profesorado en temas de convivencia.
- Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro
- Implantación de programas de prevención

3. Normativa, autonomía e inspección

Este factor incluye tres medidas relacionadas con las actuaciones y las normas existentes sobre los conflictos de convivencia y su regulación, incluida la actuación del servicio de inspección:

- Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar
- Mejorar la normativa vigente que regula la convivencia
- Mayor implicación de la inspección

4. Más recursos y equipos de mediación

Este indicador incluye tres medidas que suponen incremento de recursos humanos o formación de equipos de mediación, no existentes hasta hace poco en la mayoría de los centros:

- Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe
- Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia

En la tabla 1.19 se presentan los resultados estatales sobre las necesidades reconocidas por los equipos directivos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Tabla 1.19. Estadísticos de los Indicadores de necesidades percibidas por los equipos directivos para mejorar la convivencia

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC CA
Implicación equipos del centro	5,27	1,95	,03	0,000
Planes mejora convivencia prevención y evaluación	5,77	1,67	,16	0,086
Normativa, autonomía e inspección	3,58	1,75	,09	0,119
Más recursos y equipos mediación	6,33	2,09	-,43	0,027

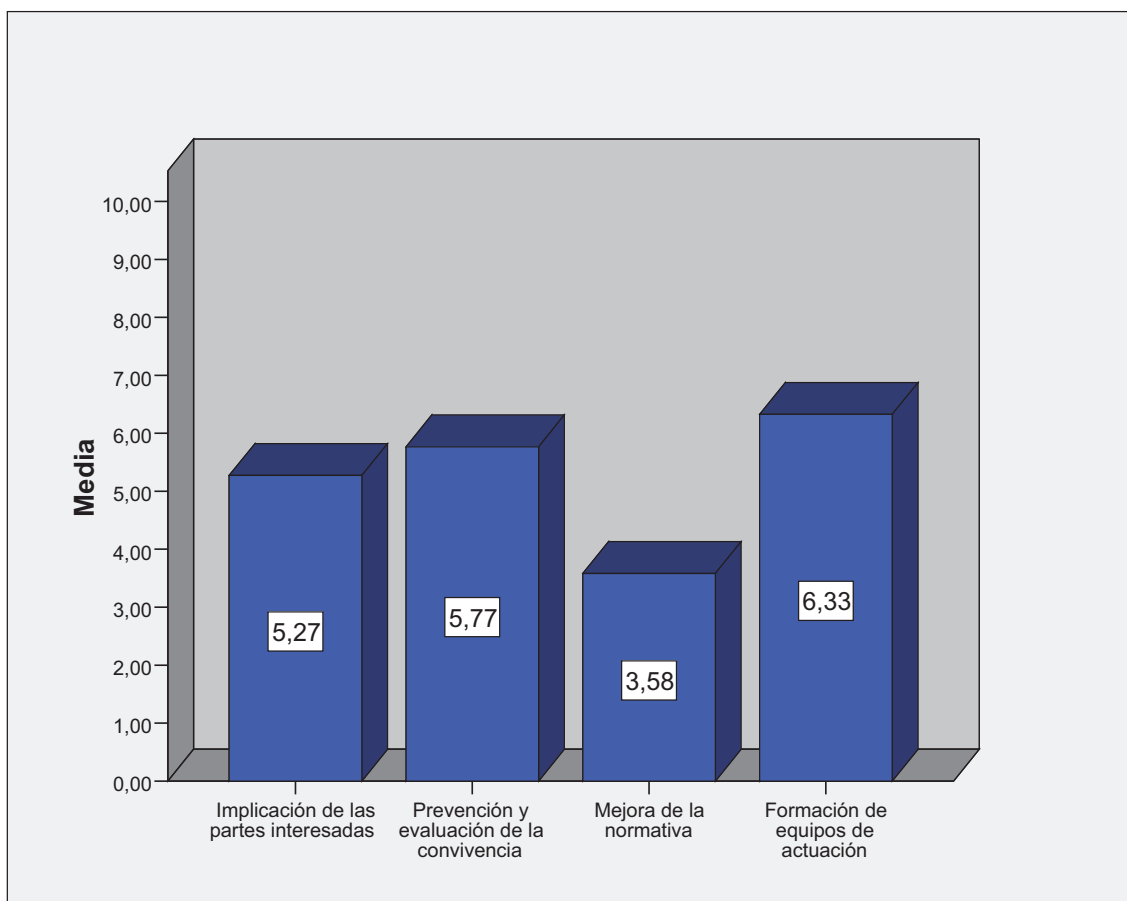


Figura 1.25. Medias estatales en los indicadores de necesidades para mejorar la convivencia evaluadas a través del equipo directivo

Los resultados recogidos en la tabla y en la figura reflejan que:

- Las medidas reconocidas como más necesarias para mejorar la convivencia y prevenir la violencia son disponer de más recursos humanos y de equipos de mediación a distintos niveles, con una puntuación de 6.33.
- El segundo tipo de medida gira en torno al desarrollo del plan de mejora de la convivencia, y a las actividades de formación, prevención y evaluación, estrechamente relacionadas con dicho plan, con una puntuación de 5.77.
- En tercer lugar se reconoce también la necesidad de una mayor implicación y coordinación de los equipos existentes desde hace tiempo en el centro, con una puntuación de 5.27.
- La necesidad de las medidas relacionadas con la normativa, la inspección o la autonomía en la gestión de los conflictos (probablemente asociadas a medidas disciplinarias) obtienen una puntuación claramente inferior (3.58).
- Con respecto a los efectos de la Comunidad Autónoma, puede observarse que hay un pequeño efecto en dos indicadores: medidas relacionadas con la normativa y medidas relacionadas con el plan de mejora de la convivencia y su desarrollo: formación, prevención y evaluación de la convivencia.

1.3.2. Indicadores de la calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo

Este bloque está formado por seis indicadores que hacen referencia a diferentes aspectos de la convivencia de calidad en el centro. Son similares en términos generales a los evaluados a través del alumnado y del profesorado, aunque debido a la especificidad de las preguntas, los factores difieren más en el caso de los equipos directivos tanto número como en definición. En la Tabla 1.20 se presentan los indicadores junto con sus coeficientes de fiabilidad.

Tabla 1.20. Indicadores de calidad de la convivencia en el centro según los equipos directivos

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Calidad de las relaciones entre docentes y equipos del centro	0,710	0,660-0,760
Calidad global de la convivencia y el alumnado	0,700	0,640-0,750
Calidad de las relaciones con familias y entorno	0,610	0,630-0,680
Relaciones alumnado- profesorado (autoridad profesorado)	0,800	0,760-0,830
Relación y comunicación con las familias	0,860	0,840-0,880
Participación de las familias en el centro	0,740	0,690-0,780

1. Calidad de las relaciones entre docentes y de los equipos del centro

Este indicador incluye seis preguntas sobre la calidad general de las relaciones que se establecen en el centro entre docentes así como sobre la calidad global del trabajo realizado por los distintos equipos y profesionales que en él trabajan. Está compuesto por las siguientes preguntas:

- Las relaciones dentro del profesorado
- La implicación del Equipo Directivo
- El trabajo del Departamento de Orientación o similar
- El trabajo de los Departamentos Didácticos
- El papel de conserjes y personal no docente
- El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores sociales, PTSCs)

2. Calidad global de la convivencia y las relaciones del alumnado

Como sucede en el caso del profesorado, la valoración global de la convivencia por parte de los equipos directivos se incluye en el mismo factor que el resto de las preguntas sobre las relaciones establecidas por el alumnado. Incluye las siguientes preguntas sobre calidad de:

- La convivencia global en el centro
- Las relaciones entre el profesorado y el alumnado
- Las relaciones entre estudiantes

3. Calidad de las relaciones con las familias y el entorno

En el caso de los equipos directivos, con más responsabilidad en la organización global de la colaboración con las familias, los elementos que hacen referencia a ella, forman un factor específico diferenciado de los dos anteriores. Incluye las siguientes preguntas sobre calidad de:

- Las relaciones con las familias
- Las relaciones del Equipo Directivo con el AMPA
- La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

4 .Relación e influencia (autoridad) del profesorado con el alumnado

Este indicador esta formado por las cuatro preguntas que hacen referencia a la calidad de la relación y al poder de influencia del profesorado con el alumnado a través de la autoridad de referencia, basada en la confianza, el respeto mutuo y la percepción del profesorado como alguien disponible para ayudar, preocupado por la justicia y un aliado para conseguir objetivos deseados por el alumnado. Incluye las siguientes preguntas.

- El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa
- Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo
- El profesorado es una referencia importante para el alumnado
- Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan

5. Relación y comunicación con las familias

En este factor se incluyen siete preguntas sobre la calidad de la relación entre las familias y el profesorado, incluida la asistencia a las reuniones convocadas por el tutor o tutora, el tipo de participación más extendida:

- El profesorado se siente respetado por las familias
- El profesorado siente que las familias valoran su trabajo
- Las familias asisten a las reuniones que se convocan desde el centro
- Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar
- Podemos comunicar a las familias lo que nos preocupa sobre la educación de su hijo o hija
- Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo
- Las familias se interesan por los trabajos escolares de sus hijos e hijas

6. Oportunidades de participación de las familias en el centro

Este indicador incluye cuatro preguntas sobre las oportunidades que da el centro para extender la participación de las familias más allá de la tradicional asistencia a las reuniones informativas convocadas por el tutor o tutora:

- Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas
- Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado
- Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades
- Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y el desarrollo de actividades educativas en el centro

En la tabla 1.21 y en la figura 1.26 se presentan los resultados estatales sobre los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través de los equipos directivos de los centros.

Tabla 1.21. Estadísticos de los indicadores de calidad de la convivencia según los equipos directivos

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría
Calidad de las relaciones entre docentes y equipos	6,91	1,36	-,07
Calidad global de la convivencia y alumnado	6,83	1,04	,05
Calidad de la relación con las familias y el entorno	6,81	1,56	-,35
Relación alumnado y profesorado (autoridad)	6,90	1,42	-,29
Relación y comunicación con las familias	5,98	1,45	-,23
Participación de las familias	6,17	1,64	,00

Los efectos de la Comunidad Autónoma alcanzaron valores próximos a 0 en los seis indicadores. Lo cual refleja que los indicadores de calidad evaluados a través de los equipos directivos se distribuyen por igual en todo el estado.

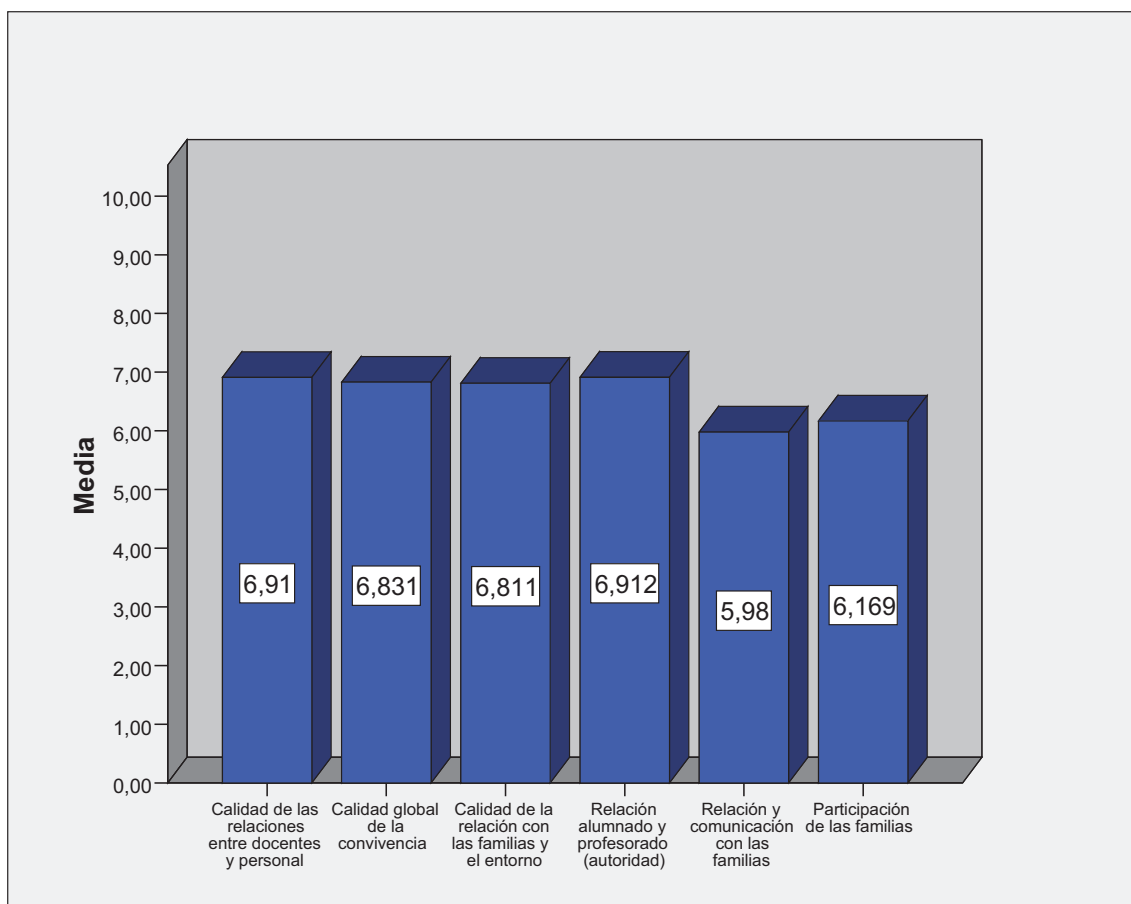


Figura 1.26. Medias estatales en los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo

Como puede observarse en la tabla y en la figura, los equipos directivos valoran de forma bastante positiva la convivencia escolar en todos los indicadores considerados, con puntuaciones próximas a 7 en la mayoría de ellos, siendo un poco menores, próximas a 6, las puntuaciones sobre calidad y comunicación con las familias así como la de las oportunidades que el centro les da para participar.

1.3.3. Indicadores de obstáculos generales a la convivencia evaluados a través del equipo directivo

Los indicadores obtenidos a partir de los equipos directivos presentan algunas diferencias respecto a los obtenidos a través del profesorado, que reflejan las existentes entre la responsabilidad de cada colectivo respecto a las cuestiones planteadas, En la Tabla 1.22 se presentan los indicadores junto con sus coeficientes de fiabilidad.

Tabla 1.22. Indicadores de obstáculos generales a la convivencia según los equipos directivos

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Problemas de coordinación y de adaptación del profesorado	0,920	0,910-0,930
Insuficiencia de recursos y falta de apoyo de la administración	0,800	0,760-0,830
Problemas relacionados con las familias y las sanciones	0,760	0,710-0,800
Problemas de relaciones entre el alumnado, el profesorado y alumnado-profesorado	0,760	0,720-0,800
Problemas relacionados con la normativa y legislación	0,700	0,640-0,750

1. Problemas de coordinación en el centro y de adaptación del profesorado

Este indicador incluye once preguntas que hacen referencia a las dificultades de coordinación en el centro así como a los problemas del profesorado para adaptarse a los nuevos retos y objetivos que plantea su tarea:

- La falta de coordinación entre los profesionales que trabajan en el centro
- El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles
- La falta de respuesta por parte del profesorado a las propuestas que plantea el Equipo Directivo
- La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría
- El desconocimiento de la normativa por parte del profesorado
- La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia
- La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia
- La resistencia al cambio por parte del profesorado
- El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función
- El desánimo del profesorado
- Malas relaciones entre profesores
- La dificultad de los profesores para mantener la autoridad
- La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual

2. Insuficiencia de recursos y falta de apoyo de la Administración

En este indicador se integran cinco preguntas que hacen referencia a problemas relacionados con insuficiencia de recursos, falta de apoyo de la administración o con condiciones que no pueden ser resueltas desde el centro: como la inestabilidad de la plantilla o la estructura física de las instalaciones:

- La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales

- La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales
- La inadecuación de la estructura física del centro más allá de las aulas
- La falta de apoyo por parte de la Administración
- La inestabilidad de la plantilla de profesorado

3. Problemas relacionados con la intervención de las familias y las sanciones

El indicador está formado por tres elementos sobre problemas en la familia y se completa con un cuarto elemento sobre la ineficacia educativa de las sanciones para corregir las transgresiones. La inclusión de este cuarto elemento junto a los tres anteriores refleja que, probablemente, los equipos directivos relacionen la ineficacia de las sanciones con la intervención de las familias:

- La ausencia de disciplina en la familia
- La falta de implicación de las familias
- Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos
- La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones

4. Problemas en las relaciones entre el alumnado, entre el profesorado y entre ambos

Este indicador incluye seis preguntas sobre malas relaciones en el alumnado, en el profesorado y entre ambos, así como sobre conductas inadecuadas de algunos estudiantes que obstaculizan la convivencia: acoso, comportamiento disruptivo y falta de respeto.

- Malas relaciones entre estudiantes y profesores
- Malas relaciones entre profesores
- Que algunos estudiantes intimidan o acosar a los profesores
- Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes
- La perturbación de la clase por parte de los estudiantes
- La falta de respeto de los estudiantes al profesorado

5. Problemas derivados de la normativa

El factor está compuesto por cuatro preguntas relacionadas con la normativa educativa, incluida la percepción de indefensión en el profesorado ante los problemas de disciplina o la falta de cauces para afrontar los problemas de convivencia. El hecho de que en este factor se incluya un elemento sobre la dificultad del Equipo Directivo para trabajar en este tema refleja que relacionan dicha dificultad con los otros tres elementos.

- La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada
- La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina

- La propia dificultad de este Equipo Directivo para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia
- La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia

En la tabla 1.23 y en la figura 1.27 se presentan los resultados estatales sobre los indicadores de obstáculos generales a la convivencia según los equipos directivos.

Tabla 1.23. Estadísticos de los indicadores de obstáculos globales a la convivencia según los equipos directivos

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC CA
En coordinación y adaptación del profesorado	3,46	1,60	,34	0,001
Insuficiencia de recursos/apoyo administración	4,28	1,92	,12	0,039
Familias-sanciones	5,68	1,80	-,08	0,000
Relaciones alumnado, profesorado, alumnado-profesorado	3,08	1,28	,35	0,000
Normativa y legislación	3,63	1,79	,10	0,114

Los efectos de la CA alcanzaron valores próximos a 0 en todos los indicadores, excepto en Normativa y Legislación, efecto que cabe relacionar con las diferentes medidas normativas adoptadas.

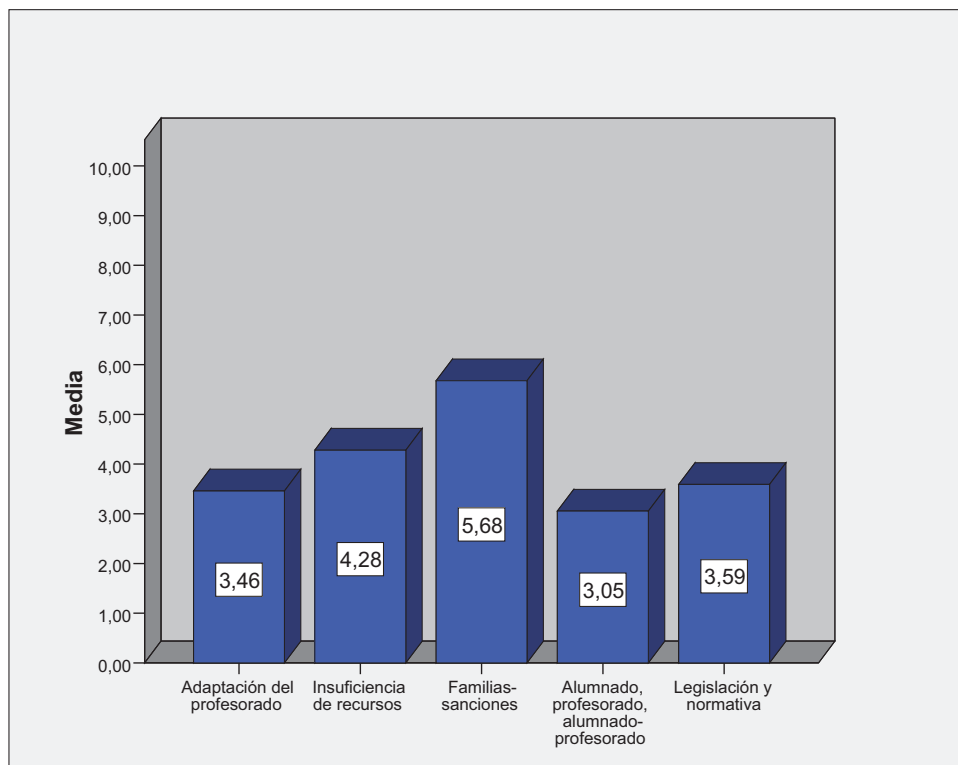


Figura 1.27. Medias estatales en los indicadores de obstáculos generales a la convivencia evaluados a través del equipo directivo

En la Tabla y en la figura puede observarse que las valoraciones promedio de los obstáculos generales a la convivencia se sitúan por debajo del 5, con la única excepción de la que se refiere a los problemas derivados de las familias y la aplicación de las sanciones, que cabe destacar por tanto como el principal obstáculo para la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos.

1.3.4. Indicadores de obstáculos a la convivencia detectados en el centro.

Los indicadores de este bloque son de naturaleza diferente a los de los bloques del cuestionario del alumnado y del profesorado. La mayoría de ellos hacen referencia a problemas existentes en el alumnado, de las que el equipo directivo tiene conocimiento.

Se obtuvieron algunos indicadores de escala para consumo de drogas, conductas problema en el alumnado, problemas psicológicos en el alumnado y problemas en las relaciones con las familias.

También se obtuvieron algunos indicadores mediante preguntas únicas, como el conocimiento de situaciones de acoso entre iguales, conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado.

En la Tabla 1.24 se presentan los indicadores de escala junto con sus coeficientes de fiabilidad y en el siguiente apartado se describen los resultados estatales tanto de los indicadores de escala del conocimiento de las diversas conductas por parte de los equipos directivos.

Tabla 1.24. Indicadores de escala de obstáculos específicos a la convivencia en el centro según los equipos directivos

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Consumo de drogas en el alumnado	0,830	0,80-0,86
Transgresiones y pandillas que dificultan convivencia	0,680	0,620-0,730
Problemas psicológicos en el alumnado	0,740	0,680-0,780
Problemas en las relaciones con las familias	0,470	0,370-0,560

Los valores de los coeficientes de fiabilidad son adecuados, excepto en el indicador de problemas en las relaciones con las familias, probablemente debido al reducido número de elementos y a la baja frecuencia de las conductas que lo componen.

1. Consumo de drogas en el alumnado

En un mismo indicador se integran las cinco preguntas sobre el consumo de drogas en el alumnado del centro, tal cómo este es percibido por el equipo directivo:

- Consumo de alcohol
- Consumo de tabaco
- Consumo de porros
- Consumo de drogas de síntesis
- Consumo de cocaína

2. Transgresiones y pandillas que dificultan la convivencia: conductas problema en el centro

El indicador está formado por cinco elementos en los que se pregunta al equipo directivo en que medida se dan en el alumnado del centro los siguientes problemas:

- Consumo de drogas en el centro
- Destrozar los enseres del centro
- Robar cosas
- Existencia de pandillas organizadas que dificultan la convivencia en el centro.
- Existencia de pandillas organizadas en el entorno del centro que crean problemas para la convivencia

3. Presencia de alumnado con problemas psicológicos y riesgo social

Componen este factor tres preguntas planteadas al equipo directivo sobre la existencia de problemas de tipo psicológico y de riesgo social en el alumnado del centro:

- Alumnado con graves trastornos de conducta
- Alumnado con problemas de salud mental que requieren también la atención de profesionales externos del centro escolar
- Alumnado con familia en situación de riesgo social

4. Problemas en las relaciones con las familias

Este indicador está compuesto por cuatro preguntas sobre conductas muy inadecuadas, incluso agresivas, en el trato entre las familias y el profesorado del centro:

- Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesor de forma ofensiva o insultante
- Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante
- Ha habido agresiones físicas de alguna familia hacia el profesorado
- Ha habido agresiones físicas del profesorado a alguna familia

En la Tabla 1.25 y en la figura 1.28 se presentan los resultados correspondientes a los indicadores de escala de los obstáculos específicos a la convivencia detectados en el centro. Más adelante se describen las respuestas de los equipos directivos a las diferentes preguntas de este apartado.

Tabla 1.25. Estadísticos de indicadores de obstáculos a la convivencia detectados en el centro por los equipos directivos

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC CA
Consumo de drogas del alumnado	2,72	1,57	,29	0,120
Trasgresiones y pandillas que dificultan convivencia	1,87	1,19	,76	0,056
Problemas psicológicos y riesgo social en alumnado	2,88	1,60	,49	0,000
Problemas en las relaciones con las familias	,77	,68	2,38	0,000

En la Tabla 1.25 puede observarse que los promedios de presencia de los problemas mencionados en los centros es muy escasa, siempre inferior a 3. No obstante, destacan los problemas psicológicos y el riesgo social en el alumnado así como su consumo de drogas. Se observa en el segundo un pequeño efecto de la Comunidad Autónoma (12%).

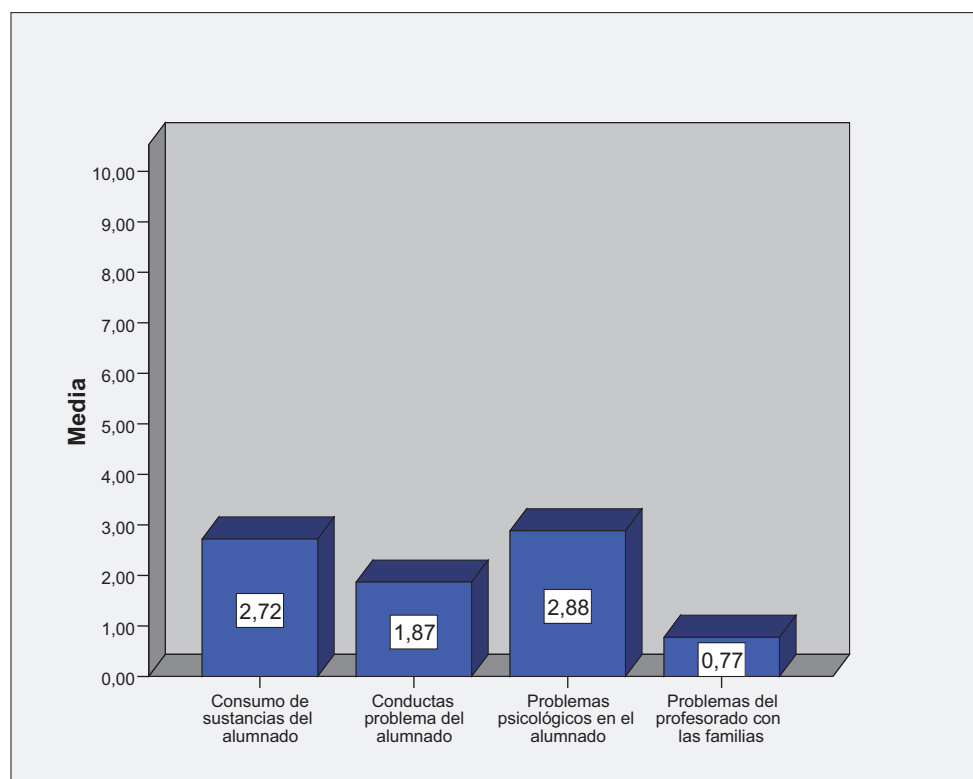


Figura 1.28. Medias estatales en los indicadores de obstáculos a la convivencia detectados en el centro por el equipo directivo

A continuación se presentan los resultados referidos al conocimiento por parte de los equipos directivos de conductas en su centro referidas a:

- Acoso entre el alumnado
- Problemas sufridos por profesores o profesoras derivados de conductas del alumnado
- Problemas derivados de conductas del profesorado hacia el alumnado

El conocimiento de cada uno de los anteriores bloques se diferencia en distintos tipos de conductas. En las figuras 1.29 a 1.31 se presentan los porcentajes. Las estimaciones que se presentan en estos gráficos no pueden compararse con las equivalentes derivadas de los cuestionarios de alumnado o profesorado, ya que proceden de preguntas con formulaciones diferentes.

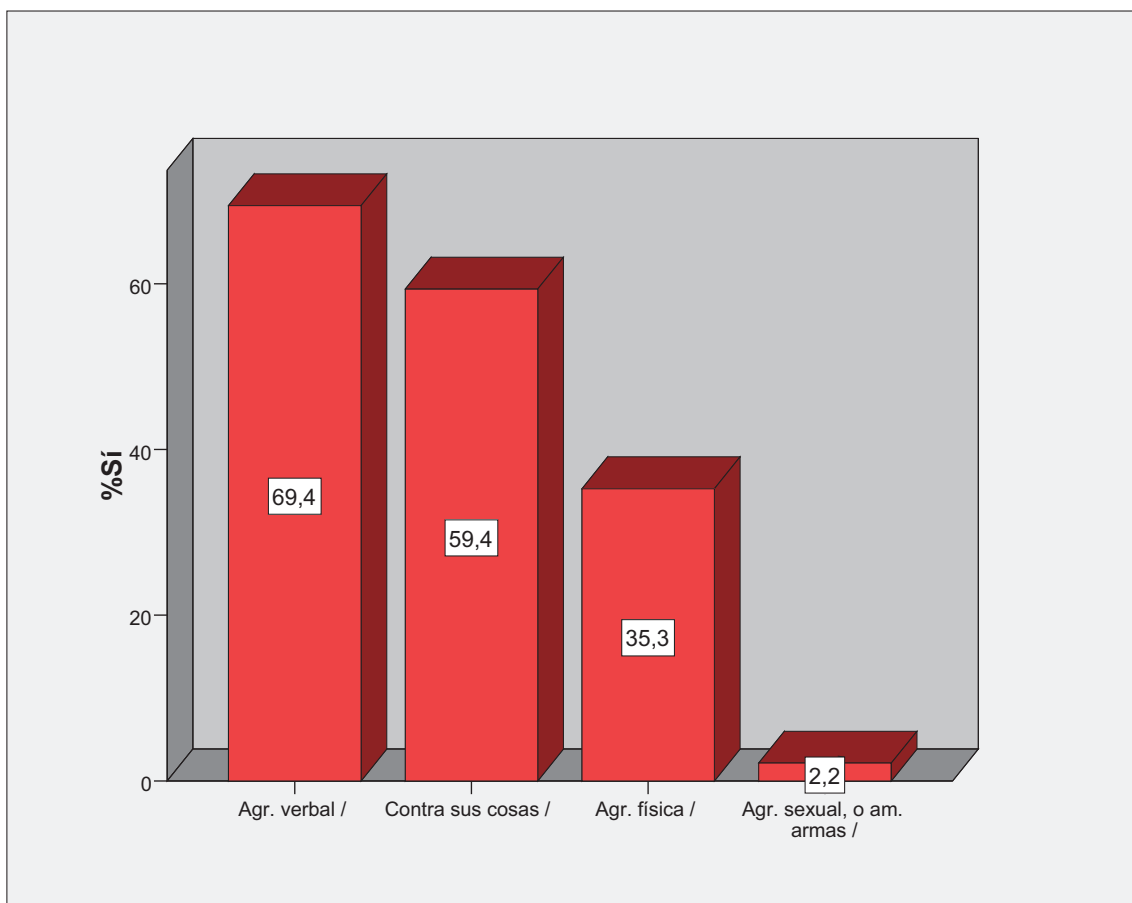


Figura 1.29. Conocimiento de conductas de acoso entre el alumnado en el centro por el equipo directivo

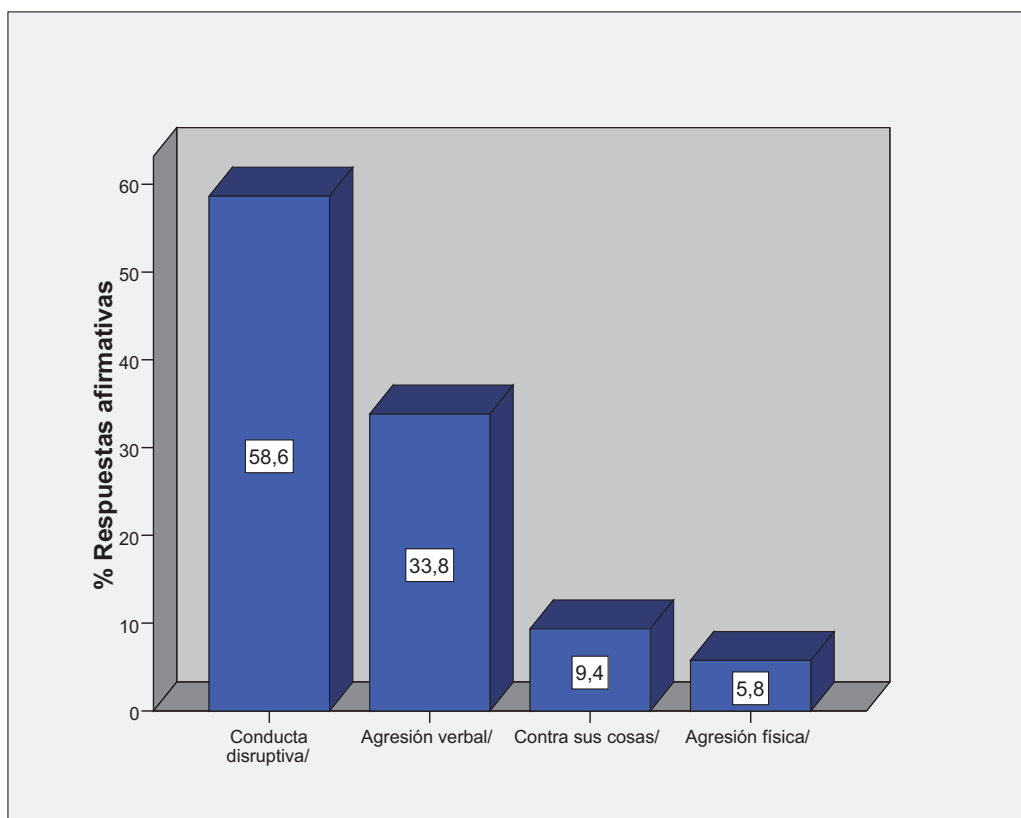


Figura 1.30. Problemas sufridos por el profesorado en su relación con el alumnado conocidos por el equipo directivo

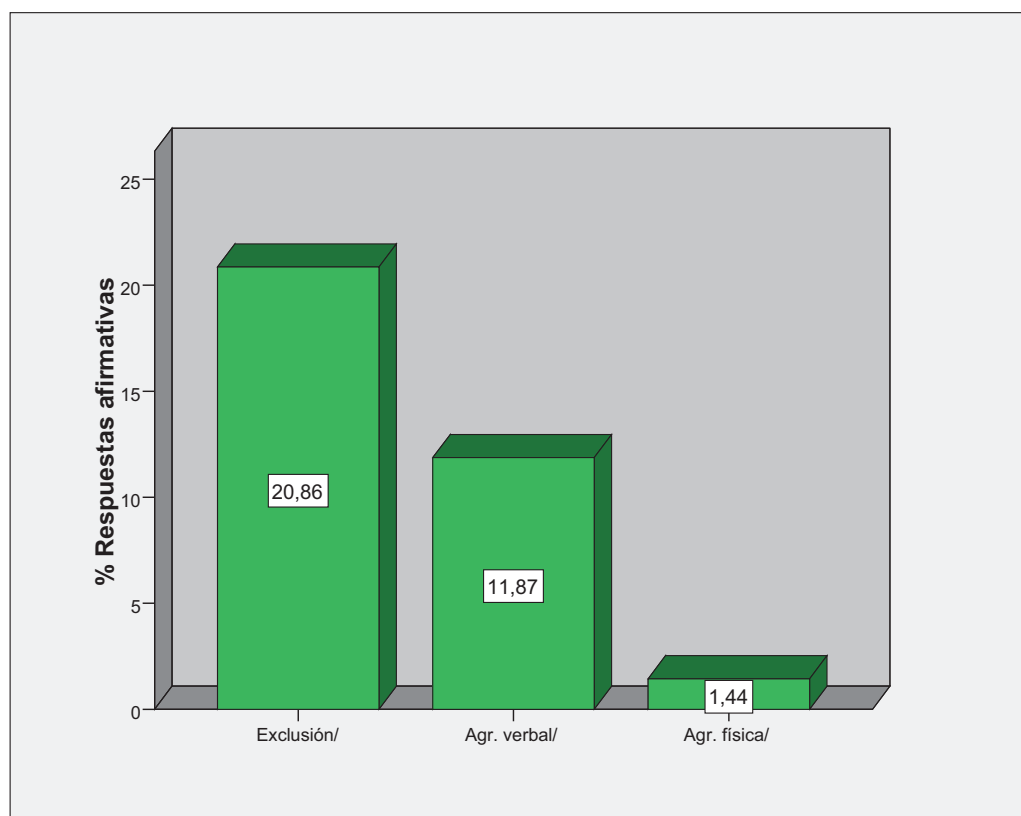


Figura 1.31. Problemas sufridos por el alumnado en su relación con el profesorado conocidos por el equipo directivo

Los resultados recogidos en las figuras 1.29-1.31, sobre el conocimiento por parte de los equipos directivos acerca de conductas inadecuadas en las interacciones entre estudiantes o entre alumnado y profesorado, reflejan que:

Agresiones entre estudiantes. La mayoría de los equipos afirman haber tenido conocimiento de agresiones verbales o contra las propiedades entre los estudiantes del centro. Algo más de la tercera parte afirma haber conocido agresiones físicas. Y solo el 2,2% de los equipos declara haber conocido agresiones sexuales o con armas.

Problemas sufridos por el profesorado en su relación con el alumnado. La mayoría de los equipos afirma haber tenido conocimiento de problemas relacionados con la interrupción, la tercera parte agresiones verbales. Menos frecuentes parecen ser las agresiones de estudiantes contra las propiedades del profesorado (el 9,4% de los equipos las ha conocido), y extremadamente raras las agresiones físicas, conocidas solo por el 5,8% de los equipos directivos.

Problemas sufridos por el alumnado en su relación con el profesorado. El 20,8% de los equipos ha tenido conocimiento de conductas inadecuadas de algún profesor hacia algún alumno relacionadas con la exclusión. Mucho menores parecen ser las agresiones verbales, conocidas solo por el 11,87% de los equipos, y prácticamente inexistentes las agresiones físicas (solo el 1,44% de los equipos las han conocido).

1.3.5. Indicadores de condiciones para construir la convivencia evaluadas a través del equipo directivo

Los indicadores descritos en este bloque hacen referencia a diferentes prácticas educativas que se desarrollan en el centro según son percibidas por los equipos directivos. Son similares, en general, a los de los mismos bloques del alumnado y profesorado, aunque difieren algo en el número y composición. Como los restantes indicadores de escala, las puntuaciones totales se han convertido a la escala de 0-10, para facilitar la interpretación. Una valoración positiva en cualquiera de ellos refleja condiciones que ayudan a construir y mejorar la convivencia.

En la Tabla 1.26 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente alpha y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Tabla 1.26. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del Equipo Directivo

<i>Indicadores</i>	<i>Alpha</i>	<i>IC 95%</i>
Participación en el establecimiento de las normas	0,750	0,710-0,790
Cumplimiento de las normas en el centro	0,740	0,700-0,780
Prevención del racismo y el sexismo	0,880	0,850-0,890
Atención educativa a la diversidad	0,740	0,690-0,780
Habilidades y contextos de participación en el centro como comunidad	0,860	0,830-0,890

En la Tabla puede observarse que todos los indicadores muestran adecuados coeficientes de fiabilidad.

1. Participación en las normas y en la resolución de conflictos

Este indicador refleja los niveles de participación de alumnado y profesorado en la elaboración de las normas y en la resolución de conflictos, así como la valoración de la justicia de las normas y el conocimiento de cómo actuar ante las agresiones. Está formado por las siguientes preguntas:

- Las normas son Justas
- Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas
- El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas
- Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes
- Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas
- Existe un protocolo de actuación frente a las agresiones conocido por toda la comunidad educativa

2. Cumplimiento de las normas

Este indicador está formado por cinco preguntas que hacen referencia al cumplimiento y la gestión de las normas y resolución de conflictos. Está formado por las siguientes preguntas:

- Los profesores y las profesoras cumplen las normas.
- Los estudiantes cumplen las normas
- El profesorado adecua el castigo a la gravedad de la falta
- La mayoría del profesorado gestiona y filtra adecuadamente las faltas leves antes de derivarlas a Jefatura de Estudios
- Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie

3. Prevención del sexismo y el racismo

Este indicador es similar a los equivalentes procedentes de los cuestionarios del alumnado y del profesorado. Recoge las prácticas del centro encaminadas a la prevención y eliminación de actitudes y conductas racistas y sexistas. Está formado por las siguientes preguntas:

- Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
- Se realizan actividades de educación intercultural, para enseñar a respetar y valorar otras culturas
- Se realizan actividades que tratan sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo
- Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
- Se enseña a practicar la igualdad entre hombres y mujeres

4. Atención educativa a la diversidad

Este indicador es similar a los descritos en los cuestionarios del alumnado y del profesorado sobre el trato que ambos colectivos dan al alumnado de minorías culturales o con necesidades educativas especiales. Está formado por las siguientes preguntas:

- Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada
- Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras
- Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de los profesores y profesoras
- Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte sus compañeros y compañeras

5. Habilidades y contextos de participación en el centro como comunidad

En este indicador se incluyen 13 preguntas sobre los contextos y las habilidades que el centro promueve para construir el sentido de comunidad, como algo que va más allá del conjunto de las personas que la componen, así como las relaciones con el entorno y la orientación de la enseñanza para seguir aprendiendo toda la vida.

- Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad.
- Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo).
- Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los demás.
- Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo.

- El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...).
- Se estimula a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones.
- A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas
- Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro.
- Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente.
- Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia.
- Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro.
- El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta.
- El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el barrio...).

En la Tabla 1.27 se presentan los estadísticos estatales de los indicadores de escala sobre las medidas de construcción de la convivencia valorados por los equipos directivos y en la figura 1.32 sus correspondientes puntuaciones medias.

Tabla 1.27. Estadísticos de medidas para la construcción de la convivencia según los equipos directivos

Indicador	Media	D. Típica	Asimetría	CIC CA
Participación en las normas (alumnado y prof.)	7,23	1,37	-,34	0,000
Cumplimiento y gestión de las normas y conflictos	6,26	1,43	-,37	0,000
Prevención del sexismo y el racismo	6,69	1,80	-,10	0,068
Atención educativa a la diversidad	7,46	1,46	-,45	0,029
Habilidades y contextos de participación en el centro como comunidad	6,19	1,32	-,22	0,017

En la Tabla puede observarse que los promedios de las prácticas del centro para la construcción y mejora de la convivencia tienen valoraciones altas en opinión de los equipos directivos, todas superiores a 6. Los efectos de la comunidad autónoma en estas prácticas son prácticamente nulos, alcanzado solamente un efecto del 6,8% en la prevención específica del sexismo y el racismo.

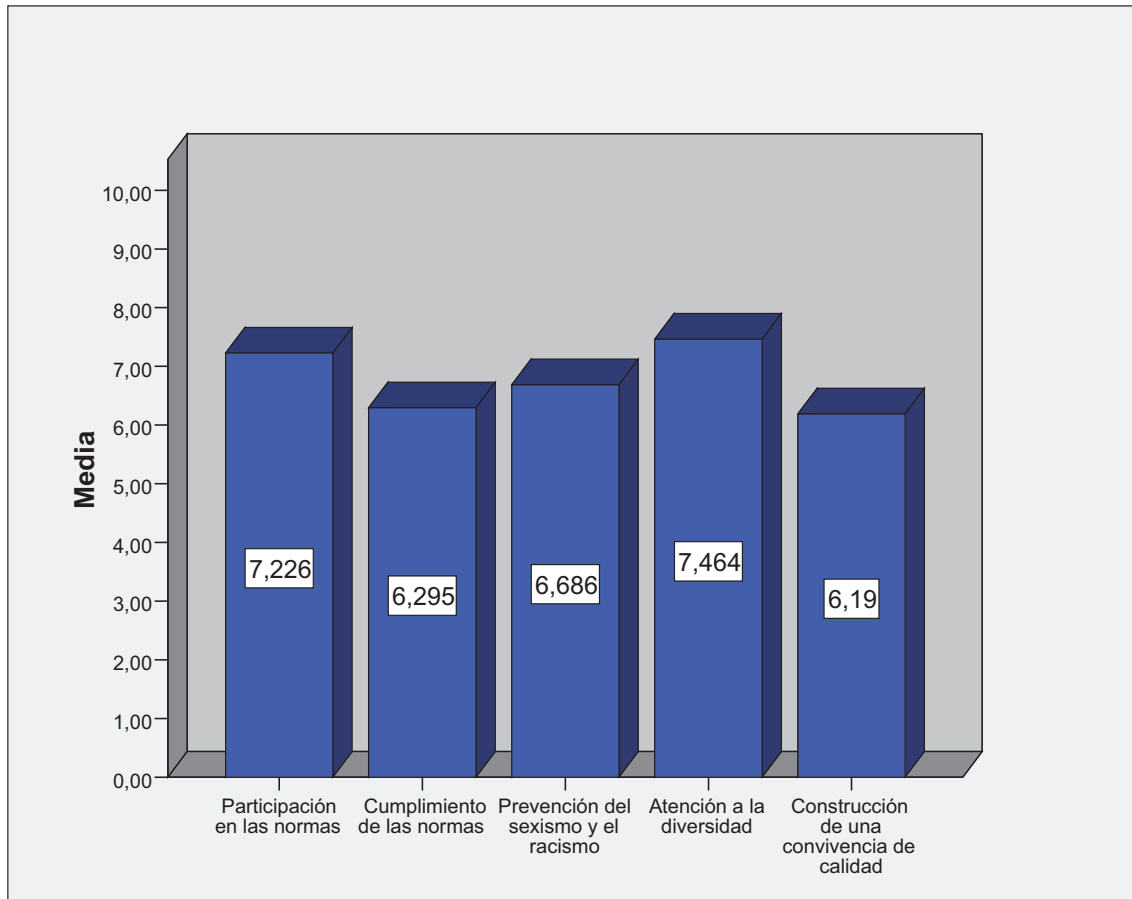


Figura 1.32. Medias estatales en los indicadores de condiciones para la construcción de la evaluados a través del equipo directivo

1.3.6. Medidas disciplinarias y sanciones

A continuación se presentan algunos resultados de interés sobre la práctica de medidas disciplinarias y sanciones obtenidos del cuestionario cumplimentado por los equipos directivos.

En la Tabla 1.28 se presenta la distribución e frecuencias del número de expulsiones inferiores a tres días aplicadas en el centro el curso anterior. No se podido tener en cuenta para su cálculo el número de alumnos del centro, lo que permitiría explicar mejor el indicador, debido a que un gran número de centros no respondieron a la pregunta sobre el número de alumnos y alumnas.

Tabla 1.28. Distribución de frecuencias por centros del número de expulsiones inferiores a 3 días

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	99	35,6
1-5	51	18,34
6-10	36	12,95
11-15	23	8,27
16-20	16	5,76
21-25	6	2,07
26-30	11	3,96
31 o más	36	12,95

La media de expulsiones inferiores a tres días aplicadas por centro en el curso 2007 es de 15,74 (desviación típica, 30,91) con un rango de 0 a 150. Puede observarse que la respuesta más frecuente es “ninguna expulsión”.

En la Tabla 1.29 se presenta la distribución de frecuencias del número de centros que han realizado expulsiones a través de expediente durante el curso anterior.

Tabla 1.29. Distribución de frecuencias por centros del número de expulsiones a través de expediente (superiores a 3 días)

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	166	59,71
1-5	58	20,86
6-10	20	7,19
11-15	14	5,04
16-20	2	0,72
21-25	6	2,16
26 o más	12	4,32

La media de expulsiones superiores a tres días aplicadas por centro durante 2007 es de 4,74 (desviación típica de 13,78), con un rango de 0 a 80. De nuevo, la respuesta más frecuente es “ninguna”. Estos resultados reflejan que la aplicación frecuente de este tipo de medida se produce en muy pocos centros. Solo 54 de ellos la han aplicado en más de seis ocasiones, frente a los 224 que lo aplicado por debajo de dicho nivel.

En la Tabla 1.30 se presenta la distribución de frecuencias de los centros que han sancionado a su alumnado a realizar actividades a favor de la comunidad.

Tabla 1.30. Distribución de frecuencias por centros que han sancionado con actividades a favor de la comunidad

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	165	59,35
1-5	48	17,27
6-10	23	8,27
11-15	9	3,24
16-20	5	1,80
21-25	5	1,80
26 o más	23	8,27

La media de sanciones con actividades a favor de la comunidad por centro durante 2007 es de 9,11 (desviación típica 29,85), con un rango de 0 a 125. De nuevo la respuesta más frecuente es ninguna.

En la Tabla 1.31 se presenta la distribución de los centros según el número de expulsiones con cambio de centro realizadas durante el curso anterior.

Tabla 1.31. Distribución de frecuencias por centros que han sancionado con expulsiones y cambio de centro

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	248	89,20
1	19	6,80
2	6	2,20
3 o más	5	1,80

La media de sanciones con expulsión definitiva por centro durante 2007 es de 0,21 (desviación típica 0,90) con un rango de 0 a 12. Es evidente en la Tabla que ésta es una medida muy infrecuente, que solo han aplicado 30 centros (frente a los 248 centros que no la aplicaron en ningún caso). En la mayoría de los que utilizaron esta medida extrema solo fue aplicada con un/a estudiante.

Finalmente, en la Tabla 1.32 se presenta la distribución de frecuencias de los centros según el número de denuncias a la policía o el fiscal de menores en el curso anterior.

Tabla 1.32. Denuncias a la policía o al fiscal de menores

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	255	91,7
1	16	5,8
2 o más	7	2,5

La media de denuncias a la policía o al fiscal de menores por centro en 2007 es 0,12 (desviación típica 0,49) con un rango de 0 a 5. Esta actuación es muy poco frecuente en los centros educativos.

A continuación, en la tabla y en la figura 1.33 se presentan las sanciones y castigos más comunes en términos de frecuencia de uso así como valoración de la eficacia según los equipos directivos. Se incluye también alguna de las sanciones anteriores expresada ahora en términos de frecuencia y eficacia.

Tabla 1.33. Frecuencia y eficacia de diferentes sanciones en los centros

Castigos	Frecuencia				Eficacia			
	Nunca	Alguna vez	A menudo	Muchas veces	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Expulsión temporal del aula	1,1%	54,0%	35,3%	9,7%	8,3%	52,5%	34,2%	5,0%
Aviso a la familia	,0%	10,4%	45,3%	44,2%	1,8%	22,7%	57,6%	18,0%
Enviar a Jefatura de Estudios o a Dirección	,0%	32,4%	41,7%	25,9%	1,8%	24,5%	60,4%	13,3%
Obligar a permanecer en un determinado lugar	7,9%	47,8%	35,3%	9,0%	12,9%	48,9%	33,5%	4,7%
Castigar copiando	20,1%	60,8%	13,7%	5,4%	45,0%	41,0%	12,2%	1,8%
Que el estudiante repare el daño ocasionado	1,1%	42,1%	33,8%	23,0%	2,5%	7,9%	55,4%	34,2%
Expulsión temporal del centro	3,6%	69,8%	22,3%	4,3%	6,1%	36,3%	44,2%	13,3%
Apertura de expediente disciplinario	37,8%	57,2%	4,0%	1,1%	31,7%	18,7%	33,8%	15,8%
Expulsión definitiva y cambio de centro	76,6%	21,9%	,7%	,7%	50,4%	11,9%	12,9%	24,8%
Quitarle el móvil u otro objeto personal	,7%	37,4%	41,7%	20,1%	3,2%	16,9%	53,6%	26,3%
Que el estudiante realice un servicio a la comunidad	15,5%	51,4%	25,9%	7,2%	10,4%	16,2%	52,5%	20,9%
Se sustituyen las expulsiones por otras medidas que obliguen a venir al centro	13,7%	44,2%	29,5%	12,6%	8,3%	28,4%	44,6%	18,7%
Se tiene en cuenta la opinión del alumno o alumna a la hora de imponer el castigo	8,6%	48,9%	28,4%	14,0%	6,5%	29,1%	54,0%	10,4%
Se llega a un acuerdo con el estudiante castigado sobre qué castigo es el más adecuado	16,9%	59,7%	20,5%	2,9%	12,2%	29,1%	49,6%	9,0%
Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal	,0%	4,0%	24,8%	71,2%	1,1%	19,4%	48,9%	30,6%
El castigo que se pone es decidido entre el centro y el alumno o la alumna	27,0%	59,7%	10,4%	2,9%	15,8%	31,3%	45,3%	7,6%

DEFINICIÓN DE INDICADORES

Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al problema	,0%	6,5%	28,4%	65,1%	,7%	10,4%	57,9%	30,9%
Interviene el Departamento de Orientación o similar.	7,9%	43,9%	28,1%	20,1%	9,4%	19,1%	55,0%	16,5%
Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse	4,0%	52,5%	34,5%	9,0%	1,4%	27,7%	60,4%	10,4%
Intervene la comisión de convivencia del centro	15,1%	47,1%	24,5%	13,3%	13,7%	23,4%	47,5%	15,5%
Se escucha a la familia antes de poner una sanción	4,0%	30,2%	29,5%	36,3%	6,1%	33,8%	45,7%	14,4%

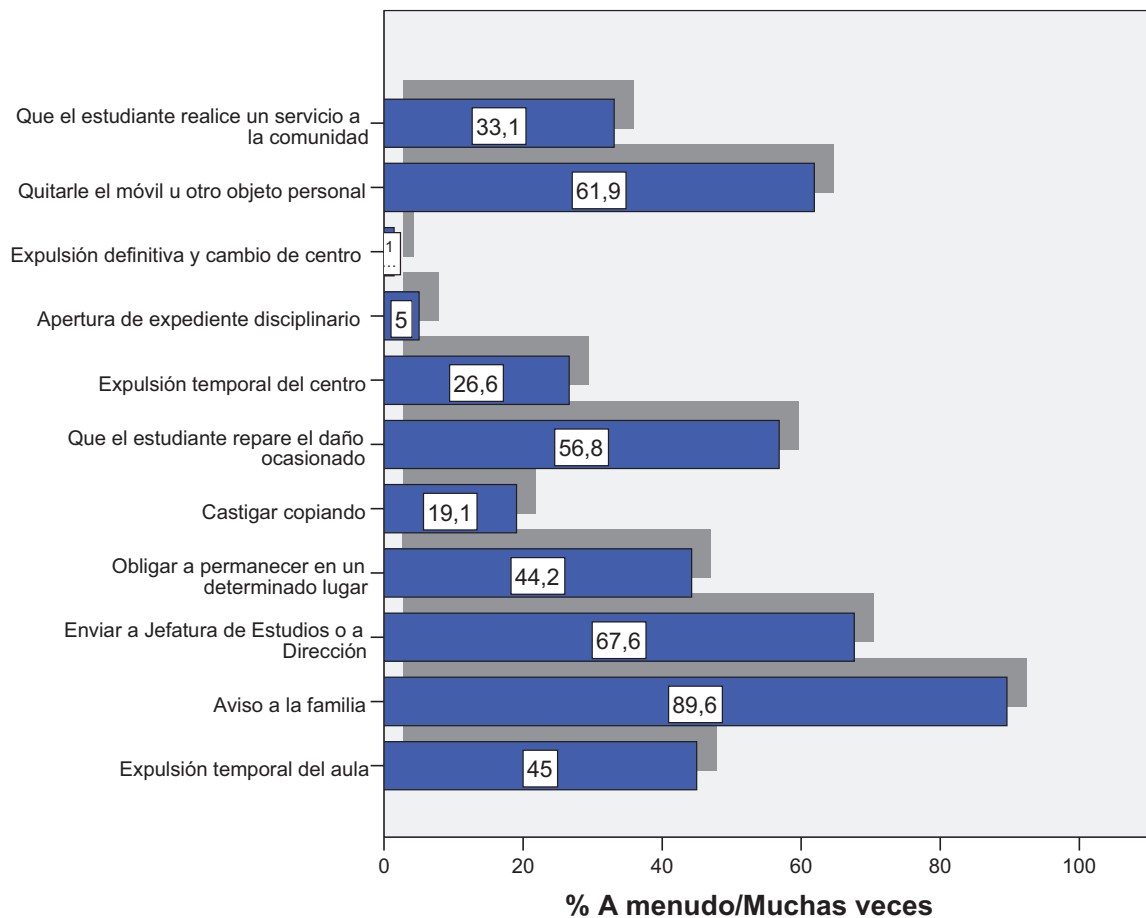


Figura 1.33. Porcentaje de centros que han aplicado cada medida con frecuencia

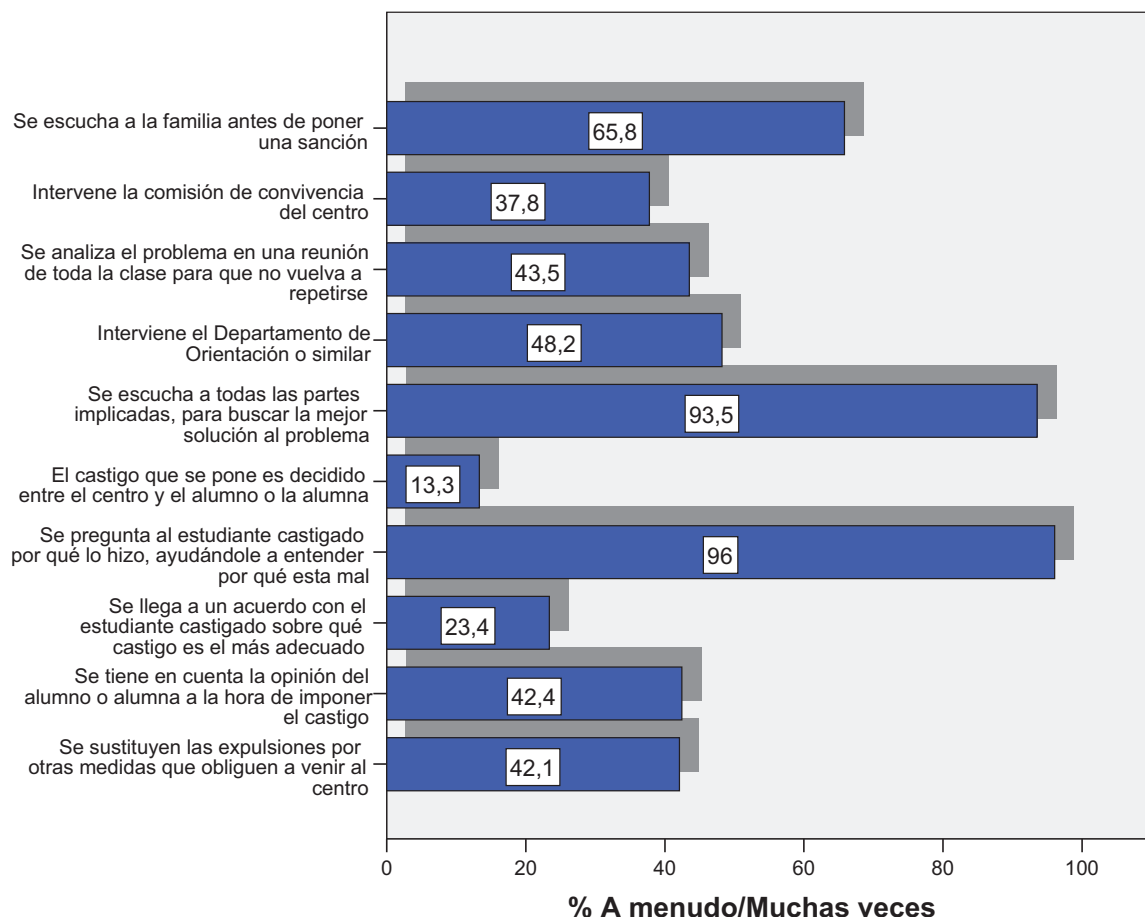


Figura 1.33. (cont.) Porcentaje de centros que han aplicado cada medida con frecuencia

Como puede observarse en la tabla y en la figura 1.33, las medidas empleadas por un mayor porcentaje de equipos directivos con frecuencia (a menudo o muchas veces) son:

Lo más extendido es: “preguntar al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal”; “escuchar a todas las partes para buscar la mejor solución” (ambas en más del 90% de los centros), y “avisar a la familia” (en el 89,6%).

En un segundo nivel de extensión cabe destacar: “enviar a Jefatura de estudios o a Dirección”, “escuchar a la familia antes de poner una sanción” y “quitar el móvil u otro objeto personal”. Entre el 62% y el 68% de los centros las han aplicado con frecuencia.

Resulta llamativa la escasa frecuencia de las medidas que implican al estudiante castigado en la toma de decisión sobre su sanción, condición que podría incrementar su compromiso con el cambio de conducta y prevenir reincidencias, pero que probablemente resulta de difícil aplicación.

Para explicar la baja frecuencia de los castigos consistentes en copiar según los equipos directivos, frente a la elevada frecuencia con la que afirma recibirlos el alumnado, hay que tener en cuenta que probablemente dicho castigo sea aplicado directamente por el profesorado y su frecuencia poco conocida por el equipo directivo.

En la Figura 1.34 se presentan los porcentajes de equipos directivos que consideran las anteriores medidas como “bastante” o “muy eficaces”

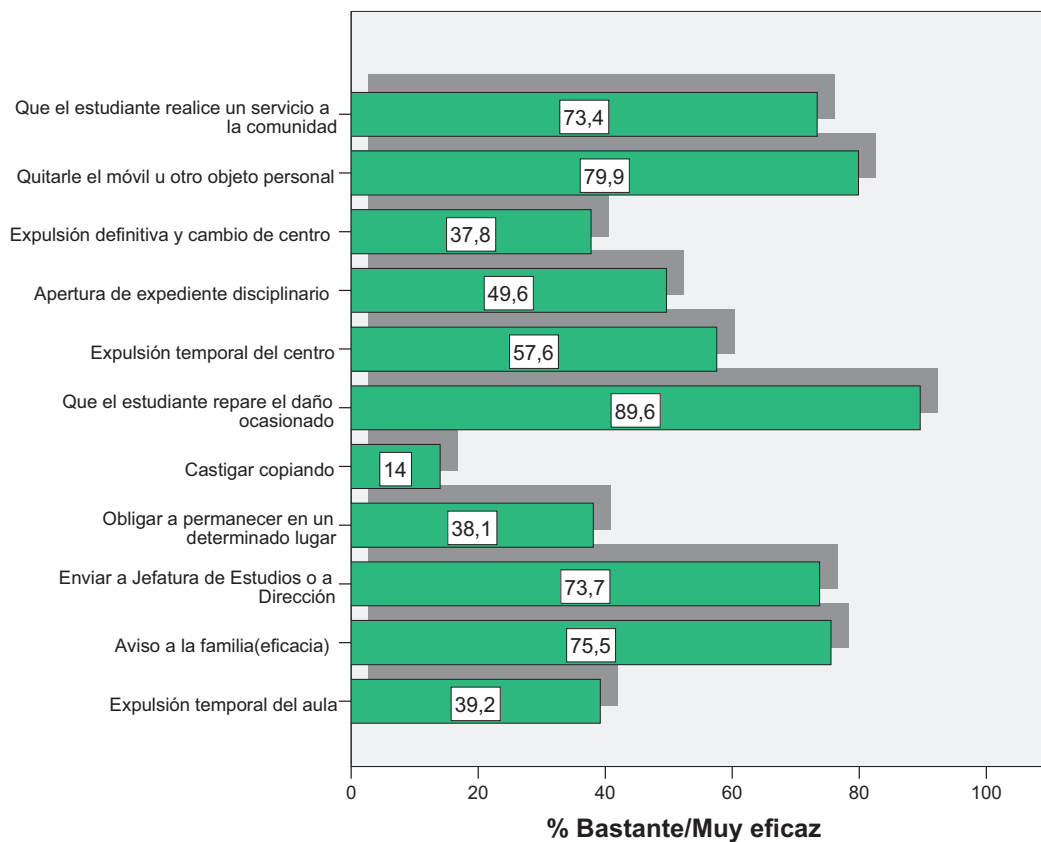


Figura 1.34. Porcentaje de equipos que considera cada medida bastante o muy eficaz

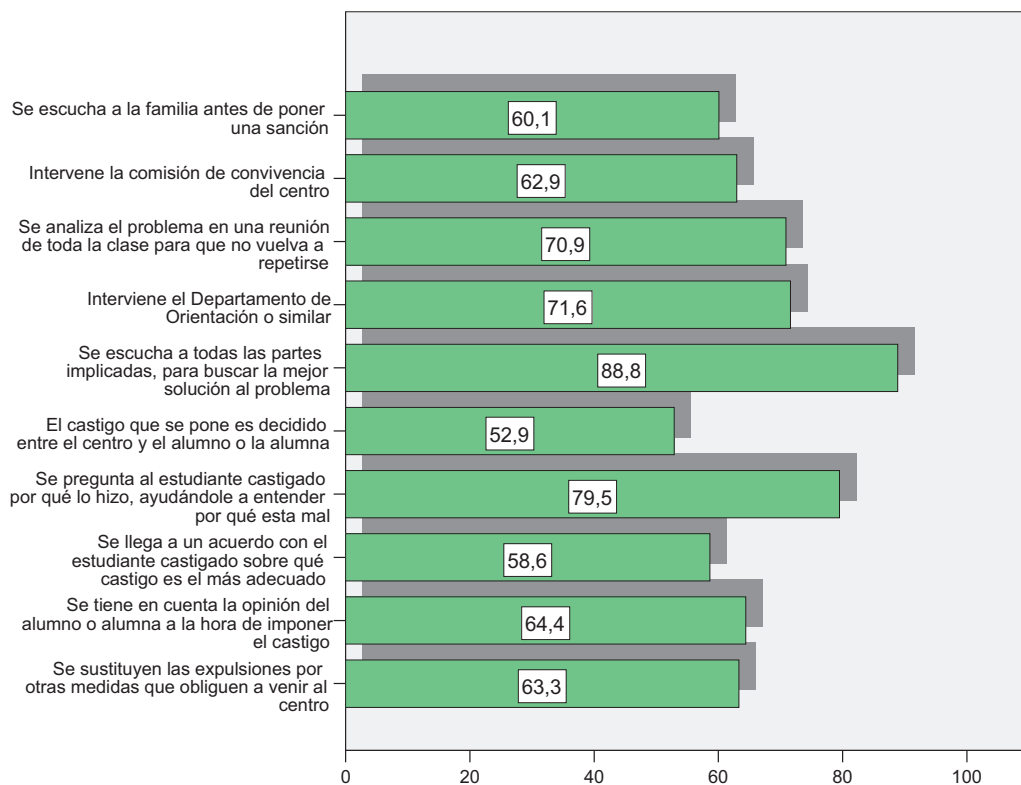


Figura 1.34. (Cont.) Porcentaje de equipos que considera cada medida bastante o muy eficaz

Los resultados que se resumen en la figura 1.34, sobre la percepción de la eficacia de las medidas disciplinarias por los equipos directivos refleja que:

- 1) Las medidas percibidas como bastante o muy eficaces por un mayor número de equipos directivos son: “que el estudiante repare el daño ocasionado” y “escuchar a todas las partes implicadas para buscar la mejor solución al problema”. Ambas destacadas como eficaces casi por el 90% de los equipos.
- 2) En un segundo nivel de eficacia, destacan: “quitarle el móvil u otro objeto personal” y “preguntar al estudiante por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué esta mal”, destacadas como eficaces casi por el 80% de los equipos.
- 3) En el otro extremo, los equipos directivos reconocen que no son eficaces: “castigar copiando” u “obligar a permanecer en un determinado lugar”; los dos castigos que afirma recibir con más frecuencia el alumnado, probablemente aplicados directamente por el profesorado a pesar de reconocer su ineficacia debido a la dificultad para aplicar otras medidas más eficaces, que es preciso promover.
- 4) Las expulsiones temporales del aula y la expulsión definitiva del centro, solo parecen bastante o muy eficaces para el 37% y 38% de los equipos, mientras que el 57% de ellos considera en dicho nivel de eficacia la expulsión temporal del centro.

¿Qué relación hay entre la frecuencia con la que se emplea una medida disciplinaria y la percepción de su eficacia? Con el objetivo de responder a esta pregunta se han realizado los análisis de correlaciones que se presentan en la tabla 1.34.

Tabla 1.34. Correlaciones de Spearman entre frecuencia y valoración de la eficacia de las medidas disciplinarias

<i>Medida disciplinaria</i>	<i>Correlación</i>
Expulsión temporal del aula	-.033 ns
Aviso a la familia	-.091 ns
Enviar a Jefatura de Estudios o a Dirección	-.094 ns
Obligar a permanecer en un determinado lugar	.352 ***
Castigar copiando	.458***
Que el estudiante repare el daño ocasionado	.276***
Expulsión temporal del centro	-.080 ns
Apertura de expediente disciplinario	.379***
Expulsión definitiva y cambio de centro	.439***
Quitarle el móvil u otro objeto personal	.116 ns
Que el estudiante realice un servicio a la comunidad	.400***
Se sustituyen las expulsiones por otras medidas que obliguen a venir al centro	.453***

Se tiene en cuenta la opinión del alumno o alumna a la hora de imponer el castigo	.520***
Se llega a un acuerdo con el estudiante castigado sobre qué castigo es el más adecuado	.481***
Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué esta mal	.332***
El castigo que se pone es decidido entre el centro y el alumno o la alumna	.428***
Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al problema	.413***
Interviene el Departamento de Orientación o similar.	.589***
Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse	.399***
Interviene la comisión de convivencia del centro	.600***
Se escucha a la familia antes de poner una sanción	.467***

Los resultados que se presentan en la tabla 1.34 reflejan que:

- 1) Existen elevadas correlaciones (superiores al 0.5), y por lo tanto coherencia entre la frecuencia con la que se emplea una medida y la percepción de su eficacia por parte del equipo directivo, respecto a las siguientes actuaciones: interviene de la comisión de convivencia del centro; interviene el departamento de orientación; se tiene en cuenta la opinión del estudiante a la hora de imponer el castigo. Estas elevadas correlaciones reflejan que la adopción de dichas medidas va estrechamente asociada a la percepción de su eficacia, sin automatismos que resten valor educativo a la decisión.
- 2) En el otro extremo, destacan las correlaciones no significativas entre la frecuencia y la eficacia de las siguientes medidas: expulsión temporal del aula, expulsión temporal del centro, aviso a la familia, quitar el móvil u otro objeto personal. Para explicar la ausencia de correlaciones entre frecuencia y eficacia cabe plantearse la posibilidad de que se apliquen a veces de forma más rutinaria y automática.

1.3.7. Formación sobre convivencia desarrollada para el profesorado en el centro

A la pregunta de si se habían realizado actividades de formación del profesorado relacionadas con la convivencia a nivel de centro, respondieron afirmativamente 110 centros (39,6%), negativamente 90 (32,4%) y 78 (28,1%) no respondieron a la pregunta.

El número medio de profesores participantes por centro fue de 24,5 (desviación típica 20,23), con un rango de 1 a 99. En cuanto al número medio de horas fue de 33,03 (desviación típica 40,18), con un rango de 4-300 horas.

Con respecto al número de cursos que dicen haber impartido en el centro, la distribución de frecuencias es la presentada en la Tabla 1.35.

Tabla 1.35. Número de cursos sobre convivencia para el profesorado realizados por centro

Número	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	161	57,9
1,00	2	,7
2,00	10	3,6
3,00	9	3,2
4,00	16	5,8
5,00	10	3,6
6,00	16	5,8
7,00	15	5,4
8,00	10	3,6
9,00	5	1,8
10,00	6	2,2
11,00	18	6,5
Total	278	100,0

En cuanto a los contenidos de los cursos, la frecuencia y el porcentaje (sobre los 110 que afirman haber recibido cursos), así como el porcentaje sobre el total de centros se presentan en la Tabla 1.36.

Tabla 1.36. Contenidos de los cursos sobre convivencia para el profesorado desarrollados en los centros

Contenidos de los cursos	Frecuencia	Porcentaje sobre centros que recibieron cursos	Porcentaje sobre el total de centros
Mediación y resolución de conflictos	102	92,7	36,7
Enseñanza de habilidades sociales	80	72,7	28,8
Técnicas de control del aula	74		26,6
Tolerancia y educación intercultural	63	57,3	22,7
Prevención de la violencia	79	71,8	28,4
Acoso entre iguales	67	60,9	24,1
Aprendizaje cooperativo	56	50,9	20,1
Mejora de la escuela como comunidad	46	41,8	16,5
Educación cívica	46	41,8	16,5
Colaboración con familias	75	68,2	27,0

Como se refleja en las tablas anteriores, el 40% de los centros ha desarrollado actividades de formación del profesorado sobre convivencia a nivel de centro, en las que ha participado un número medio de 24 profesores/as, con una duración media de 33 horas. Los temas más tratados coinciden con las principales

preocupaciones de los centros: resolución de conflictos y mediación, habilidades sociales, prevención de la violencia y colaboración con las familias. Parece, por tanto, que esta medida, reconocida como necesaria por los equipos directivos comienza a extenderse aunque está todavía lejos de ser una práctica generalizada.

1.3.8. Equipos de mediación disponibles para los centros y colaboración con el entorno

Se presentan a continuación los datos proporcionados por los equipos directivos sobre la disponibilidad de equipos de mediación. De los 278 equipos que respondieron solamente 66 (el 23,7%) dicen disponer de un Equipo de Mediación para resolver conflictos. Sobre estos 66 centros que disponen de equipos, se presentan en las Tablas 1.37 a 1.40 algunos datos de interés sobre su composición y funcionamiento

Tabla 1.37. Número de profesionales que componen el equipo de mediación

Número de profesionales	Frecuencia De centros	Porcentaje
1	9	13,8
2	6	9,2
3	13	20,0
4	8	12,3
5	11	16,9
6	5	7,7
7	1	1,5
8	8	12,3
10	2	3,1
12	1	1,5
32	1	1,5
No responde	1	1,5
Total	66	100,0

Como puede observarse en la tabla, el número medio de profesionales por equipo es de 4,78 (desviación típica 4,28), con un rango de 0-32. La mayoría de los equipos (más del 70%) tienen entre 3 y 8 miembros.

Tabla 1.38. Número de familias en el equipo de mediación

Número	Frecuencia	Porcentaje
0	31	47,0
1	11	16,8
2	7	10,7
3	3	4,5
4	2	3,0
5	1	1,5
6	2	3,0
No responde	9	13,7
Total	66	100,0

Como puede observarse en la tabla, casi la mitad de los equipos directivos (el 47%) reconoce que en el equipos de mediación del centro no participa ninguna familia. El 39,5% afirma la existencia de dicha participación. Y el 13,7% no responde a dicha cuestión. El número medio de familias es de 1,04 (desviación típica 1,55), con un rango de 0 a 6. La situación más frecuente entre los equipos de mediación que cuentan con este tipo de agentes mediadores es disponer de la actuación de una familia.

Tabla 1.39. Número de estudiantes en el equipo

Número	Frecuencia	Porcentaje
0	13	19,7
1	8	12,1
2	8	12,1
3	3	4,5
4	2	3,0
5	1	1,5
6	4	6,1
7	1	1,5
8	1	1,5
10	2	3,0
11	2	3,0
12	3	4,5
13	1	1,5
15	2	3,0
16	1	1,5
20	2	3,0
21	1	1,5
22	2	3,0
23	2	3,0
25	1	1,5
No responden	6	9,1
Total	66	100

Como puede observarse en la tabla, el 71,2% de los equipos directivos con equipo de mediación en el centro afirma contar en él con la participación del alumnado. El número medio de estudiantes es de 6,6 (desviación típica 7,6), con un rango de 0 a 25.

Tabla 1.40. Número de casos atendidos durante el último curso por el equipo de mediación

Número	Frecuencia	Porcentaje
0	21	31,8
1	3	4,5
2	1	1,5
3	6	9,1
5	3	4,5
6	3	4,5
7	1	1,5
8	1	1,5
10	1	1,5
12	1	1,5
14	1	1,5
15	5	7,6
17	1	1,5
20	1	1,5
23	1	1,5
25	1	1,5
26	1	1,5
34	2	3,0
35	1	1,5
48	1	1,5
50	1	1,5
No responden	9	9,1
Total	66	100

Como se refleja en la tabla, el número medio de casos atendidos durante el último curso por el equipo de mediación es de 8,7 (desviación típica 12,3), con un rango de 0 a 50. Puede observarse en la Tabla que la respuesta más frecuente es ningún caso. Es decir, que en el 31,8% de los centros con este recurso, el equipo de mediación no trabajó en ningún caso.

El cuestionario de equipos directivos incluye algunas preguntas sobre la colaboración del centros con organismos y agentes externos: medios de comunicación, servicios municipales, universidades, cuyos resultados se presentan a continuación.

De los centros evaluados, 45 (16,2%) señalan haber realizado alguna colaboración con medios de comunicación para difundir buenas prácticas de convivencia, 149 (53,6%) no lo señalan y 84 (30,2%) no respondieron a esta pregunta.

Con respecto a la cooperación del centro con organismos externos para mejorar la convivencia y la participación activa en la comunidad, 121 centros (43,5%) responden afirmativamente, 75 (27%) lo hacen de forma negativa y 82 (29,5%) no responden a esta pregunta. De los centros que cooperan, el 60% lo hacen con el Ayuntamiento, el 35% con ONG's y el 5% con Universidades.

1.4. Informes sobre la evaluación de la convivencia elaborados para los centros participantes en el estudio

1.4.1. Procedimiento de elaboración y envío de los informes

En cumplimiento del compromiso adquirido al solicitar la colaboración en el estudio, durante el curso 2008, se han enviado a los centros participantes sus resultados en los indicadores de calidad de la convivencia elaborados a partir de las respuestas del alumnado y del profesorado, de acuerdo al procedimiento que a continuación se describe.

- 1) *Resultados incluidos en el informe y respeto al compromiso de confidencialidad.* A partir de la definición de indicadores obtenidos con las respuestas del alumnado y el profesorado, se elaboró un modelo de informe para cada uno de los centros participantes en el estudio, basado en 15 gráficos que integran dicha información de forma resumida. De acuerdo al compromiso de confidencialidad no se incluyen en el informe los datos resultantes de las respuestas de los cuestionarios por parte del Equipo Directivo ni por el Departamento de Orientación, ni los datos de centro con respuestas de menos de 50 alumnos y alumnas y 12 miembros del profesorado. El informe de cada centro fue únicamente enviado a su Director o Directora, como máxima autoridad del centro con competencia para decidir sobre su utilización, siendo inaccesible dicha información para cualquier persona o organismo de fuera del centro.
- 2) *Aprobación de los indicadores y del modelo de informe por el grupo de trabajo I del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.* El modelo de informe mencionado en el punto anterior fue analizado y aprobado por dicho grupo, en el que están representadas todas las CCAA. El envío del informe a los centros de cada CA se realizó a partir de la petición expresada, en este sentido, desde la Consejería de Educación de dicha CA.
- 3) *Forma de presentación de los resultados.* Los resultados se presentan junto con los promedios o porcentajes (según los casos) estatales, obtenidos a partir de muestras representativas de 23100 estudiantes y 6800 profesores de la Educación Secundaria Obligatoria de las 16 Comunidades Autónomas participantes en este estudio. Para facilitar su lectura, se presentan en forma gráfica. Cada gráfico representa un conjunto homogéneo de indicadores de convivencia. Hay dos tipos de indicadores:
 - Índices agregados formados por la suma de las respuestas a varias preguntas de los correspondientes cuestionarios, todos transformados

a una misma escala con valores posibles entre 0 y 10, como las calificaciones escolares. Se presentan en forma de dos gráficos de perfiles, uno con las respuestas medias del centro y el otro con las medias estatales. Haciendo clic en el nombre de cada índice, pueden visualizarse las preguntas que lo componen.

- Respuestas a preguntas únicas de especial relevancia para el diagnóstico de la convivencia en el centro. En este caso se presenta el porcentaje del centro y el porcentaje estatal.

En los gráficos se destacan con un asterisco los resultados del centro que presentan diferencias estadísticamente significativas con los resultados estatales.

Los gráficos de perfiles aparecen estructurados en dos tipos, los que hacen referencia a medidas y buenas prácticas para la mejora de la convivencia y los que se refieren a obstáculos para la convivencia. En los del primer tipo, puntuaciones altas indican buena convivencia en el centro; por el contrario, en los del segundo tipo, puntuaciones altas reflejan peor convivencia.

4) *Distribución de los contenidos en los gráficos.* De acuerdo a los criterios expuestos en el punto anterior, los gráficos que componen el informe incluyen los siguientes contenidos:

1. La calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado.^{1*}
2. La calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado.*
3. Valoración global de los obstáculos a la convivencia según el profesorado.
4. Obstáculos específicos a la convivencia vividos directamente por el profesorado *
5. Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes evaluados por el alumnado *.
6. Prevalencia de víctimas y acosadores.
7. Que hacen ante la violencia.
8. Otros obstáculos a la convivencia evaluados por el alumnado
9. Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado *
10. Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del profesorado *
11. Medidas disciplinarias evaluadas a través del alumnado.
12. Valoración de las medidas disciplinarias por el alumnado.
13. Relación con las nuevas tecnologías y otras actividades fuera de la escuela del alumnado.
14. Indicadores de la trayectoria académica reconocidos por el alumnado *
15. Características sociodemográficas de las familias.

¹ En los análisis que se describen más adelante se incluyen ejemplos de estos gráficos destacados con asterisco.

- 5) *El modelo de informe como punto de partida para la elaboración de un procedimiento de autoevaluación de la convivencia en el centro.* Uno de los objetivos de este trabajo es poder proporcionar a los centros dos cuestionarios de autoevaluación de la convivencia, a través del alumnado y del profesorado, que puedan ser utilizados para la planificación y desarrollo de sus planes de convivencia, una de las necesidades reconocidas tanto por los equipos directivos como por los departamentos de orientación.
- 6) *Presentación y envío del informe desde el equipo investigador.* Los informes han sido enviados al Director o Directora de cada centro, en un documento pdf, a través de correo electrónico, con una carta de presentación. En dicha carta se indica la posibilidad de contar con la ayuda del equipo investigador de la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM para cualquier consulta sobre la interpretación de los resultados, así como la disponibilidad del representante de su Comunidad Autónoma en este trabajo.
- 7) *Presentación del trabajo desde cada CA.* La mayoría de las CCAA han realizado, además, una sesión con los coordinadores de convivencia, presentando el modelo de informe, y utilizando en algunas ocasiones para explicarlo tres casos anónimos de centros representativos de distintos niveles de calidad de la convivencia, seleccionados para dicho objetivo por el equipo investigador, que habían sido previamente analizados en el grupo de trabajo. Se incluyen a continuación algunos gráficos y análisis de los utilizados en estas sesiones.

1.4.2. Indicadores de un centro con alumnado con condiciones de riesgo y buena construcción de la convivencia

El centro seleccionado destaca por tener un alumnado con algunas condiciones externas a la escuela que incrementan el riesgo de exclusión y violencia, que parecen estar siendo contrarrestadas en la mayoría de los indicadores considerados con un buen trabajo desde el centro. A pesar de lo cual también se observan dos aspectos que conviene reforzar, mejorando relaciones entre estudiantes y la colaboración con las familias. Se describen con más detalle estas características, que pueden observarse en las figuras 1.35.1.42.

- 1) *Características familiares del alumnado y necesidad de incrementar la colaboración con las familias.* El nivel de estudios de las familias es significativamente inferior al estatal, también hay menos libros en casa, y es peor la autoevaluación del rendimiento. La mayoría tiene TV en su cuarto (con una diferencia de 9 puntos porcentuales por encima de la media del estado) y pasan bastante más tiempo diario viendo la TV y comunicándose con otras personas a través de Internet. Como puede observarse en la figura 1.38 el alumnado de este centro presenta las siguientes dificultades relacionadas con su vida fuera de la escuela: han recibido más consejos adultos sobre utilización de la violencia y menos

sobre la utilización de alternativas que la media estatal, con lo que cabe relacionar que justifiquen más la violencia. El alumnado reconoce su tendencia al comportamiento disruptivo y su menor interés y esfuerzo por aprender.

2) *Innovaciones eficaces en la construcción de la convivencia.* Como se refleja en las figuras 1.35-1.36 y 1.41 y 1.42, tanto a través del alumnado como a través del profesorado se observa de forma consistente que el centro está poniendo en marcha medidas eficaces para construir una convivencia de calidad que están dando resultados a pesar de las dificultades expuestas en el apartado anterior, así se manifiesta en los siguientes indicadores:

- La conducta y el tratamiento positivo que el profesorado dirige al alumnado: enseñanza inclusiva, motivadora, no coercitivo, no discriminatoria, adaptado a la diversidad, con buena capacidad para influir y autoridad del profesorado. Son muchos y muy consistentes los indicadores en este sentido.
- Las medidas y resultados generales de construcción de la convivencia más allá de la interacción profesorado-alumnado: calidad de las normas, el centro como comunidad, satisfacción general con las relaciones, sentimiento de pertenencia al centro como lugar de enseñanza y de aprendizaje, prevención del sexismo y del racismo (como medida y como resultado), comunicación y reuniones con las familias.
- El profesorado refleja una valoración significativamente más positiva que la del estado en todos los indicadores, con la excepción “problemas de aislamiento entre docentes”, en el suceso precisamente lo contrario. De lo cual se deriva la necesidad de prestar una especial atención al profesorado que pueda encontrarse en dicha situación

3) *Indicadores sobre obstáculos en las relaciones entre estudiantes.* El alumnado del centro uno valora la convivencia de forma más positiva que la media estatal, con la excepción de los indicadores sobre relaciones entre estudiantes (en los que no hay diferencias). La frecuencia de participación en acoso es ligeramente superior. Problema que cabe relacionar con la confrontación, con la justificación de la violencia y con los consejos escuchados a los adultos de referencia. De lo cual se deriva la necesidad de incluir entre las innovaciones que se llevan a cabo actividades participativas, en equipos heterogéneos de estudiantes, basadas en el debate, que permitan rechazar toda forma de violencia y disponer de alternativas eficaces, extendiendo este tipo de actividades a las familias.

Figura 1.35: La calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado

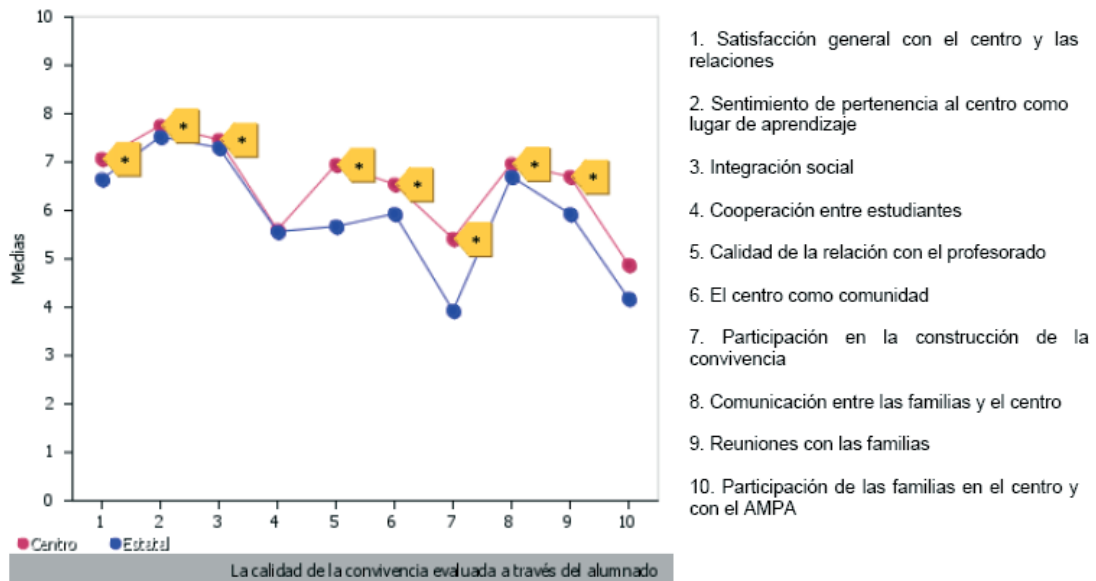


Figura 1.36: La calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado

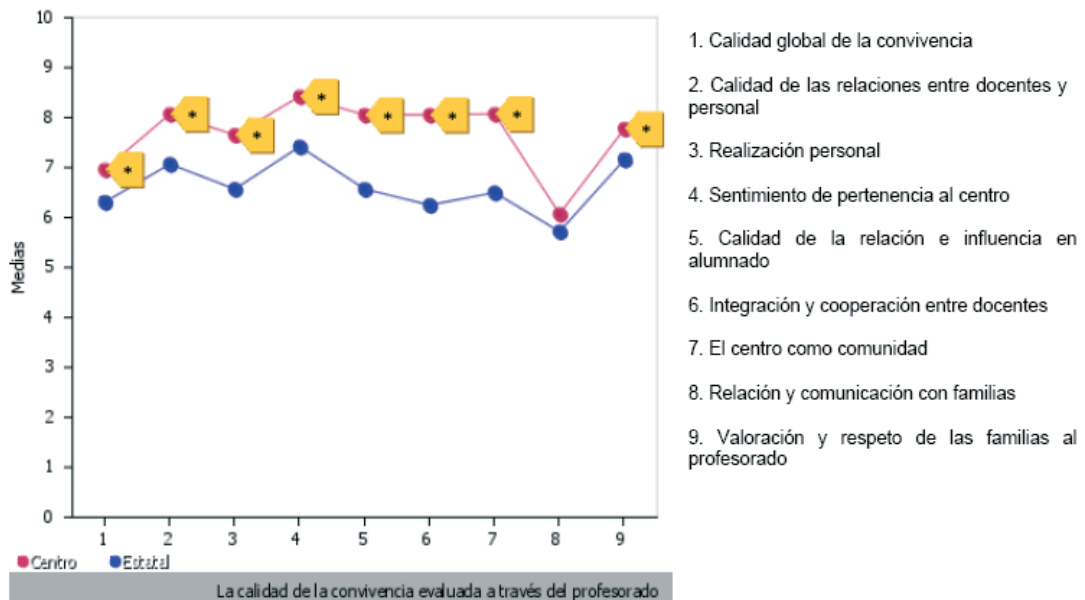


Figura 1.37: Problemas en las relaciones entre estudiantes evaluadas a través del alumnado

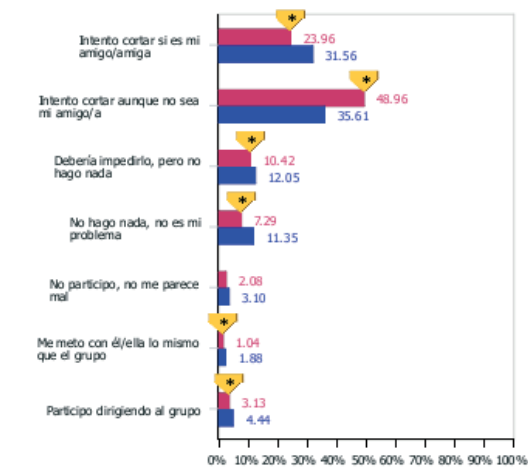
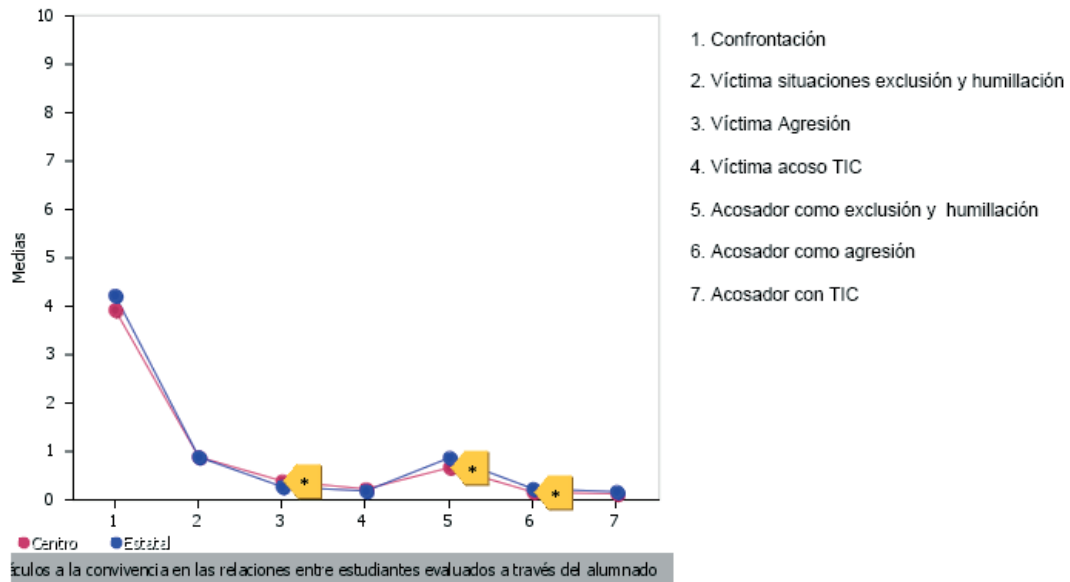
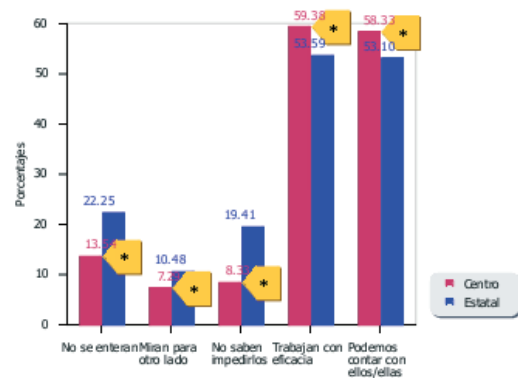


Figura 1.38: Qué hacen ante la violencia

→ Roles del alumnado ante el acoso



← El profesorado ante el acoso según el alumnado (bastantes/la mayoría; no suman 100, son preguntas distintas)

Figura 1.39: Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado

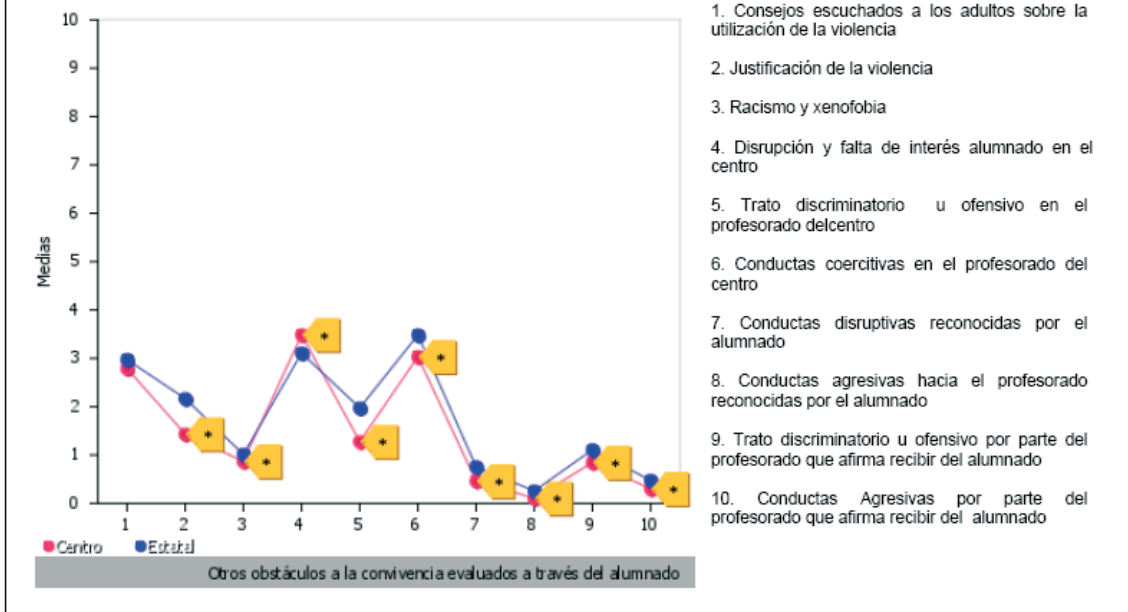


Figura 1.40: Obstáculos específicos a la convivencia evaluados a través del profesorado

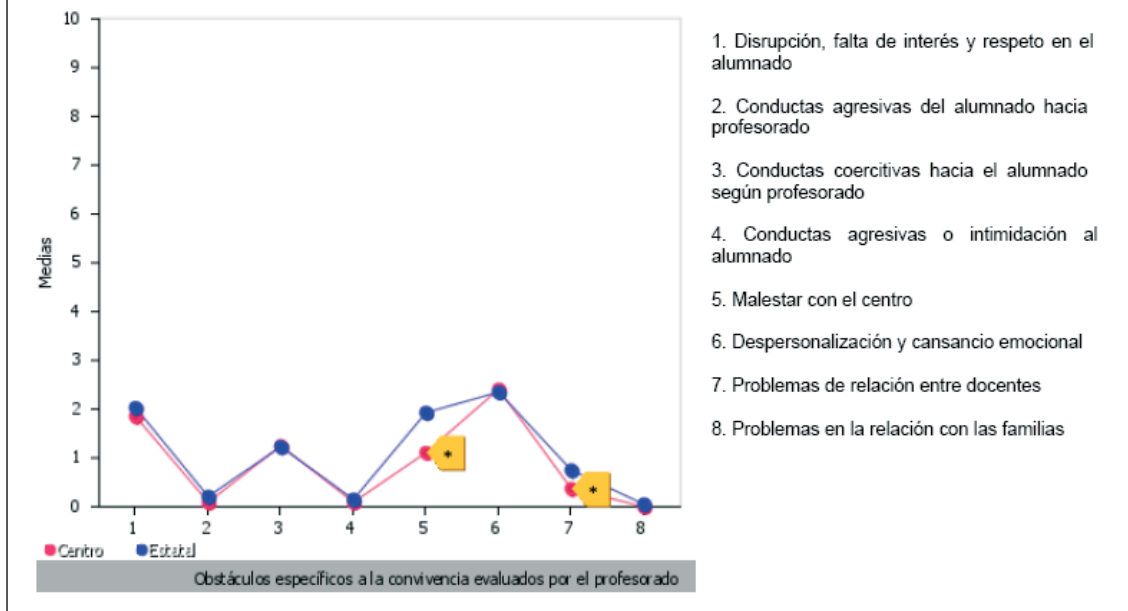


Figura 1.41: Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado

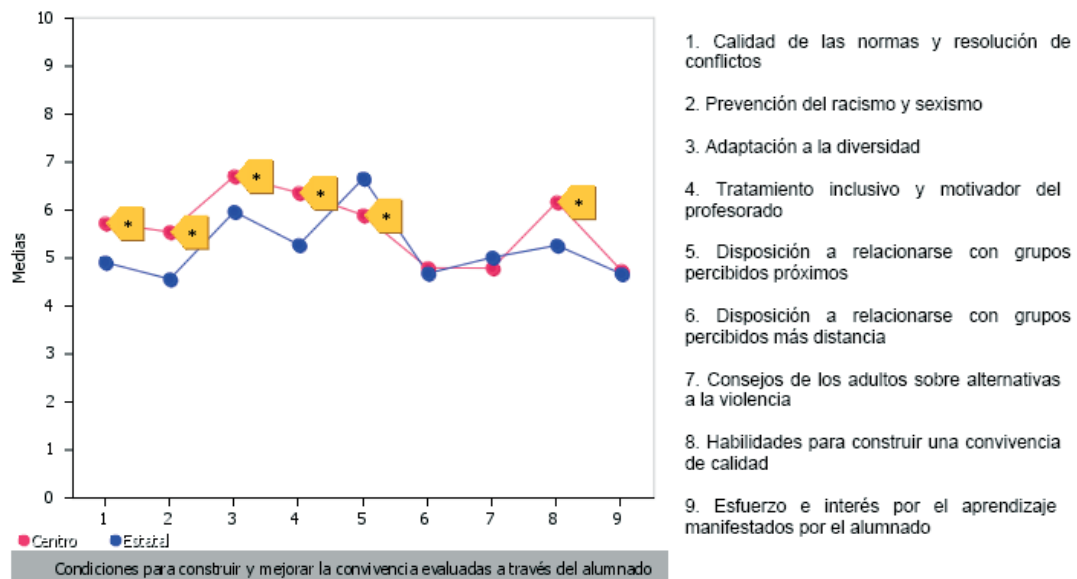
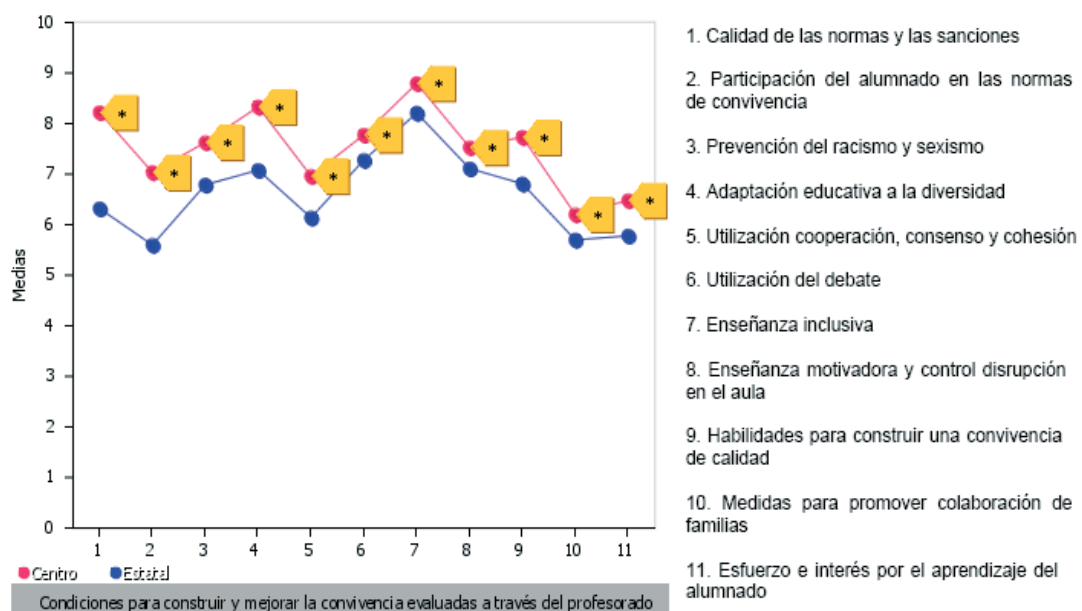


Figura 1.42: Condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del profesorado



2. VALIDACION DE LOS INDICADORES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Los análisis que en este capítulo se presentan buscan validar los indicadores globales de la convivencia escolar definidos en el capítulo anterior estudiando las relaciones existentes entre indicadores.

Para la validación de los indicadores con relación a criterios de convivencia, se han considerado como criterios, o variables dependientes, las dimensiones que representan conductas consideradas como más relevantes en los estudios de convivencia. Los restantes indicadores se consideran variables predictoras. Se realizaron los análisis separadamente para cada una de los criterios en dos fases:

- Cálculo de las correlaciones simples de los diversos indicadores con los criterios.
- Regresión lineal múltiple para cada una de las variables criterio, con objeto de seleccionar los indicadores que mejor predicen cada una de estas conductas.

El tipo de correlación calculada depende del nivel de medida de las variables. Para calcular las correlaciones entre puntuaciones en los factores se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson. Cuando estas puntuaciones se correlacionaron con variables dicotómicas (p.ej., repetición, asistir a educación infantil, titularidad del centro, género, etc.), se obtuvieron correlaciones biserial-puntuales. En el caso de correlaciones entre puntuaciones de factores y variables ordinales (p.ej. niveles de absentismo, ver TV, jugar a videojuegos, aspiraciones educativas, etc.) o de estas últimas entre ellas, se obtuvieron correlaciones basadas en rangos de Spearman.

Las variables relacionadas con el origen inmigrante del alumnado, del padre y de la madre, fueron reducidas a variables dicotómicas: origen español o extranjero.

En las regresiones lineales, todas las variables categóricas fueron introducidas como variables “*dummy*” codificadas en términos de 0 y 1. Las variables ordinales con un número considerable de órdenes, fueron tratadas como variables cuantitativas.

Los análisis de regresión lineal múltiple se realizaron mediante el procedimiento de “*pasos sucesivos*” y se muestran en el texto solamente los resultados del modelo final, con los predictores estadísticamente significativos. Dado el elevado tamaño de las muestras, solamente se consideraron los niveles de significación $p < .001$.

Los resultados presentados en este capítulo se obtuvieron a partir de las respuestas de los mismos grupos de participantes descritos en el documento de *Resultados desde la perspectiva del alumnado...* y en el capítulo uno, por lo que no se repiten aquí las descripciones de los grupos de alumnado y profesorado.

Las variables criterio consideradas en el cuestionario del alumnado fueron las siguientes:

- Problemas entre escolares: Situaciones vividas como víctima de exclusión y humillación
- Problemas entre escolares: Situaciones vividas como víctima de agresión
- Problemas entre escolares: Situaciones vividas como víctima de tecnologías de información y comunicación
- Problemas entre escolares: Participación en situaciones de exclusión y humillación a compañeros y compañeras
- Problemas entre escolares: Participación en situaciones de agresión a compañeros y compañeras
- Problemas entre escolares: Participación en situaciones de acoso con tecnologías de información y comunicación
- Situaciones problemáticas del alumnado con el profesorado:
 - Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado
 - Conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado

Las variables criterio consideradas en el cuestionario del profesorado fueron las siguientes:

- Compromiso con el centro
- Realización personal
- Despersonalización/Cansancio emocional
- Problemas con los compañeros: aislamiento/acoso psicológico
- Conductas coercitivas hacia alumnado reconocidas por profesorado
- Conductas agresivas o de intimidación al alumnado reconocidas por el profesorado

En primer lugar se presentan los resultados de los indicadores obtenidos a partir del cuestionario del alumnado y en un apartado posterior los del cuestionario del profesorado. En ambos casos se presentan los valores de los coeficientes de correlación bivariados, seguidos de los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple.

Para no distraer de la lectura del texto, en las tablas no se indican los coeficientes de correlación utilizados, aunque dentro de una misma tabla puede haber de más de un tipo según la naturaleza de las variables descritas en la misma. Antes se han indicado los criterios para la elección de los coeficientes de correlación.

En las Tablas de correlaciones puede observarse que valores muy bajos y triviales resultan estadísticamente significativos. Se omite cualquier comentario para valores inferiores a .15 o muy próximos, por considerarlos poco relevantes. Para facilitar la lectura se destacan con negrilla las correlaciones iguales o superiores a 0.30 y en cursiva las que se encuentran entre 0.15 y 0.29.

2.1. Relación entre indicadores evaluados a través del alumnado

2.1.1. Situaciones vividas como víctima

En las Tablas de este apartado se presentan las correlaciones entre diversos indicadores y las tres situaciones de victimización vividas por el alumnado: víctima de situaciones de exclusión y humillación, víctima de agresiones y víctima de acoso con nuevas tecnologías. Los indicadores están agrupados por bloques, siguiendo una estructura similar a la del resto del estudio.

Tabla 2.1. Correlaciones entre variables sociodemográficas y victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Sexo	-,045(**)	-,105(**)	-,061(**)
Edad	-,060(**)	-,036(**)	,008
Libros	-,001	-,023(**)	-,016(*)
Estudios padre	,008	,001	-,003
Estudios_madre	,003	-,010	-,012
Origen estudiante	-,044(**)	-,037(**)	-,039(**)
Origen padre	-,044(**)	-,030(**)	-,030(**)
Origen madre	-,034(**)	-,022(**)	-,025(**)

** p < .001; * p < .05

Como ya se señaló anteriormente, debido al tamaño de la muestra, casi todas las correlaciones son estadísticamente significativas, aunque son inferiores a .10, lo que pone de relieve que las relaciones de la situación de victimización con las variables sociodemográficas son irrelevantes. Las correlaciones negativas con género indican que las mujeres experimentan menor victimización; las correlaciones con el origen, todas negativas, indicarían menor victimización entre los españoles, aunque como puede verse son irrelevantes. También correlacionan negativamente con la edad, indicando que hay menos víctimas entre los sujetos mayores. Las correlaciones negativas con el origen (del estudiante, padre y madre) indicarían menor victimización entre los sujetos de origen español, aunque son muy bajas. Parece, por tanto, que el análisis de correlaciones no permite reflejar las relaciones que existen entre estas variables, puesto que sus resultados contrastan con los obtenidos al preguntar a las víctimas y a los agresores con que características asocian la victimización, en los que se encuentra que el 10,7% de las víctimas y el 16% de los agresores asocian la victimización con el hecho de proceder de otro país. En la tipología de estudiantes que se presenta en el capítulo tres también se encuentra que el origen extranjero incrementa la probabilidad de formar parte de dos grupos en los que hay más riesgo de exclusión y agresión.

Tabla 2.2. Correlaciones entre variables académicas y victimización

Variables académicas	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Repetir primaria	,059(**)	,070(**)	,054(**)
Repetir secundaria	-,008	,025(**)	,032(**)
Asistir Ed. Infantil	-,027(**)	-,039(**)	-,028(**)
Expectativas de estudios	-,016(*)	-,047(**)	-,040(**)
Titularidad	-,046(**)	,002	,013
Valoración_resultados	-,042(**)	-,042(**)	-,044(**)

*** p < .001; * p < .05

En la Tabla puede observarse que todas las correlaciones son irrelevantes, a pesar de la significación estadística.

Tabla 2.3. Correlaciones entre conductas de riesgo y victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Consumo de bebidas alcohólicas	-,034(**)	,007	,046(**)
Consumo de tabaco	,027(**)	,067(**)	,093(**)
Consumo de cannabis	,059(**)	,147(**)	,163(**)
Consumo de otras drogas ilegales	,139(**)	,275(**)	,284(**)
¿Has faltado al colegio sin falta justificada durante las dos últimas semanas?	,050(**)	,072(**)	,081(**)
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas?	,063(**)	,099(**)	,114(**)

** p < .001

Como en los apartados anteriores, la mayor parte de las correlaciones son irrelevantes. La tendencia es positiva en todas las conductas, lo que indicaría una mayor presencia de conductas de riesgo entre las víctimas. Resultado que coincide con los obtenidos en la mayoría de las investigaciones sobre estos problemas en edades posteriores, en los que se ha encontrado una relación significativa entre haber sido víctima de la violencia y distinto tipo de conductas autodestructivas, incluido el consumo de drogas.

El tamaño de las correlaciones entre victimización y consumo de drogas aumenta con la gravedad de ambas situaciones. Destacando por su mayor tamaño las correlaciones de consumo de cannabis y de otras drogas ilegales con ser víctima de agresiones y de acoso con nuevas tecnologías. Este resultado puede explicarse a la luz de los perfiles del alumnado que se presentan en el capítulo tres, en los que el grupo de riesgo generalizado (el 5,3%) se caracteriza por considerarse tanto víctima como agresor en este tipo de situaciones, en mayor medida que el resto del alumnado.

Tabla 2.3. Correlaciones entre los indicadores de la calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado y la victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Satisfacción general con el centro	-,153(**)	-,118(**)	-,118(**)
Sentimiento de pertenencia	-,148(**)	-,126(**)	-,125(**)
Integración social	-,381(**)	-,152(**)	-,095(**)
Cooperación entre estudiantes	-,194(**)	-,102(**)	-,077(**)
Calidad de la relación con el profesorado e influencia	-,080(**)	-,077(**)	-,083(**)
El centro como comunidad	-,159(**)	-,142(**)	-,137(**)
Participación en la construcción de la convivencia	-,046(**)	,000	-,006
Comunicación entre familias y centro	-,117(**)	-,134(**)	-,134(**)
Reuniones con las familias	-,060(**)	-,063(**)	-,072(**)
Participación familias en el centro y con el AMPA	-,011	,024(**)	,009

** p < .001

Puede observarse que la dirección de las correlaciones es negativa, lo que indica que el alumnado que se considera víctima, valora mal la calidad de la convivencia. No obstante, la mayor parte de las correlaciones son bajas. Destaca, como cabía esperar, la correlación entre ser víctima de exclusión y humillación con percepción de baja integración social en el centro. Esta variable también correlaciona en menor grado con ser víctima de agresión. Correlaciones negativas de entre -0.15-0.29 se han encontrado también entre ser víctima de exclusión y humillación con la satisfacción general, sentimiento de pertenencia, cooperación entre estudiantes y el centro como comunidad.

En la Tabla 2.4 puede observarse que dentro de este bloque de obstáculos a la convivencia percibidos por el alumnado, todas las variables muestran correlaciones positivas con las tres situaciones de victimización, indicando que los alumnos que sufren estas situaciones tienden a ver más obstáculos a la convivencia. Destacan por ser superiores a .30 las correlaciones entre ser víctimas de agresiones y de acoso con TIC y las conductas agresivas en la interacción con el profesorado que afirma emitir y recibir el alumnado. Estas últimas también pueden explicarse por las elevadas puntuaciones en victimización, ya señaladas antes, de los sujetos del grupo de “riesgo generalizado”, en el que se incluyen adolescentes el perfil denominado como “víctima y agresor”.

Tabla 2.4. Correlaciones entre obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado y victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Confrontación entre estudiantes	,200(**)	,142(**)	,114(**)
Consejos adultos con utilización violencia	,036(**)	,055(**)	,062(**)
Justificación de la violencia	,084(**)	,118(**)	,131(**)
Racismo y xenofobia	,090(**)	,136(**)	,141(**)
Disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	,210(**)	,148(**)	,113(**)
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,178(**)	,214(**)	,193(**)
Medidas coercitivas profesorado del centro	,148(**)	,151(**)	,128(**)
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,145(**)	,214(**)	,231(**)
Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado	,193(**)	,335(**)	,349(**)
Trato discriminatorio del profesorado que afirma recibir el alumnado	,242(**)	,252(**)	,236(**)
Conductas agresivas del profesorado que afirma recibir el alumnado	,273(**)	,367(**)	,340(**)

** p > .001

Tabla 2.5. Correlaciones entre condiciones para la mejora de la convivencia percibidas por el alumnado y victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Habilidades para construir convivencia de calidad	-,127(**)	-,096(**)	-,095(**)
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	-,117(**)	-,091(**)	-,092(**)
Prevención sexismo y racismo	-,055(**)	-,040(**)	-,042(**)
Adaptación educativa a la diversidad	-,136(**)	-,129(**)	-,118(**)
Trato inclusivo y motivador profesorado	-,075(**)	-,058(**)	-,076(**)
Esfuerzo e interés aprendizaje alumnado	-,110(**)	-,058(**)	-,054(**)
Consejos adultos alternativas no violentas	-,015(*)	-,057(**)	-,057(**)
Formación específica sobre convivencia	-,074(**)	-,090(**)	-,091(**)
Disposición hacia grupos percibidos próximos	-,030(**)	-,080(**)	-,078(**)
Disposición conductual grupos percibidos con más distancia	-,032(**)	-,054(**)	-,051(**)

** p < .001; * p < .05

Todas las correlaciones son negativas, lo que indica una percepción más negativa de las condiciones de construcción de la convivencia por parte del alumnado que dice sufrir situaciones de victimización. No obstante, todas son bajas, no alcanzando ninguna de ellas el valor de .15

Tabla 2.6. Correlaciones entre variables de uso del tiempo fuera de la escuela y situaciones de victimización

	Víctima de exclusión y humillación	Víctima de agresiones	Víctimas de acoso con TIC
Horas_television	,019(**)	,002	-,007
Horas_videojuegos	,040(**)	,096(**)	,022(**)
Horas_internet_estudio	,011	-,013(*)	,012
Horas_internet_comunicarse	-,009	-,029(**)	,048(**)
Horas_internet_descargas	,001	,007	,048(**)
Horas_libros	,041(**)	,025(**)	,009
Ver la Televisión solo	,021(**)	,017(**)	,043(**)
Grado de control de Internet	,007	,008	,000

** p < .001; * p < .05

Todas las correlaciones de la tabla 2.6 son triviales, por lo que no parece que ayuden a explicar las situaciones de victimización en ninguna de sus manifestaciones.

Resultados igualmente triviales se encontraron al calcular la correlación biserial-puntual con disponer de TV o de Internet en el cuarto (comprendidas entre .017 y .043, en el caso de la TV y entre .000 y .008, con Internet).

Los resultados presentados en este apartado, sobre la ausencia de correlaciones significativas entre las situaciones que el estudiante afirma sufrir como víctima y el resto de los indicadores, sugieren la conveniencia de diferenciar dentro de esta dimensión distintos perfiles, como se analiza en el próximo capítulo.

2.1.2. Situaciones en las que se ha participado como agresor

Tabla 2.7. Correlaciones entre variables sociodemográficas y participación en exclusión y agresión

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
Origen padre	-,007	-,029(**)	-,033(**)
Origen madre	-,004	-,034(**)	-,034(**)
Titularidad	-,082(**)	,006	,030(**)
Género	-,071(**)	-,127(**)	-,095(**)
Edad	,020(**)	,025(**)	,024(**)
Estudios_padre	,039(**)	-,028(**)	-,031(**)
Estudios_madre	,044(**)	-,028(**)	-,031(**)
Libros en el hogar	,020(**)	-,042(**)	-,044(**)

** p < .001

Puede observarse en la tabla 2.7 que todas las correlaciones entre variables sociodemográficas y participación en exclusión y agresión son triviales, destacando solamente por encima de .10 la correlación entre Participación en agresiones directas y género, que con valor negativo, indica la menor participación de las chicas en estas situaciones.

Tabla 2.8. Correlaciones entre variables académicas participación en exclusión y agresión

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
Valoración_resultados	-,067(**)	-,086(**)	-,060(**)
Expectativas de estudios	-,026(**)	-,089(**)	-,073(**)
Asistir Ed. Infantil	-,003	-,045(**)	-,029(**)
Repetir secundaria	,031(**)	,070(**)	,059(**)
Repetir primaria	,016(*)	,070(**)	,075(**)

*** p < .001, * p < .05

Todas las correlaciones tienen tamaños muy bajos, lo que indica la escasa relación entre la frecuencia con la que se afirma participar en distintas situaciones excluyendo o agrediendo a otros, como variable continua, y las variables académicas. Resultados que reflejan la conveniencia de estudiar la posible relación entre ambas condiciones a través de una tipología de estudiantes, como se presenta en el capítulo tres.

Tabla 2.9. Correlaciones entre conductas de riesgo y participación en exclusiones y agresiones

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
<i>Consumo de bebidas alcohólicas</i>	,186(**)	,128(**)	,081(**)
<i>Consumo de tabaco</i>	,174(**)	,172(**)	,156(**)
<i>Consumo de cannabis</i>	,173(**)	,222(**)	,225(**)
<i>Consumo de otras drogas ilegales</i>	,144(**)	,256(**)	,327(**)
¿Has faltado al colegio sin falta justificada durante las dos últimas semanas?	,115(**)	,137(**)	,115(**)
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas?	,144(**)	,172(**)	,170(**)

** p < .001

Puede observarse que todas las correlaciones de la Tabla son positivas, lo que indica una mayor comisión de conductas de riesgo entre los sujetos que participan en situaciones de agresión. Son destacables los tamaños moderados de algunas correlaciones como las encontradas con el consumo de porros y de otras drogas ilegales.

Tabla 2.10. Correlaciones entre percepción de calidad de la convivencia en el centro y la participación en exclusiones y agresiones

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
<i>Satisfacción general con el centro</i>	-,196(**)	-,141(**)	-,113(**)
<i>Sentimiento de pertenencia</i>	-,182(**)	-,153(**)	-,122(**)
Integración social	-,029(**)	-,031(**)	-,042(**)
Cooperación entre estudiantes	-,142(**)	-,077(**)	-,050(**)
<i>Calidad de la relación con el profesorado e influencia</i>	-,182(**)	-,113(**)	-,090(**)
<i>El centro como comunidad</i>	-,180(**)	-,170(**)	-,149(**)
Participación en la construcción de la convivencia	-,115(**)	-,027(**)	-,003
<i>Comunicación entre familias y centro</i>	-,146(**)	-,157(**)	-,146(**)
<i>Reuniones con las familias</i>	-,150(**)	-,119(**)	-,093(**)
Participación familias en el centro y con el AMPA	-,115(**)	-,017(*)	,000

** p <.001, * p <.05

En la Tabla se observa que todas las correlaciones son negativas lo que indica una peor valoración de los distintos indicadores de la convivencia por parte de los sujetos que participan en agresiones. No obstante, las correlaciones son muy bajas, encontrando solamente alguna moderada-baja con satisfacción global con el centro, sentimiento de pertenencia, calidad de la relación con el profesorado e influencia, percepción del centro como comunicado, comunicación entre las familias y el centro y valoración de las reuniones con las familias.

Tabla 2.11. Correlaciones entre obstáculos a la convivencia percibidos por el alumnado y participación en exclusiones y agresiones

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
Confrontación entre estudiantes	,179(**)	,103(**)	,074(**)
Consejos adultos con utilización violencia	,193(**)	,155(**)	,100(**)
Justificación de la violencia	,352(**)	,258(**)	,188(**)
Racismo y xenofobia	,191(**)	,221(**)	,189(**)
Disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	,170(**)	,123(**)	,091(**)
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,234(**)	,232(**)	,197(**)
Medidas coercitivas profesorado del centro	,165(**)	,155(**)	,119(**)
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,447(**)	,399(**)	,327(**)
Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado	,287(**)	,508(**)	,489(**)
Trato discriminatorio del profesorado que afirma recibir el alumnado	,351(**)	,285(**)	,234(**)
Conductas agresivas del profesorado que afirma recibir el alumnado	,269(**)	,381(**)	,362(**)

** p <.001

Como puede observarse en la tabla 2.11, existen correlaciones positivas significativas y elevadas entre participar en exclusiones y agresiones y tener problemas con el profesorado así como con la justificación de la violencia. Las correlaciones más elevadas son entre el acoso que el estudiante reconoce dirigir a los compañeros y el mal trato que reconoce dirigir al profesorado (.508). La justificación de la violencia correlaciona sobre todo con la participación en situaciones de exclusión y humillación, debido probablemente a la mayor variabilidad que se observa en dicho indicador (respecto a los otros indicadores de acoso). Otras correlaciones de interés, aunque bajas, son las encontradas con percepción de confrontación entre estudiantes, consejos de adultos de utilización de la violencia, racismo y xenofobia, así como la percepción de trato discriminatorio u ofensivo del profesorado del centro.

Tabla 2.12. Correlaciones entre la percepción de condiciones para mejorar la convivencia en el centro y participación en exclusiones y agresiones

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
<i>Habilidades para construir convivencia de calidad</i>	-,173(**)	-,127(**)	-,101(**)
<i>Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos</i>	-,211(**)	-,130(**)	-,093(**)
Prevención sexismo y racismo	-,094(**)	-,062(**)	-,052(**)
Adaptación educativa a la diversidad	-,142(**)	-,145(**)	-,125(**)
<i>Trato inclusivo y motivador profesorado</i>	-,165(**)	-,096(**)	-,073(**)
Esfuerzo e interés aprendizaje alumnado	-,135(**)	-,057(**)	-,038(**)
Consejos adultos alternativas no violentas	-,091(**)	-,132(**)	-,109(**)
Formación específica sobre convivencia	-,130(**)	-,109(**)	-,093(**)
Disposición hacia grupos percibidos próximos	-,038(**)	-,116(**)	-,106(**)
Disposición conductual grupos percibidos con más distancia	-,115(**)	-,088(**)	-,067(**)

** p <.001

Todas las correlaciones son negativas, lo que indica una peor percepción de las medidas para la mejora de la convivencia por los estudiantes que más participan excluyendo o agrediendo a sus iguales. Solamente se han encontrado tres correlaciones superiores a .15 con percepción de que el centro enseña habilidades para construir una convivencia de calidad, con la calidad de las normas y la forma de resolución de conflictos y con la percepción de trato inclusivo y motivador por parte del profesorado. Además, solamente se muestran con la participación en situaciones de exclusión y humillación.

Tabla 2.13. Correlaciones entre relación con nuevas tecnologías y otras actividades fuera de la escuela con participación en exclusiones y agresiones

	Participación en exclusión y humillación	Participación en situaciones agresión	Participación acoso nuevas tecnologías
Horas_tv	,078(**)	,045(**)	,020(**)
Horas_videojuegos	,052(**)	,125(**)	,054(**)
Horas_internet_estudio	-,039(**)	-,063(**)	-,037(**)
Horas_internet_comunicarse	,102(**)	,047(**)	,030(**)
Horas_internet_descargas	,086(**)	,068(**)	,037(**)
Horas_libros	,009	-,024(**)	-,020(**)
Ver televisión sólo	,129(**)	,065(**)	,042(**)
Control Internet	-,090(**)	-,067(**)	-,046(**)

** p < .001

Todas las correlaciones son muy bajas, lo que indica el bajo poder explicativo de todas las variables incluidas en este apartado para la participación en las situaciones de acoso y agresión.

Por lo que respecta a disponer de TV e Internet en el cuarto, las correlaciones biseriales puntuales encontradas son completamente irrelevantes, oscilando sus valores entre .025 y .050 para la TV y entre .019 y .024 para Internet

2.1.3. Conductas disruptivas y agresivas hacia el profesorado

Tabla 2.14. Correlaciones entre variables sociodemográficas y conductas disruptivas y agresivas al profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Género	-,078(**)	-,109(**)
Edad	,123(**)	,022(**)
Libros	-,024(**)	-,054(**)
Estudios_padre	-,023(**)	-,042(**)
Estudios_madre	-,027(**)	-,049(**)
Origen estudiante	-,007	-,032(**)
Origen padre	-,002	-,031(**)
Origen madre	,001	-,028(**)

** p < .001

Todas las variables muestran correlaciones estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y la conducta inadecuada hacia el profesorado, pero de tamaños irrelevantes, Solamente superan el valor absoluto

de .10 la correlación entre edad y conductas disruptivas (positiva), que indica más conductas disruptivas entre los de más edad (debido a la relación entre edad y repetición de curso) y la de género con conductas agresivas hacia el profesorado, observándose una menor presencia de estas conductas entre las chicas.

Tabla 2.15. Correlaciones entre variables académicas y conductas disruptivas y agresivas al profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Repetir primaria	,064(**)	,100(**)
Repetir secundaria	,144(**)	,083(**)
Asistir Ed. Infantil	-,004	-,039(**)
Expectativas de estudios	-,124(**)	-,101(**)
Valoración resultados	-,168(**)	-,087(**)

** p <.001

Casi todas las correlaciones son muy bajas (inferiores a .15), siendo destacable por encima de este valor únicamente la mostrada entre la valoración de los resultados académicos y las conductas disruptivas reconocidas, indicando su valor negativo, que a más conductas disruptivas peores resultados académicos.

Tabla 2.16. Correlaciones entre conductas de riesgo y conductas

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Consumo de bebidas alcohólicas	,307(**)	,091(**)
Consumo de cigarrillos	,289(**)	,186(**)
Consumo de cannabis	,270(**)	,257(**)
Consumo de otras drogas ilegales	,200(**)	,338(**)
¿Has faltado al colegio sin falta justificada durante las dos últimas semanas?	,214(**)	,161(**)
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas?	,258(**)	,210(**)
¿Has llegado tarde a clase?	,280(**)	,131(**)

** p <.001

En la Tabla se observa que todas las variables de conductas de riesgo muestran correlaciones positivas con las conductas disruptivas y las conductas agresivas hacia el profesorado. Además, la mayor parte superan el valor de 0,20, sobre todo en relación con las conductas disruptivas. Estos resultados sugieren la existencia, detectada también en otras investigaciones, de una orientación

generalizada a distintas conductas antisociales y de riesgo, dentro de las cuales se incluyen las conductas disruptivas y agresivas hacia el profesorado y también el absentismo y el consumo de drogas.

Tabla 2.17. Correlaciones entre calidad de la convivencia percibida y conductas disruptivas y agresivas hacia el profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Satisfacción general con el centro	-,250(**)	-,133(**)
Sentimiento de pertenencia	-,251(**)	-,139(**)
Integración social	,016(*)	-,035(**)
Cooperación entre estudiantes	-,109(**)	-,051(**)
Calidad de la relación con el profesorado e influencia	-,256(**)	-,102(**)
El centro como comunidad	-,220(**)	-,147(**)
Participación en la construcción de la convivencia	-,124(**)	,000
Comunicación entre familias y centro	-,215(**)	-,146(**)
Reuniones con las familias	-,213(**)	-,103(**)
Participación familias en el centro y con el AMPA	-,123(**)	,006

** $p < .001$, * $p < .05$

Las correlaciones de la tabla 2.17 reflejan que las conductas disruptivas y agresivas hacia el profesorado se relacionan significativamente con una percepción más negativa de la convivencia escolar. El tamaño de las correlaciones es mayor en el caso de las conductas disruptivas, más extendidas, encontrándose por encima de .20 en valor absoluto y siempre de forma negativa con: satisfacción con el centro, sentimiento de pertenencia, calidad de la relación con el profesorado e influencia, percepción del centro como comunidad, calidad de comunicación de la familia con el centro y de las reuniones con las familias.

Las correlaciones de la tabla 2.18 son positivas, lo que indica que el alumnado que manifiesta conductas disruptivas o agresivas hacia el profesorado, percibe más obstáculos a la convivencia en el centro, participan de forma más activa en dichos obstáculos, justifican más la violencia y han recibido más consejos sobre la conveniencia de utilizarla. Las correlaciones más elevadas son las que se producen entre el mal trato que el alumno dice manifestar hacia el profesorado y el que afirma recibir, así como en la conducta de acoso hacia compañeros y mal trato hacia la autoridad. También son moderadas las correlaciones con ser víctima de agresiones y de acoso con nuevas tecnologías. Estas últimas pueden deberse a que los alumnos que puntúan alto en las variables de interrupción y conductas agresivas al profesorado, se encuentran en el grupo de alto riesgo, que se caracteriza por considerarse víctima de situaciones de agresión.

Tabla 2.18. Correlaciones entre los obstáculos a la convivencia percibidos y las conductas disruptivas y agresivas al profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Confrontación entre estudiantes	,136(**)	,077(**)
Consejos de adultos para utilización de la violencia	,242(**)	,154(**)
Víctima de exclusión y humillación	,145(**)	,193(**)
Víctima de agresiones	,214(**)	,335(**)
Víctimas de acoso con nuevas tecnologías	,231(**)	,349(**)
Participación en exclusión y humillación	,447(**)	,287(**)
Participación en situaciones agresión	,399(**)	,508(**)
Participación acoso nuevas tecnologías	,327(**)	,489(**)
Justificación de la violencia	,397(**)	,231(**)
Racismo y xenofobia	,213(**)	,222(**)
Disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	,192(**)	,117(**)
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,319(**)	,225(**)
Medidas coercitivas profesorado del centro	,211(**)	,152(**)
Trato discriminatorio del profesorado que afirma recibir el alumnado	,552(**)	,343(**)
Conductas agresivas del profesorado que afirma recibir el alumnado	,443(**)	,514(**)

** p <.001

Tabla 2.19. Correlaciones entre la percepción de medidas para la mejora de la convivencia en el centro y las conductas disruptivas y agresivas al profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Habilidades para construir convivencia de calidad	-,204(**)	-,099(**)
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	-,243(**)	-,097(**)
Prevención sexismo y racismo	-,103(**)	-,053(**)
Adaptación educativa a la diversidad	-,166(**)	-,134(**)
Trato inclusivo y motivador profesorado	-,218(**)	-,076(**)
Esfuerzo e interés aprendizaje alumnado	-,135(**)	-,038(**)
Consejos adultos alternativas no violentas	-,122(**)	-,128(**)
Formación específica sobre convivencia	-,149(**)	-,087(**)
Disposición hacia grupos percibidos próximos	-,083(**)	-,129(**)
Disposición conductual grupos percibidos con más distancia	-,088(**)	-,080(**)

** p <.001

Todas las correlaciones de la tabla 2.19 son negativas, lo que indica una peor percepción de las medidas para la mejora de la convivencia en el centro por los alumnos que muestran conductas disruptivas o agresivas al profesorado. Las conductas disruptivas muestran algunas correlaciones bajas-moderadas y negativas con tres tipos de medidas educativas que pueden, por tanto, ser destacadas como más relevantes para la prevención de la disrupción: 1º) la calidad de las normas y de la forma de resolver los conflictos; 2º) el trato inclusivo y motivador por parte del profesorado; 3º) las habilidades para construir una convivencia de calidad.

Tabla 2.20. Correlaciones entre relación con nuevas tecnologías y otras actividades fuera de la escuela y las conductas disruptivas y agresivas al profesorado

	Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado
Horas_televisión	,089(**)	,038(**)
Horas_videojuegos	,031(**)	,086(**)
Horas_internet_estudio	-,063(**)	-,048(**)
Horas_internet_comunicarse	,137(**)	,041(**)
Horas_internet_descargas	,108(**)	,048(**)
Horas_libros	-,030(**)	-,028(**)
Televisión_solo	,141(**)	,059(**)
Control_internet	-,127(**)	-,066(**)

** p <.001

Todas las correlaciones de la tabla 2.20 van en el sentido esperado y son bajas, superando solamente cuatro de ellas el valor de .10 con las conductas disruptivas: horas de conexión a Internet para comunicarse, para hacer descargas y ver la TV solo (a mayor número de horas, más conductas disruptivas) y grado de control de Internet (en sentido negativa, cuanto más control: menos conductas disruptivas).

Por lo que se refiere a disponer de TV y de Internet en el cuarto, las correlaciones biserial-puntuales muestran unos valores muy bajos tanto con las conductas disruptivas (0,058 y 0,041, respectivamente), como con mostrar conductas agresivas hacia el profesorado (0,045 y 0,015, respectivamente).

2.2. Relación entre indicadores evaluados a través del profesorado.

Se presentan en este apartado el análisis de las correlaciones entre los distintos indicadores globales obtenidos a través del cuestionario del profesorado.

2.2.1. Sentimiento de pertenencia al centro y realización personal

Como puede observarse en la tabla 2.21, las correlaciones de la realización y pertenencia al centro del profesorado con las variables sociodemográficas son muy bajas, superando la barrera del .15 en valor absoluto solamente respecto a la titularidad del centro (con mayores niveles de pertenencia y realización en los centros privados) y los años de antigüedad en la docencia (menor sentimiento de pertenencia a más edad) .

Tabla 2.21. Correlaciones entre variables sociodemográficas y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Género	,066(**)	-,002
Edad	-,123(**)	-,044(**)
Años de antigüedad en la docencia	-,161(**)	-,065(**)
Años de antigüedad en el centro	-,044(**)	,012
Titularidad del centro	-,218(**)	-,198(**)

** p <.001

Tabla 2.22. Correlaciones entre cursos de formación continua del área, sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Actualización del área de conocimiento	-,008	,033(*)
Didáctica	,026(*)	,049(**)
Nuevas tecnologías en educación	-,020	,005

** p < .01, * p < .05

Tabla 2.23. Correlaciones entre cursos sobre convivencia y desarrollo socio-afectivo, sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Educación sexual	,057(**)	,114(**)
Prevención de conductas de riesgo (educación vial, prevención de drogodependencias y educación para la salud)	,090(**)	,145(**)
Mediación/resolución de conflicto	,115(**)	,146(**)
Enseñanza de habilidades sociales	,118(**)	,161(**)
Técnicas del control del aula, comportamiento disruptivo	,086(**)	,124(**)
Tolerancia y educación intercultural	,090(**)	,117(**)
Coeducación y prevención del sexismo	,044(**)	,086(**)
La prevención de la violencia	,109(**)	,131(**)
Acoso entre iguales	,091(**)	,130(**)
Aprendizaje cooperativo	,098(**)	,127(**)
Mejora de la escuela como comunidad	,107(**)	,135(**)
Educación cívica (derechos humanos y democracia)	,056(**)	,102(**)
Colaboración con familias	,123(**)	,171(**)

** p <.001

Como puede observarse en las Tablas 2.22 el hecho de recibir cursos de formación continua relacionados con el área de conocimiento las nuevas tecnologías o la didáctica no correlaciona con el sentimiento de pertenencia al centro ni con la realización personal en el trabajo.

En la tabla 2.23 se incluyen las siguientes correlaciones superiores a .1 entre el sentimiento de pertenencia al centro y los siguientes contenidos relacionados con la construcción de la convivencia: mediación y resolución de conflictos, enseñanza de habilidades sociales, prevención de la violencia, mejora de la escuela como comunidad y colaboración con las familias.

También se observan correlaciones superiores a .1 entre la realización personal en el trabajo y haber realizado cursos sobre casi todos los contenidos por los que se pregunta, siendo algo más elevadas en el caso de los cursos sobre colaboración con familias y enseñanza de habilidades sociales.

Tabla 2.24. Correlaciones entre valoración de la convivencia, sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Calidad global de la convivencia en el centro	,457(**)	,349(**)
Calidad de relaciones entre docentes y personal	,438(**)	,272(**)
Calidad de la relación e influencia alumnado	,434(**)	,437(**)
El centro como comunidad	,468(**)	,429(**)
Relación y comunicación familias-profesorado	,286(**)	,265(**)
Valoración y respeto de familias al profesorado	,389(**)	,360(**)
Integración y cooperación entre docentes	,394(**)	,298(**)

** p < .001

Todas las correlaciones de la tabla 2.24 son positivas, lo que pone de relieve la estrecha relación existente entre la calidad de la convivencia, tal como ésta es percibida por el profesor, cómo se siente en el centro y su realización personal como profesor/a. Destacan por su magnitud las existentes entre ambos indicadores de cómo se siente el profesor y la percepción de la calidad de la convivencia en el centro como comunidad. La realización personal como profesor correlaciona, sobre todo, con la percepción de que el profesorado puede influir sobre el alumnado como autoridad de referencia, preocupada por la justicia y un aliado para conseguir objetivos deseados por los estudiantes.

Las correlaciones de la tabla 2.25, reflejan que los obstáculos más relacionados con un menor sentimiento de pertenencia al centro son los problemas en el alumnado y las familias, así como en el equipo directivo.

Tabla 2.25. Correlaciones entre obstáculos generales a la convivencia con sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Problemas del alumnado y las familias	-,346(**)	-,263(**)
Falta apoyo administración e insuficiencia de recursos	-,275(**)	-,174(**)
Problemas en las relaciones en el centro	-,219(**)	-,097(**)
Problemas en el equipo directivo	-,373(**)	-,239(**)
Problemas de adaptación del profesorado	-,275(**)	-,184(**)

** p < .001

Tabla 2.26. Correlaciones entre obstáculos a la convivencia vividos directamente, sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	-,333(**)	-,310(**)
Conductas agresivas del alumnado hacia profesorado	-,212(**)	-,140(**)
Conductas coercitivas hacia alumnado reconocidas por profesorado	-,207(**)	-,200(**)
Conductas agresivas/intimidación al alumnado reconocidas por profesorado	-,113(**)	-,107(**)
Malestar con el centro	-,572(**)	-,296(**)
Despersonalización y cansancio	-,514(**)	-,378(**)
Prob. relación entre docentes (aislamiento/acoso)	-,243(**)	-,068(**)
Problemas en la relación con las familias	-,056(**)	-,048(**)

** p < .001

Como puede observarse en la tabla 2.26, los obstáculos a la convivencia vividos directamente por el/la docente presentan varias correlaciones significativas. Las correlaciones son especialmente elevadas, como cabía esperar, entre los distintos indicadores que expresan cómo se siente el profesor (pertenencia al centro y malestar con el centro o despersonalización y cansancio). Además de dichas relaciones, destaca la existente entre la disrupción y falta de interés y respeto en el alumnado que el profesor sufre en sus clases y su menor sentimiento de pertenencia al centro y realización personal. Correlaciones que llevan a destacar dicho problema y su superación como un objetivo prioritario para mejorar la calidad de la vida del profesorado y su capacidad para mejorar la educación.

Tabla 2.27. Correlaciones entre la percepción de medidas para la mejora de la convivencia en el centro y sentimiento de pertenencia y realización personal

	Sentimiento de pertenencia al centro	Realización personal
Calidad de las normas de convivencia y las sanciones	,388(**)	,280(**)
Participación del alumnado en las normas	,311(**)	,266(**)
Prevención racismo y sexismo	,227(**)	,335(**)
Adaptación educativa a la diversidad	,286(**)	,352(**)
Utilización cooperación, consenso y cohesión	,291(**)	,414(**)
Enseñanza inclusiva	,240(**)	,341(**)
Esfuerzo e interés por el aprendizaje	,300(**)	,332(**)
Habilidades para construir convivencia calidad	,208(**)	,337(**)
Medidas promover colaboración familias	,236(**)	,198(**)

** p < .001

Todas las condiciones de construcción de la convivencia muestran correlaciones positivas con el sentimiento de pertenencia al centro y la realización personal del profesor, con tamaños medios y moderados. Se observan interesantes correlaciones significativas entre realización personal y la utilización de procedimientos educativos innovadores 1º) utilización de la cooperación, el consenso y la cohesión (.414); 2º) adaptación educativa a la diversidad (.352); 3º) enseñanza inclusiva (.341); 4º) habilidades para construir la convivencia. Es posible que la puesta en marcha de dichas condiciones contribuya a incrementar la realización personal del profesorado, aunque también puede suceder que un nivel aceptable de realización favorezca la energía necesaria para promoverlas.

2.2.2. Despersonalización y problemas en las relaciones entre docentes

Tabla 2.28. Correlaciones de variables sociodemográficas con despersonalización y problemas de las relaciones entre docentes

	Despersonalización y cansancio	Prob. relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Género	-,074(**)	-,041(**)
Edad	,106(**)	,044(**)
Años de antigüedad en el cargo	,167(**)	,102(**)
Años de antigüedad en el centro	,091(**)	,136(**)
Titularidad	,230(**)	,122(**)

** p < .001

Las características sociodemográficas del profesorado muestran correlaciones bajas con la despersonalización y los problemas de relación entre docentes. La correlación más alta es la encontrada entre despersonalización y titularidad del centro, que indica que la despersonalización es mayor en los centros públicos; la misma tendencia, con una correlación menor se muestra con los problemas de las relaciones entre docentes. La antigüedad en la docencia muestra una correlación positiva, aunque baja con las dos variables, especialmente con despersonalización.

Tabla 2.29. Correlaciones entre cursos de formación continua del área, despersonalización y problemas de relación entre docentes

	Despersonalización y cansancio	Prob. relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Actualización de contenidos del área de conocimiento	,034(**)	,039(**)
Didáctica	,007	,018
Nuevas tecnologías en educación	,045(**)	,029(*)

** p < .01, * p < .05

Tabla 2.30. Correlaciones entre cursos sobre convivencia, despersonalización y problemas entre docentes

	Despersonalización y cansancio	Prob.relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Educación sexual	-,026(*)	,050(**)
Prevención de conductas de riesgo (educación vial, prevención de drogodependencias y educación para la salud)	-,031(*)	,032(*)
Mediación/resolución de conflicto	-,056(**)	,016
Enseñanza de habilidades sociales	-,049(**)	,041(**)
Técnicas del control del aula, comportamiento disruptivo	-,024	,034(**)
Tolerancia y educación intercultural	-,056(**)	,046(**)
Coeducación y prevención del sexismo	,005	,040(**)
La prevención de la violencia	-,049(**)	,019
Acoso entre iguales	-,051(**)	,034(**)
Aprendizaje cooperativo	-,042(**)	,053(**)
Mejora de la escuela como comunidad	-,058(**)	,034(**)
Educación cívica (derechos humanos y democracia)	-,037(**)	,048(**)
Colaboración con familias	-,071(**)	,044(**)

** p < .01, * p < .05

Como puede observarse en las tablas 2.29 y 2.30, ninguna de las correlaciones llega a .1, por lo que parece que la despersonalización y los problemas de aislamiento entre docentes no correlacionan.

Tabla 2.31. Correlaciones entre calidad de la convivencia valorada por el profesor, despersonalización y problemas de relación entre docentes

	Despersonalización y cansancio	Prob.relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Calidad global de la convivencia en el centro	-,381(**)	-,198(**)
Calidad de relaciones entre docentes y personal	-,271(**)	-,328(**)
Sentimiento de pertenencia al centro	-,514(**)	-,243(**)
Calidad de la relación e influencia alumnado	-,330(**)	-,155(**)
El centro como comunidad	-,289(**)	-,187(**)
Relación y comunicación familias-profesorado	-,264(**)	-,110(**)
Valoración y respeto de familias al profesorado	-,390(**)	-,200(**)
Realización Personal	-,378(**)	-,068(**)
Integración y cooperación entre docentes	-,305(**)	-,220(**)

** p < .001

Como puede observarse en la tabla 2.31, todos los indicadores de calidad de la convivencia estimados a través del profesor muestran correlaciones negativas y en su mayor parte moderadas y medias, tanto con despersonalización como con problemas en las relaciones entre docentes, lo que pone de manifiesto que los profesores con mayor puntuación en estas variables tienden a valorar peor los diferentes aspectos de la convivencia en el centro. Las correlaciones son más elevadas con despersonalización, siendo especialmente relevantes con sentimiento de pertenencia al centro (-.514) y valoración y respeto de las familias al profesorado (-.390), dos condiciones que destacan por su relevancia para mejorar la calidad de la vida del profesorado y su capacidad para mejorar la educación.

Tabla 2.32. Correlaciones entre obstáculos generales a la convivencia percibidos por el profesor, despersonalización y problemas entre docentes

	Despersonalización y cansancio	Prob. relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Problemas del alumnado y las familias	,460(**)	,153(**)
Falta apoyo administración e insuficiencia de recursos	,336(**)	,130(**)
Problemas en las relaciones en el centro	,211(**)	,408(**)
Problemas en el equipo directivo	,346(**)	,272(**)
Problemas de adaptación del profesorado	,313(**)	,264(**)

** p <.001

Las correlaciones de la tabla 2.32 reflejan que los profesores con mayor sentimiento de despersonalización y que manifiestan más problemas de aislamiento respecto a sus compañeros, tienden a puntuar más en la percepción de los cinco indicadores de obstáculos generales a la convivencia. Las correlaciones son de tamaño moderado a medio y más altas en general con despersonalización. Destaca, no obstante, la correlación elevada entre considerar que en general las relaciones entre docentes obstaculizan la convivencia y percibir personalmente una situación negativa en las relaciones que se establecen en el centro con otros docentes.

Tabla 2.33. Correlaciones entre obstáculos a la convivencia vividos directamente con despersionalización y problemas de relación entre docentes

	Despersionalización y cansancio	Prob.relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	,450(**)	,149(**)
Conductas agresivas del alumnado hacia profesorado	,240(**)	,171(**)
Conductas coercitivas hacia alumnado reconocidas por profesorado	,320(**)	,102(**)
Conductas agresivas/intimidación al alumnado reconocidas por profesorado	,163(**)	,097(**)
Malestar con el centro	,416(**)	,386(**)
Problemas en la relación con las familias	,062(**)	,115(**)

** p <.001

Las correlaciones incluidas en la tabla 2.33 reflejan que los profesores con despersionalización y cansancio viven más problemas en su interacción con el alumnado, sobre todo disrupción y falta de interés y respeto (.450), y reconocen manifestar más conductas coercitivas (.32), probablemente como reacción a la disrupción que viven; esquema que sugiere una escalada entre cuatro tipos de condiciones: disrupción, coerción, despersionalización y malestar con el centro.

Resulta también relevante que los problemas de aislamiento y acoso entre docentes correlacionen ligeramente con la conducta disruptiva y agresiva recibida del alumnado y con los problemas con las familias, aunque en este caso las correlaciones son de menor magnitud, siendo más elevadas entre problemas entre docentes y malestar con el centro.

Tabla 2.34. Correlaciones entre la percepción de condiciones para la mejora de la convivencia en el centro, despersionalización y problemas de relación entre docentes

	Despersionalización y cansancio	Prob.relación entre docentes (aislamiento/acoso)
Calidad de las normas y las sanciones	-,272(**)	-,225(**)
Participación del alumnado en las normas	-,254(**)	-,158(**)
Prevención racismo y sexismo	-,118(**)	,003
Adaptación educativa a la diversidad	-,180(**)	-,073(**)
Utilización cooperación, consenso y cohesión	-,201(**)	,006
Enseñanza inclusiva	-,167(**)	-,050(**)
Esfuerzo e interés por el aprendizaje	-,303(**)	-,072(**)
Habilidades para construir convivencia calidad	-,104(**)	,008
Medidas promover colaboración familias	-,145(**)	-,137(**)

** p <.001

Las correlaciones incluidas en la tabla 2.34 son bajas o moderadas con la mayor parte de las variables, especialmente con los problemas de las relaciones entre docentes y algo más altas con despersonalización. Todas son negativas, lo que indica que los profesores con más problemas tienden a puntuar menos en las medidas para la mejora de la convivencia en el centro. De nuevo destaca la correlación negativa entre despersonalización/cansancio y el esfuerzo y el interés que se observa en el alumnado al que se pretende enseñar (.303).

2.3. Relación entre los indicadores a través del alumnado, el profesorado y los equipos directivos de cada centro

En este apartado se incluyen correlaciones con variables del cuestionario de los equipos directivos y resultados promedio de los centros derivados de los cuestionarios del alumnado y del profesorado.

2.3.1. Calidad de la convivencia

Tabla 2.35. Correlaciones entre indicadores de calidad de la convivencia obtenidos a través del profesorado y del equipo directivo de cada centro

Profesorado	Equipos directivos					
	Calidad de las relaciones entre docentes y equipos	Calidad global de la convivencia y del alumnado	Calidad de la relación con las familias y el entorno	Relación alumnado y profesorado (autoridad)	Relación y comunicación con las familias	Participación de las familias
Calidad global	,195(**)	,377(**)	,289(**)	,386(**)	,444(**)	,138(*)
Relación docentes y personal	,390(**)	,236(**)	,222(**)	,380(**)	,270(**)	,194(**)
Realización personal	,203(**)	,213(**)	,188(**)	,255(**)	,201(**)	,125(*)
Sentimiento pertenencia	,292(**)	,226(**)	,181(**)	,376(**)	,270(**)	,133(*)
Relación e influencia en alumnado	,295(**)	,389(**)	,265(**)	,460(**)	,384(**)	,202(**)
Cooperación entre docentes	,329(**)	,323(**)	,302(**)	,419(**)	,350(**)	,241(**)
Centro como comunidad	,383(**)	,338(**)	,251(**)	,411(**)	,352(**)	,247(**)
Relación con las familias	,154(*)	,281(**)	,256(**)	,284(**)	,507(**)	,203(**)
Valoración de las familias	,142(*)	,295(**)	,284(**)	,307(**)	,475(**)	,205(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2.36. Correlaciones entre indicadores de calidad de la convivencia obtenidos a través del alumnado y de equipo directivo de cada centro

Alumnado	Equipos directivos					
	Calidad de las relaciones docentes y equipos	Calidad global de la convivencia y alumnado	Calidad de la relación con las familias y el entorno	Relación alumnado y profesorado (autoridad)	Relación y comunicación con las familias	Participación de las familias
Satisfacción general	,167(**)	,288(**)	,220(**)	,206(**)	,227(**)	,089
Sentimiento de pertenencia	,103	,145(*)	-,008	,006	-,012	-,009
Integración social	-,043	,177(**)	,020	,040	,151(*)	,030
Cooperación entre estudiantes	,069	,225(**)	,036	,093	,229(**)	,150(*)
Autoridad profesorado	,151(*)	,254(**)	,138(*)	,188(**)	,204(**)	,054
Centro como comunidad	,168(**)	,335(**)	,150(*)	,238(**)	,246(**)	,104
Participación construcción convivencia	,247(**)	,320(**)	,206(**)	,252(**)	,270(**)	,235(**)
Comunicación familia-centro	,146(*)	,331(**)	,204(**)	,242(**)	,353(**)	,096
Reuniones con las familias	,092	,248(**)	,191(**)	,167(**)	,350(**)	,092
Participación familias AMPA	,165(**)	,268(**)	,270(**)	,179(**)	,357(**)	,159(*)

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral). *La correlación es significante al 0,05 (bilateral).

Tabla 2.37. Correlaciones entre indicadores de calidad de la convivencia obtenidos a del alumnado y del profesorado de cada centro

Alumnado	Profesorado							
	Calidad global	Calidad relación docentes y personal	Realización personal	Sentimien. Pertenenc	Calidad relación e influencia alumnado	Interacción cooperac. entre docentes	Centro como comunidad	Relación con las familias
Satisfacción general	,347(**)	,370(**)	,282(**)	,297(**)	,327(**)	,335(**)	,315(**)	,238(**)
Sentimiento de pertenencia	,028	,167(**)	,097	,071	,052	,060	,067	-,086
Integración social	,255(**)	,102	,137(*)	,082	,175(**)	,192(**)	,186(**)	,338(**)
Cooperación entre estudiantes	,245(**)	,164(**)	,181(**)	,151(*)	,207(**)	,181(**)	,174(**)	,224(**)
Relaciones alumno-profesorado	,310(**)	,339(**)	,355(**)	,383(**)	,464(**)	,402(**)	,437(**)	,188(**)
Centro como comunidad	,432(**)	,338(**)	,409(**)	,422(**)	,498(**)	,465(**)	,486(**)	,344(**)
Particip. Construc. Convivencia	,386(**)	,409(**)	,426(**)	,461(**)	,518(**)	,465(**)	,577(**)	,355(**)
Comunicación familia-centro	,480(**)	,282(**)	,363(**)	,381(**)	,516(**)	,462(**)	,458(**)	,496(**)
Reuniones con las familias	,471(**)	,190(**)	,213(**)	,277(**)	,376(**)	,309(**)	,320(**)	,542(**)
Participación con las familias	,417(**)	,320(**)	,264(**)	,335(**)	,401(**)	,347(**)	,391(**)	,413(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de las correlaciones entre los indicadores sobre la calidad de la convivencia obtenidos en el mismo centro a través de las tres perspectivas consideradas, alumnado, profesorado y equipos directivos, refleja que:

- 1) Existen relaciones suficientemente consistentes para validar el procedimiento de evaluación de la calidad de la convivencia adoptado, ya que a pesar de la diferencia de perspectivas implicadas, se observa que las elevadas puntuaciones derivadas de una de estas tres perspectivas se relaciona con puntuaciones también elevadas en las otras dos.
- 2) Las correlaciones son más elevadas entre profesorado y equipo directivo y entre profesorado y alumnado, que entre el alumnado y el equipo directivo. Diferencias que cabe relacionar con las existentes entre las relaciones de los tres colectivos, puesto que la interacción entre el alumnado y el equipo directivo es mucho menor que en los otros dos casos.
- 3) La percepción de buena relación e influencia del profesorado con el alumnado (autoridad de referencia) destaca como el indicador obtenido a través de los equipos directivos que muestra correlaciones más elevadas con el conjunto de indicadores sobre calidad de la convivencia obtenidos a través del profesorado.
- 4) La percepción positiva del alumnado del centro por parte del equipo directivo (factor en el que se incluye la valoración global de la convivencia) es el indicador obtenido a través de dicho equipo que más se relaciona con los indicadores de calidad obtenidos a través del alumnado. Las correlaciones más elevadas se producen con dos indicadores (el centro como comunidad y la participación del alumnado en la construcción de la convivencia), que parecen requerir que el equipo directivo confíe en la capacidad del alumnado para construir la convivencia, aunque también podría suceder que cuando se posibilita dicha participación la percepción del alumnado por parte del equipo directivo mejore.
- 5) Existen correlaciones muy elevadas entre la percepción de calidad de la convivencia por parte del alumnado y la mayoría de los indicadores obtenidos a través del profesorado, destacando de nuevo las que se observan entre la percepción docente de la posibilidad de influir sobre el alumnado a través de la autoridad de referencia. y la valoración positiva que el alumnado realiza de la convivencia (sobre todo con las oportunidades de participación en la construcción de la convivencia y la comunicación escuela-familia).

2.3.2. Obstáculos a la convivencia

En las Tablas siguientes se presentan las correlaciones de Spearman entre el conocimiento de problemas entre estudiantes y problemas en la interacción del alumnado con el profesorado, tal como son percibidos por los tres colectivos de un mismo centro.

Tabla 2.38. Correlaciones entre el conocimiento por parte del equipo directivo de problemas entre estudiantes y de trato inadecuado del alumnado al profesorado

Problemas entre el alumnado		Problemas del alumnado en la relación con el profesorado			
		Conducta disruptiva	Agresión verbal	Contra sus cosas	Agresión física
Agr. verbal	Coefficiente de correlación	,551(**)	,359(**)	,133(*)	,131(*)
Contra las propiedades	Coefficiente de correlación	,554(**)	,406(**)	,191(**)	,173(**)
Agr. física	Coefficiente de correlación	,403(**)	,413(**)	,229(**)	,270(**)
Agr. sexual, o armas	Coefficiente de correlación	,072	,154(**)	,206(**)	,281(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2.39. Correlaciones entre el conocimiento por parte del equipo directivo de problemas entre estudiantes y de trato inadecuado del profesorado al alumnado

Problemas entre estudiantes	Trato inadecuado del profesorado al alumnado		
	Exclusión/	Agr. verbal/	Agr. física/
Agr. Verbal	,283(**)	,195(**)	,015
Contra sus cosas	,245(**)	,213(**)	,038
Agr. Física	,233(**)	,241(**)	,101
Agr. sexual, o con armas	,228(**)	,252(**)	,398(**)

Tabla 2.40. Correlaciones entre el conocimiento por parte del equipo directivo de trato inadecuado entre el alumnado y el profesorado

Trato inadecuado del alumnado al profesorado	Trato inadecuado del profesorado al alumnado		
	Exclusión/	Agr. Verbal/	Agr. física/
Conducta disruptiva	,333(**)	,257(**)	,039
Agresión verbal	,304(**)	,393(**)	,168(**)
Contra sus cosas	,229(**)	,339(**)	,271(**)
Agresión física	,138(*)	,290(**)	,358(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2.41. Correlaciones entre el conocimiento de los problemas por parte del equipo directivo, y los indicadores sobre dichos problemas obtenidos a través del alumnado y el profesorado

Equipos directivos	Indicadores obtenidos a través lo que el alumnado reconoce						Indicadores a través del profesorado	
	Víctima exclusión iguales	Víctima agresión iguales	Participa exclusión iguales	Participa agresión iguales	Disrupción	Agresión al profesor	Disruptivas	Agresión alumno profesor
<i>Problemas entre alumnado</i>								
Agr. verbal	-,009	-,001	,044	-,016	-,004	-,003	,251(**)	,131(*)
Contra sus cosas	-,030	-,041	,038	-,022	-,005	-,003	,096	,021
Agr. física	-,041	-,057	,067	-,028	,025	-,058	,125(*)	-,012
Agr. sexual, armas	-,045	-,026	,092	,021	,021	-,055	,055	,033
<i>Trato inadecuado del alumnado con el profesorado</i>								
Conducta disruptiva	-,078	-,008	-,056	-,041	,036	-,006	,245(**)	,061
Agresión verbal/	-,128(*)	-,085	-,079	-,065	,000	-,012	,199(**)	,106
Contra sus cosas/	-,100	-,057	,003	-,086	-,035	-,104	,049	-,014
Agresión física/	-,027	-,049	,040	-,043	,053	-,089	,100	,089
<i>Trato inadecuado del profesorado con el alumnado</i>								
Exclusión/	-,058	-,057	,033	-,043	,017	-,074	,093	-,022
Agr. verbal/	-,093	-,047	-,011	-,037	-,006	-,049	,038	,008
Agr. física/	,005	-,038	,054	-,062	-,003	-,061	,019	,033

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2.42. Correlaciones entre la percepción de obstáculos generales a la convivencia por el equipo directivo y por el profesorado

Equipos directivos	Adaptación del profesorado	Alumnado y familias	Insuficiencia de recursos/Adm	Relaciones en el centro	Equipo directivo
Adaptación del profesorado	,495(**)	,370(**)	,366(**)	,329(**)	,395(**)
Insuficiencia de recursos	,354(**)	,404(**)	,548(**)	,220(**)	,331(**)
Familias	,300(**)	,442(**)	,329(**)	,171(**)	,290(**)
Alumnado	,430(**)	,510(**)	,448(**)	,236(**)	,378(**)
Legislación y normativa	,284(**)	,226(**)	,242(**)	,197(**)	,263(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,001

El análisis de las correlaciones (tablas 2.38-2.42) entre los indicadores sobre obstáculos a la convivencia obtenidos en el mismo centro a través de las tres perspectivas consideradas, alumnado, profesorado y equipos directivos, refleja que:

- 1) *Tratar mal a estudiantes y al profesorado.* El conocimiento por parte del equipo directivo de conductas disruptivas y agresiones verbales del alumnado al profesorado muestra correlaciones elevadas con el conocimiento de agresiones entre estudiantes, llegando en algunos casos las correlaciones a superar el valor de 0.55. Resultado que concuerda con los obtenidos a través del alumnado y que confirma la convergencia de ambos problemas, es decir que el alumnado que trata mal a sus compañeros con frecuencia tiende a tratar también mal al profesorado.

- 2) *Relación entre problemas en situaciones de extrema gravedad.* Las correlaciones entre el conocimiento por parte del equipo directivo de agresiones entre estudiantes y trato inadecuado del profesorado hacia el alumnado son de menor magnitud a las mencionadas en el párrafo anterior, destacando por su tamaño (.398) la existente entre dos problemas extraordinariamente raros.
- 3) *El riesgo de escaladas y el papel de la mediación.* Las correlaciones incluidas en la tabla 2.40, entre el conocimiento por parte del equipo directivo de trato inadecuado del alumnado hacia el profesorado y del profesorado hacia el alumnado, con valores que superan en varios casos el .3 (llegando a .393 entre agresiones verbales), pueden estar relacionadas con las escaladas originadas en este tipo de conflictos, en las que la interacción puede deteriorarse mucho. Estos resultados llevan a destacar una de las necesidades reconocidas como prioritarias por los equipos directivos sobre el papel de los equipos de mediación para ayudar a resolver estos conflictos y prevenir escaladas de confrontación que deterioran la calidad de la convivencia y de la educación.
- 4) *Invisibilidad del acoso.* La ausencia de correlaciones significativas entre el número de casos de acoso entre estudiantes conocido por los equipos directivos y los indicadores sobre dicho problemas obtenidos directamente a través del alumnado refleja que, probablemente, aquellos desconocen una buena parte de los problemas que se producen entre estudiantes, que permanezcan invisibles hasta que su nivel de gravedad supera determinado límite.
- 5) *Indicadores sobre problemas en la interacción profesorado-alumnado.* Los problemas de interrupción y falta de respeto del alumnado hacia el profesor reconocidos por este último muestran correlaciones de valor medio (.245) con el conocimiento de dicha situación por parte de los equipos directivos. En el resto de los indicadores sobre la percepción que los tres colectivos tienen de este tipo de problemas son muy bajas. Resultados que sugieren la conveniencia de utilizar como principal indicador de dichas dificultades los indicadores resultantes del profesorado y de la percepción que el conjunto del alumnado tiene de los mismos (no incluidos en las tablas presentadas en este apartado).

2.4. Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado

Con objeto de seleccionar un subconjunto de variables predictoras de las conductas criterio de convivencia antes presentadas, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple. Las variables predictoras categóricas fueron introducidas como variables “dummy” en las ecuaciones. Dado que la finalidad de este estudio es sobre todo descriptiva y no de comprobación de un modelo, se utilizaron procedimientos de pasos sucesivos (*stepwise*) para la introducción de variables en las ecuaciones. Como variables predictoras se incluyeron todas

aquellas que habían mostrado correlaciones al menos bajas-moderadas con los criterios, además de algunas relevantes en los estudios publicados (como el género y la edad).

Al llevar a cabo los cálculos, pronto se encontró que los elevados tamaños muestrales introducían una complejidad adicional: la presencia en todas las ecuaciones de un gran número de variables con pesos estadísticamente significativos, pero irrelevantes en cuanto al incremento del poder predictivo. Este problema no se eliminaba poniendo restricciones en la entrada de variables ($p < .001$).

Para paliar los efectos no deseados del tamaño muestral y poder seleccionar las variables más relevantes, se dividió la muestra total aleatoriamente en dos submuestras: muestra de validación y muestra de validación cruzada. En la selección de variables se impuso la condición de que los predictores seleccionados estuviesen entre los que tuviesen pesos tipificados más altos en las dos muestras. Una restricción añadida en ambas muestras fue que el incremento en la regresión derivado de la introducción de un nuevo predictor, además de estadísticamente significativo (aspecto controlado por el algoritmo de regresión utilizado) mostrase un incremento en R^2 de al menos .005 puntos. Estas restricciones hacen que en la mayor parte de los casos, se pueda seleccionar un conjunto reducido de variables predictoras de mayor relevancia.

Para la inclusión de predictores de los criterios seleccionados también se eliminaron las conductas del mismo tipo (por ejemplo ser víctima de agresión para la predicción de ser víctima de exclusión), por tener correlaciones muy elevadas, impidiendo la entrada de otras variables teóricamente más relevantes.

En los resultados se presentan solamente los estadísticos encontrados en la muestra de validación, ya que aunque las variables son las mismas en las dos muestras, los pesos pueden tener pequeñas variaciones.

2.4.1. Ser víctima de exclusión y humillación

Con los criterios anteriores, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de ser víctima de situaciones de exclusión y humillación por parte de otros estudiantes incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,456 con el indicador víctima de exclusión, con un R^2 corregida de 0,23 ($F(6, 10720) = 470,01$, $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.43.

Tabla 2.43. Variables predictoras de ser víctima de exclusiones y humillaciones

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandariz.	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Integración social	-,267	,007	-,355	-37,855	,000
Percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en alumnos	,077	,007	,103	10,730	,000
Percepción de trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,123	,008	,154	15,424	,000
Confrontación entre estudiantes	,054	,005	,095	10,075	,000
Calidad de la relación con el profesorado e influencia	,058	,007	,086	8,953	,000
Tener buenos amigos en el centro	-,126	,015	-,075	-8,137	,000

Los coeficientes estandarizados permiten examinar la importancia relativa de cada una de las variables para la predicción. Las que aparecen en los primeros lugares de la tabla son más importantes.

Las variables con pesos de signos positivos, pueden considerarse como factores de riesgo, mientras que las que muestran signos negativos, lo son de protección.

Los resultados que se resumen en la tabla, reflejan como variables que incrementan el riesgo de ser víctima de exclusión y de humillación por parte de los compañeros la percepción de una interacción problemática en el aula detectada en tres indicadores: disrupción y falta de interés del alumnado, trato discriminatorio del profesorado y confrontación entre estudiantes, contexto en el que la orientación hacia la autoridad del profesorado parece incrementar el riesgo. Y como principales condiciones de protección: una buena integración en el grupo de iguales, y tener buenos amigos en el centro.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en investigaciones anteriores y reflejan la estrecha relación que parece existir entre la estructura individualista competitiva del aula tradicional y la victimización de determinados estudiantes, elegidos entre quienes se perciben en situación de vulnerabilidad debido a su débil integración.

2.4.2. Ser víctima de situaciones de agresión

El modelo resultante para la predicción de las situaciones de agresión directa que se viven como víctima incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,815 con el indicador ser víctima de agresión, con un R^2 corregida de 0,664 ($F(14, 21151) = 2785,34; p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.44.

Tabla 2.44. Variables predictoras de ser víctima de situaciones de agresión directa

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandariza.	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Consumir otras drogas ilegales	,463	,022	,206	21,232	,000
Trato discriminatorio o ofensivo en el profesorado del centro	,063	,005	,136	13,376	,000
Integración social	-,063	,004	-,146	-15,771	,000
Confrontación entre estudiantes	,030	,003	,091	9,397	,000
Género	-,137	,016	-,079	-8,375	,000
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,049	,006	,077	7,568	,000

a Variable dependiente: Víctima de agresiones

El valor de R es de .381, con R^2 ajustada de .145. El valor de F (6 y 10720) es de 282,56 ($p < .001$).

Los resultados que se resumen en la tabla reflejan que los dos factores de protección son en este caso la integración social en el centro y el género, ser mujer disminuye la probabilidad de recibir agresiones directas. Este último resultado confirma los de otros estudios en los que generalmente las alumnas son menos víctimas de situaciones de acoso con conductas de agresión física (una de las situaciones que más peso tienen en este indicador).

Entre los factores de riesgo, que permiten predecir la victimización en agresiones directas, destaca en “consumo de otras drogas ilegales” debido a la presencia de alumnos de riesgo generalizado (que son al mismo tiempo víctimas y agresores) entre las víctimas de las situaciones de agresión directa.

Los otros tres factores de riesgo hacen referencia a una interacción problemática en el contexto escolar en el que se produce la agresión: percepción de trato ofensivo o discriminatorio en el profesorado del centro, confrontación entre estudiantes y reconocimiento de comportamiento disruptivo y de falta de respeto al profesorado por parte del propio alumno.

2.4.3. Ser víctima de acoso con nuevas tecnologías

El modelo resultante para la predicción de la victimización con nuevas tecnologías incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,346 con dicho indicador, con un R^2 corregida de 0,119 ($F(5, 10719) = 271,33$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.45.

Tabla 2.45. Variables predictoras de ser víctima de acoso con nuevas tecnologías

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizad	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Consumir otras drogas ilegales	,385	,018	,215	21,834	,000
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,043	,004	,118	11,606	,000
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,053	,005	,103	10,079	,000
Integración social	-,027	,003	-,079	-8,412	,000
Confrontación entre estudiantes	,019	,003	,072	7,389	,000

Los resultados que se resumen en la tabla reflejan de nuevo como factor de protección la integración social (en el grupo de iguales) en el centro, y como variables de riesgo, que permiten predecir la victimización con nuevas tecnologías, las mismas que respecto a la agresión directa: percepción de trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro, reconocimiento de conductas disruptivas y de falta de respeto hacia el profesorado por el propio alumno y percepción de relaciones de confrontación entre estudiantes en el centro.

2.4.4. Participar en situaciones de exclusión y humillación

El modelo resultante incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,504 con participar en situaciones de exclusión y humillación hacia compañeros o compañeras, con un R^2 corregida de 0,253 ($F(6, 10720) = 559,68$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.46.

Tabla 2.46. Variables predictoras de participar en situaciones de exclusión y humillación

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,321	,010	,318	32,265	,000
Justificación de la violencia	,149	,008	,184	18,952	,000
Confrontación entre estudiantes	,049	,005	,096	10,573	,000
Titularidad	-,231	,024	-,084	-9,603	,000
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	-,047	,007	-,066	-7,046	,000
Consumir otras drogas ilegales	,196	,033	,055	5,957	,000

Los resultados que se resumen en la tabla 2.46 reflejan que las principales variables de riesgo, que permiten predecir la participación en situaciones de exclusión y humillación de otros/as estudiantes son: el reconocimiento de conductas disruptivas y de falta de respeto hacia el profesorado por parte del propio alumno, la justificación de la violencia, la percepción de relaciones de confrontación entre estudiantes en el centro, la titularidad (este problema es más frecuente en los centros privados) y el consumo de otras drogas ilegales distintas del cannabis. La calidad de las normas y de la forma de resolución de conflictos en el centro, percibida por el propio alumno, actúa como factor de protección, disminuyendo la probabilidad de participar excluyendo o humillando a otro estudiante.

El modelo de predicción de las conductas de exclusión y humillación de otros compañeros refleja que parecen formar parte de un esquema de comportamiento antisocial, basado en la justificación de la violencia y la orientación al riesgo, que se manifiesta en distinto tipo de relaciones: con los iguales, profesorado y en consumo de drogas. Su probabilidad parece depender de características del contexto: más frecuente en centros privados, con relaciones de confrontación y baja calidad de las normas y de la forma de resolución de conflictos.

2.4.5. Participar en situaciones de agresión

El modelo resultante incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,486 con participar en situaciones de agresión a compañeros y compañeras, con un R^2 corregida de 0,236 ($F(6, 10720) = 508,43$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.47

Tabla 2.47. Variables predictoras de participar en situaciones de agresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,164	,006	,267	27,540	,000
Consumir otras drogas ilegales	,506	,020	,233	25,104	,000
Racismo y xenofobia	,041	,004	,086	9,446	,000
Género	-,116	,015	-,070	-7,726	,000
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,031	,004	,071	7,470	,000
Consejos adultos alternativos no violentas	-,017	,003	-,061	-6,668	,000

Los resultados que se resumen en la tabla 2.47 reflejan que las principales variables de riesgo, que permiten predecir la participación en situaciones de agresión directa hacia otros/as estudiantes son: el reconocimiento de conductas disruptivas y de falta de respeto hacia el profesorado por parte del propio alumno, el consumo de otras drogas ilegales distintas del cannabis, la identificación con grupos racistas y xenófobos así como la percepción de trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro.

El hecho de ser mujer actúa y haber escuchado a los adultos de referencia consejos sobre alternativas a la violencia para resolver conflictos actúan como condiciones de protección, disminuyendo la probabilidad de participar en agresiones directas.

El modelo de predicción de la participación en agresiones directas hacia compañeros refleja que parece formar parte de un esquema de comportamiento antisocial, basado en la orientación al riesgo y el contacto con grupos antisociales, reflejado en la identificación con grupos racistas y el consumo de otras drogas ilegales distintas del cannabis difícilmente accesibles para estudiantes de secundaria que no estén en contacto con dichos grupos). Su probabilidad parece depender en buena parte de una acumulación de condiciones de riesgo (incluida la familia, que no aconseja alternativas a la violencia) a lo largo de la trayectoria individual.

2.4.6. Participar en situaciones de acoso con nuevas tecnologías

El modelo resultante incluye 4 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,407 con participar en situaciones de acoso con nuevas tecnologías, con un R^2 corregida de 0,166 ($F(4,10072) = 500,88$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.48.

Tabla 2.48. Variables predictoras de participar en situaciones de acoso con TIC

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Consumir otras drogas ilegales	,521	,021	,241	25,144	,000
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,122	,006	,198	19,789	,000
Racismo y xenofobia	,039	,004	,083	8,795	,000
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,033	,004	,074	7,722	,000

En el modelo de predicción de acoso con nuevas tecnologías destacan como condiciones que incrementan su probabilidad : la fuerte orientación al riesgo y el contacto con grupos antisociales (otras drogas, y grupos xenófobos) y los problemas en la interacción con el profesorado (reconocimiento de disrupción y falta de respeto y percepción de tratamiento discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro).

2.4.7. Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado

El modelo resultante incluye 7 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,592 con las conductas disruptivas reconocidas por el alumnado, con un R^2 corregida de 0,350 ($F(7, 10001) = 769,64$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.49.

Tabla 2.49. Variables predictoras de conductas disruptivas y falta de respeto reconocidas por el alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Participación en exclusión y humillación	,222	,010	,224	22,841	,000
Justificación de la violencia	,139	,007	,172	18,907	,000
Consumo de <i>porros</i>	,213	,022	,104	9,780	,000
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	,109	,006	,150	17,627	,000
Participación en situaciones agresión	,228	,016	,138	14,297	,000
Faltar al centro sin causa justificada	,115	,011	,091	10,634	,000
Consumo de tabaco	,122	,015	,086	8,327	,000

Los resultados que se resumen en la tabla 2.49 reflejan que las principales variables de riesgo, que permiten predecir la participación en el comportamiento disruptivo y falta de respeto al profesorado son: la participación en exclusiones y agresiones a otros estudiantes, la justificación de la violencia, el consumo de cannabis y de tabaco, la percepción de trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro y el absentismo escolar.

El modelo de predicción de la conducta disruptiva y de faltad de respeto al profesorado refleja que parece formar parte de un esquema de comportamiento que justifica la violencia y el riesgo, sin llegar a los límites que se sobrepasan en el modelo de participación en agresiones directas y con nuevas tecnologías, como se refleja en el tipo de droga que permite predecir cada indicador (tabaco y cannabis u otras drogas ilegales), como si hubiera relación entre la gravedad de la violencia ejercida contra los demás y del riesgo de la droga consumida.

2.4.8. Conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado

El modelo resultante incluye 4 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,737 con las conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado, con un R^2 corregida de 0,543 ($F(18, 19582) = 970,40$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.50

Tabla 2.50. Variables predictoras de conductas agresivas hacia el profesorado reconocidas por el alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizad	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	,351	,005	,491	63,936	,000
Participación en situaciones agresión	,375	,009	,318	41,614	,000
Repetir primaria	,171	,022	,054	7,612	,000
Edad	-,036	,005	-,053	-7,451	,000

Los resultados que se resumen en la tabla 2.50 reflejan que las principales variables de riesgo, que permiten predecir la participación en conductas agresivas hacia el profesorado son: la participación en conductas disruptivas y de falta de respeto, la participación en situaciones de agresión directa hacia otros estudiantes y el hecho de haber repetido primaria. La edad actúa como condición de protección.

El modelo de predicción de la conducta agresiva hacia el profesorado refleja que parece formar parte de un esquema agresivo de comportamiento que se manifiesta hacia distintas relaciones, que puede tener su origen en dificultades de

adaptación al sistema escolar producidas desde primaria, y que tiende a disminuir en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

2.5. Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del profesorado

De acuerdo a los criterios expuestos en la presentación del apartado 4.2 se han elaborado los modelos predictivos a partir de los indicadores obtenidos a través del profesorado que a continuación se describen.

2.5.1. Sentimiento de pertenencia al centro

El modelo resultante incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,616 con el sentimiento de pertenencia al centro en el profesor o profesora, con un R^2 corregida de 0,379 ($F(5, 2777) = 358,96$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.51.

Tabla 2.51. Variables predictoras del sentimiento de pertenencia al centro en el profesorado

	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Malestar con el centro	-,347	,016	-,331	-21,862	,000
Realización personal	,359	,017	,307	20,759	,000
Despersonalización y cansancio	-,213	,016	-,205	-13,739	,000
El centro como comunidad	,071	,007	,147	9,672	,000
Edad	-,198	,027	-,093	-7,255	,000

En los resultados que se incluyen en la tabla 2.51, las variables con signo negativo son condiciones de riesgo y las que no lo tienen son condiciones de protección. Como en dicha tabla se refleja, el sentimiento de pertenencia al centro se incrementa con el sentido de realización personal en el trabajo y la percepción de la calidad de la convivencia en el centro como una comunidad que va más allá del conjunto de individuos que la componen, preocupándose por el bienestar de cada persona. El sentido de pertenencia disminuye con el malestar en el centro, con la despersonalización y a medida que aumenta la edad del profesor.

2.5.2. Realización personal como profesor o profesora

El modelo resultante incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,621 con la realización personal como docente, con un R^2 corregida de 0,384 ($F(6, 2776) = 290,89$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.52

Tabla 2.52. Variables predictoras de la realización personal como profesor/a

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Sentimiento de pertenencia al centro	,261	,016	,309	16,347	,000
Calidad de la relación e influencia alumnado	,165	,019	,165	8,496	,000
Cursos convivencia	,081	,009	,131	8,665	,000
Despersonalización y cansancio	-,104	,017	-,112	-6,086	,000
El centro como comunidad	,049	,008	,117	6,130	,000
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	-,044	,009	-,083	-4,844	,000

El modelo de predicción de la realización personal del profesorado refleja que se puede predecir a partir del sentimiento de pertenencia al centro, la percepción de influencia sobre el alumnado como autoridad de referencia, la realización de cursos de formación continua sobre convivencia escolar, y la calidad del centro como comunidad, percibida por el propio profesor.

Por el contrario reducen el sentido de realización del profesorado la despersonalización y el hecho de vivir en el aula conductas de disrupción y falta de interés y respeto por parte del alumnado.

Estos resultados proporcionan una información de gran relevancia para desarrollar programas que incrementen la calidad de la vida del profesorado y su energía para mejorar la educación, reduciendo las variables de riesgo e incrementando las de protección.

2.5.3. Despersonalización y cansancio emocional

El modelo resultante incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,623 con la despersonalización, con un R^2 corregida de 0,384 ($F(6, 2783) = 294,28$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.53.

Tabla 2.53. Variables predictoras de despersonalización y cansancio

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Sentimiento de pertenencia al centro	-,264	,019	-,291	-14,010	,000
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	,155	,010	,274	16,306	,000
Años de antigüedad en el centro	,173	,017	,155	10,253	,000
Realización personal	-,117	,019	-,109	-6,040	,000
Calidad global de la convivencia en el centro	-,073	,017	-,076	-4,196	,000
Malestar con el centro	,069	,018	,073	3,850	,000

Los resultados de la tabla 2.53 reflejan de nuevo que para evitar la despersonalización y el cansancio emocional del profesorado, que tiende a incrementarse con los años de antigüedad en el centro y el malestar en él, es de especial relevancia erradicar el comportamiento disruptivo y la falta de respeto al profesorado por parte del alumnado.

2.5.4. Problemas de relaciones entre docentes

El modelo resultante incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,473 con los problemas de las relaciones con otros docentes (aislamiento y acoso). con un R^2 corregida de 0,222 ($F(6, 2780) = 132,87$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.54.

Tabla 2.54. Variables predictoras de problemas en las relaciones con otros docentes: aislamiento y acoso

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Malestar con el centro	,182	,012	,296	14,882	,000
Calidad de relaciones entre docentes y personal	-,100	,011	-,180	-9,178	,000
Problemas en la relación con las familias	,473	,073	,110	6,456	,000
Años de antigüedad en el centro	,075	,013	,101	5,763	,000
Conductas agresivas del alumnado hacia profesorado	,128	,029	,076	4,363	,000

El modelo de predicción de los problemas de relación con otros docentes refleja que su probabilidad se incrementa con el malestar en el centro, los problemas de relación con las familias, los años de antigüedad en el centro, y las conductas agresivas del alumnado que recibe el profesor. Y se reducen con la calidad global de las relaciones entre docentes. Es decir, que la probabilidad de que un docente sufra aislamiento, incluso acoso, por parte de otros docentes, parece estar relacionada con la probabilidad de sufrir situaciones ofensivas o incluso agresivas en su relación con el alumnado y las familias.

2.5.5. Conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

El modelo resultante incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,610 con las conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado, con un R^2 corregida de 0,371 ($F(5, 2760) = 326,71$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.55.

Tabla 2.55. Variables predictoras de conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Disrupción y falta de interés y respeto del alumnado	,227	,011	,376	20,968	,000
Conductas agresivas/intimidación al alumnado reconocidas por profesorado	1,246	,068	,284	18,364	,000
Participación del alumnado en las normas	-,084	,016	-,081	-5,104	,000
Despersonalización y cansancio	,117	,019	,107	6,084	,000
Edad	-,191	,034	-,086	-5,591	,000

El modelo de predicción de las conductas coercitivas del profesorado que se resume en la tabla 2.55, destaca como principal condición de riesgo, que incrementa la probabilidad de dicha conductas, la disrupción y falta de respeto que el docente encuentra en el aula. Y como variable de protección, para no recurrir a la coerción, la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia. El resto de las variables del modelo ponen de manifiesto que disrupción y coerción forman parte de una escalada en la que el profesorado puede llegar a conductas hostiles y que va acompañado de despersonalización y cansancio emocional, problemas que se incrementan con la edad.

2.5.6. Conductas agresivas y de intimidación hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

El modelo resultante incluye 3 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,259 con las conductas coercitivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado, con un R^2 corregida de 0,067 ($F(3, 2766) = 66,39; p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.56.

Tabla 2.56. Variables predictoras de conductas de intimidación y agresivas hacia el alumnado reconocidas por el profesorado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Conductas agresivas del alumnado hacia profesorado	,081	,014	,120	5,942	,000
Despersonalización y cansancio	,034	,005	,137	7,172	,000
Problemas en la relación con las familias	,227	,038	,116	5,970	,000

Las conductas agresivas hacia el alumnado por parte del profesorado son muy poco frecuentes. Probablemente por eso, el valor del modelo predictivo que se resume en la tabla 2.56 es menor que el de los otros indicadores analizados en este capítulo. El modelo refleja que las conductas intimidatorias del profesor pueden formar parte de escalada iniciadas con la percepción de conductas agresivas en el alumnado, en contextos de despersonalización y cansancio (como condición de riesgo) y de problemas en la relación con las familias, como antecedente y/o como reacción a las interacciones producidas en el aula.

2.6. Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de los equipos directivos

Para la predicción de la calidad de la convivencia se utilizaron como variables predictoras solamente variables del centro educativo obtenidas de las respuestas de los equipos directivos. El procedimiento utilizado fue el paso a paso (stepwise). El tamaño de la muestra más reducido en este nivel impidió la división de la muestra en dos grupos aleatorios (validación y validación cruzada) utilizando solamente los resultados de la muestra completa. Para la inclusión de predictores se siguió simplemente el criterio de la significación estadística ($p < .05$). Como criterios de la calidad de la convivencia se utilizaron cuatro variables dependientes: calidad global, calidad de las relaciones entre docentes y entre equipos, calidad de las relaciones con la familia y el entorno y problemas de relación entre profesorado y familias. Se utilizaron como variables predictoras las que habían mostrado relaciones significativas con estos criterios. La falta de

respuesta en algunas preguntas sociodemográficas del centro (como el número de grupos, o la presencia de alumnado con necesidades especiales...) que fueron incluidos como predictores, redujo el tamaño de las muestras.

2.6.1. Calidad global de la convivencia y del alumnado

El modelo resultante incluye 3 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,560 con la valoración global de la convivencia, con un R^2 corregida de 0,298 ($F(3, 137) = 20,84; p < .001$).

Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.57

Tabla 2.57. Variables predictoras de valoración de la calidad global de la convivencia

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Relación e influencia del profesorado como autoridad referencia i	,195	,063	,276	3,114	,002
Relación y comunicación con las familias	,076	,028	,222	2,760	,007
Habilidades construcción de convivencia de calidad	,045	,019	,200	2,334	,021

El modelo que se resume en la tabla 2.57 refleja que se puede predecir la calidad global de la convivencia y del alumnado que perciben los equipos directivos a través de: la calidad de la relación entre estudiantes y profesorado (como autoridad de referencia), la de la relación entre las familias y el centro, y las oportunidades que proporciona para aprender habilidades que permiten construir una convivencia de calidad.

2.6.2. Calidad de las relaciones entre docentes y equipos del centro

El modelo resultante incluye 3 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,520 con la calidad de las relaciones entre docentes y equipos del centro, tal como esta es percibida por los equipos directivos, con un R^2 corregida de 0,254 ($F(3, 137) = 16,90; p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.58.

Tabla 2.58. Variables predictoras de la calidad de la relación entre docentes y equipos del centro

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizad	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Habilidades construcción de una convivencia de calidad	,070	,027	,250	2,620	,010
Participación en las normas	,247	,095	,234	2,594	,011
Relación y comunicación con las familias	,077	,033	,181	2,297	,023

El modelo que se resume en la tabla 2.58 refleja que se puede predecir la calidad global de las relaciones entre docentes y equipos del centro, tal como la perciben los equipos directivos, a través de: las oportunidades que proporciona para aprender habilidades de construcción de la convivencia, el grado de participación que el alumnado y el profesorado tienen en las normas y la calidad de la relación y comunicación con las familias. Resultados que reflejan la convergencia que parece existir entre la calidad de la relación entre los profesionales que trabajan en el centro educativo y la calidad de las oportunidades que proporciona para la participación.

2.6.3. Calidad de las relaciones con las familias y el entorno

El modelo resultante incluye 3 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,543 con la valoración global de la convivencia, con un R^2 corregida de 0,279 ($F(3, 137) = 19,06$; $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.59.

Tabla 2.59. Variables predictoras de calidad de la relación con las familias y el entorno

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizad	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Relación y comunicación con las familias	,129	,045	,262	2,880	,005
Habilidades para la construcción de convivencia de calidad	,080	,025	,247	3,178	,002
Problemas psicológicos en el alumnado	-,183	,079	-,199	-2,327	,021

Los resultados que se recogen en la tabla 2.59 reflejan que se puede predecir la calidad de la relación con las familias y el entorno a partir de la calidad de la comunicación que se establece con dichas familias, así como por las oportunidades que el centro proporciona para aprender habilidades de construcción de la convivencia. Aparece, además, un nuevo predictor con peso negativo, que es la presencia de alumnado con problemas psicológicos y en situación de riesgo social.

2.6.4. Relaciones problemáticas entre las familias y el profesorado.

El modelo resultante incluye 2 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de 0,533 con la valoración global de la convivencia, con un R^2 corregida de 0,273 ($F(3, 138) = 27,34; p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la Tabla 2.60

Tabla 2.60. Variables predictoras de relaciones problemáticas entre familias y profesorado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
Transgresiones y pandillas que dificultan convivencia	,262	,055	,403	4,801	,000
Problemas psicológicos y de riesgo social en el alumnado	,089	,038	,198	2,357	,020

El modelo de predicción que se recoge en la tabla 2.60 destaca como dos condiciones de riesgo para los problemas graves entre familia y profesorado, la presencia de alumnado con transgresiones graves y pandillas que dificultan la convivencia en el centro así como de la presencia de alumnado con problemas psicológicos y situaciones familiares de riesgo.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

III Desde la perspectiva de las familias



educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Desde la perspectiva de las familias

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad
de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación,
con la colaboración de las Comunidades Autónomas,
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO JALÓN
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN BABARRO**

NIPO 820-10-046-9

En la realización de este estudio sobre la perspectiva de las familias han colaborado también las siguientes personas:

Coordinación desde el Ministerio de Educación

Magdalena Ariño Torre, Isabel Fernández y Pilar Pin

Unidad de Psicología Preventiva de la UCM

María Marcos y Belén Martínez

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Ángeles Abelleira, Manuel Ávila, Begoña Bernabé, Juan Chamorro, Jaime Cristóbal, Pedro Luis Díez, Joan Girbau, Raquel Mónica García, Eva Moreno, Juan Miguel Molina, Rosario Prieto, José Ignacio Recio, Alfonso Rodríguez, Miguel Ruiz, Cristina Satrústegui, Ignacio Sobrón, José Luis Soler y Beatriz Ugarte

Coordinación desde las Federaciones de AMPAS para la evaluación en el Estudio Piloto

Juan Vilches, CEAPA
Francisca Cea, CONCAPA

Evaluación desde los centros

En este estudio han trabajado más de 347 personas coordinando la evaluación en cada centro, y a las que agradecemos su colaboración

ÍNDICE

Introducción	4
Resultados	8
1. La relación familia-escuela	8
1.1. Con quién y con qué frecuencia se establece la relación	8
1.2. Calidad de la relación entre la familia y la escuela	10
2. Obstáculos a la convivencia escolar	14
3. Cómo mejorar la colaboración de las familias con la escuela	17
4. Como perciben la situación de su hijo o hija	20
4.1. Relación con el profesorado como autoridad de referencia	20
4.2. Rendimiento, expectativas y tiempo dedicado al estudio	22
4.3. Tiempo compartido con el hijo/a en tareas y en ocio	23
4.4. Integración y sentimiento de pertenencia al centro	25
4.5. Problemas de relación con iguales y profesorado	27
5. Normas de convivencia, autoridad del profesorado y disciplina	30
5.1. Calidad de las normas de convivencia y resolución de conflictos	30
5.2. La autoridad del profesorado	32
5.3. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado	34
5.4. Qué puede hacer la familia para incrementar la autoridad del profesorado	36
5.5. Cómo mejorar la eficacia educativa de las sanciones	38
6. Consejos sobre cómo resolver conflictos	40
7. Conclusiones	42
7.1. Sobre la perspectiva de las familias	42
7.2. Integrando la perspectiva de las familias con las otras perspectivas	48
Anexo: método del estudio	51

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de las familias desde un enfoque integral de la convivencia

El estudio que aquí se presenta busca conocer cuáles son las condiciones que ayudan a construir una convivencia escolar de calidad contando con las distintas perspectivas implicadas, para adaptar la escuela a lo que la sociedad espera de ella: el lugar en el que se construyen las capacidades, las relaciones y los valores que nos ayudan a ser como queremos ser, superando problemas ancestrales, como el acoso escolar, más rechazados y visibles hoy, y afrontando nuevos retos y dificultades, como la necesidad de promover una autoridad que fortalezca al profesorado y le permita enseñar y educar al mismo tiempo.

De acuerdo a dicho objetivo general, este estudio es la continuación del realizado con anterioridad sobre la convivencia escolar desde cuatro perspectivas diferentes: el alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que quedaba incompleto hasta no contar con la perspectiva de las familias, que aquí se presenta.

Contexto y procedimiento del estudio

Siguiendo el mismo procedimiento de la investigación anterior, este estudio sobre la perspectiva de las familias se ha llevado a cabo desde el *grupo de trabajo I* constituido por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En este grupo han participado 17 representantes de cada una de las CCAA así como por un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia hacia las Mujeres. La dirección técnica de este grupo corresponde a María José Díaz-Aguado y en el han participado también, como miembros del equipo investigador Rosario Martínez Arias y Javier Martín.

El grupo de trabajo en cuyo contexto se ha llevado a cabo este estudio estatal se ha venido reuniendo desde octubre de 2007 hasta 2009, con los siguientes objetivos y actividades.

- 1) Estudio de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores y análisis y aprobación de la propuesta de indicadores de calidad de la convivencia elaborados a partir de dichos trabajos.
- 2) Desarrollo y aprobación de los cuestionarios utilizados en el estudio estatal (para el alumnado, el profesorado, los equipos directivos, los departamentos de orientación y las familias) a partir de los empleados en investigaciones anteriores, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo. En este informe se analizan los resultados obtenidos a través de las familias. Los primeros resultados obtenidos a través de los otros cuatro colectivos fueron presentados en un informe anterior.

- 3) Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información a nivel estatal, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador de cada comunidad y los coordinadores de cada uno de los centros participantes en el estudio. Conviene tener en cuenta para valorar el significado de esta cooperación en red que en ella han participado más de 480 personas.
- 4) Desarrollo y aprobación de los indicadores globales de la convivencia escolar obtenidos a través de alumnado y profesorado y del Informe de diagnóstico de la convivencia del centro, utilizado para devolver a cada uno de los centros participantes sus resultados.
- 5) Reuniones en cada Comunidad Autónoma. Para favorecer este último nivel de la colaboración, en la mayoría de los casos se realizaron varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la comunidad y los coordinadores de los centros participantes.

En el anexo del primer Informe titulado *Resultados desde la perspectiva del alumnado, el profesorado...* se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo. Conviene destacar que los análisis presentados aquí se han realizado sobre un total de 347 centros educativos, y 10.768 familias, a quienes desde aquí agradecemos su colaboración.

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y cooperación anteriormente descritos, y la red que se ha establecido para llevarlo a cabo, deben ser destacadas como dos de sus principales aportaciones.

Estudio preparatorio de esta investigación

La investigación que aquí se presenta se basa en un estudio piloto realizado sobre las respuestas de 212 familias que respondieron a una primera versión del cuestionario, en el que las cuestiones más complejas sobre las causas y posibles soluciones de los problemas actuales se planteaban a través de preguntas abiertas (sobre la autoridad del profesorado, cómo incrementarla, cómo mejorar la colaboración con las familias, cómo mejorar la eficacia de la disciplina...). Uno de los principales objetivos de este estudio era poder elaborar opciones de respuesta que recogieran la perspectiva de las familias.

Los cuestionarios del estudio piloto fueron distribuidos y respondidos a través de las dos Federaciones Estatales: CEAPA (169 cuestionarios) y CONCAPA (43), entre las familias que representan en dichas Federaciones a todas las provincias, en el caso de CEAPA, y a todas las CA, en el caso de CONCAPA. A partir de las distintas respuestas escritas por dichas familias se elaboró el cuestionario presentado al Grupo de Trabajo en cuyo contexto se ha realizado esta investigación. Agradecemos desde aquí la valiosa colaboración de CEAPA y CONCAPA en este estudio, así como la de las familias que respondieron a los cuestionarios.

Resumen de las conclusiones del estudio anterior

Se presenta a continuación un resumen de los principales resultados incluidos en el primer estudio sobre la perspectiva del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, en torno a tres conclusiones generales que deben ser consideradas conjuntamente:

1) La convivencia escolar en general es buena. Los cuatro colectivos participantes en este estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.

2) La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias son los dos principales obstáculos a la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que en este aspecto se pronuncian de forma similar. Parece, por tanto, generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que plantean los adolescentes se originan, en buena parte, más allá de la escuela, y pueden estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encuentran en su casa, y éstos a su vez con los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, y lo complejo que resulta adaptar la educación a dichos cambios

3) La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela. El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.

4) La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas, de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemática que

permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia.
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa.

RESULTADOS DEL ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

En el anexo puede encontrarse una detallada descripción de las familias participantes en el estudio así como del procedimiento que se ha seguido para favorecer su participación y que respondieran a los cuestionarios. A continuación se presenta el análisis de los resultados.

1. La relación familia-escuela

1.1.- Con quien y con qué frecuencia se establece la relación

Con el objetivo de conocer la frecuencia con la que se relacionan las familias con cada una de las figuras educativas del centro al que asiste su hijo/a, se planteó en primer lugar la siguiente pregunta general, seguida de 11 elementos específicos:

¿Qué relación tiene con las siguientes figuras educativas del centro educativo al que asiste su hijo o hija?

En la tabla 1 se presentan los porcentajes a los 4 tipos de respuesta y en la figura 1 la suma de familias que respondieron tener bastante o mucha relación con cada figura educativa.

Tabla 1. Relación con las figuras educativas del centro

	Nada %	Poca %	Bastante %	Mucha %
Relación dirección	40,3	39,0	15,6	5,1
Jefatura de Estudios.	37,6	40,4	16,9	5,0
Departamento de Orientación o similar	49,9	32,4	13,5	4,2
Tutor o tutora del curso	5,0	28,0	45,0	21,9
Otros profesores u otras profesoras	31,8	40,4	22,4	5,5
AMPA	57,2	29,2	8,9	4,7
Los representantes de las familias en el Consejo Escolar	64,9	24,1	7,4	3,6
Directamente con otras familias	19,2	31,6	36,6	12,6

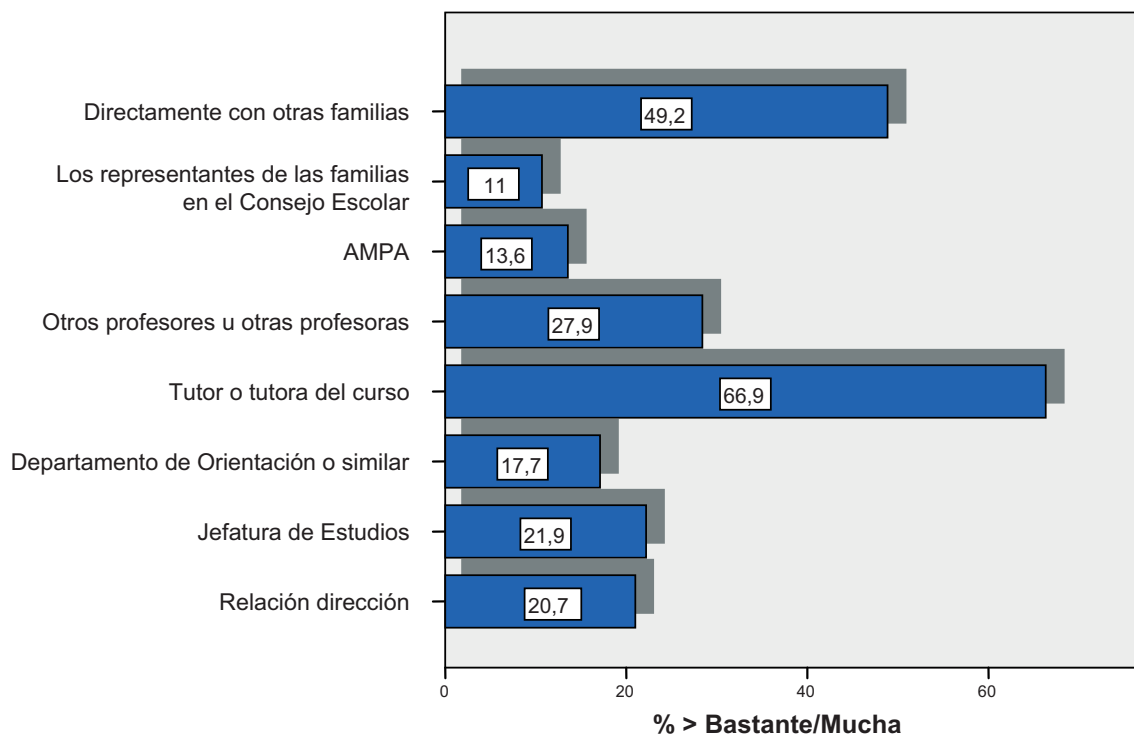


Figura 1. Porcentaje de familias que afirman tener bastante o mucha relación con cada figura educativa

Como puede observarse en la tabla y en el gráfico 1, la mayoría de las familias afirma tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura educativa que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y el AMPA.

En la tabla 2 se presentan los resultados a la pregunta:

- *Durante el pasado curso, ¿cuántas veces ha estado en contacto con el tutor o la tutora de su hijo o hija en el centro educativo?*

Como puede observarse en la Tabla 2, la situación más frecuente entre las 10.686 que respondieron refleja que se relacionaron con el tutor/a 2-3 veces a lo largo del pasado curso, siendo muy pocas (el 4%) las que afirman no haberse encontrado con dicha figura educativa ninguna vez.

Tabla 2. Cuantas veces estuvo en contacto con el tutor o tutora durante el pasado curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	432	4,0
1	1178	11,0
2-3	4873	45,6
4-5	2809	26,3
6 o más	1394	13,0
Total	10686	100,0

En la tabla 3 se presentan los porcentajes de respuesta a la pregunta:

- *¿Cuántos amigos o amigas de su hijo o hija que pertenezcan a su mismo centro educativo conoce?*

Tabla 3. Conocimiento de las familias de amigos y amigas del centro educativo.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	129	1,2
1	151	1,4
2-3	946	8,9
4-5	2246	21,1
6 o más	7164	67,4
Total	10636	100,0

La distribución de respuestas entre las 10.636 familias que respondieron a esta pregunta, presentada en la tabla 3, refleja que la inmensa mayoría de las familias conocen más de cuatro amigos/as de su hijo/a que asisten a su mismo centro educativo, siendo muy pocas (el 1,2%) las que afirman no conocer ninguno. Resultado que coincide, con el 1,2% de adolescentes que afirma no tener ningún buen amigo/a en el centro educativo. En el otro extremo también hay bastante coincidencia puesto que el 67,4% de las familias afirma conocer a seis o más amigos, y el 62,9% del alumnado afirma tener seis o más buenos amigos/as.

1.2. Calidad de la relación entre la familia y la escuela

En la tabla 4 se presentan los porcentajes de respuestas sobre la calidad de la relación existente entre la familia y el centro educativo ante la pregunta genérica

Pensando en la relación que su familia tiene con el centro educativo al que asiste su hijo o hija ¿en qué grado se da lo que se indica a continuación?

En la Figura 2 se presentan las valoraciones medias dadas por las familias a los 14 indicadores de calidad de la relación familia-escuela. Para interpretarla conviene tener en cuenta que las respuestas posibles oscilan entre 1 (nada) y 4 (mucho).

Tabla 4. Calidad de las relaciones de las familias con el centro educativo

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	4,4	18,7	55,8	21,1
Estamos contentos con el centro	2,2	12,7	54,6	30,6
Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora	3,5	9,6	25,9	61,1
Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación	3,7	19,9	47,5	28,9
A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro	4,8	12,8	37,7	44,7
Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación de nuestro hijo/a	3,1	12,9	45,6	38,4
Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo	3,8	9,5	42,5	44,1
Sentimos que en el centro nos respetan	1,8	8,5	48,5	41,2
En este centro se dan oportunidades de participación a la familias	4,8	20,6	46,9	27,7
Colaboramos con la asociación de madres y padres	36,5	32,8	19,3	11,3
Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora	3,5	9,6	25,9	61,1
El profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante	11,2	30,3	45,6	12,9
En este centro se escucha a las familias implicadas antes de aplicar medidas disciplinarias	8,3	23,8	51,0	16,9
Sentimos que formamos parte de la escuela	8,6	28,9	45,9	16,7
Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos	6,0	20,2	50,6	23,3

Como puede observarse en la tabla y en la figura, las mejores valoraciones (por encima de 3 que equivale a considerar que lo indicado se da bastante) corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan; colaboramos en la resolución de los conflictos; sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación; a nuestro/a hijo/a le gusta que vayamos a las reuniones; estamos contentos con el centro: las reuniones contribuyen a mejorar la educación.

La evaluación de la calidad de la relación familia-escuela resulta más positiva preguntando directamente a las familias, que desde la perspectiva del adolescente. Puesto que, por ejemplo, ante la pregunta: “A mi familia le gusta venir a las reuniones que convoca el tutor o tutora”, el 61,3% del alumnado responde que bastante o mucho, porcentaje que sube al 82,4% cuando se pregunta directamente a quien acude a dichas reuniones.

Por otra parte, entre los indicadores de calidad en los que se observa una valoración menor de las familias destacan: colaboramos con la asociación de padres y madres; el profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante; sentimos que formamos parte de la escuela.

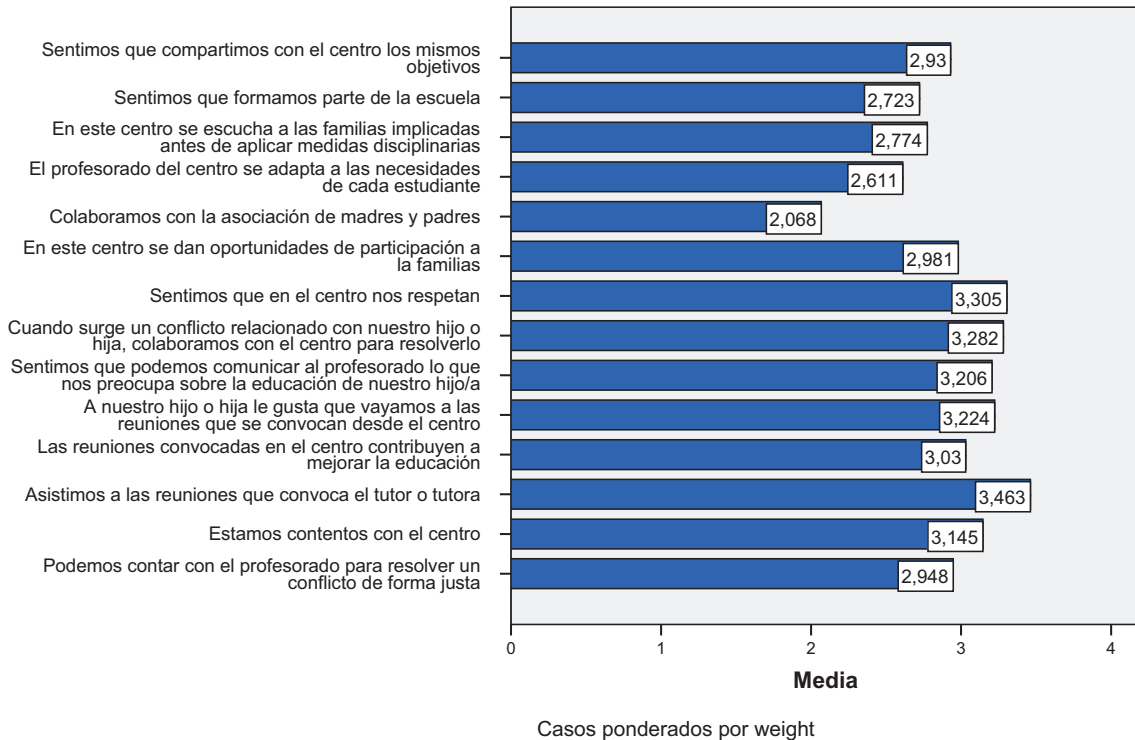


Figura 2. Calidad de la relación de las familias con la escuela expresada en puntuaciones medias en escala 1-4

Se analizaron las posibles diferencias en la calidad de la relación familia-escuela en función del curso del hijo o hija; encontrándose diferencias mínimas, que aunque resultan estadísticamente significativas (debido al elevado tamaño muestral), son irrelevantes (los valores de eta cuadrado no llegan al 0,01 en ninguna de las variables).

Con el objetivo de definir indicadores globales de la calidad de la relación familia-escuela desde la perspectiva de las familias, se realizó un análisis factorial con los 14 elementos utilizados para evaluar dicha calidad. Se obtuvieron dos factores, que explican el 52% de la varianza total y muestran una correlación media $r = 0,46$. En la Tabla 5 se presenta la Matriz de configuración procedente de la rotación Promax.¹

Tabla 5. Dimensiones de la calidad de la relación familia-escuela. Matriz de configuración (PROMAX)

	Componente	
	1	2
Sentimos que formamos parte de la escuela	,794	,024
Estamos contentos con el centro	,784	-,080
El profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante	,775	-,187
En este centro se escucha a las familias implicadas antes de aplicar medidas disciplinarias	,772	-,097
Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,755	-,033
Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos	,744	,042
En este centro se dan oportunidades de participación a la familias	,654	,045
Sentimos que en el centro nos respetan	,641	,115
Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación de nuestro hijo/a	,589	,231
Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación..	,532	,295
Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora	-,174	,892
A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro	-,056	,814
Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo	,315	,367
Colaboramos con la asociación de madres y padres	,176	,324

Los dos factores de la calidad de la relación familia pueden interpretarse como:

- 1) *Calidad de la relación que el centro establece con la familia.* Está formado por los diez primeros elementos que se incluyen en la tabla 6. Todos ellos hacen referencia a una buena valoración de la relación que desde el centro se establece con las familias.
- 2) *Calidad de la participación de la familia con el centro.* Incluye los cuatro elementos últimos, a través de los cuales se evalúa lo que hace la familia para participar en el centro educativo.

¹ Se analizó la fiabilidad de los dos factores como consistencia interna mediante el coeficiente alpha. El primer factor tiene un coeficiente alpha de 0,901 (IC del 95%: 0,898-0,904) y todos los ítems tienen elevados índices de discriminación, que oscilan entre 0,60 y 0,74.

El segundo factor presenta una fiabilidad considerablemente menor, un coeficiente alpha de 0,57 (IC del 95%: 0,56-0,58) debido al reducido número de ítems. No obstante, todos los ítems muestran índices de discriminación aceptables por encima de 0,35, excepto la colaboración con la AMPA (0,26).

2. Obstáculos a la convivencia escolar

En la tabla 6 se presenta la distribución de porcentajes de respuesta sobre 18 posibles obstáculos a la convivencia escolar incluidos en el cuestionario, precedidos por la siguiente pregunta genérica:

¿En qué grado considera que obstaculizan la convivencia en el centro educativo de su hijo o hija los siguientes problemas?

Tabla 6. Obstáculos a la convivencia percibidos por las familias

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	24,6	36,3	23,0	16,1
La dificultad de comunicación entre las familias y la escuela	27,5	37,6	24,2	10,6
El desánimo del profesorado	24,9	33,4	24,5	17,2
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	15,3	27,2	29,7	27,7
La falta de implicación de las familias	14,9	32,6	35,1	17,3
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	17,4	32,3	22,9	27,4
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	19,9	35,6	27,0	17,4
La falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela	28,3	41,3	22,0	8,5
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas de convivencia	25,5	34,9	25,1	14,4
La falta de preparación de las familias para colaborar con el centro	17,5	38,3	31,6	12,6
La dificultad del profesorado para mantener la autoridad	16,8	29,8	30,6	22,8
La tendencia de cada parte, familia-escuela, a ponerse a la defensiva cuando surge un problema	16,2	30,3	32,9	20,6
La falta de medios para que la escuela pueda afrontar los retos actuales	19,4	36,5	29,6	14,4
La intervención inadecuada de algunas familias que dificulta la solución de los conflictos	15,2	35,6	31,6	17,6
Que el profesorado no se pone de acuerdo	26,6	39,6	22,4	11,4
La falta de disciplina en las familias	14,8	28,0	33,8	23,4
La falta de apoyo por parte de la Administración	16,4	30,9	31,4	21,3
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	18,4	35,1	29,8	16,7

En la Figura 3 (a) y 3 (b) se presentan las valoraciones medias del grado en que las familias consideran que cada problema obstaculiza la convivencia escolar, en una escala que va desde el 1(nada) hasta el 4(mucho). La magnitud de cada puntuación media puede reflejar tanto la percepción de que dicho obstáculo existe como de que afecta negativamente a la convivencia.

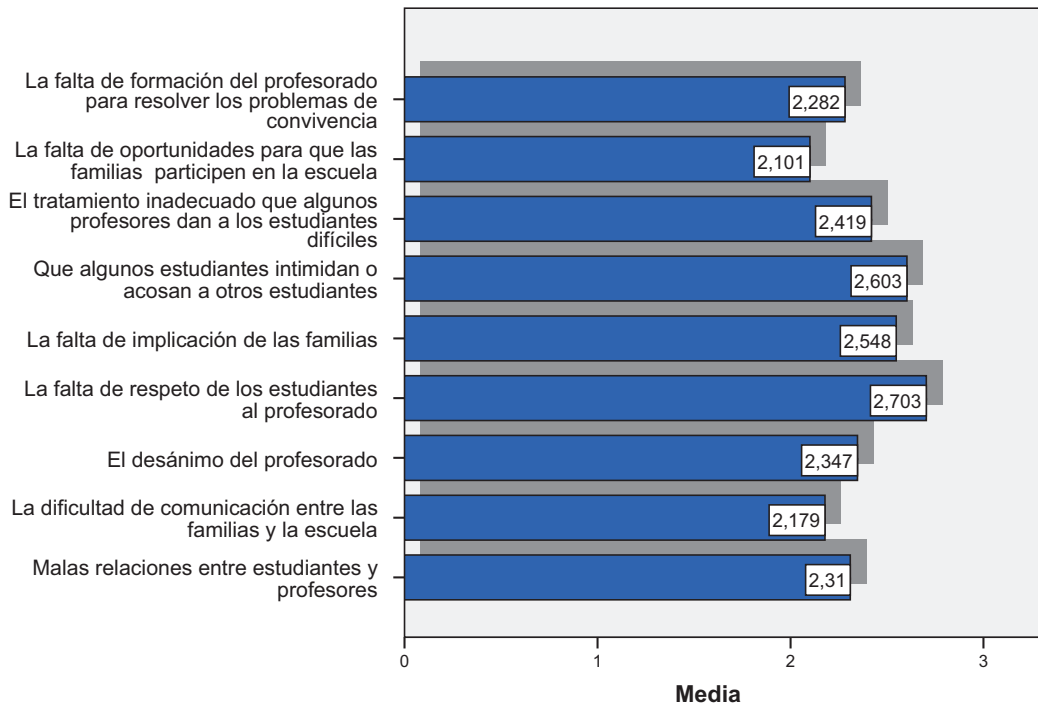


Figura 3a. Valoración media de los obstáculos a la convivencia por las familias

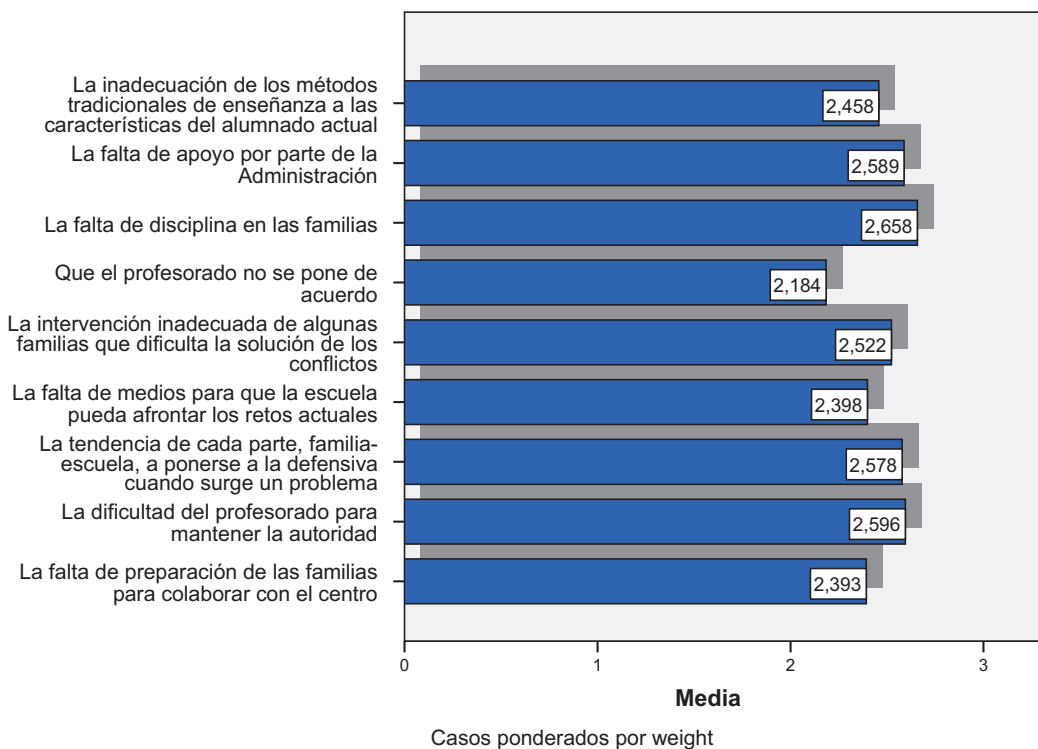


Figura 3b. Valoración media de los obstáculos a la convivencia

Como puede observarse en las figuras 3a y 3b, todas las valoraciones medias de los obstáculos a la convivencia percibidos por las familias se sitúan entre el 2 (obstaculiza poco) y el 3 (obstaculiza bastante).

Entre los obstáculos más relevantes, que se aproximan al 3, cabe destacar: la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la falta de disciplina en las familias, que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes y la dificultad del profesorado para mantener la autoridad.

En el otro extremo, entre los obstáculos que se aproximan al 2, cabe destacar: la falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela, que el profesorado no se pone de acuerdo, la dificultad de comunicación entre las familias y la escuela.

Interpretados globalmente, los resultados anteriores ponen de manifiesto una importante coincidencia entre la perspectiva de las familias y la del profesorado en reconocer como dos de los principales obstáculos a la convivencia escolar: la falta de disciplina en las familias y la falta de implicación de las familias.

Se analizaron las posibles diferencias en la valoración de los obstáculos en función del curso del hijo o hija; solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en “Algunos estudiantes acosan a otros estudiantes” ($p < .01$), mostrándose una mayor puntuación en los cursos inferiores, aunque el tamaño de efecto es inferior a .01. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las diferencias detectadas a través de las familias van en la misma dirección de las que suelen encontrarse a través del alumnado.

Con el objetivo de definir indicadores globales de los obstáculos a la convivencia percibidos por las familias se realizó un análisis factorial con los 18 elementos utilizados para evaluar dichos obstáculos. Se obtuvieron dos factores, que explican el 59% de la varianza total y muestran una correlación elevada $r = 0,71$. En la Tabla 7 se presenta la Matriz de configuración procedente de la rotación Promax.²

Los dos factores de los obstáculos a la convivencia escolar percibidos por las familias pueden interpretarse como:

- 1) *Problemas en las relaciones que se establecen desde el centro*. Incluye diez elementos que hacen referencia a dificultades que se producen en la escuela.
- 2) *Obstáculos y conflictos que se originan fuera de la escuela o como consecuencia de los actuales cambios sociales*. Incluye ocho elementos relacionados con la insuficiencia de recursos/apoyo así como con las dificultades de adaptación de la escuela a una situación nueva.

² El valor del coeficiente alpha para el factor 1 es de 0,926 (IC 95%: 0,924-0,928) y los valores de los índices de discriminación son muy elevados encontrándose todos en el rango de 0,65 a 0,77. El valor del coeficiente alpha para el factor 2 es de 0,895 (IC 95%: 0,892-0,898) y los valores de los índices de discriminación son muy elevados encontrándose todos en el rango de 0,62 a 0,72.

Tabla 7. Obstáculos a la convivencia escolar percibidos por las familias.
Matriz de configuración (PROMAX)

	Componente	
	1	2
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	,925	-,180
La dificultad de comunicación entre las familias y la escuela	,902	-,155
El desánimo del profesorado	,833	-,015
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	,772	,017
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas de convivencia	,697	,124
La falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela	,694	,032
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	,607	,208
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	,598	,185
La dificultad del profesorado para mantener la autoridad	,461	,393
La falta de implicación de las familias	,433	,330
La falta de apoyo por parte de la Administración	-,200	,930
La falta de disciplina en las familias	-,051	,838
La intervención inadecuada de algunas familias que dificulta la solución de los conflictos	,022	,777
La falta de medios para que la escuela pueda afrontar los retos actuales	,018	,736
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	,032	,701
La falta de preparación de las familias para colaborar con el centro	,295	,455
La tendencia de cada parte, familia-escuela, a ponerse a la defensiva cuando surge un problema	,401	,426
Que el profesorado no se pone de acuerdo	,364	,423

3. Cómo mejorar la colaboración de las familias con la escuela

Con el objetivo de conocer la opinión de las familias sobre cómo mejorar su asistencia a las reuniones que se convocan desde el centro, se incluyó la siguiente pregunta:

¿Qué medidas son las más importantes para favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas desde el centro educativo?

Para responder a esta pregunta las familias debían seleccionar tres opciones de una lista de 7, sin establecer prioridad entre ellas. En la Tabla 8 se presentan las frecuencias de elección de cada una de las 7 medidas juntando las tres opciones.

Tabla 8. Frecuencia de elección de medidas para favorecer la asistencia de las familias a las actividades convocadas desde el centro educativo

Medidas	Frecuencia	Porcentaje
Adaptar el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias	7532	69,95
Promover facilidades o permisos especiales en el trabajo para poder asistir a las reuniones	2579	23,95
Trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar	5228	48,55
Mejorar la comunicación familia-escuela utilizando las nuevas tecnologías: correo electrónico, página web....	4708	43,72
Mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias para que sientan que el centro desea su participación	4248	39,45
Mejorar la actitud de las familias hacia el centro para que el profesorado desee su participación	3281	30,47
Campañas de sensibilización desde los medios de comunicación sobre la necesidad de una colaboración más estrecha entre las familias y la escuela	4086	37,95

Como puede observarse en la tabla 8, la medida destacada por un mayor número de familias como relevante para favorecer su asistencia a las actividades que se convocan desde el centro consiste en: “adaptar el horario a las posibilidades de las familias”, seguida a distancia de “trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar”.

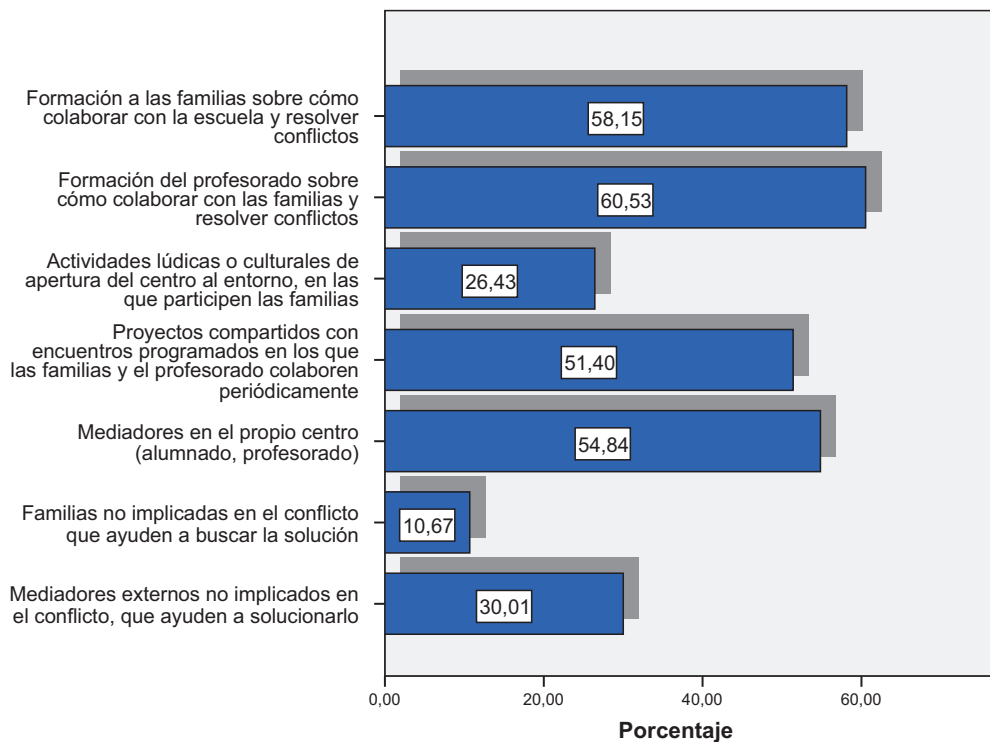
En la tabla 9 se presentan las frecuencias de elección de las medidas consideradas más importantes para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y resolver conflictos.

Como en la pregunta anterior, las familias debían elegir tres medidas sin establecer orden de importancia. En la Tabla 9 se presentan las frecuencias de elección de cada una de las 7 medidas juntando las tres opciones. En la Figura 4 se presentan los correspondientes porcentajes.

Como puede observarse en la tabla 9 y en la figura 4, las medidas más reconocidas como relevantes para favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos son: la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos, mediadores en el propio centro: alumnado y profesorado, y proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.

Tabla 9. Frecuencia de elección de medidas para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y resolver conflictos.

Medidas	Frecuencia	Porcentaje
Mediadores externos no implicados en el conflicto, que ayuden a solucionarlo	3233	30,01
Familias no implicadas en el conflicto que ayuden a buscar la solución	1149	10,67
Mediadores en el propio centro (alumnado, profesorado)	5905	54,84
Proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente	5235	51,40
Actividades lúdicas o culturales de apertura del centro al entorno, en las que participen las familias	2846	26,43
Formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias y resolver conflictos	6518	60,53
Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos	6262	58,15

**Figura 4.** Porcentaje de elecciones de cada medida para favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos

4. Como perciben la situación de su hijo o hija

4.1. Relación con el profesorado como autoridad de referencia

En la Tabla 10 se presentan los porcentajes de respuesta sobre la calidad de las relaciones de su hijo/a con el profesorado del centro, como autoridad de referencia. Y en la figura 6, las valoraciones medias.

Tabla 10. Relaciones de hijo o hija con el profesorado del centro.

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Puede contar con la ayuda del profesorado para resolver un conflicto de forma justa	3,1	16,0	51,0	29,9
Hay confianza y respeto mutuo	2,2	13,3	51,3	33,2
El profesorado es una referencia importante para su hijo o hija	3,5	16,7	48,5	31,3
El profesorado le ayuda conseguir objetivos que le interesan.	3,4	18,9	49,7	28,0

Como puede observarse en la tabla 10, en general la mayor parte de las respuestas de las familias se concentran en las opciones bastante/mucho, que indican buenas relaciones del alumnado con el profesorado, como autoridad de referencia. La expresión de estos resultados en puntuaciones medias, en la figura 5, sobre una escala de 1-4, pone de manifiesto que las puntuaciones medias son elevadas, superando en los cuatro casos el valor 3. Resultados que nuevamente ponen de manifiesto una buena nota media en la relación del alumnado con el profesorado, tal como es percibida por las familias.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que el porcentaje de respuestas de las familias en las categorías “1=nada” y “2=poco”, oscila en torno al 20%; porcentaje similar al que se obtiene directamente cuando se pregunta al alumnado sobre su nivel de satisfacción con el centro, el aprendizaje y el profesorado.

Parece, por tanto que el 80% de las familias, perciben que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la autoridad de referencia, situándose en torno al 20% el porcentaje de familias y adolescentes que perciben que dicha situación se da poco o nada.

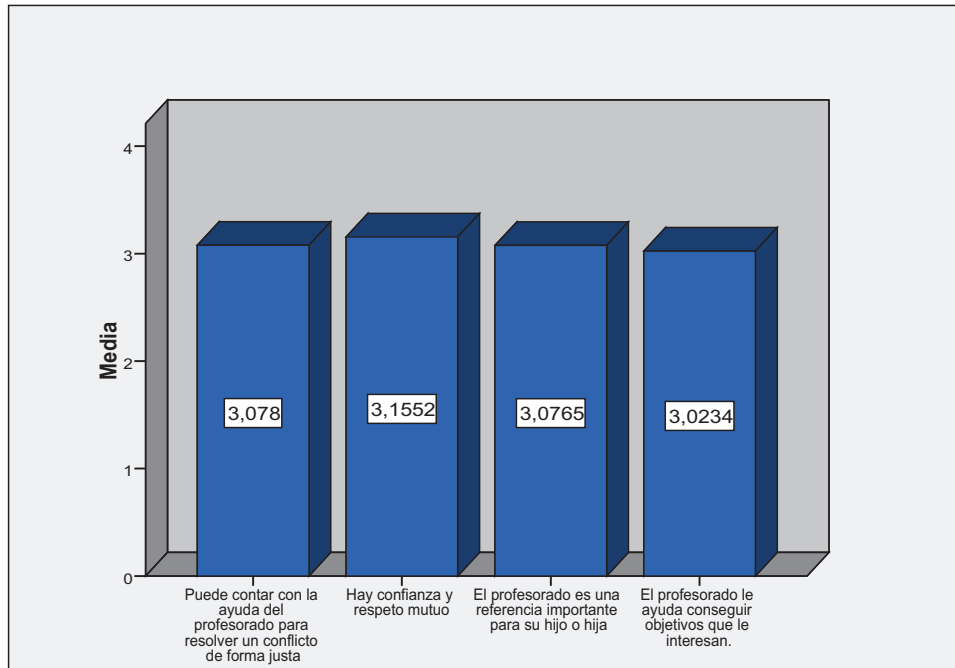


Figura 5. Calidad de la relación del hijo/a con el profesorado.
Puntuaciones medias de los cuatro indicadores

Con el objetivo de definir indicadores globales de calidad de la relación del hijo/a con el profesorado se realizó un análisis factorial con los 4 elementos utilizados en este tema. Se obtuvo un único factor, que explica el 68,54% de la varianza tota. En la Tabla11 se presenta la Matriz de configuración³.

Tabla 11. Matriz de configuración del factor.

	1
El profesorado le ayuda a conseguir objetivos que le interesan	,840
Puede contar con la ayuda del profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,826
Hay confianza y respeto mutuo	,824
El profesorado es una referencia importante para su hijo o hija	,821

³ Puede observarse que todos los ítems muestran unas elevadas saturaciones en el factor: calidad de la relación del hijo/a con el profesorado. El valor del coeficiente alpha es de 0,85 (IC 95%: 0,84-0,86), indicando una buena fiabilidad como consistencia interna. Los valores de los índices de discriminación de los elementos oscilan entre 0,68 y 0,70.

4.2. Rendimiento, expectativas y tiempo dedicado al estudio

En la Tabla 12 se presenta la distribución de frecuencias de la valoración que hacen las familias de los resultados académicos de su hijo o hija.

Tabla 12. Valoración de los resultados en los estudios.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insuficiente	1436	13,4
	Suficiente	1820	17,0
	Bien	3167	29,5
	Notable	3054	28,5
	Sobresaliente	1246	11,6
	Total	10723	100,0

Como puede observarse en la tabla 12, en general las familias son bastante optimistas en la valoración de los resultados académicos de su hijo/a, ya que la mayor parte de las valoraciones se concentran en Bien y Notable, por encima de los resultados que se obtienen cuando el rendimiento es evaluado directamente. Conviene recordar que también entre el alumnado se observa un sesgo optimista en este tema, que parece compartir con su familia.

En la Tabla 13 se presenta la distribución de frecuencias de los estudios que piensan las familias que su hijo o hija tiene intención de terminar.

Tabla 13. Estudios que su hijo o hija tiene intención de terminar

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Carrera Universitaria	5445	51,9
	Ciclos Formativos Grado Superior	863	8,2
	Bachillerato	1176	11,2
	Ciclos Formativos Grado Medio	1345	12,8
	Graduado ESO	811	7,7
	Certificado de estudios	853	8,1
	Total	10493	100,0

Puede observarse que la respuesta más frecuente, expresada por más del 50% de las familias, se refiere a la intención de acabar estudios universitarios.

4.3. Tiempo compartido con el hijo/a en tareas y en ocio

En la Tabla 14 se presenta la valoración de las familias del tiempo que sus hijos o hijas dedican al estudio y a los trabajos escolares.

Tabla 14. Tiempo dedicado por el hijo/a a tareas escolares según su familia

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nada	337	3,2
	Menos de 1 hora	1867	17,6
	De 1 a 2 horas	4514	42,5
	De 2 a 3 horas	2701	25,5
	Más de 3 horas	1192	11,2
	Total	10611	100,0

En la Tabla 14 se observa que la respuesta más frecuente (el 42,5% de las familias) es de 1-2 horas. Puede verse también que hay un 36,7% que se sitúa por encima de dicho tiempo; y que el 20,8% estima que su hijo/a estudia menos de 1 hora o nada. Este último porcentaje coincide con el mencionado anteriormente respecto una relación de poca calidad entre el hijo/a y el profesorado como autoridad de referencia.

En la tabla 15 se presentan los resultados sobre cuánto tiempo dedican las familias a ayudar al hijo/a en los estudios.

Tabla 15. ¿Cuántas horas semanales dedica a ayudar a su hijo o hija en sus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguna	2089	19,7
	Menos de 1 hora	2764	26,0
	De 1 a 2 horas	2908	27,4
	De 2 a 3 horas	1397	13,1
	Más de 3 horas	1467	13,8
	Total	10626	100,0

En la Tabla 15 puede observarse que la mayor parte de las familias dedican más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, aunque hay un 19,7% que no dedica nada y un 26% que dedica menos de una hora.

En la Tabla 16 se presentan las frecuencias conjuntas de horas de ayuda semanal y nivel de estudios de la familia.

Tabla 16. Horas semanales dedicadas a ayudar al hijo/a en sus estudios en función del nivel educativo de la persona que responde

			Nivel educativo respondiente				Total
			Ninguno	Primarios	Secundarios	Universitarios	
¿Cuántas horas semanales dedica usted a ayudar a su hijo o hija en sus estudios?	Ninguna	Recuento	77	771	808	414	2070
		% de Nivel educativo respondiente	41,6%	25,4%	18,4%	14,2%	19,7%
		Residuos corregido	7,6	9,4	-2,9	-8,6	
	Menos de 1 hora	Recuento	43	790	1175	721	2729
		% de Nivel educativo respondiente	23,2%	26,1%	26,7%	24,8%	25,9%
		Residuos corregido	-,8	,2	1,5	-1,6	
	De 1 a 2 horas	Recuento	39	826	1266	751	2882
		% de Nivel educativo respondiente	21,1%	27,2%	28,8%	25,8%	27,4%
		Residuos corregido	-1,9	-,2	2,7	-2,2	
	De 2 a 3 horas	Recuento	18	323	564	482	1387
		% de Nivel educativo respondiente	9,7%	10,7%	12,8%	16,6%	13,2%
		Residuos corregido	-1,4	-4,9	-,9	6,4	
	Más de 3 horas	Recuento	8	322	586	538	1454
		% de Nivel educativo respondiente	4,3%	10,6%	13,3%	18,5%	13,8%
		Residuos corregido	-3,8	-6,0	-1,3	8,6	
Total		Recuento	185	3032	4399	2906	10522
		% de Nivel educativo respondiente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como cabía esperar, se encontró una relación significativa, entre la cantidad de tiempo de ayuda al hijo/a en sus estudios y el nivel educativo de la persona que responde al cuestionario ($\chi^2(12, 10534) = 279,01, p < .001, V = .09$).

Con el objetivo de disponer de algún indicador que permitiera estimar la calidad de la atención que recibe el/la adolescente en su familia más allá de las tareas escolares, se incluyó en el cuestionario la siguiente pregunta:

- *¿Comparte usted actividades de ocio con su hijo o hija (viajes, deportes, espectáculos...)?*

En la tabla 17 se presentan los resultados sobre las actividades de ocio compartidas con el adolescente.

Tabla 17. Frecuencia de actividades de ocio compartidas con el hijo/a

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1531	14,5
Una vez al mes	2001	18,9
Dos veces al mes	2396	22,7
Todas las semanas	4641	43,9
Total	10569	100,0

La tabla 17 refleja que la mayoría de las familias comparten actividades de ocio con los/as adolescentes dos veces al mes o más. También conviene tener en cuenta que en un 14,5% de los casos esta situación no se produce nunca.

4.4. Integración y sentimiento de pertenencia al centro

En la tabla 18 se presentan los resultados sobre cómo perciben las familias la situación del adolescente en el centro escolar (nivel de integración y sentimiento de pertenencia), evaluado a través de siete indicadores que parten de la siguiente pregunta:

- *Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo, ¿hasta qué punto se dan las siguientes situaciones?*

Tabla 18. Situación del hijo/a en el centro escolar: Integración y sentimiento de pertenencia, desde la perspectiva de las familias

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Hace amigos y amigas fácilmente	1,3	11,8	42,9	44,0
Se siente integrado	1,1	6,1	44,1	48,7
Participa en grupos de estudiantes de los que nos fiamos	3,8	11,9	48,1	36,1
Siente que aprende cosas que le interesan	2,0	15,6	53,6	28,8
Se lleva bien con el profesorado	1,0	8,5	53,8	36,7
Puede contar con la ayuda del profesorado si la necesita	1,5	12,0	50,0	36,4
Ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones	3,5	16,6	52,1	27,9

Como puede observarse en la tabla 18, la inmensa mayoría de las familias perciben una buena integración del alumnado en el centro escolar. Así se refleja en que:

- El 92,8% de las familias estiman que su hijo/a se siente bastante o muy integrado.
- El 90,5% afirma que se lleva bastante o muy bien con el profesorado.
- El 82,4% percibe que aprende cosas que le interesan.
- Para el 79,9% ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones.

En la Figura 6 se presentan las valoraciones medias de los indicadores sobre como perciben las familias la integración y el sentimiento de pertenencia al centro de su hijo/a. Como puede observarse en ella, en todos los indicadores dicha puntuación supera el 3 en una escala de 4.

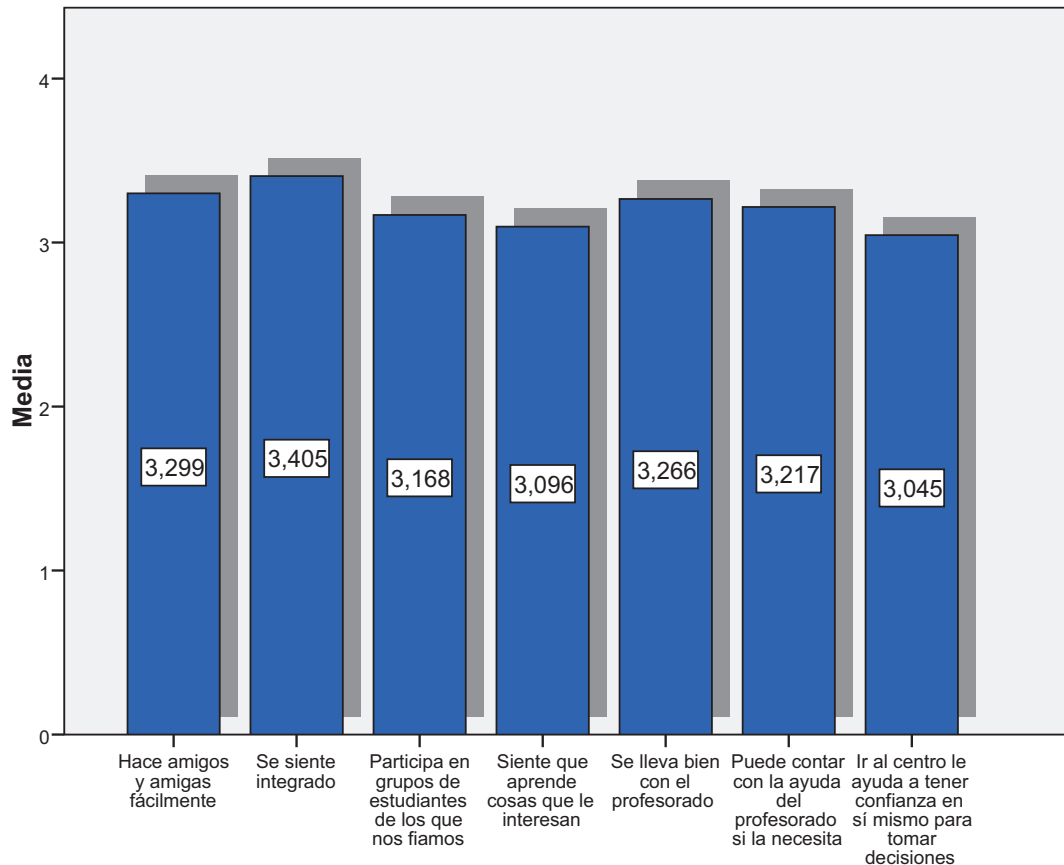


Figura 6. Integración escolar del hijo/a percibida por la familia

Con el objetivo de definir indicadores globales de la integración escolar y el sentimiento de pertenencia al centro percibidos por las familias se realizó un análisis factorial con los siete elementos empleados para evaluarla. Se obtuvieron dos factores, que explican el 64,5% de la varianza total y presentan una moderada correlación, de 0,37. En la Tabla 19 se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación Promax.⁴

Los dos factores obtenidos desde la percepción de las familias son similares a los que se obtienen directamente a través del alumnado:

- 1) *Sentimiento de pertenencia al centro y relación con el aprendizaje y el profesorado.* Incluye cuatro elementos.
- 2) *Integración personal, en el grupo de iguales.* Incluye tres elementos.

⁴ El coeficiente alpha del factor 1 es de 0,788 (IC 95% : 0,782-0,795) y todos los ítems muestran unos elevados índices de discriminación con un rango de 0,560 a 0,618. El coeficiente alpha del segundo factor es de 0,74 (IC 95%: 0,73-0,75), mostrando todos los ítems índices de discriminación elevados con un rango de 0,45 a 0,661.

Tabla 19. Matriz de configuración. Integración escolar y sentimiento de pertenencia.

	Componente	
	1	2
Puede contar con la ayuda del profesorado si la necesita	,841	-,109
Se lleva bien con el profesorado	,828	-,058
Ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones	,740	,081
Siente que aprende cosas que le interesan	,694	,118
Hace amigos y amigas fácilmente	-,157	,912
Se siente integrado	,030	,862
Participa en grupos de estudiantes de los que nos fiamos	,227	,615

4.5. Problemas de relación con iguales y profesorado

En la tabla 20 se presenta la distribución de respuestas en torno a siete posibles problemas precedidos por la pregunta genérica:

- *Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo, hasta qué punto se dan los siguientes problemas.*

Tabla 20. Percepción de problemas del/a hijo/a en el centro educativo.

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Es rechazado por otros estudiantes	73,7	21,1	3,7	1,5
Es agredido o acosado por otros estudiantes	84,0	12,3	2,6	1,1
Agrede o acosa a otros estudiantes	92,9	5,8	0,8	0,4
Si se lo permitiesen se cambiaría de centro	80,0	10,4	4,9	4,7
Si se lo permitiesen dejaría de estudiar	79,4	10,3	5,9	4,4
Se enfrenta a algunos profesores	77,4	18,7	2,9	1,0
Siente que el profesorado le tiene manía	65,5	25,7	5,9	2,9

Como puede observarse en la tabla, la inmensa mayoría de las familias (por encima casi siempre del 90%) expresa que su hijo/a no tiene los problemas escolares por los que se pregunta. A esta misma conclusión se llega cuando los resultados se expresan en puntuaciones medias (escala 1-4) como se recoge en la Figura 7, observándose que todas las puntuaciones están próximas a 1 (indicando ausencia del problema).

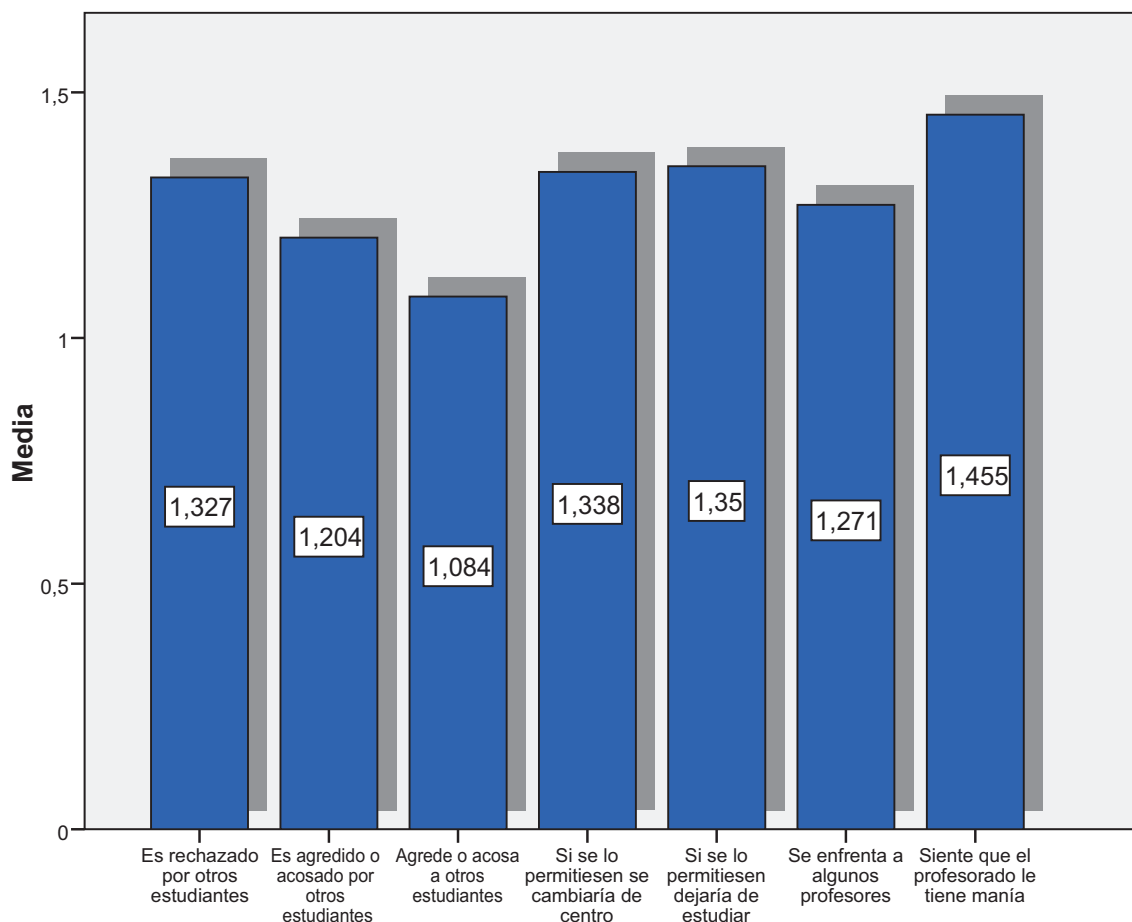


Figura 7. Problemas en el centro educativo percibidos por la familia, puntuaciones medias en escala 1-4

La comparación de los resultados recogidos en la tabla 20 sobre la percepción familiar de problemas escolares con los obtenidos directamente a través del alumnado puede permitir inferir si la familia reconoce la existencia de cada uno de los problemas por los que se pregunta:

- 1) *Las familias parecen conocer si su hijo/a es víctima de acoso escolar.* El 3.7% de las familias expresan que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros. Los resultados obtenidos al preguntar directamente al alumnado detectan una prevalencia de víctimas de acoso del 3.8%. La semejanza entre estos dos resultados reflejan que, a diferencia de lo que sucedía hace unos años, los casos de acoso parecen ser ahora conocidos por las familias. Un paso importante para su erradicación, que cabe relacionar con la toma de conciencia colectiva que se ha producido en nuestra sociedad sobre este tema.
- 2) *La dificultad de reconocer el papel de acosador.* El 1.1% de las familias reconoce que su hijo/a agrede o acosa a otros estudiantes con frecuencia. Esta cifra es inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (el 2,5%), reflejando una mayor dificultad para reconocer que el/la hijo/a participa en el acoso en el papel de agresor que cuando es la víctima.

- 3) *Las familias parecen conocer si su hijo/a se enfrenta al profesorado*, puesto que el porcentaje de que este tipo de conducta se da con frecuencia es en ambos casos de un 3,9%.
- 4) *El sentimiento de que el profesorado tiene manía al hijo/a*. El 8.8% expresan que dicho sentimiento se da con frecuencia. Cifra ligeramente superior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (un 7,7%).
- 5) *El deseo de cambiar de centro*. El 9,6% de las familias expresan que si le dejaran su hijo/a se cambiaría de centro, cifra menor a la que se obtiene directamente a través del alumnado (un 15,8%).

Con el objetivo de definir indicadores globales de los problemas en el centro educativo del hijo/a percibidos por su familia se realizó un análisis factorial con los 7 elementos sobre dichos problemas incluidos en el cuestionario. Se obtuvieron dos factores, que explican el 57% de la varianza total. Los factores muestran una moderada correlación de 0,307. En la Tabla 21 se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación Promax.⁵

Tabla 21. Matriz de configuración. Problemas en el centro educativo.

	Componente	
	1	2
Siente que el profesorado le tiene manía	,822	-,061
Se enfrenta a algunos profesores	,822	-,111
Si se lo permitiesen dejaría de estudiar	,634	,020
Si se lo permitiesen se cambiaría de centro	,467	,248
Es agredido o acosado por otros estudiantes	-,022	,892
Es rechazado por otros estudiantes	-,092	,879
Agrede o acosa a otros estudiantes	,367	,429

Los dos factores pueden interpretarse como:

- 1) Problemas de relación con el profesorado y el centro. Incluye cuatro elementos.
- 2) Problemas en la interacción con compañeros/as. Incluye tres elementos.

⁵ El coeficiente alpha para el primer factor alcanzó el valor de 0,66 (IC 95%: 0,65-0,67), mostrando todos los ítems adecuados índices de discriminación entre 0,37 y 0,65.

El valor del coeficiente alpha del segundo factor es de 0,68 (IC 95%: 0,67-0,69), mostrando todos los ítems adecuados índices de discriminación con un rango de 0,38 a 0,54.

5. Normas de convivencia, autoridad del profesorado y disciplina

5.1. Calidad de las normas de convivencia y resolución de conflictos

En la tabla 22 se presentan los resultados sobre 6 indicadores relacionados con las normas de convivencia precedidos de la siguiente pregunta genérica:

- *En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?*

Tabla 22. Valoración de las normas de convivencia del centro educativo.

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
Las normas son justas	2,9	13,6	61,6	21,9
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	2,5	18,2	60,0	19,3
Los estudiantes cumplen las normas	6,7	41,7	45,5	6,1
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	7,5	28,9	50,1	13,5
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	12,6	35,0	41,3	11,1
Las familias cumplen las normas del centro educativo	2,1	16,3	60,5	21,1

En la Figura 8 se presentan las valoraciones medias de las normas.

Como puede observarse en la tabla 22 y en la figura 8, la mayoría de las familias expresan en todos los indicadores sobre las normas de convivencia que la cualidad por la que se pregunta se da bastante o mucho. Así las puntuaciones medias son todas superiores a 2,5 y se aproximan al 3 (en una escala de 1-4), reflejando una buena nota media. Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias que conviene tener en cuenta:

- Las valoraciones más positivas (en torno al 3) hacen referencia al cumplimiento de las normas por las propias familias así como a la justicia de las normas.
- Las puntuaciones en torno al 2,5 hacen referencia al cumplimiento de las normas por los estudiantes (el 48,4% de las familias expresa que se da poco o nada), la resolución de los conflictos por parte del alumnado sin pegar ni insultar a nadie (el 47,6% de las familias responde que se da poco o nada), y la posibilidad de que el alumnado pueda decir al profesorado lo que piensa sobre las normas (el 36,4% estima que se da poco o nada).

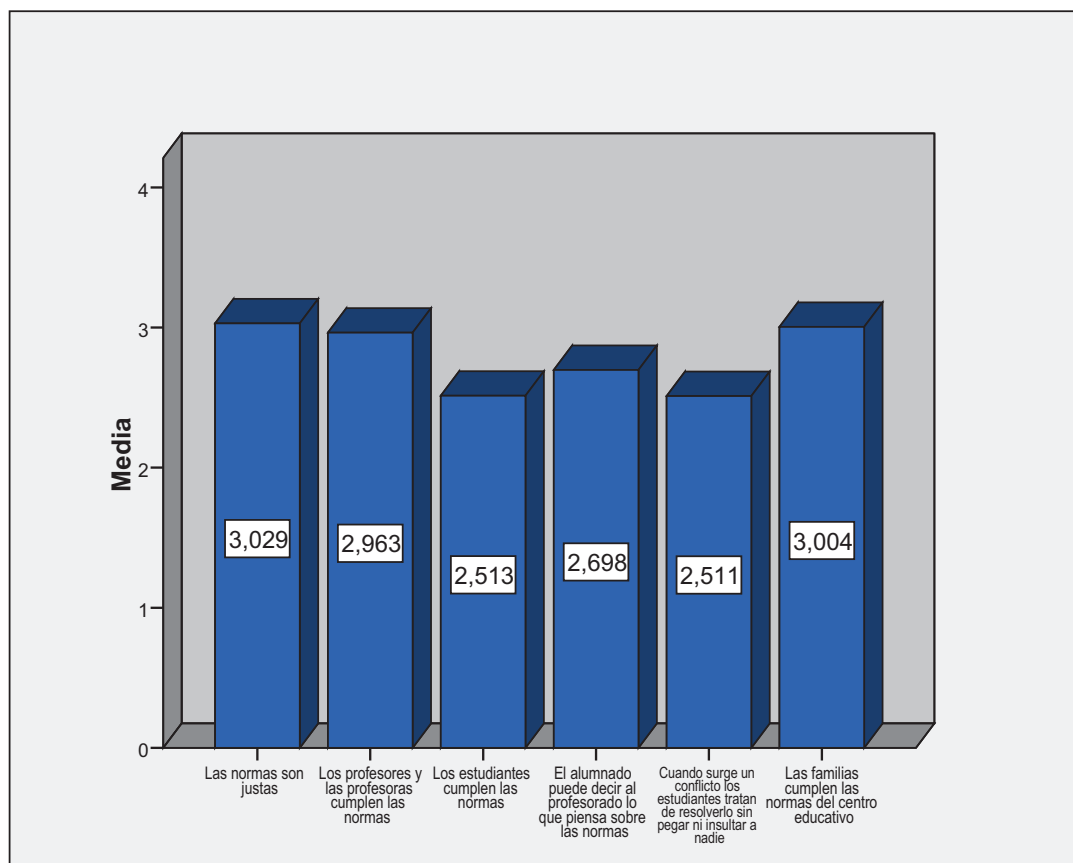


Figura 8. Puntuaciones medias dadas por las familias a las normas de convivencia en el centro, en escala 1-4

Con el objetivo de obtener indicadores globales sobre la valoración de las normas de convivencia por las familias, se realizó un análisis factorial con los 6 elementos sobre dichas normas incluidos en el cuestionario. Se obtuvo un único factor, que explica el 43 % de la varianza total. En la Tabla 23 se presentan las saturaciones de los ítems en el factor⁶.

Tabla 23. Matriz de componentes del factor "Normas de convivencia".

	1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	,707
Las normas son justas	,704
Los estudiantes cumplen las normas	,698
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	,643
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	,595
Las familias cumplen las normas del centro educativo	,559

⁶ Puede observarse que todos los elementos de las normas de convivencia muestran unas saturaciones adecuadas en el factor. El valor del coeficiente alpha es de 0,73 (IC 95%: 0,72-0,74), indicando una buena fiabilidad como consistencia interna. Los valores de los índices de discriminación de los elementos oscilan entre 0,39 y 0,52.

5.2. La autoridad del profesorado

En la tabla 24 se presenta la distribución de frecuencias a la pregunta:

- *Con frecuencia se escucha que el profesorado en general ha perdido autoridad, poder para influir sobre el alumnado ¿Cree que es así?*

Tabla 24. ¿El profesorado ha perdido autoridad?

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	1380	12,8
Poco	3117	28,9
Bastante	4401	40,9
Mucho	1870	17,4
Total	10768	100,0

Como puede observarse en la tabla, el 58,3% de las familias expresa estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado ha perdido autoridad, frente al 41,7% que expresa estar poco o nada de acuerdo con dicha afirmación.

En la Tabla 25 se presenta la distribución de respuestas sobre 9 posibles condiciones que pueden originar pérdida de autoridad del profesorado, precedidas de la pregunta genérica:

- *“Valore hasta que punto cada una de las siguientes condiciones puede estar provocando la pérdida de autoridad del profesorado de la que con frecuencia se habla”.*

Tabla 25. Condiciones a las que atribuyen las familias la pérdida de autoridad del profesorado

	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %
El uso de modelos autoritarios incompatibles con la autoridad democrática	32,7	39,0	21,2	7,1
Falta de formación del profesorado para adaptarse al alumnado actual	24,1	38,0	29,2	8,8
Exceso de confianza, de cercanía, entre el profesorado y el alumnado	23,2	38,2	28,4	10,2
Inadecuada educación en las familias que no transmiten el respeto a la autoridad	12,1	17,9	36,7	33,3
Falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado	12,1	21,7	40,8	25,4
Falta de apoyo de la sociedad al trabajo del profesorado y a su autoridad	10,5	23,6	41,7	24,2
Falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad	9,9	22,4	43,2	24,4
Las limitaciones que impone la normativa actual	12,1	29,2	37,6	21,0
El miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias	11,6	21,7	34,5	32,2

En la Figura 9 se presentan los promedios de las valoraciones anteriores sobre la atribución de la pérdida de autoridad del profesorado.

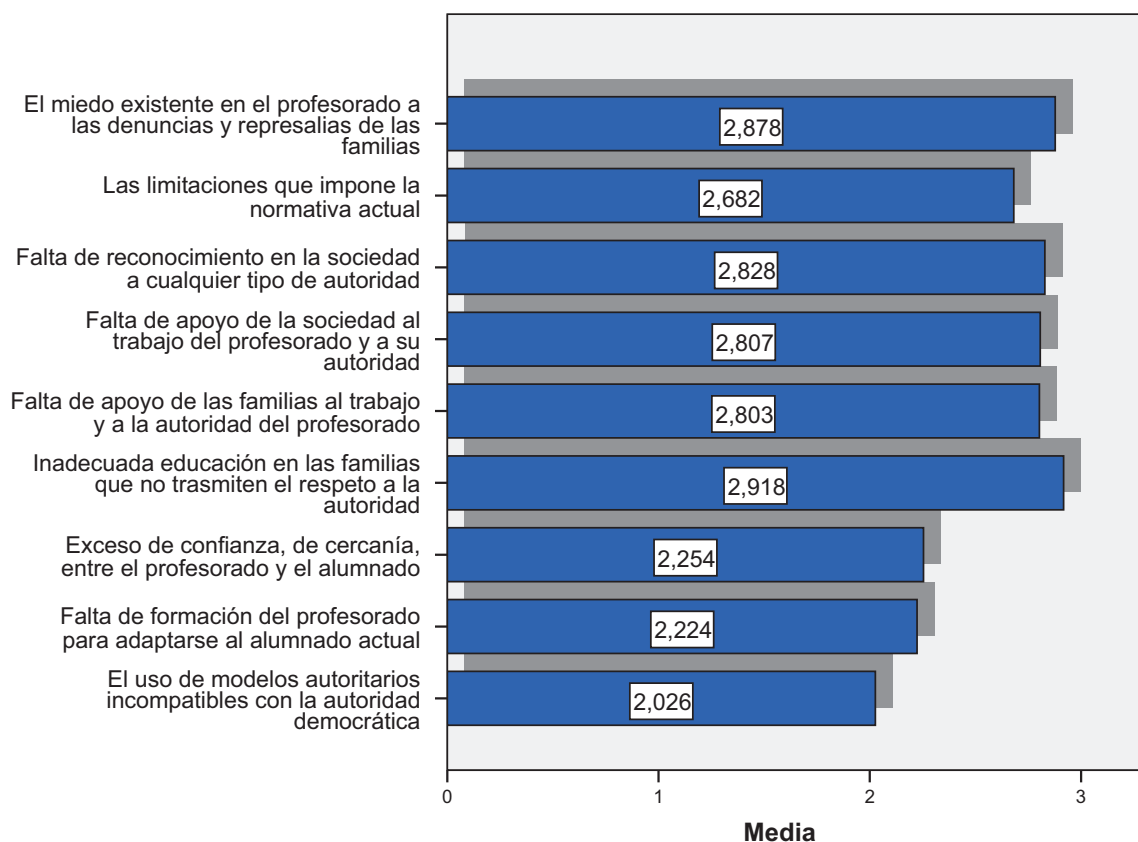


Figura 9. Puntuaciones medias de las atribuciones de la pérdida de autoridad del profesorado a distintas condiciones

Los resultados recogidos en la tabla y en la figura, sobre las condiciones que pueden provocar en mayor medida la pérdida de autoridad del profesorado, reflejan que:

- *La inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad es percibida como la principal condición que provoca dicha pérdida. El 70% de las familias responde estar “bastante” o “muy” de acuerdo con dicha atribución.*
- *En segundo lugar, aparecen cuatro condiciones: “el miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias”, “falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad”, falta de apoyo de la sociedad a la autoridad del profesorado”, “falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado”. Alrededor del 65% de las familias destacan cada una de estas cuatro atribuciones. Tres de ellas giran en torno a los cambios sociales que se producido respecto a la autoridad, que se expresan en distintos contextos, atribución genérica en la que también se incluye la inadecuada educación de la familia sobre este tema.*

Con el objetivo de definir indicadores globales sobre la percepción de la pérdida de autoridad del profesorado por las familias, se realizó un análisis factorial con los 9 elementos incluidos en el cuestionario sobre este tema. Se obtuvieron dos factores, que explican el 57% de la varianza total. Dado que la correlación es muy baja, se mantuvieron ortogonales, utilizando la rotación Varimax. En la Tabla 26 se presenta la Matriz de componentes.⁷

Tabla 26. Matriz de componentes rotados. A qué se atribuye la pérdida de autoridad del profesorado.

	Componente	
	1	2
Falta de apoyo de la sociedad al trabajo del profesorado y a su autoridad	,855	,054
Falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado	,847	,056
Falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad	,816	,117
Inadecuada educación en las familias que no transmiten el respeto a la autoridad	,793	,104
El miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias	,678	,264
Las limitaciones que impone la normativa actual	,645	,264
Falta de formación del profesorado para adaptarse al alumnado actual	,052	,785
El uso de modelos autoritarios incompatibles con la autoridad democrática	,057	,753
Exceso de confianza, de cercanía, entre el profesorado y el alumnado	,285	,468

Los dos factores pueden interpretarse como:

- *Falta de apoyo a la autoridad del profesorado.* Incluye seis elementos que en conjunto pueden ser interpretados como falta de apoyo de la sociedad, las familias o la normativa vigente a dicha figura.
- *Dificultad de adaptación educativa a los cambios sociales.* Incluye tres elementos relacionados con los cambios en el alumnado y los problemas que plantea la sustitución del autoritarismo por una autoridad democrática.

5.3. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado

En la tabla 27 se presentan las respuestas sobre la relevancia de 9 posibles medidas para incrementar la autoridad del profesorado, precedidas de la siguiente pregunta:

⁷ El coeficiente alpha del primer factor alcanzó el valor de 0,88 (IC 95%: 0,87-0,89), mostrando todos los ítems elevados índices de discriminación entre 0,587 y 0,759.

El valor del coeficiente alpha del segundo factor es bajo, 0,49 (IC 95%: 0,47-0,51), mostrando ítems índices de discriminación con un rango de 0,24 a 0,37.

“Que medidas le parecen más importantes para incrementar la autoridad del profesorado desde los centros educativos. Elija solamente 3 medidas.”

En la Tabla 27 se presentan las frecuencias y porcentajes de elección de las 9 medidas a lo largo de las 3 opciones. Y en la figura 10 los correspondientes porcentajes.

Tabla 27. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado desde el centro

	Frecuencia	Porcentaje
Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo	6429	59,6
Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado	5925	55,0
Incrementar la coherencia del profesorado entre lo que exige y lo que hace	3400	31,6
Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo	6556	60,9
Educar en la disciplina y el esfuerzo, aplicando con más firmeza las normas	2736	25,4
Evitar la excesiva confianza, manteniendo más las distancias	1178	10,9
Convenciendo más que imponiendo, sin medidas represoras	2189	20,3
Castigando ante la mínima falta	296	2,7
Con un mayor respaldo de la Administración	1328	12,3

Los resultados que se presentan en la tabla 27 y en la figura 10 sobre como perciben las familias que puede el profesorado incrementar su autoridad permiten destacar tres medidas especialmente relevantes, con gran diferencia respecto a las otras:

- 1) *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es la medida destacada por un mayor porcentaje de familias (el 60.9%), que contrasta con el reducido porcentaje que destaca (castigar ante la más mínima falta (2,7%). Este resultado concuerda con una de las principales conclusiones de los estudios comparativos realizados a través del profesorado, el alumnado y los equipos directivos, permitiendo destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas.
- 2) *Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 59,6%), resultado que refleja un reconocimiento generalizado de la necesidad de colaboración entre los dos contextos que comparte la máxima responsabilidad educativa.
- 3) *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (55%). Resultado que concuerda con la estrecha relación encontrada entre la capacidad de control del comportamiento disruptivo que percibe tener en profesorado y su capacidad para hacer las clases interesantes.

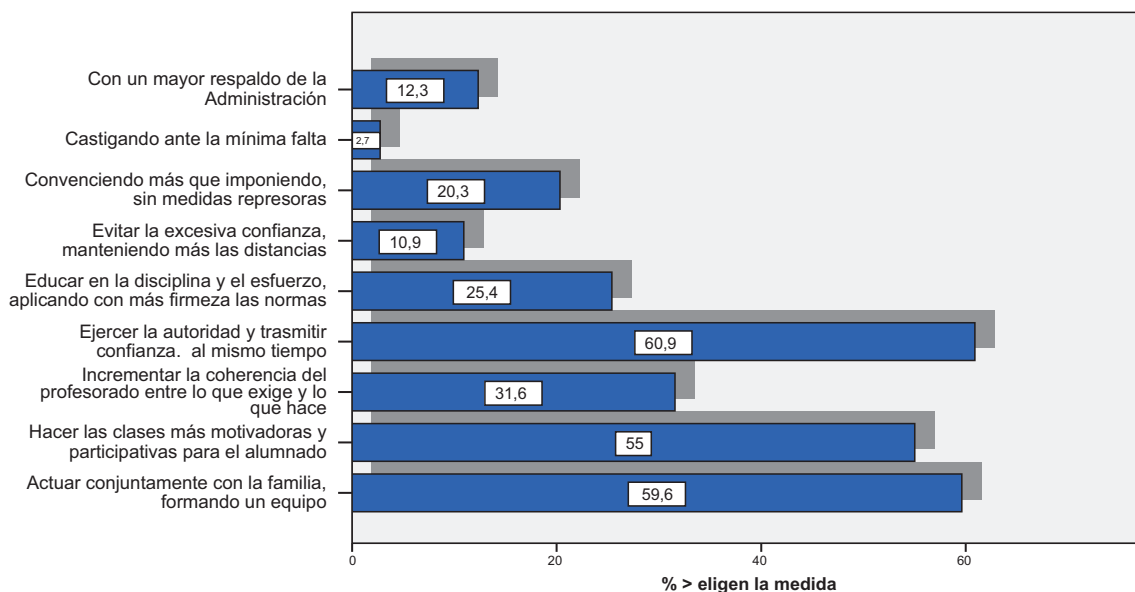


Figura 10. Medidas destacadas por las familias para incrementar la autoridad del profesorado desde los centros educativos

5.4. ¿Qué puede hacer la familia para incrementar la autoridad del profesorado?

En la tabla 28 y en la figura 11 se presentan los resultados obtenidos al preguntar por la posible relevancia de 8 acciones que pueden llevarse a cabo desde la familia para incrementar la autoridad del profesorado, precedidos de la siguiente pregunta:

¿Qué acciones considera más importantes para incrementar la autoridad del profesorado, desde su familia?. Elija solamente tres acciones.

Tabla 28. Acciones destacadas por su relevancia para incrementar la autoridad del profesorado desde la familia

	Frecuencia	Porcentaje
Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo	5622	52,2
Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija	5273	49,0
Apoyar la autoridad del profesor pero no de forma incondicional, combinando el respeto a su trabajo con la crítica de conductas que nos parezcan inadecuadas	4077	37,9
Enseñando a mi hijo o hija a resolver los conflictos con el profesorado ejerciendo sus derechos y sus deberes	3809	35,4
En caso de conflicto defender siempre la posición del profesorado ante mi hijo o hija	866	8,0
Rechazar cualquier conducta adolescente que suponga falta de respeto hacia el profesorado (como la utilización de motes)	2826	26,2
Trasmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado	6745	62,6
Trasmitiendo de forma general el respeto a la autoridad	1733	16,1

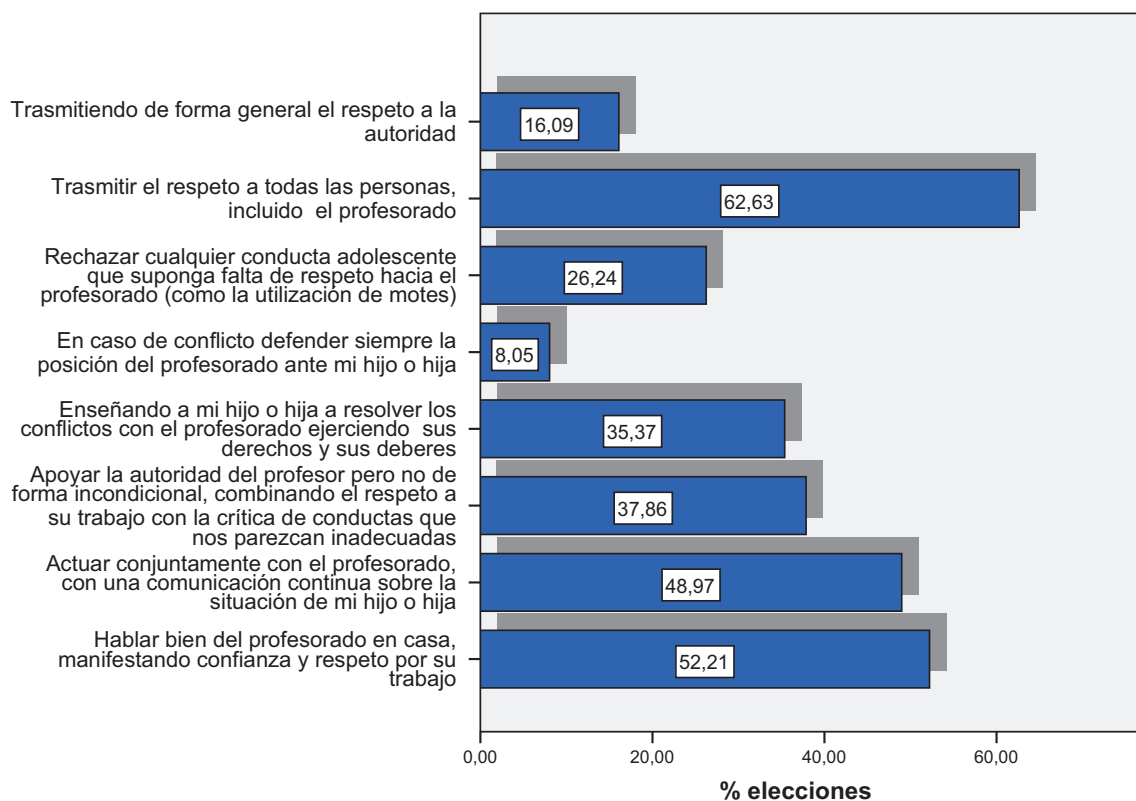


Figura 11. Porcentaje de familias que destaca cada acción por su relevancia para incrementar la autoridad del profesorado desde su familia

Los resultados que se presentan en la tabla y en la figura permiten destacar tres acciones familiares como especialmente relevantes para las familias:

- 1) *Trasmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado*, es la acción más destacada la elige el 62,63% de las familias. Resultado que sugiere la conveniencia de insertar el respeto a la autoridad del profesorado dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia, para conseguir el máximo consenso y cooperación entre la escuela y las familias.
- 2) *Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo*, es la segunda acción más destacada, la elige el 52,21% de las familias. Resultado que refleja el reconocimiento de la necesidad de apoyar específicamente desde casa la acción del profesorado.
- 3) *Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija*, es la tercera acción más destacada, por el 48,97% de las familias. Resultado que pone de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de mejora de la convivencia acciones que permitan llevar a la práctica esta actuación superando los obstáculos que pueda implicar para llegar también a los casos en los que resulte más difícil.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta, que solo el 8,05% de las familias destaca la conveniencia de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la

autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

5.5. Cómo mejorar la eficacia educativa de las sanciones

En la tabla 29 y en la figura 12 se presentan los resultados sobre la percepción de la eficacia educativa de 10 posibles condiciones de la disciplina. Eran precedidas en el cuestionario por la siguiente pregunta:

- *Elija las tres condiciones que considere más importantes para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita.*

Tabla 29. Condiciones de la disciplina destacadas por su eficacia para mejorar la conducta del/a estudiante sancionado

	Frecuencia	Porcentaje
Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma	7745	71,9
Implicar a la familia en la resolución del conflicto	4026	37,4
Aplicar las normas con más rigor y dureza	1126	10,5
Mejorar la difusión, claridad y coherencia de las normas escolares	1959	18,2
Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce	4331	40,2
Trabajar en las aulas con debates sobre la convivencia entre todo el alumnado	3822	35,5
Aplicando el castigo lo más próximo posible a la conducta castigado	715	6,6
Buscando alternativas a la expulsión	1051	9,76
Haciendo participar al alumnado en la elaboración de las normas	2355	21,9
Acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias	3758	34,9

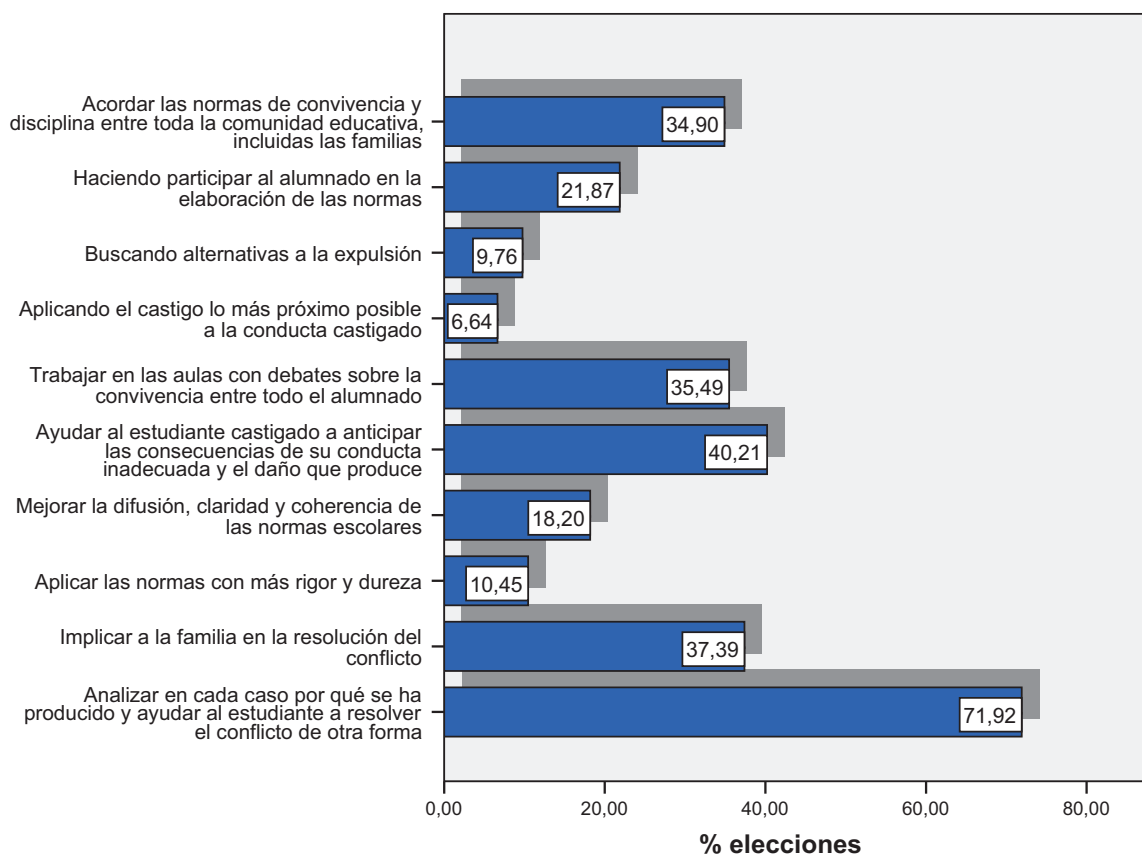


Figura 12. Porcentaje de familias que destaca cada condición por su eficacia para mejorar la eficacia educativa de las sanciones

Los resultados que se presentan en la tabla y en la figura, sobre la eficacia de las condiciones para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita, reflejan que:

- 1) *Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma* es, con gran diferencia, la condición más destacada, por el 71,92 de las familias. Condición que resalta la necesidad de basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta castigada.
- 2) *Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce* es la segunda condición más destacada, por el 40,21% de las familias. Con ello vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de insertar la disciplina en un trabajo individualizado de cada caso que favorezca la toma de conciencia de por qué es rechazable la conducta castigada.
- 3) *Insertar la disciplina en un contexto participativo.* Las tres acciones destacadas a continuación son: *implicar a la familia en la resolución del conflicto* (37,39%), *trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado* (35,49%), *acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias* (34,9%).

- 4) En sentido contrario, también conviene tener en cuenta, lo poco relevantes que parecen para las familias tres condiciones que se limitan a especificar el tipo de castigo o las condiciones de su aplicación: *aplicar el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada* (6,64%), *buscando alternativas a la expulsión* (9,76%), *aplicar las normas con más rigor y dureza* (10,45%).

6. Consejos sobre cómo resolver conflictos

En la tabla 30 y en la figura 13 se presentan los resultados sobre el acuerdo con 6 consejos para la resolución de conflictos entre iguales, precedidos de la siguiente pregunta:

- *Pensando en los conflictos que los niños y las niñas tienen con sus compañeros, hasta qué punto está de acuerdo con los siguientes consejos que algunos adultos les dan.*

Tabla 30. Grado de acuerdo con consejos de adultos ante los conflictos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	5,1%	11,8%	34,3%	48,8%
Si alguien te pega, pégale tú	71,2%	20,1%	5,7%	3,0%
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	89,2%	8,4%	1,4%	1,0%
Si alguien te insulta, insulta tú también	76,9%	17,0%	4,0%	2,1%
Si alguien te insulta, ignórale	6,7%	7,7%	32,2%	53,4%
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	3,8%	8,4%	31,5%	56,3%

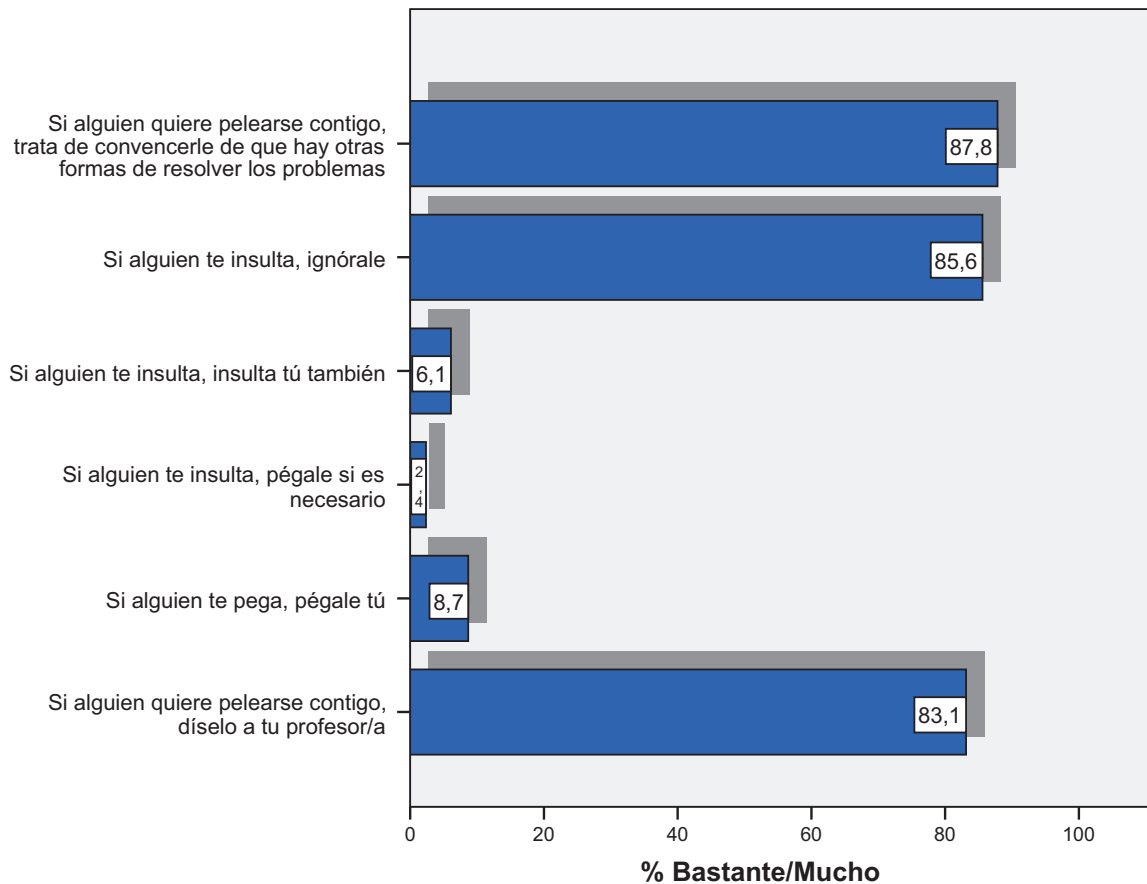


Figura 13. Porcentaje de familias que está bastante o muy de acuerdo con cada consejo sobre cómo resolver conflictos

Los resultados que se presentan en la tabla 30 y en la figura 13 reflejan que:

- 1) La inmensa mayoría de las familias expresa claramente su acuerdo con los consejos que tratan de resolver conflictos que pueden desencadenar violencia sin recurrir a ella: tratando de convencer (87,8%), con la evitación (85,6%) o recurriendo a la autoridad (83,1%).
- 2) El porcentaje de familias que siguen expresando su acuerdo con el consejo habitual hasta hace poco: *si alguien te pega, pégale tú* es muy minoritario (8,7%).
- 3) Los resultados anteriormente expuestos reflejan una importante toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de transmitir a los niños y a las niñas formas de resolución de conflictos con sus compañeros en los que no se recurra a la violencia.

Con el objetivo de definir indicadores globales acerca de los consejos sobre cómo resolver conflictos, se realizó un análisis factorial sobre los 6 elementos incluidos en el cuestionario en este sentido. Se obtuvieron dos factores, similares a los que se obtienen a través de los estudiantes en este mismo tema, que aquí explican conjuntamente el 60% de la varianza total. La correlación entre los dos

factores es negativa y moderada ($r = -0,31$). En la Tabla 38 se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación Promax.⁸

Tabla 31. Matriz de configuración. Consejos para resolver conflictos.

	Componente	
	1	2
Si alguien te pega, pégale tú	,849	,034
Si alguien te insulta, insulta tú también	,840	-,031
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	,820	-,009
Si alguien te insulta, ignórale	,090	,767
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	-,056	,706
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	-,052	,612

Los dos factores pueden interpretarse de forma similar a los obtenidos al preguntar directamente al alumnado por los consejos que han escuchado:

- 1) *Consejos sobre la utilización de la violencia.* Incluye tres elementos en los que se propone utilizar la violencia ante una agresión.
- 2) *Consejos sobre alternativas a la violencia.* Incluye tres elementos en los que se propone utilizar formas no-violentas de responder a alguien que quiere pelearse contigo o que te insulta.

7. CONCLUSIONES

7.1. Sobre la perspectiva de las familias

Se incluye a continuación un resumen de los principales resultados y conclusiones específicas elaboradas en este estudio sobre la convivencia escolar desde la perspectiva de las familias:

1. *Con quien se relacionan las familias en la escuela.* La mayoría de las familias afirman tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y el AMPA.
2. *¿Conocen las familias las amistades que su hijo/a establece en el centro?* La inmensa mayoría de las familias conoce más de cuatro amigos/as de

⁸ El coeficiente alpha del primer factor alcanzó el valor de 0,78 (IC 95%: 0,77-0,79), mostrando todos los ítems elevados índices de discriminación entre 0,616 y 0,659.

El valor del coeficiente alpha del segundo factor es bajo, 0,48 (IC 95%: 0,46-0,49), mostrando ítems índices de discriminación con un rango de 0,26 a 0,33.

su hijo/a que asisten a su mismo centro educativo, siendo muy pocas (el 1,2%) las que afirman no conocer ninguno. Resultado que coincide, con el 1,2% de adolescentes que afirma no tener ningún buen amigo/a en el centro educativo. En el otro extremo también hay bastante coincidencia puesto que el 67,4% de las familias afirma conocer a seis o más amigos, y el 62,9% del alumnado afirma tener seis o más buenos amigos/as.

3. *La calidad de la relación familia-escuela es en general bien valorada.* Las mejores valoraciones (por encima de 3 que equivale a considerar que lo indicado se da bastante) corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan; colaboramos en la resolución de los conflictos; sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación; a nuestro/a hijo/a le gusta que vayamos a las reuniones; estamos contentos con el centro: las reuniones contribuyen a mejorar la educación. Por otra parte, el indicador en el que se observa una valoración menor de las familias es: “colaboramos con la asociación de padres y madres”.
4. *Principales obstáculos a la convivencia escolar percibidos por las familias.* Entre los obstáculos más relevantes, que se aproximan al 3 como puntuación media (lo cual refleja que consideran que obstaculiza bastante), cabe destacar: la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la falta de disciplina en las familias, que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes y la dificultad del profesorado para mantener la autoridad. En el otro extremo, entre los obstáculos que se aproximan al 2 (obstaculiza poco), cabe destacar: la falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela, que el profesorado no se pone de acuerdo, la dificultad de comunicación entre las familias y la escuela.
5. *Como favorecer la asistencia de las familias a las reuniones que se convocan desde el centro.* La medida destacada por un mayor número de familias como relevante para favorecer su asistencia a las actividades que se convocan desde el centro consiste en: “adaptar el horario a las posibilidades de las familias” (destacada por el 69.9%), seguida a distancia de “trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar” (48,5%).
6. *Cómo favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos.* Las medidas más destacadas son la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos, mediadores en el propio centro: alumnado y profesorado, y proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
7. *Cómo perciben las familias la relación de su hijo/a con el profesorado como autoridad de referencia.* La mayoría de las familias (el 80%) percibe que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la

autoridad de referencia. Los problemas de insuficiente autoridad para influir, a los que con frecuencia se alude, parece que se limitarían a un 20% del alumnado.

8. *Rendimiento y tiempo dedicado al estudio.* En general las familias son bastante optimistas en la valoración de los resultados académicos de su hijo/a, ya que la mayor parte de las valoraciones se concentran en Bien y Notable, por encima de los resultados que se obtienen cuando el rendimiento es evaluado directamente. Conviene recordar que también entre el alumnado se observa un sesgo optimista en este tema, que parece compartir con su familia. Respecto al tiempo diario dedicado a estudiar, la respuesta más frecuente (el 42,5% de las familias) es de 1-2 horas. Puede verse también que hay un 36,7% que se sitúa por encima de dicho tiempo; y que el 20,8% estima que su hijo/a estudia menos de 1 hora o nada. Porcentaje que coincide con el mencionado anteriormente respecto una relación de poca calidad entre el hijo/a y el profesorado como autoridad de referencia.
9. *Tiempo compartido con el hijo/a.* La mayor parte de las familias dedican más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, aunque hay un 19,7% que no dedica nada y un 26% que dedica menos de una hora. Hay una relación significativa y positiva entre dicha cantidad de tiempo y el nivel de estudios de la persona que responde al cuestionario. Por otra parte, la mayoría de las familias afirman compartir actividades de ocio con los/as adolescentes dos veces al mes o más. El porcentaje de las que afirman no compartir ninguna actividad de ocio es de un 14,5%.
10. *Integración y sentimiento de pertenencia al centro.* La inmensa mayoría de las familias perciben una buena integración del alumnado en el centro escolar, en todos los indicadores dicha puntuación supera el 3 en una escala de 4. El 92,8% de las familias estima que su hijo/a se siente bastante o muy integrado, El 90,5% afirma que se lleva bastante o muy bien con el profesorado. El 82,4% percibe que aprende cosas que le interesan. Para el 79,9% ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones. Resultados que concuerdan con los que se obtiene cuando se pregunta directamente por la existencia de problemas, puesto que la inmensa mayoría de las familias (por encima casi siempre del 90%) expresa que su hijo/a no tiene los problemas escolares por los que se pregunta.
11. *Las familias parecen conocer si su hijo/a es víctima de acoso escolar.* El 3.7% de las familias expresa que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros. Los resultados obtenidos al preguntar directamente al alumnado detectan una prevalencia de víctimas de acoso del 3.8%. La semejanza entre estos dos resultados refleja que, a diferencia de lo que sucedía hace unos años, los casos de acoso parecen ser ahora conocidos por las familias. Un paso importante para su erradicación, que cabe relacionar con la toma de conciencia colectiva que se ha producido en nuestra sociedad sobre este tema. También parece avanzarse algo,

aunque menos, en el reconocimiento del papel de acosador, puesto que el 1.1% de las familias reconoce que su hijo/a agrede o acosa a otros estudiantes con frecuencia. Esta cifra es inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (el 2,5%), discrepancia que cabe relacionar con la mayor dificultad para reconocer que el/la hijo/a participa en el acoso en el papel de agresor que cuando los sufre como víctima.

12. *Conocimiento de problemas en la relación con el profesorado.* Las familias parecen conocer si su hijo/a se enfrenta al profesorado, puesto que el porcentaje de casos detectados a través de las familias y del alumnado es exactamente igual, un 3,9%. El 8.8% de las familias expresa que su hijo/a siente que el profesorado le tiene manía. Cifra ligeramente superior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (un 7,7%).
13. *Calidad de las normas y forma de resolver los conflictos.* La mayoría de las familias expresan en casi todos los indicadores sobre la calidad de las normas que se dan en alto grado (bastante o mucho). Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias que conviene tener en cuenta:
 - Las valoraciones más positivas (en torno al 3) hacen referencia al cumplimiento de las normas por las propias familias así como a la justicia de las normas.
 - Las puntuaciones menores, en torno al 2,5, hacen referencia al cumplimiento de las normas por los estudiantes (el 48,4% de las familias expresa que se da poco o nada), la resolución de los conflictos por parte del alumnado sin pegar ni insultar a nadie (el 47,6% de las familias responde que se da poco o nada), y la posibilidad de que el alumnado pueda decir al profesorado lo que piensa sobre las normas (el 36,4% estima que se da poco o nada). La comparación de estos resultados con los obtenidos directamente a través del alumnado lleva a destacar el incremento de la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas como una de las condiciones que puede contribuir a mejorar su cumplimiento.
14. *¿Ha perdido autoridad el profesorado?* El 58,3% de las familias expresa estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado ha perdido autoridad, frente al 41,7% que expresa estar poco o nada de acuerdo con dicha afirmación.
15. *Condiciones que provocan la pérdida de autoridad del profesorado.* “La inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad” es percibida como la principal condición que provoca dicha pérdida. El 70% de las familias responde estar “bastante” o “muy” de acuerdo con dicha atribución. En segundo lugar, aparecen cuatro condiciones: “el miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias”, “falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad”, falta de apoyo de la sociedad a la autoridad del profesorado”, “falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado”. Alrededor del 65% de las familias destacan cada una de estas cuatro atribuciones.

16. *Cómo puede la escuela incrementar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces:

- *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es la medida destacada por un mayor porcentaje de familias (el 60.9%), que contrasta con el reducido porcentaje que destaca “castigar ante la más mínima falta” (2,7%). Este resultado concuerda con uno de los principales resultados obtenidos a través del profesorado, el alumnado y los equipos directivos, que lleva a destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas.
- *Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 59,6%), resultado que refleja un reconocimiento generalizado de la necesidad de colaboración entre los dos contextos con máxima responsabilidad educativa.
- *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (55%). Resultado que concuerda con la estrecha relación encontrada entre la capacidad de control del comportamiento disruptivo que percibe tener en profesorado, su capacidad para hacer las clases interesantes y su disponibilidad para trabajar en la construcción de la convivencia.

17. *Qué puede hacer la familia para mejorar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces, desde el punto de vista de las familias:

- *Trasmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado*, es la acción más destacada la elige el 62,63% de las familias. Resultado que sugiere la conveniencia de insertar el respeto a la autoridad del profesorado dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia, para conseguir el máximo consenso y cooperación entre la escuela y las familias.
- *Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo*, es la segunda acción más destacada, la elige el 52,21% de las familias. Resultado que refleja el reconocimiento de la necesidad de apoyar específicamente desde casa la acción del profesorado.
- *Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija*, es la tercera acción más destacada, por el 48,97% de las familias. Resultado que pone de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de mejora de la convivencia acciones que permitan llevar a la práctica esta actuación superando los obstáculos que pueda implicar para llegar también a los casos en los que resulte más difícil.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta, que solo el 8,05% de las familias destaca la conveniencia de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

18. *Como incrementar la eficacia educativa de la disciplina para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita.* Las respuestas dadas por las familias sobre este tema permiten concluir que:

- *Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma* es, con gran diferencia, la condición más destacada, por el 71,92 de las familias. Condición que resalta la necesidad de basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta castigada.
- *Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce* es la segunda condición más destacada, por el 40,21% de las familias. Con ello vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de insertar la disciplina en un trabajo individualizado de cada caso que favorezca la toma de conciencia de por qué es rechazable la conducta castigada.
- *Insertar la disciplina en un contexto participativo.* En tercer lugar, las acciones más destacadas giran en torno a la creación de dicho contexto: “implicar a la familia en la resolución del conflicto” (37,39%), “trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado” (35,49%), “acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias” (34,9%).
- En sentido contrario, también conviene tener en cuenta, lo poco relevantes que parecen para las familias tres condiciones que se limitan a especificar el tipo de castigo o las condiciones de su aplicación: “aplicar el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada” (6,64%), “buscando alternativas a la expulsión” (9,76%), “aplicar las normas con más rigor y dureza” (10,45%).

19. *Consejos sobre cómo responder a la violencia con los que se identifican las familias.* Las respuestas dadas sobre este tema reflejan que:

- La inmensa mayoría de las familias expresa claramente su acuerdo con los consejos que tratan de resolver conflictos que pueden desencadenar violencia sin recurrir a ella: tratando de convencer (87,8%), con la evitación (85,6%) o recurriendo a la autoridad (83,1%).
- El porcentaje de familias que sigue expresando su acuerdo con el consejo habitual hasta hace poco: “si alguien te pega, pégale tú” es muy minoritario (8,7%).

7.2. Integrando la perspectiva de las familias con las otras perspectivas

Integrando los resultados obtenidos en este estudio, sobre la perspectiva de las familias, con las conclusiones generales del estudio anterior, desde la perspectiva del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, puede afirmarse que:

20. *También desde la perspectiva de las familias la convivencia escolar en general es buena.* Resultado que va en la misma dirección de los obtenidos con los otros cuatro colectivos. La comparación de las distintas perspectivas refleja que la evaluación de la calidad de la relación familia-escuela resulta más positiva preguntando directamente a las familias, que desde la perspectiva del adolescente o desde la perspectiva del profesorado. Puesto que, por ejemplo, ante la pregunta: “A mi familia le gusta venir a las reuniones que convoca el tutor o tutora”, el 61,3% del alumnado responde que bastante o mucho, porcentaje que sube al 82,4% cuando se pregunta directamente a quien acude a dichas reuniones, claramente superior al del 68% del profesorado y de los Departamentos de Orientación, que responden bastante o mucho ante la pregunta: “parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar”. Junto a esta positiva conclusión general sobre la valoración de las familias es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente muy minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la prevención de las situaciones que la deterioran exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados, evitando que la necesaria atención que hay que prestar a dichos problemas distorsione la valoración de la buena convivencia escolar.
21. *La falta de disciplina en las familias es uno de los principales obstáculos a la convivencia escolar reconocidos por el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que en este aspecto se pronuncian de forma similar.* Este problema también es reconocido por las familias entre los principales obstáculos a la convivencia. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar la eficacia educativa de la disciplina puede ayudar a promover su colaboración con la escuela en este ámbito: 1) analizando en cada caso por qué se ha trasgredido una norma de convivencia y promoviendo alternativas a la conducta castigada; 2) ayudando al castigado a anticipar las consecuencias de su conducta y el daño que produce; 3) e insertando la disciplina en un contexto que incremente la participación de toda la comunidad educativa en las normas de convivencia, y especialmente del alumnado y las familias. La posible eficacia de dichas medidas es también reconocida por quienes tienen que promoverlas desde la escuela. Para favorecer su desarrollo conviene tener en cuenta que una elevada frecuencia de castigos parece ir asociada, según los resultados del estudio anterior, a peores condiciones en su aplicación;

como si la aplicación repetida de sanciones incrementara el riesgo de activación de una rutina automática que reduce la frecuencia de las condiciones que mejoran su eficacia para evitar reincidencias. Como posible explicación de estos resultados cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para la puesta en marcha de dichas condiciones, para las que quizá sean necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, recursos que conviene por tanto promover. Hay que tener en cuenta también que la inserción de la disciplina en un contexto participativo supone importantes innovaciones educativas respecto al tratamiento tradicional, que convendría favorecer a través de los planes de mejora de la convivencia y de formación especializada en este ámbito, dirigida tanto al profesorado como a las familias. Dos de las principales condiciones reconocidas por éstas como prioritarias para mejorar la colaboración familia-escuela en la solución de los conflictos.

22. *Erradicación del acoso escolar y prevención de la violencia desde las familias.* Los resultados obtenidos a través de las familias reflejan una importante toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de transmitir a los niños y a las niñas formas de resolución de conflictos con sus compañeros en los que no se recurra a la violencia, tratando de convencer, evitando situaciones de riesgo o recurriendo a la autoridad, superando con ello la asociación entre dicha conducta y ser “chivato” que formaba parte de la habitual tendencia que llevaba a “mirar para otro lado”. El antiguo consejo “si te pegan, pega” muy extendido en otras épocas, es hoy minoritario. Solo el 8,7% de las familias afirma estar de acuerdo con él y solo el 27,3% del alumnado afirma haberlo escuchado con frecuencia.
23. *Reconocimiento de la autoridad del profesorado y como promoverla desde la colaboración familia y escuela.* Las familias parecen relacionar los cambios en la autoridad del profesorado con cambios sociales generalizados respecto a la autoridad. De ahí que no consideren que pueda incrementarse dicha autoridad a través de la sumisión incondicional sino desde un esquema más coherente con los valores democráticos, dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia. “Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo” y “Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija”, son también destacadas como muy relevantes por las familias y coinciden con el hecho de que destaquen también como la segunda acción más relevante que debe realizar la escuela: “Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo”. De esta manera podría reducirse uno de los obstáculos a la convivencia más destacados por las familias: “la tendencia de cada parte -familia y escuela- a ponerse a la defensiva cuando surge un problema”. Parece, por tanto, que las familias reconocen la conveniencia de prevenir las escaladas de confrontación que podrían derivarse de dichas situaciones por contextos de colaboración continua, con encuentros programados a lo largo del curso.

24. *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es destacada como la principal medida que puede llevarse a cabo desde la escuela para incrementar la autoridad del profesorado. Resultado que concuerda con una de las principales conclusiones elaboradas a través de las respuestas del profesorado, el alumnado y los equipos directivos, que lleva a destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas. Conviene tener en cuenta que este indicador, medido a través de equipos directivos y profesorado, consta de los cuatro elementos siguientes:

- El profesorado es una referencia importante para el alumnado.
- El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa.
- Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo.
- El profesorado logra ayudar a que los y las estudiantes consigan objetivos que les interesan.

En este indicador sobre la autoridad del profesorado se incluyen cuatro formas de ejercerla, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo.

ANEXO

MÉTODO DEL ESTUDIO

1. Descripción de las familias participantes

Se seleccionaron los mismos centros educativos y las mismas aulas que en el estudio anterior realizado a través del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos. Esta muestra quedó ampliada con la participación de Cataluña, cuyos centros no habían sido evaluados en el estudio anterior.

El procedimiento de muestreo (conglomerados en dos etapas y estratificado proporcional por Comunidades Autónomas y titularidad de los centros y proporcional al tamaño dentro de cada estrato) puede consultarse en el primer informe del estudio anterior, titulado: Resultados desde la perspectiva del alumnado, el profesorado..... Para asegurar la aleatoriedad en la selección de las familias, de las aulas seleccionadas se eligieron 11 familias por el número de lista del estudiante en cada una de las 4 aulas seleccionadas (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO).

El número total de encuestas recogidas de las familias fue de 12003, que una vez eliminadas las incompletas (con más del 15% de las respuestas) y algunas inconsistentes quedó reducido a 10768. De ellas, 9737 (90,4%) fueron cumplimentadas por las familias en papel y 1031 (9,6%) a través de Internet. El estadístico ji-cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las encuestas no válidas y el formato de recogida (papel o Internet).

Las tasas de respuesta fueron muy variables por Comunidades Autónomas, por lo que se aplicaron pesos muestrales para corregir estas deficiencias. En la Tabla 1 de este anexo (A.1) se presenta la distribución de los centros a los que pertenecen las familias participantes por CCAA y en la Tabla A.2 la distribución de familias por CCAA y en la tabla A.3. los pesos de muestreo para corregir la falta de proporcionalidad por CCAA. Los resultados de los análisis estadísticos son muy similares en todas las variables sometidas a comprobación, pero los resultados que se presentan a continuación se han obtenido bajo ponderación. Los pesos aplicados se encuentran en el Anexo. En algunas CCAA las muestras están sobre-representadas por el deseo de las Comunidades de obtener muestras representativas de su Comunidad; en otros casos, especialmente en las CCAA de Cataluña, Madrid, Murcia y Valenciana, por ser muy inferiores a la muestra solicitada.

En la encuesta se expresaba a las familias que el cuestionario había sido elaborado para ser respondido por una persona o una pareja adulta (madre, padre, tutor, tutora...) con responsabilidad directa en la educación familiar de un alumno o una alumna de Educación Secundaria Obligatoria, preguntándose más adelante por el número de personas que respondieron al cuestionario. Las

respuestas a esta pregunta reflejan que el 68,6% fueron respondidos por una sola persona (7383), el 24,8% (2675) lo fueron por dos personas y el 6 % restante (645) no contestaron a esta pregunta.

Tabla. A.1. Número de centros por CCAA (total = 347)

Comunidades Autónomas	Nº de centros
Andalucía	79
Aragón	18
Asturias	8
Baleares	13
Canarias	20
Cantabria	5
Castilla la Mancha	22
Castilla y León	19
Cataluña	35
Extremadura	20
Galicia	21
La Rioja	4
Madrid	28
Murcia	5
Navarra	19
Comunidad Valenciana	14
País Vasco	17

Tabla A.2. Familias participantes por Comunidad Autónoma

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	2615	24,3
Aragón	521	4,8
Asturias	234	2,2
Baleares	505	4,7
Canarias	635	5,9
Cantabria	160	1,5
Castilla la Mancha	610	5,7
Castilla y León	561	5,2
Cataluña	1055	9,8
Extremadura	605	5,6
Galicia	669	6,2
Madrid	786	7,3
Murcia	270	2,5
La Rioja	84	,8
Navarra	579	5,4
C.Valenciana	420	3,9
País Vasco	459	4,3
Total	10768	100,0

Tabla A.3. Participantes por CA con ponderación de casos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Andalucía	2353	21,9
	Aragón	280	2,6
	Asturias	196	1,8
	Baleares	233	2,2
	Canarias	517	4,8
	Cantabria	120	1,1
	Castilla la Mancha	536	5,0
	Castilla y León	549	5,1
	Cataluña	1555	14,4
	Extremadura	319	3,0
	Galicia	581	5,4
	Madrid	1378	12,8
	Murcia	377	3,5
	La Rioja	108	1,0
	Navarra	132	1,2
	C.Valenciana	1131	10,5
	País Vasco	404	3,7
Total	10768	100,0	

En cuanto al género de la persona que responde, el 44,6% de los que contestaron a la pregunta fueron hombres y el 55,4% mujeres. No contestaron a esta 374 personas.

La edad media de las personas que responden fue de 44,43 años (Desviación típica 5,47) con un rango comprendido entre los 28 y los 65 años. En la Tabla A.4 se presentan estos datos. Y en la Tabla A.5, la distribución de las familias por el nº de hijos e hijas.

Tabla A.4. Nivel educativo de las familias que respondieron a la encuesta casi en su totalidad

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Ninguno	199	1,8	1,9
Primarios	3219	29,9	30,2
Secundarios	4450	41,3	41,7
Universitarios	2800	26,0	26,2
Total	10668	99,1	100,0
No contestan	100	,9	

Tabla A.5. Distribución de las familias por el número total de hijos e hijas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1,00	1630	15,1	15,4
	2,00	6234	57,9	58,9
	3,00	1974	18,3	18,7
	4,00	496	4,6	4,7
	5,00	146	1,4	1,4
	6,00	51	,5	,5
	7,00	24	,2	,2
	8,00	7	,1	,1
	9,00	4	,0	,0
	10,00	6	,1	,1
	11,00	2	,0	,0
	12,00	5	,0	,0
		Total	10579	98,2
Perdidos	Sistema	189	1,8	
Total		10768	100,0	

Como puede observarse, la situación más frecuente entre las familias participantes en el estudio es tener dos hijos. La media es de 2,22, con una desviación típica de 0,94 y un rango entre 1 y 12 hijos.

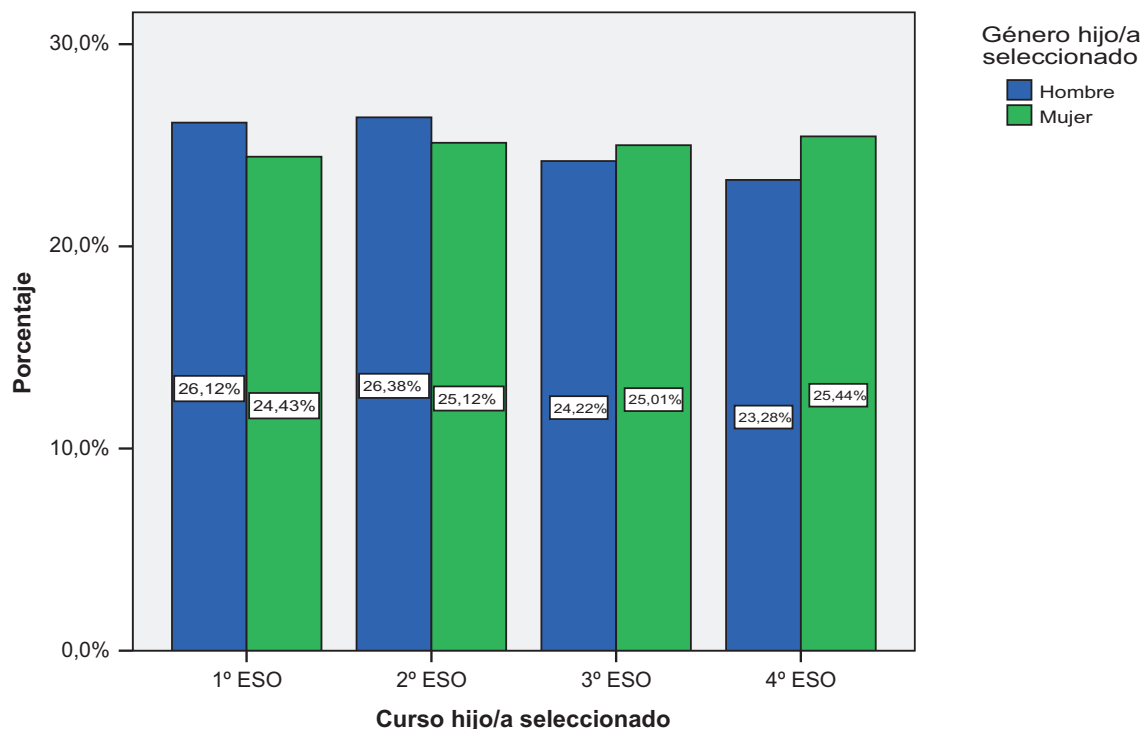
Tabla A.6. Distribución por curso del hijo/a de la persona que responde

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Edad media (D.Típica)
Válidos	1º ESO	2684	24,9	25,0	12,67 (.92)
	2º ESO	2786	25,9	25,9	13,73 (.78)
	3º ESO	2637	24,5	24,5	14,73 (.73)
	4º ESO	2642	24,5	24,6	15,73 (.78)
	Total	10749	99,8	100,0	14,19 (1.39)
Perdidos	Sistema	19	,2		
Total		10768	100,0		

A las familias con más de un hijo o hija en el centro educativo se les pedía que respondiesen sobre un hijo o hija seleccionado. En la Tabla A.6 se representa la distribución de los/as hijos/as a los que hacen referencia las respuestas del cuestionario por curso.

En cuanto al género, un 5,9% no respondieron a esta pregunta sobre el hijo o hija seleccionado y de los respondientes el 49,6% respondieron por un hijo y el 50,4% por una hija.

En la Figura A.1 se presenta la distribución de los hijos e hijas por curso y género.

**Figura 1.** Distribución de los/as hijos/as por curso y género

En cuanto a la posición entre los hermanos del hijo o hija seleccionado, la distribución se presenta en la Tabla A.7.

Tabla A.7. Posición del hijo o hija seleccionado entre los hermanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Único/a	1669	15,5	15,6
	El/la mayor	4001	37,2	37,3
	El/la menor	4029	37,4	37,6
	Otra	1019	9,5	9,5
	Total	10718	99,5	100,0
Perdidos	Sistema	50	,5	
Total		10768	100,0	

La distribución de la familias participantes por titularidad del centro se presenta en la Tabla A.8.

Tabla A.8. Distribución de las familias por titularidad del centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Público	6672	62,0	62,3
	Privado-concertado	3733	34,7	34,9
	Privado	299	2,8	2,8
	Total	10704	99,4	100,0
Perdidos	Sistema	64	,6	
Total		10768	100,0	

Las tasas de respuesta en los centros públicos y privado-concertados reflejan la distribución existente en el promedio del Estado, pero la de los centros privados es algo inferior. En los análisis incluidos en este informe que hacen referencia a la titularidad del centro se han unido los datos de los centros privados y de los concertados.

También se les preguntó a las personas que respondían al cuestionario por su pertenencia o no a AMPA del centro. El 43,6% respondieron que no pertenecían y el 56,4% afirmativamente.

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo siguiendo el proceso que se describe a continuación:

1. El representante de cada Comunidad Autónoma se puso en contacto con los centros educativos seleccionados en el estudio anterior (habitualmente se estableció una reunión con dichos centros para explicar los objetivos y el procedimiento de este nuevo estudio). En caso de que el centro educativo rehusase participar se sustituía por el centro correspondiente de la primera muestra suplente y si fuese necesario, por el de la segunda muestra suplente.
2. El equipo investigador de la UCM envió a través del correo electrónico una carta al director o directora de cada centro, agradeciendo su participación anterior y presentándole la necesidad de ampliar el estudio para conocer la perspectiva de las familias. En dicha carta se mencionaba que como en la fase anterior era conveniente contar con una persona designada por la dirección que pudiera coordinar toda la recogida de información en el centro.
3. La persona responsable de la coordinación en cada centro convocó una reunión con las familias seleccionadas para presentarles el estudio y motivar su participación. La convocatoria se realizó a 44 familias en cada centro, de los grupos de estudiantes participantes en el estudio en 2008: 11 familias por cada curso de la ESO, seleccionadas aleatoriamente por el equipo investigador en función del número de la lista de clase ocupado por su hijo o hija en cada uno de los cuatro grupos.
4. Para las CCAA con dos lenguas, tanto los cuestionarios presentados en papel como en Internet, se presentaban en dos versiones (en castellano y en la lengua propia de la CA) de forma que cada familia pudiera elegir en qué versión respondía.
5. Tanto la información proporcionada por las familias a través de Internet como en el sobre cerrado, ha sido enviada a y procesada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, que la ha tratado garantizando el respeto a la más estricta confidencialidad.
6. Las familias respondieron al cuestionario durante los meses de mayo y junio de 2009, a través de una de estas dos modalidades:
 - Desde cualquier ordenador, siguiendo las "normas proporcionadas en el sobre para responder al cuestionario a través de Internet".
 - A través del cuestionario en papel, colocándolo en el sobre cerrado dirigido a la Unidad de Psicología Preventiva y entregado en sobre cerrado a la persona del centro responsable de su recogida.
7. El representante de cada CA a nivel autonómico o provincial recogió los sobres cerrados con los cuestionarios respondidos por las familias y los envió al equipo investigador de la UCM.
8. Las respuestas a través de Internet fueron realizadas a través de una aplicación informática en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

IV La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género



educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**La convivencia escolar vista por el alumnado
desde una perspectiva de género**

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad
de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación,
con la colaboración de las Comunidades Autónomas,
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO JALÓN
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN BABARRO**

NIPO 820-10-046-9

En la realización de este estudio han colaborado también las siguientes personas:

Coordinación desde el Ministerio de Educación

Isabel Fernández, Pilar Pin y Pedro Uruñuela
(Representación del Ministerio en el Grupo de Trabajo)

Magdalena Ariño y Dolores Navarro
(Registro y Documentación)

Unidad de Psicología Preventiva de la UCM

María Marcos y Belén Martínez

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Ángeles Abelleira, Manuel Ávila, Begoña Bernabé, Juan Chamorro, Jaime Cristobal, Pedro Luis Díez, M^a José García, M^a Teresa Gil, Joan Girbau, Carmen Godoy, Raquel Mónica García, Eva Moreno, Juan Miguel Molina, Rosario Prieto, José Ignacio Recio, Alfonso Rodríguez, Miguel Ruiz, José Carlos Santana, Cristina Satrústegui, Ignacio Sobrón, Jose Luis Soler, Beatriz Ugarte, Ángel Vidal

Evaluación desde los centros

En este estudio han trabajado más de 300 personas coordinando la evaluación en cada centro, y a las que agradecemos su colaboración

ÍNDICE

1. La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género	4
1.1. Situación académica y género	5
1.2. La calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado y género	10
1.3. Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes en función del género	12
1.4. Género y posturas ante el acoso	21
1.5. Conductas de riesgo y género	24
1.6. Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado y género	28
1.7. Percepción de las condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado desde una perspectiva de género	30
1.8. Conclusiones sobre la convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género	32

1. La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género

Los estudios realizados en los últimos años reflejan diferencias significativas en el sistema escolar en función del género a las que conviene prestar atención en los intentos de mejorar la convivencia. En este sentido, por ejemplo, el registro de conductas contrarias a la convivencia, suele detectar que la mayoría de dichas conductas, a veces por encima del 80%, son protagonizadas por chicos.

Para comprender lo que sucede en la escuela en relación al género, conviene tener en cuenta también que la antigua desventaja de las mujeres para el estudio y el trabajo más allá del espacio familiar no sólo ha desaparecido, sino que parece haberse invertido en las generaciones jóvenes; puesto que, por ejemplo, el 58% de quienes se matricularon en la Universidad en 2007 en España son mujeres, que superan por tanto en un 16% a los hombres en este importante indicador de calidad de su relación con el sistema escolar.

Estos resultados ponen de manifiesto, como se ha solicitado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, la necesidad de analizar los diversos indicadores obtenidos en este estudio a partir de las respuestas de los estudiantes en función del género. Objetivo de los análisis que aquí se presentan.

Los análisis se han realizado con las respuestas de 11225 (49,9%) alumnos y 11272 (50,1%), alumnas. El tamaño de la muestra de estos análisis es algo inferior al de la muestra completa del estudio debido a que 603 estudiantes no respondieron a esta pregunta.

Para el análisis de las diferencias se utilizó el contraste *t de Student* en las variables cuantitativas. En las variables con varianzas homogéneas se aplicó el contraste con varianzas iguales, con grados de libertad $gl = 22945$ gl en los casos de respuesta de todos los participantes. En los casos en que el contraste de Levene rechazó la hipótesis de igualdad de varianzas, se utilizó el contraste robusto con varianzas diferentes y grados de libertad corregidos. En estos casos se indica en la tabla, entre paréntesis, el número de grados de libertad del contraste. En las Tablas se marca con negrita el grupo con mayor media.

Para el análisis de variables categóricas-nominales, se utilizaron pruebas de Ji-cuadrado para examinar la independencia entre variables. Cuando se encontró dependencia entre las variables, se calculó el coeficiente de asociación *V* de Cramer (con valores entre 0 y 1) y los residuos tipificados, para explorar la dirección de las diferencias.

1.1. Situación académica y género

Se analizaron las relaciones entre el género y la situación académica considerada a través de tres indicadores: repetición de curso, autovaloración del rendimiento y expectativas de seguir estudiando. En la Tabla 1. se presentan los valores de los estadísticos ji-cuadrado, V de Cramer y un comentario sobre la dirección de las diferencias, en los casos en que éstas resultan estadísticamente significativas.

Tabla 1.1. Relaciones entre características académicas y género

Variables	Ji-cuadrado(gl) (p-p. valor)	V de Cramer	Dirección de los residuos tipificados.
Repetir primaria	61,24 (1, 22497) ($<.001$)	.05	Los alumnos muestran mayor proporción de repetición que las alumnas
Repetir secundaria	85,71 (1, 22497) ($p < .001$)	.06	Los alumnos muestran mayor proporción de repetición que las alumnas
Autovaloración del rendimiento	101,75 (4,22497) ($p < .001$)	.07	Las alumnas muestran mayor proporción en Notable y Sobresaliente y menor en Insuficiente y suficiente
Expectativas de estudios	303,37(1,22497) ($p < .001$)	.12	Las alumnas muestran mayor proporción en estudios universitarios y menor en los niveles bajos de la escala

En la Figura 1.1 se presentan las tasas de repetición, los porcentajes de autovaloración del rendimiento con Notable y Sobresaliente y las expectativas de estudios universitarios.

Como se refleja en la tabla 1.1. y en la figura 1.1, en los tres indicadores considerados (repetición de curso, autovaloración del rendimiento y expectativas de seguir estudiando), las alumnas están en mejor situación académica que los alumnos. Por ejemplo, el 61,9% de las adolescentes espera acabar estudios universitarios, frente a un 51,4% de los adolescentes.

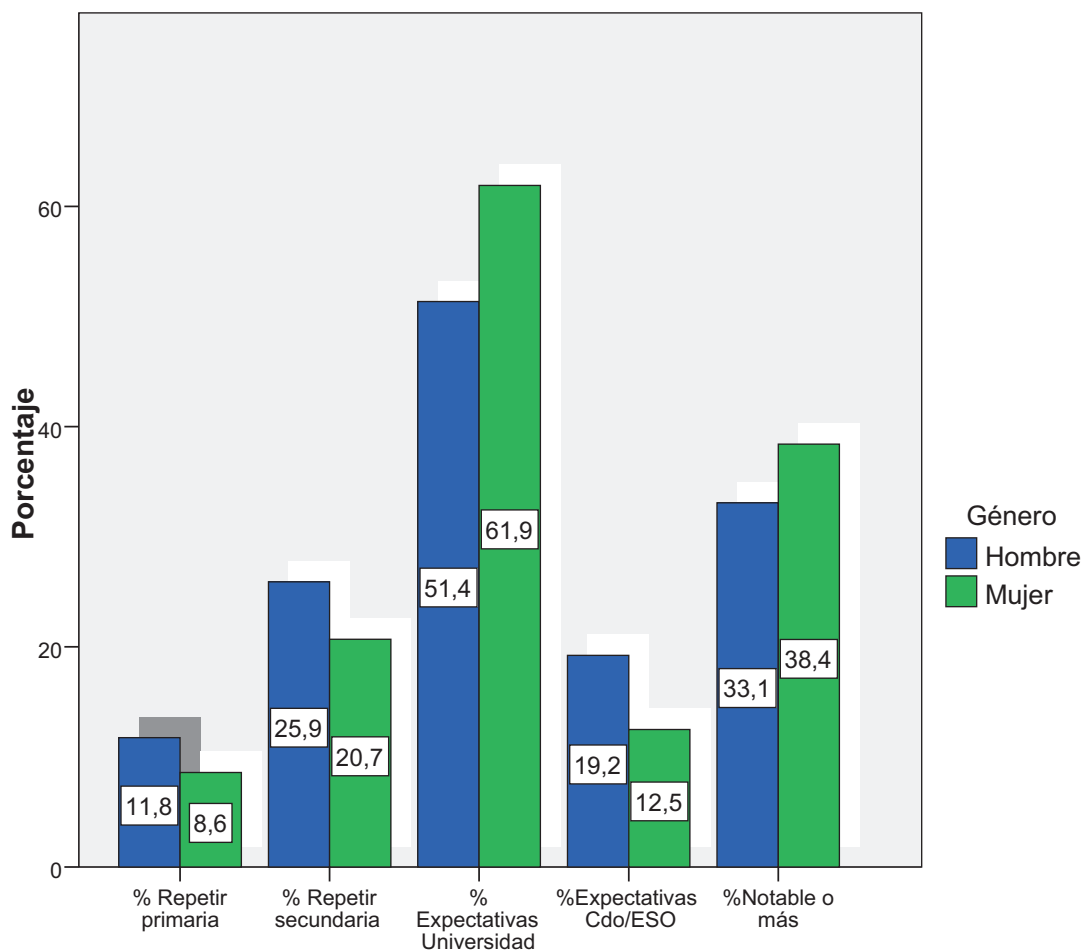


Figura 1.1. Características académicas en función del género

Otro indicador importante relacionado con el rendimiento es el absentismo escolar. En las figuras 1.2 y 1.3 se presentan los porcentajes de alumnos y alumnas en número de días que han faltado al colegio o a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas anteriores a la encuesta.

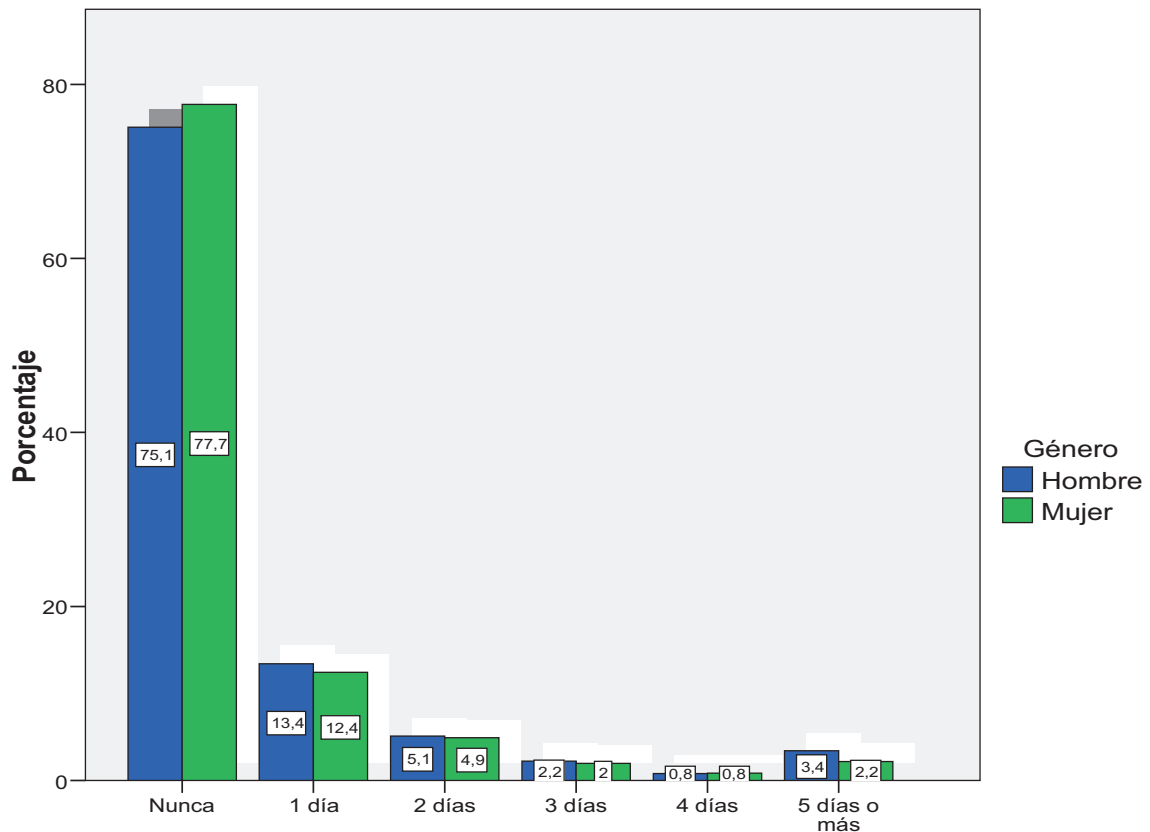


Figura 1.2. Absentismo del centro en las dos últimas semanas en función del género.

En cuanto a faltar al colegio sin causa justificada, hay una relación estadísticamente significativa con el género, aunque muy baja ($\chi^2(5, 22496) = 41,76, p < .001, V = .043$). Los residuos tipificados muestran una presencia mayor de la esperable por azar de alumnas en la categoría “nunca” y de alumnos en la correspondiente a “5 días o más”, aunque en esta categoría son muy bajos los porcentajes de los dos grupos.

Los resultados son muy similares en “faltar a alguna clase sin causa justificada ($\chi^2(5, 22496) = 32,02, p < .001, V = .04$), observándose la misma tendencia de mayor presencia de chicas en la categoría “nunca” y de chicos en la de “5 días o más”.

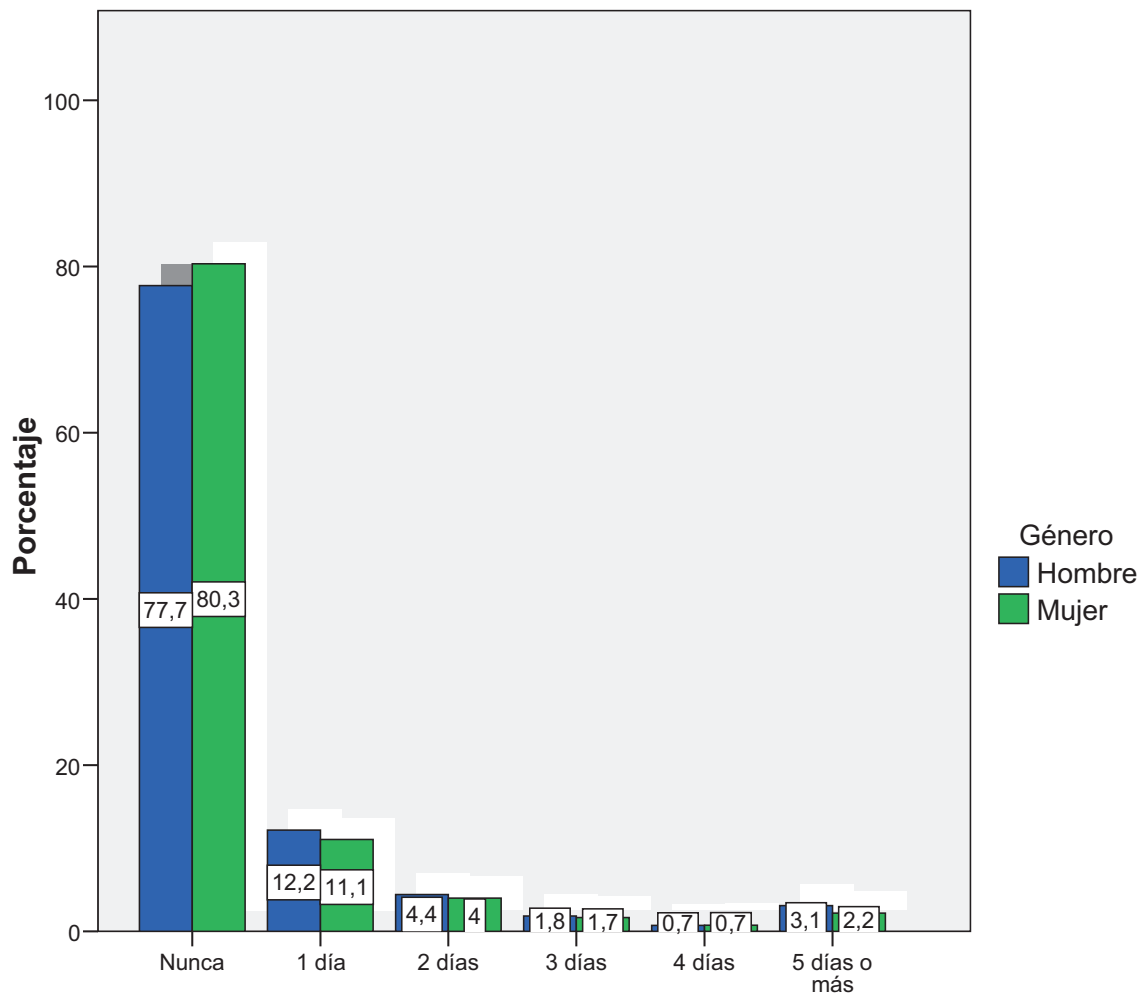


Figura 1.3. Absentismo de clase en las dos últimas semanas en función del género.

Por lo que se refiere al número de amigos y amigas en el centro educativo, los resultados muestran una pequeña asociación con el género ($\chi^2(4,22497) = 150,56, p < .001; V = .08$). Los residuos tipificados muestran una mayor proporción de chicos en la categoría más alta y de chicas en las categorías 2-3 y 4-5. Estos resultados, que se presentan también en la Figura 1.4, van en la dirección de los obtenidos desde hace décadas en los estudios sobre la amistad, en los que se observa que desde la infancia las amistades de los niños se sitúan en grupos más amplios que las de las niñas. Puede observarse que en ambos casos son muy bajos los porcentajes de estudiantes que dicen no tener ningún/a amigo/a (1,2 y 1,3% en chicos y chicas, respectivamente).

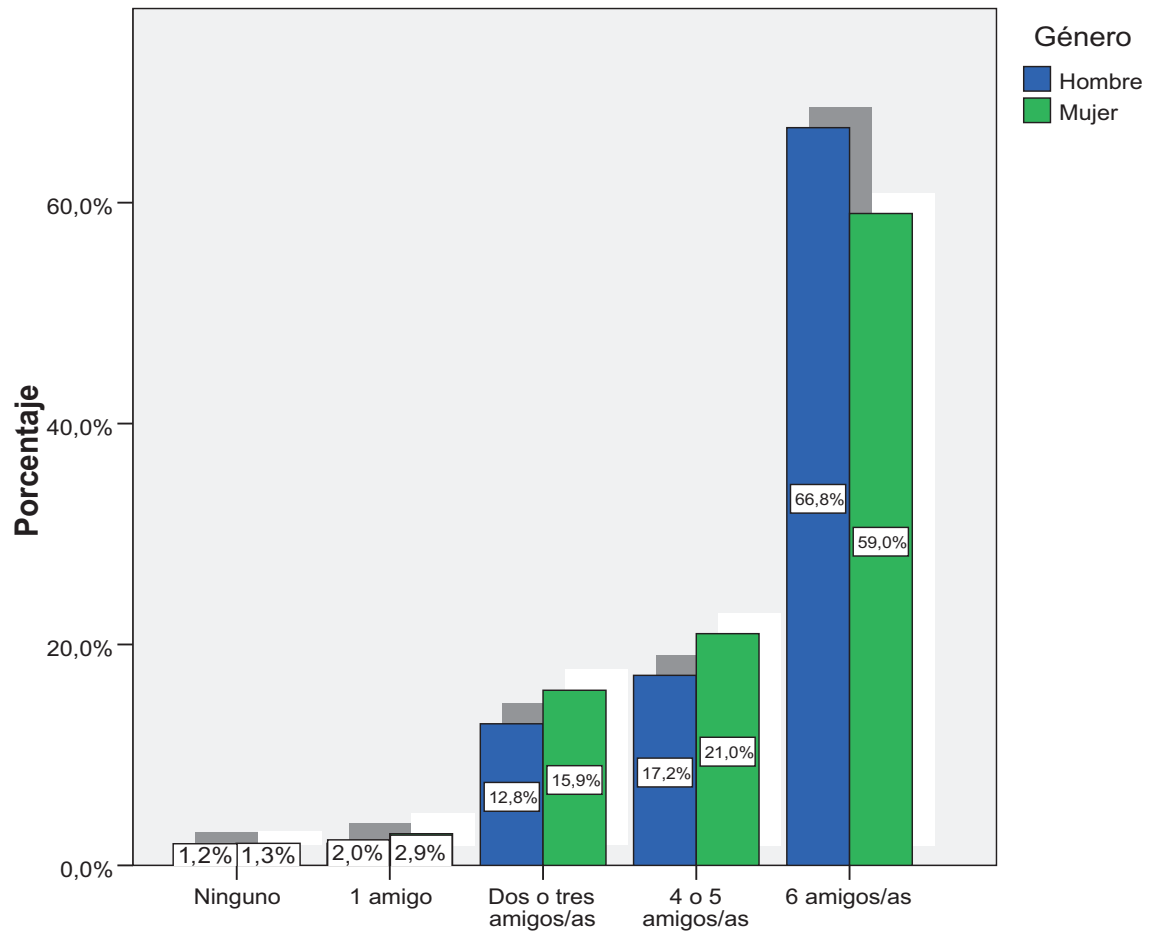


Figura 1.4. Número de amigos y amigas en el centro en función del género.

1.2. La calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado y género

En este apartado se presentan los resultados medios de los diversos indicadores que evalúan la calidad de la convivencia en el centro según el alumnado en función del género. En la Tabla 1.2 se presentan las medias y los resúmenes del contraste t de Student. Todas las puntuaciones están en escala de 0-10 para facilitar la interpretación. Todos los indicadores del apartado son positivos, por lo que puntuaciones más altas indican una mejor valoración de la convivencia.

Tabla 1.2. Diferencias en la calidad de la convivencia evaluada por los y las estudiantes

	Género	Media	Desviación típica	T (gl)	Eta (Eta cuadrado)
Satisfacción general con el centro	Hombre	6,50	1,74	-16,24 *** (22276)	.108 .012
	Mujer	6,86	1,59		
Sentimiento de pertenencia	Hombre	7,37	1,82	-15,47*** (22305)	.103 .011
	Mujer	7,73	1,67		
Integración social	Hombre	7,35	2,01	1,63 ns (22495)	.011 .000
	Mujer	7,30	1,98		
Cooperación entre estudiantes	Hombre	5,45	2,10	-8,69*** (22495)	.058 .003
	Mujer	5,69	2,08		
Calidad de la relación con el profesorado e influencia	Hombre	5,60	2,24	-19,55*** (22495)	.046 .002
	Mujer	5,80	2,17		
El centro como comunidad	Hombre	5,75	1,88	-19,55*** (22296)	.129 .017
	Mujer	6,22	1,72		
Participación en la construcción de la convivencia	Hombre	3,92	2,42	-3,03** (22495)	.020 .000
	Mujer	4,01	2,46		
Comunicación entre familias y centro	Hombre	6,53	2,05	-17,10*** (22379)	.113 .013
	Mujer	6,98	1,92		
Reuniones con las familias	Hombre	5,80	2,63	-9,73*** (22495)	.065 .004
	Mujer	6,14	2,64		
Participación familias en el centro y con el AMPA	Hombre	4,24	2,47	4,82*** (22495)	.032 .001
	Mujer	4,08	2,46		

Como se puede observar en la Tabla 1.2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables excepto en *Integración Social*. En todas las variables con diferencias significativas, se refleja que las alumnas dan puntuaciones superiores a los chicos en sus valoraciones, excepto en la valoración de la *Participación de la Familia*, en la que sucede lo contrario. No obstante, la magnitud de las diferencias es pequeña como se puede ver en los estadísticos de tamaño de efecto (η^2 y η^2 cuadrado) ya que suelen estar próximos al 1% o menos. En la Figura 1.5 se presentan las puntuaciones medias en los 10 indicadores en función del género.

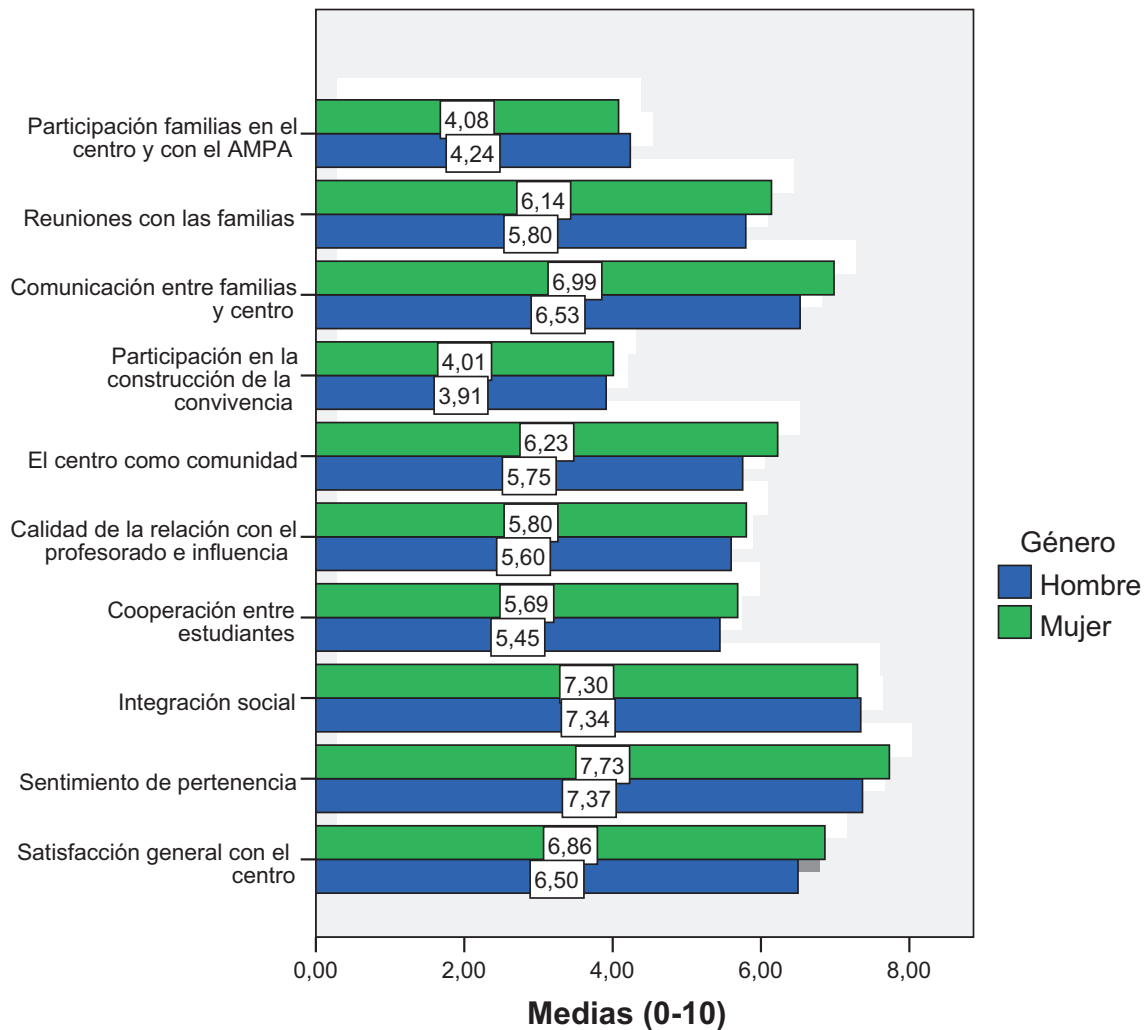


Figura 1.5. Calidad de la convivencia evaluada por el alumnado en función del género

1.3. Obstáculos a la convivencia en las relaciones entre estudiantes en función del género

En la Tabla 1.3 se presentan en función del género, los indicadores globales sobre problemas en las relaciones entre iguales observados por el estudiante que responde (confrontación) o vividos directamente por el o ella (el resto de los indicadores) En la Figura 1.6 se presentan los promedios.

Tabla 1.3. Problemas en las relaciones entre iguales vividos/observados por las y los estudiantes

	Género	Media	Desviación típ.	T (gl)	Eta Eta cuadrado
Confrontación entre estudiantes	Hombre	4,01	2,65	-8,34*** (22491)	,056 (.003)
	Mujer	4,30	2,65		
Víctima de exclusión y humillación	Hombre	,92	1,59	6,71*** (21843,1)	.045 (.002)
	Mujer	,79	1,34		
Víctima de agresiones	Hombre	,33	1,11	15,88*** (17810,6)	.105 (.011)
	Mujer	,14	,63		
Víctimas de acoso con nuevas tecnologías	Hombre	,21	,85	9,18*** (18265,9)	.061 (.004)
	Mujer	,12	,51		
Participación en exclusión y humillación	Hombre	,96	1,50	10,64*** (21216,2)	.071 (.005)
	Mujer	,77	1,21		
Participación en situaciones agresión	Hombre	,31	1,04	19,04*** (16180,2)	.127 (.016)
	Mujer	,10	,52		
Participación acoso nuevas tecnologías	Hombre	,22	1,03	14,09*** (15867,0)	.095 (.009)
	Mujer	,06	,50		

En la Tabla 1.3 puede observarse que todas las variables muestran diferencias estadísticamente significativas según el género, aunque los tamaños de efectos son muy bajos (en torno al 1% e inferiores). También se puede observar que las medias son todas muy bajas (escala de 0-10), con valores muy próximos a 0 (excepto en la percepción de la confrontación que hace referencia al clima del centro). Los resultados ponen de relieve que en todos los indicadores que hacen referencia a problemas vividos como protagonista (como víctima o agresor), los chicos obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas, tanto en las situaciones de victimización como de agresión, resultado similar a los encontrados en otros estudios. El único indicador en el que las alumnas obtienen una puntuación superior a la de los alumnos es en la percepción de relaciones de confrontación entre estudiantes en el centro, en el que las respuestas se emiten desde el papel de espectador. Diferencias que cabe atribuir a una mayor sensibilidad y/o rechazo por parte de ellas a dicha situación.

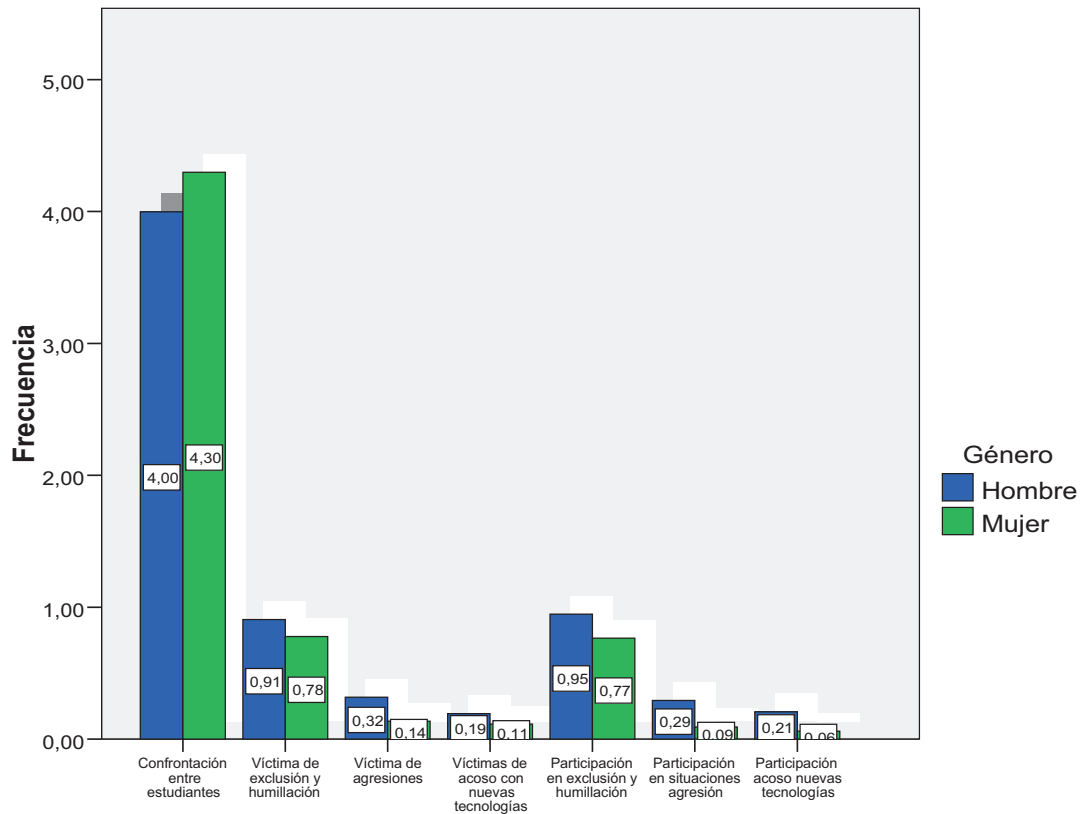


Figura 1.6. Problemas entre iguales vividos/observados por los y las estudiantes

En la Figura 1.7 se presentan las prevalencias de victimización y acoso según el género. Se han incluido las frecuencias “a menudo” y “muchas veces” por ser las consideradas para definir el acoso en otros estudios.

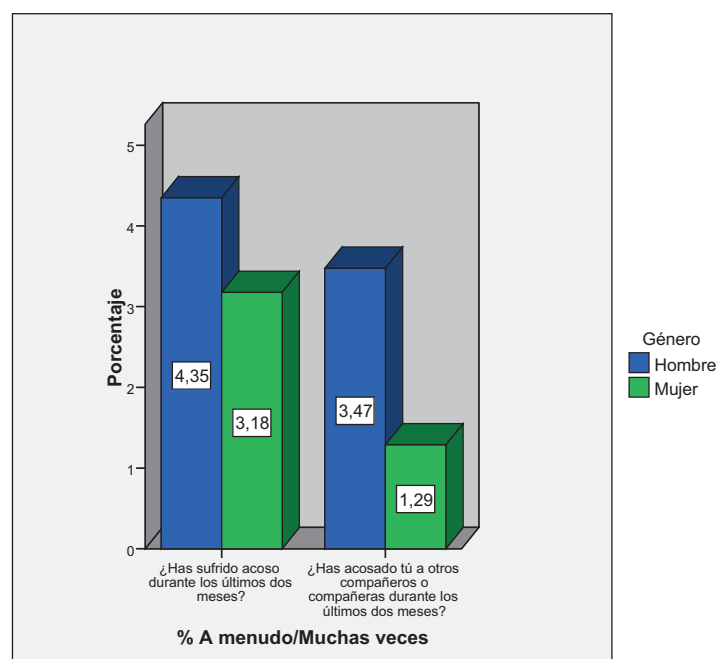


Figura 1.7. Prevalencia de las situaciones de acoso y género

Como se refleja en la figura 1.7, el porcentaje de alumnos que reconoce acosar a sus compañeros (un 3,47%) supera en más del doble al número de alumnas (un 1.29%) que se reconoce en dicho papel. Las diferencias son de menor magnitud en el papel de víctima (4,35% frente a 3,18%).

El estadístico ji-cuadrado muestra una asociación estadísticamente significativa con el género en las dos variables, bastante más alta con el papel de acosador que con el papel de víctima. (Ji-cuadrado(1,224497) víctima = 21,32, $p < .001$, $V = .03$; Ji-cuadrado(1,224497) acosador = 115,98, $p < .001$, $V = .07$). La tendencia mostrada por los residuos tipificados es la misma en las dos variables, con mayor presencia de chicos tanto en la situación de víctima como de acosador que la esperable por azar.

En las Figuras 1.8 y 1.9 se presentan los porcentajes (a menudo/muchas veces) en las diferentes situaciones de victimización y de agresión en función del género.

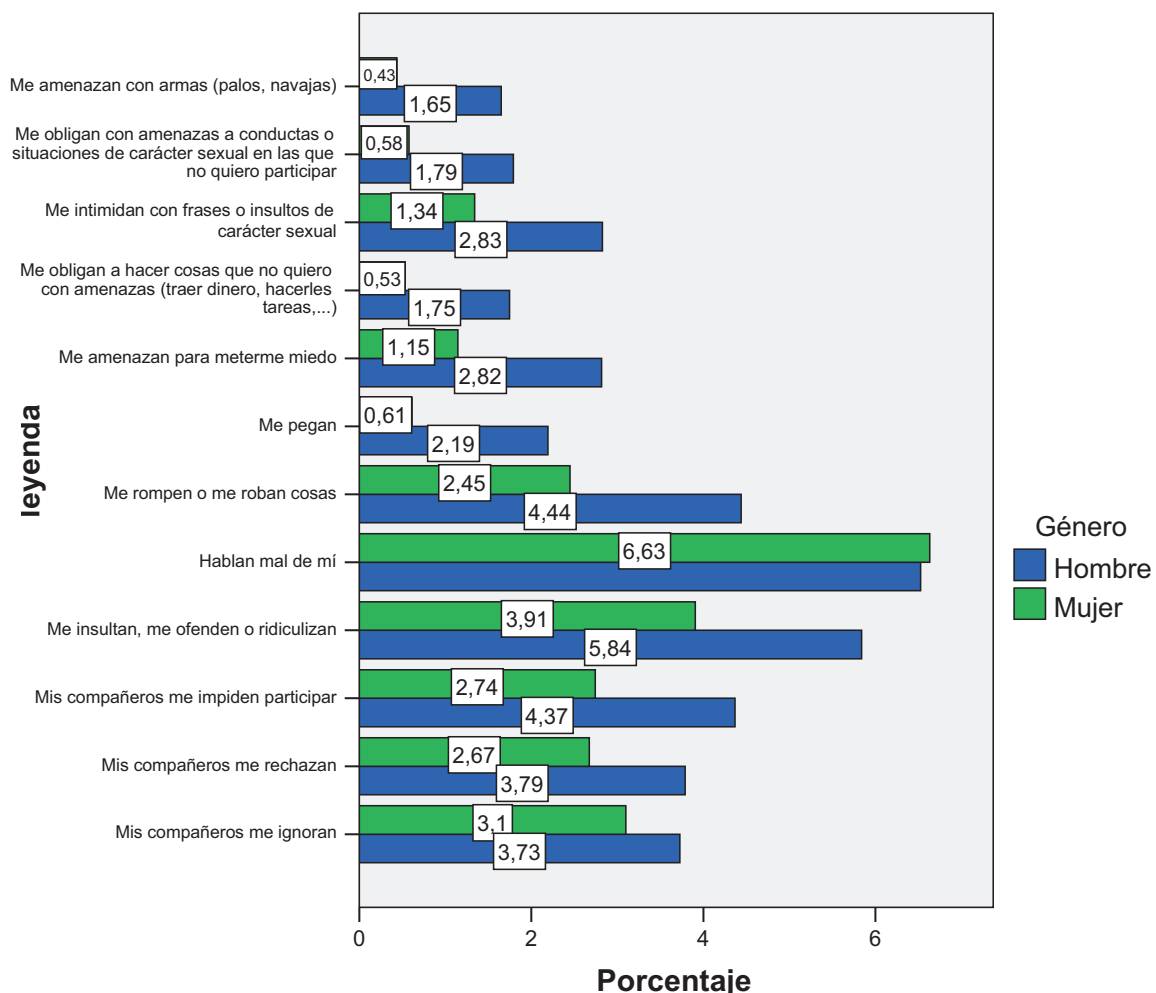


Figura 1.8. Prevalencia de situaciones de victimización en función del género.

En las Figuras 1.9 se presentan las situaciones de victimización sufridas con TIC considerando a menudo/muchas veces.

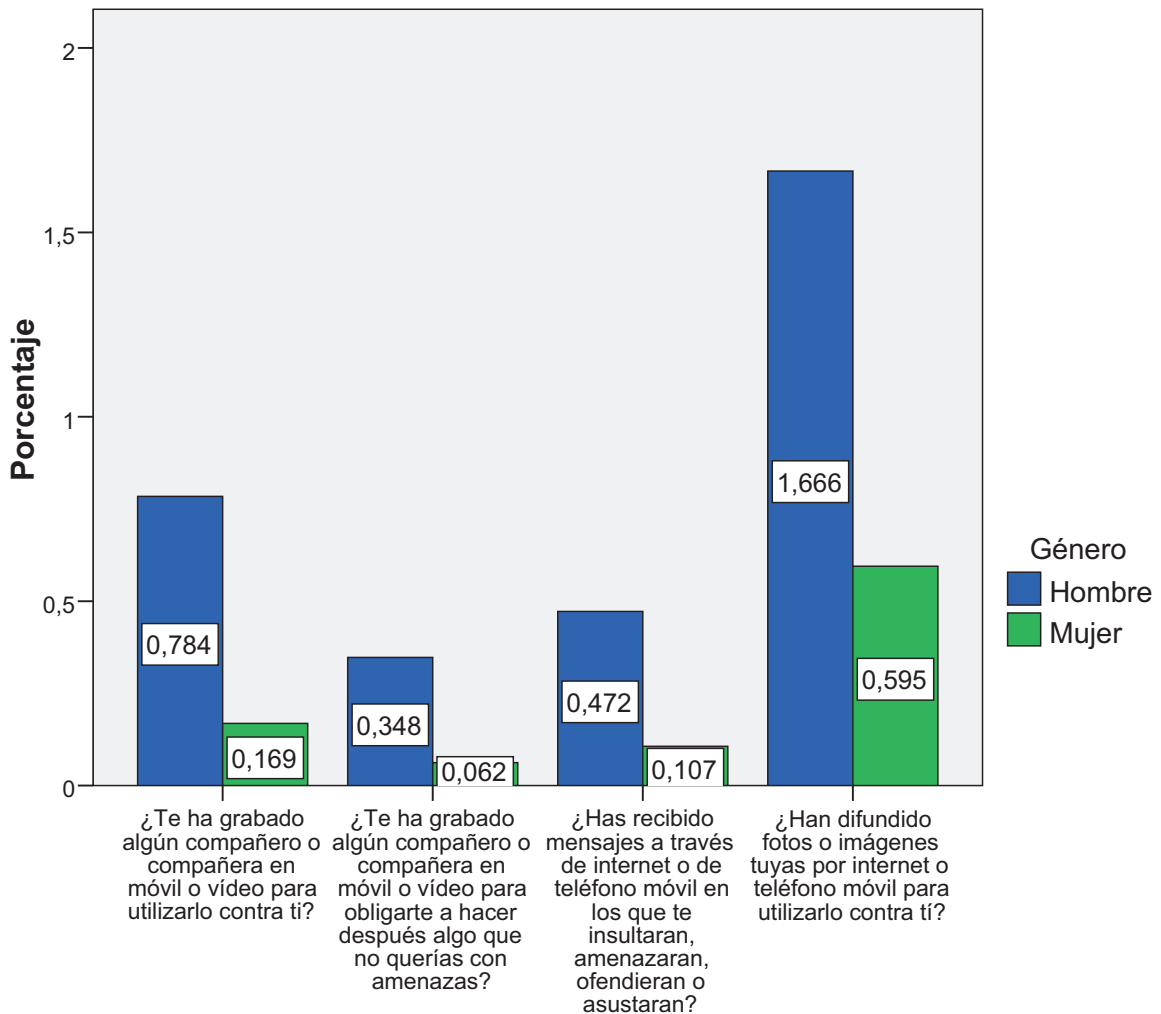


Figura 1.9. Porcentaje de alumnos y alumnas que han sufrido a menudo/muchas veces acoso a través de nuevas tecnologías

Como puede observarse en la figura, los alumnos afirman sufrir todas las situaciones de victimización por las que se pregunta con mayor frecuencia que las alumnas. Solo hay una excepción, en la que las puntuaciones, se igualan prácticamente: “hablan mal de mí”.

En la Tabla 1.4 se presenta el resumen de los contrastes ji-cuadrado de cada una de las variables anteriores y género. En los contrastes se han considerado todas las categorías.

Tabla 1.4. Relaciones entre victimización y género

Variables	Ji-cuadrado(gl) (p-valor)	V de Cramer
Mis compañeros me ignoran	10,38 (3, 22497) (<.05)	.02
Mis compañeros me rechazan	53,97 (3, 22497) (p < .001)	.05
Mis compañeros me impiden participar	112,52 (3,22497) (p <.001)	.07
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	174,48 (3,22497) (p <.001)	.09
Hablan mal de mí	84,51 (3,22497) (p <.001)	.06
Me rompen o me roban cosas	70,87 (3,22497) (p <.001)	.06
Me pegan	369,70 (3,22497) (p <.001)	.13
Me amenazan para meterme miedo	147,72 (3,22497) (p <.001)	.08
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	152,42 (3,22497) (p <.001)	.08
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	96,91 (3,22497) (p <.001)	.07
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	163,68 (3,22497) (p <.001)	.09
Me amenazan con armas (palos, navajas)	183,04 (3,22497) (p <.001)	.09
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	169,14 (3,22497) (p <.001)	.09
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	132,24 (3,22497) (p <.001)	.08
¿Has recibido mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	34,25 (3,22497) (p <.001)	.04
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	74,19 (3,22497) (p <.001)	.06

La tendencia mostrada por los residuos tipificados es la misma en todas las variables excepto en “Hablan mal de mí”. La presencia de chicas es mayor en la categoría “nunca” y de chicos en las restantes categorías. En Hablan mal de mí solamente hay diferencias en “nunca” con mayor proporción de chicas, pero no se muestran residuos significativos en las restantes categorías.

En la Figura 1.10 se presentan las prevalencias de la participación como agresor en diferentes situaciones de acoso. Se han considerado las categorías de “a menudo y muchas veces” para esta estimación.

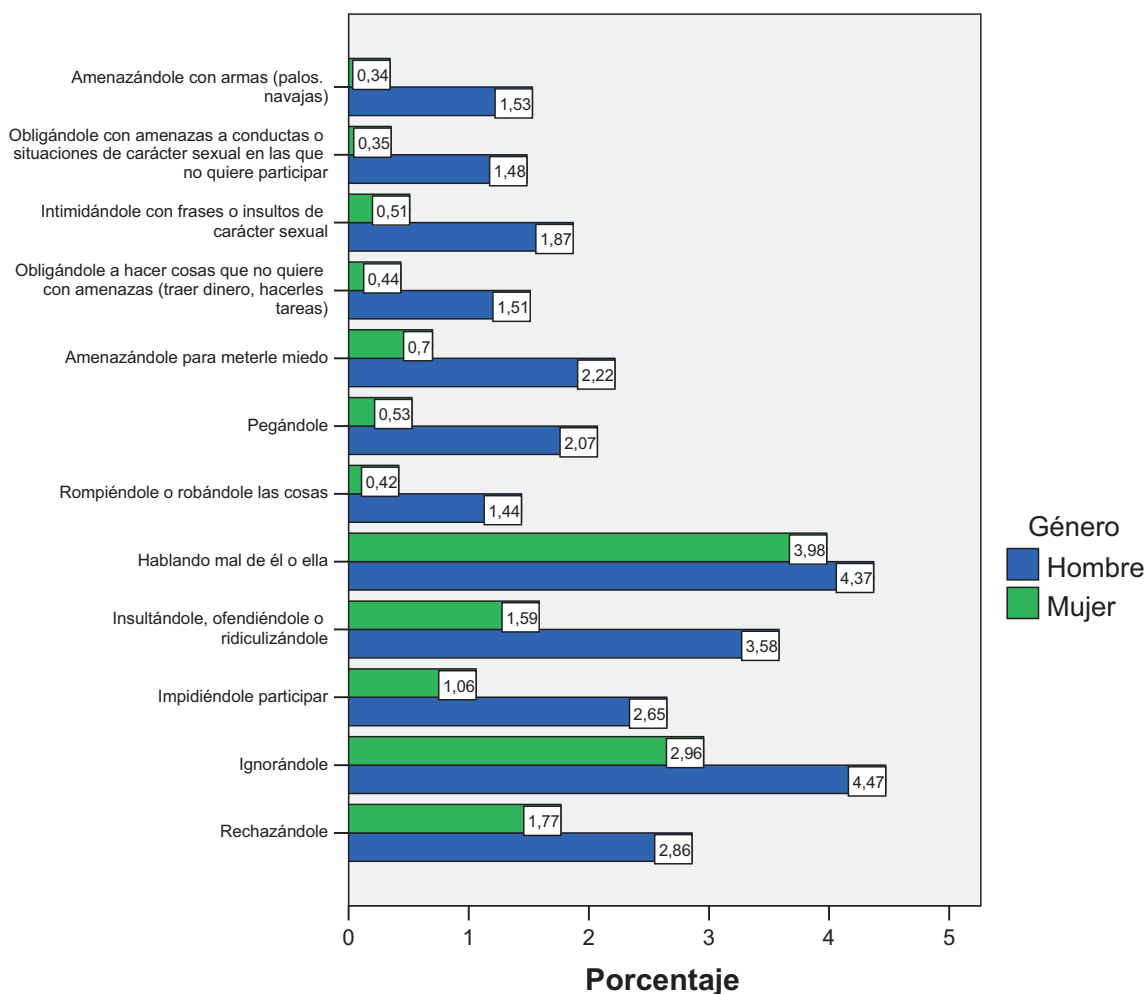


Figura 1.10. Prevalencia de participación en situaciones de acoso en función del género

Como puede observarse en la figura 1.10, los alumnos afirman participar en todas las situaciones de acoso por las que se pregunta con mayor frecuencia que las alumnas. Las diferencias aumentan considerablemente con la gravedad de la situación por la que se pregunta, desde la agresión que consiste en “romper o robar cosas” hasta “amenazar con armas o palos”.

En las figuras 1.11 se presentan los porcentajes de participación en situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías, considerando las categorías “a menudo/muchas veces”.

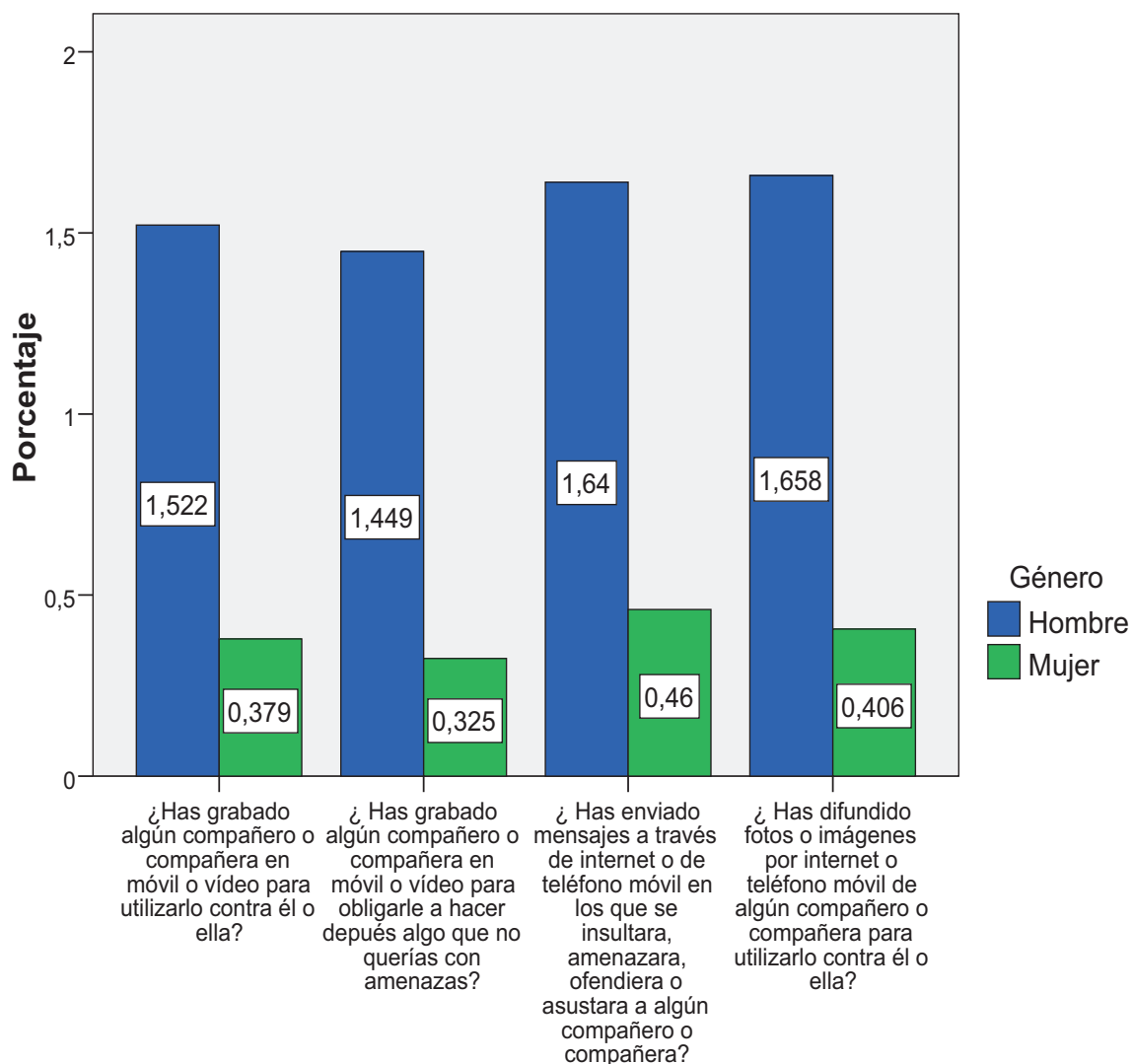


Figura 1.11. Prevalencia de participación en acoso con TIC en función del género

En la Tabla 1.5 se presenta el resumen de los contrastes ji-cuadrado de cada una de las variables anteriores y género. En los contrastes se han considerado todas las categorías.

Tabla 1.5. Relaciones entre participar en situaciones de acoso y género

Variables	Ji-cuadrado(gl) (p-valor)	V de Cramer
Rechazándole	104,39 (3, 22420) (<.001)	.07
Ignorándole	54,34 (3, 22420) (p < .001)	.05
Impidiéndole participar	255,02 (3,22420) (p <.001)	.11
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	392,24 (3,22420) (p <.001)	.13
Hablando mal de él o ella	97,70 (3,22420) (p <.001)	.07
Rompiéndole o robándole las cosas	248,29 (3,22497) (p <.001)	.11
Pegándole	566,73 (3,22420) (p <.001)	.16
Amenazándole para meterle miedo	243,21 (3,22420) (p <.001)	.10
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	191,35 (3,22420) (p <.001)	.09
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	245,26 (3,22420) (p <.001)	.11
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	193,96 (3,22420) (p <.001)	.09
Amenazándole con armas (palos. navajas)	208,53 (3,22420) (p <.001)	.10
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	213,07 (3,22420) (p <.001)	.10
¿ Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	215,93 (3,22420) (p <.001)	.10
¿ Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	140,87 (3,22420) (p <.001)	.08
¿ Has difundido fotos o imágenes por internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	172,66 (3,22420) (p <.001)	.09

La tendencia mostrada por los residuos tipificados es la misma en todas las variables excepto en “Hablan mal de mí”. La presencia de chicas es mayor en la categoría “nunca” y de chicos en las restantes categorías. En Hablan mal de mí solamente, aparece una menor proporción de chicas en la categoría “nunca” y mayor en “a veces”. No se mostraron residuos significativos en las restantes categorías.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan, una vez más, que los estudiantes tienen más riesgo de ejercer la violencia que las estudiantes, especialmente en sus modalidades más graves pero también, aunque sean menores las diferencias, en violencia psicológica y exclusión. En función de lo cual cabe explicar el hecho de que también tengan más riesgo de sufrir como víctimas dichas situaciones, debido a la relación que parece existir entre ambas situaciones en el grupo de estudiantes con un mayor riesgo de violencia.

Los resultados anteriores concuerdan con las diferencias que se observan al preguntar a las víctimas por el género de sus acosadores, recogidos en la tabla 3.6.

Tabla 1.6. Género y curso de los agresores¹

	Frecuencia	Porcentaje
Chicos de este curso	1803	49,96
Chicas de este curso	936	25,94
Chicos repetidores, de este curso	1189	32,95
Chicas repetidoras, de este curso	481	13,33
Chicos de un curso superior	943	26,13
Chicas de un curso superior	536	14,85

Como puede verse en la tabla, los agresores suelen sobre todo chicos, especialmente del propio curso, aunque hay un número considerable entre los chicos de un curso superior y repetidores del curso.

¹ Los porcentajes fueron calculados sobre n = 3609 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas, dado que habían respondido “a veces”, “a menudo” o “muchas veces” a la pregunta sobre si se habían sentido víctimas de acoso. Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por lo que la suma de los porcentajes supera el 100.

1.4. Género y posturas ante el acoso

En la Figura 1.12 y en la Tabla 1.7 se presentan las distribuciones conjuntas de lo que hacen los alumnos y las alumnas cuando se producen situaciones de acoso en el centro. En la Tabla se presentan además los residuos tipificados corregidos, para facilitar la interpretación.

Figura 1.12. Lo que hacen los alumnos y las alumnas ante agresiones en el centro

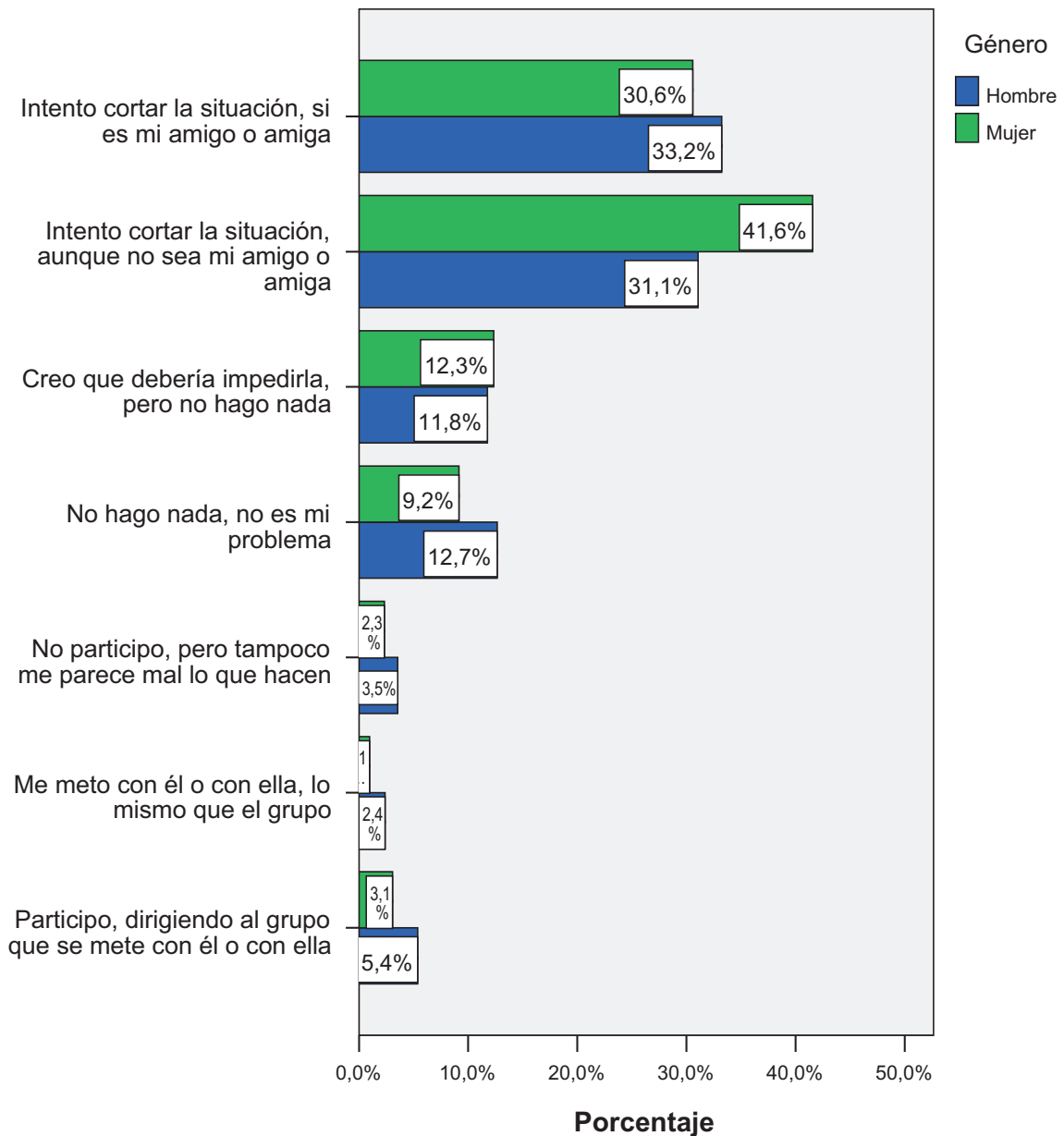


Tabla 1.7. Posturas ante una agresión adoptadas por los y las estudiantes

			Género		Total
			Hombre	Mujer	
¿Cuándo alguno de tus compañeros ha sufrido alguna de las situaciones descritas en los apartados anteriores (le insultan, le pegan, le ignoran), tú qué sueles hacer?	Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	Recuento	595	343	938
		Residuos corregidos	8,5	-8,5	
	Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	Recuento	263	109	372
		Residuos corregidos	8,1	-8,1	
	No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	Recuento	392	259	651
		Residuos corregidos	5,4	-5,4	
	No hago nada, no es mi problema	Recuento	1402	1023	2425
		Residuos corregidos	8,4	-8,4	
	Creo que debería impedirla, pero no hago nada	Recuento	1303	1379	2682
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	Recuento	3440	4641	8081
		Residuos corregidos	-16,3	16,3	
	Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	Recuento	3680	3414	7094
		Residuos corregidos	4,3	-4,3	
Total		Recuento	11075	11168	22243

La relación entre el género y la postura adoptada ante una agresión es estadísticamente significativa ($\chi^2(6, 22243) = 408,1, p < .001, V = .14$). El análisis de residuos pone de manifiesto que:

En la postura que refleja una identificación más clara contra la violencia “Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo o amiga” hay una mayor proporción de chicas y menor de chicos de la esperable por azar.

En las posturas que reflejan una mayor identificación con la violencia (“Participo dirigiendo al grupo” y “Me meto con él o ella, lo mismo que el grupo”) hay una menor proporción de chicas y mayor de chicos de la esperable por azar. Este mismo esquema se produce en la postura de indiferencia pura: “No hago nada, no es mi problema”.

Los resultados anteriormente expuestos vuelven a poner de manifiesto diferencias en función del género en la identificación con la violencia, en las que parece mantenerse la asociación entre dicho problema y la forma sexista de construir la identidad masculina.

En la Figura 1.13 se presenta la percepción que tienen los y las estudiantes de la actuación del profesorado ante las situaciones de acoso. En ella se presentan los porcentajes que piensan que bastantes o muchos profesores actúan según cinco categorías de conductas.

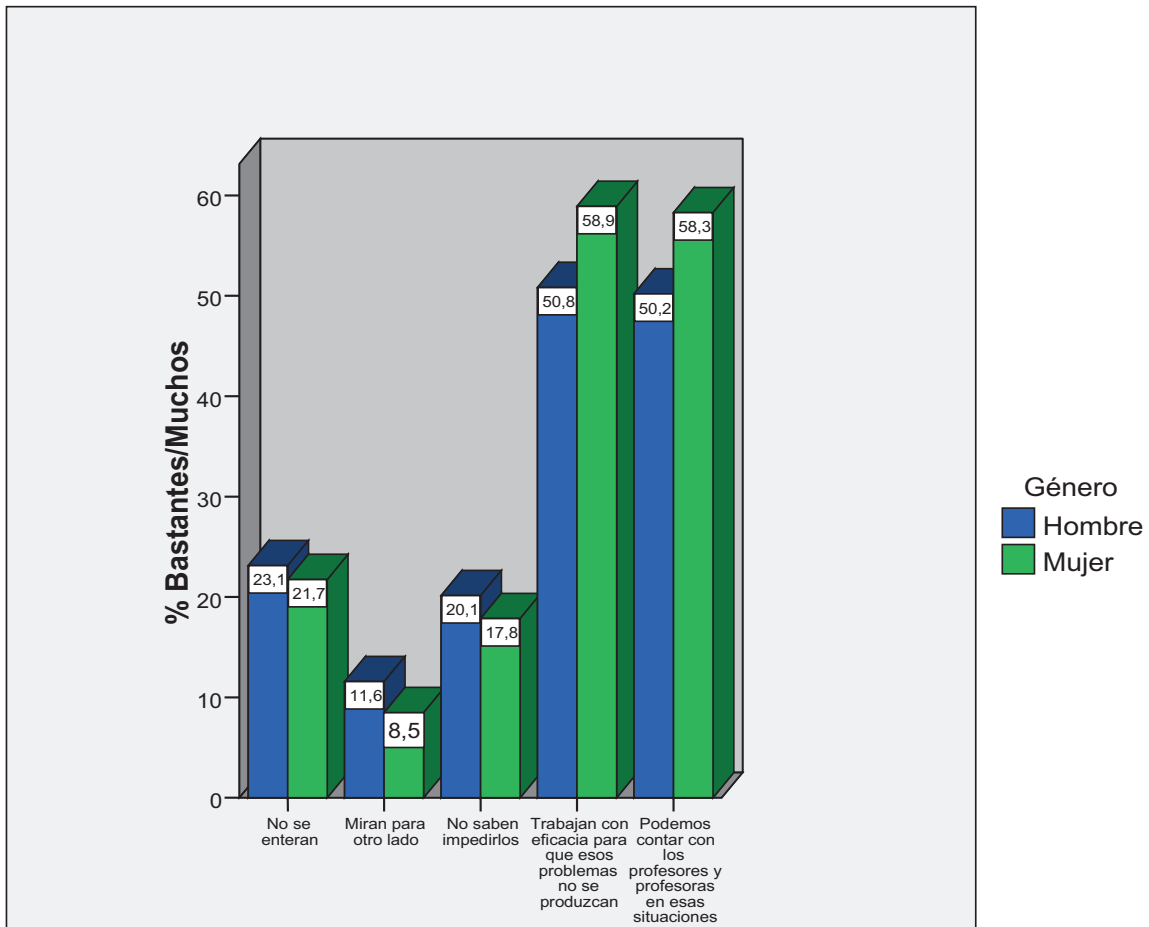


Figura 1.13. Percepción de la conducta del profesorado ante el acoso y género.

En la Tabla 1.8 se presenta el resumen de los resultados de los contrastes en cada una de dichas conductas. En el cálculo de los contrastes se han utilizado todas las categorías de respuesta.

Tabla 1.8. Relación entre percepción de la conducta del profesorado ante el acoso y género.

Variabes	Ji-cuadrado(gl) (p-valor)	V de Cramer	Dirección de los residuos tipificados.
No se enteran	70,32 (3, 22497) ($p < .001$)	.06	Los alumnos muestran mayor proporción en las categorías de bastantes/muchos y las alumnas menor en "ningún profesor"
Miran para otro lado	102,72(3, 22497) ($p < .001$)	.07	Los alumnos muestran mayor proporción en las categorías de bastantes/muchos y las alumnas menor en "ningún profesor"
No saben impedirlos	25,13(3,22497) ($p < .001$)	.03	Los residuos son muy bajos, aunque se aprecia una tendencia de más chicos en las categorías Bastantes/muchos
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se	219,92(3,22497) ($p < .001$)	.10	Mayor proporción de alumnas en las categorías Bastantes/Muchos y de alumnos en las bajas.
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	276,45(3,22497) ($p < .001$)	.11	Mayor proporción de alumnas en las categorías Bastantes/Muchos y de alumnos en las bajas.

1.5. Conductas de riesgo y género

En las Figuras 1.14 a 1.17 se presentan las frecuencias de consumo de drogas en porcentajes de alumnos y alumnas y en la Tabla 1.8 el resumen de los estadísticos de contraste de la relación entre género y los diferentes consumos.

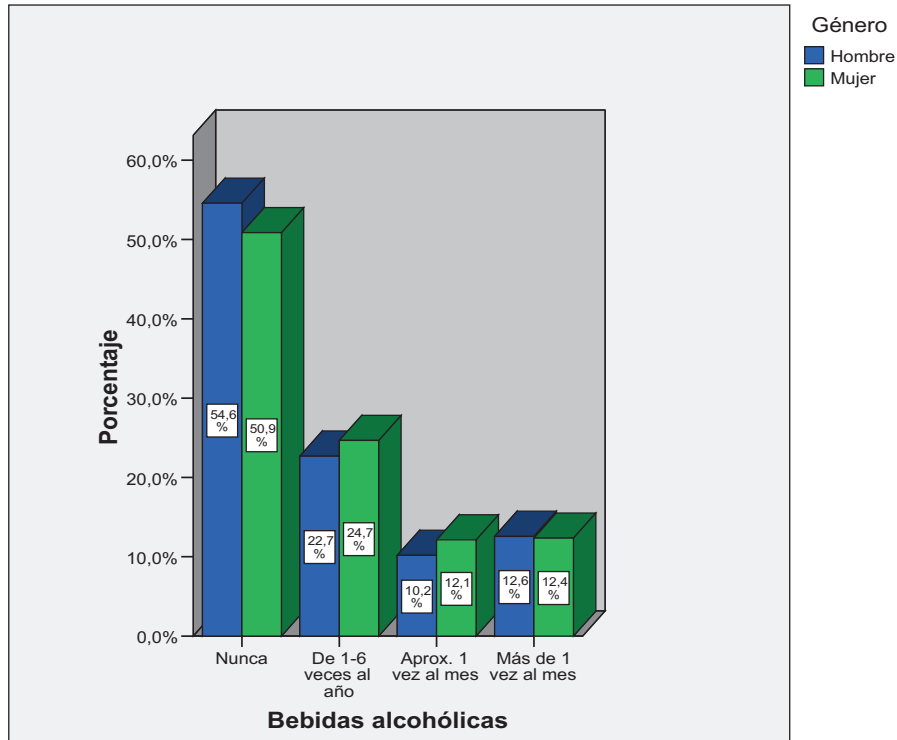


Figura 1.14. Frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas y género

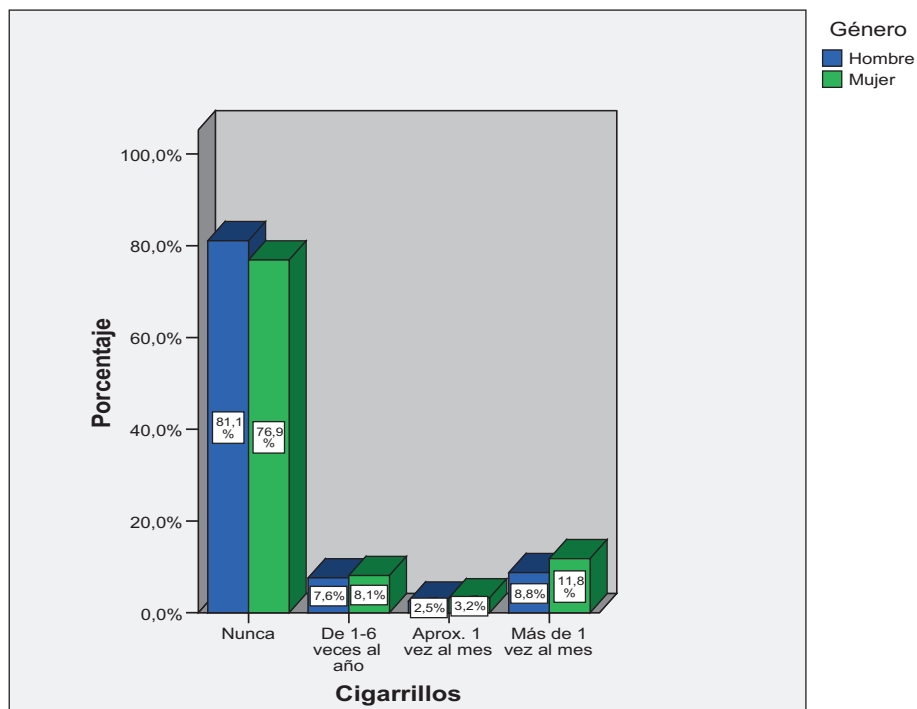


Figura 1.15. Frecuencia de consumo de tabaco y género

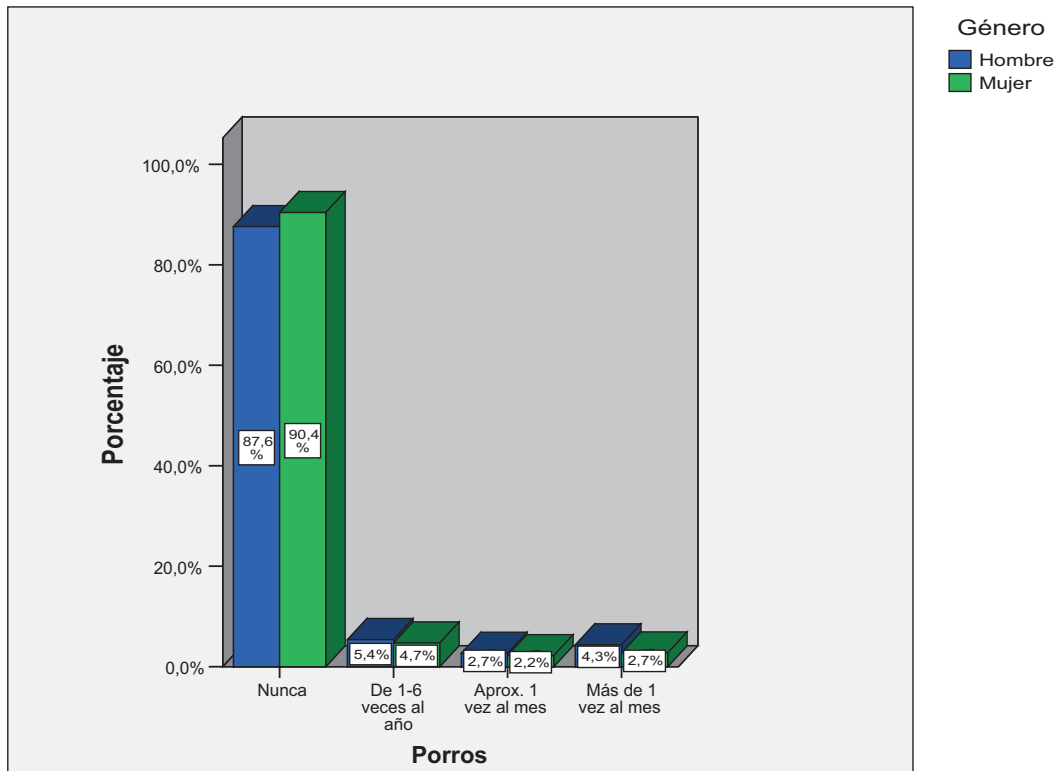


Figura 1.16. Frecuencia de consumo de porros y género

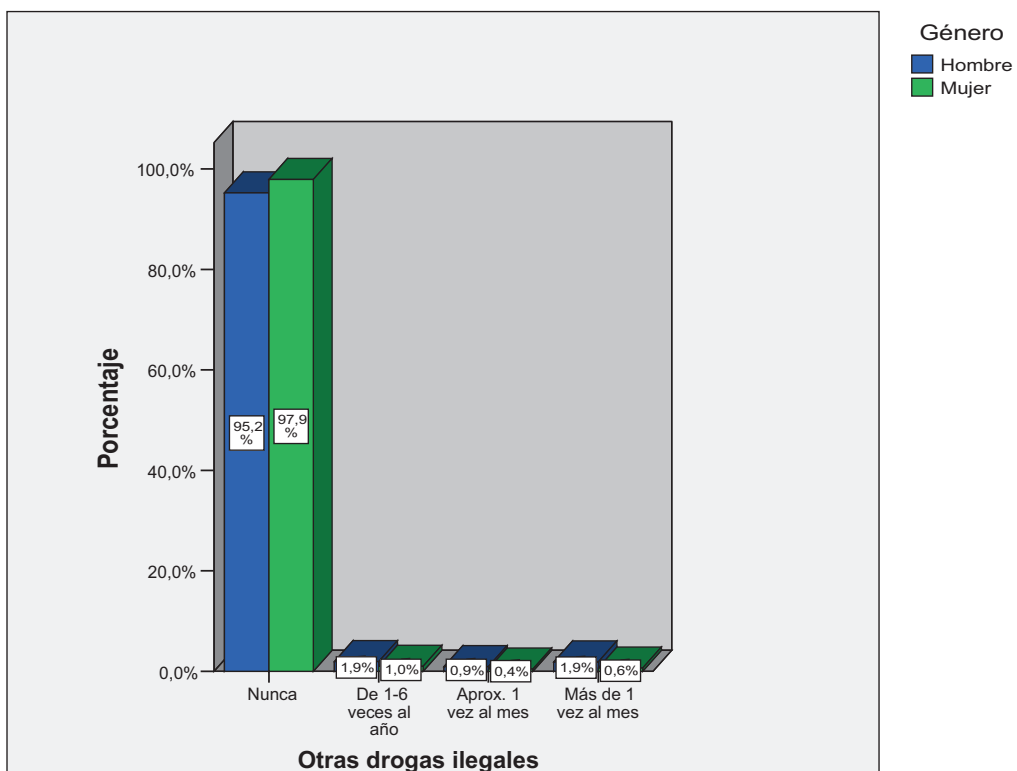


Figura 1.17. Frecuencia de consumo de otras drogas ilegales y género

Tabla 1.9. Relaciones entre consumo de drogas y género

Variables	Ji-cuadrado(gl) (p-valor)	V de Cramer	Dirección de los residuos tipificados.
Bebidas alcohólicas	43,22 (3, 22497) ($<.001$)	.04	Las alumnas muestran mayor proporción en las categorías de una vez al mes o más
Cigarrillos	74,02(3, 22497) ($p < .001$)	.06	Las alumnas muestran mayor proporción en las categorías de a una vez al mes o más y menos en nunca
<i>Porros</i>	57,26(3,22497) ($p < .001$)	.05	Los alumnos muestran mayor proporción en las categorías de una vez al mes o más y menos en nunca
Otras drogas ilegales	126,27(3,22497) ($p < .001$)	.08	Los alumnos muestran mayor proporción en las categorías de una vez al mes o más y menos en nunca

Todos los consumos muestran relación estadísticamente significativa, aunque baja, con el género. La dirección de las diferencias mostrada en los residuos tipificados corregidos es diferente según la sustancia. En consumo de bebidas alcohólicas y cigarrillos, hay una mayor proporción de alumnas en las categorías más altas. En el consumo de drogas ilegales (*porros*, otras drogas ilegales), por el contrario, son los alumnos los que aparecen en mayor proporción en las categorías altas de consumo.

No obstante, puede observarse que los porcentajes en *porros* y otras drogas ilegales son muy bajos, tanto en los chicos como en las chicas. Estos bajos resultados pueden explicarse por la edad más tardía de inicio del consumo de estas sustancias y la edad de la mayor parte de los sujetos de la muestra (de 12 a 16 años).

En la Figura 1.18 se presenta un resumen de los porcentajes de estudiantes que dicen consumir las citadas sustancias una vez al mes o más.

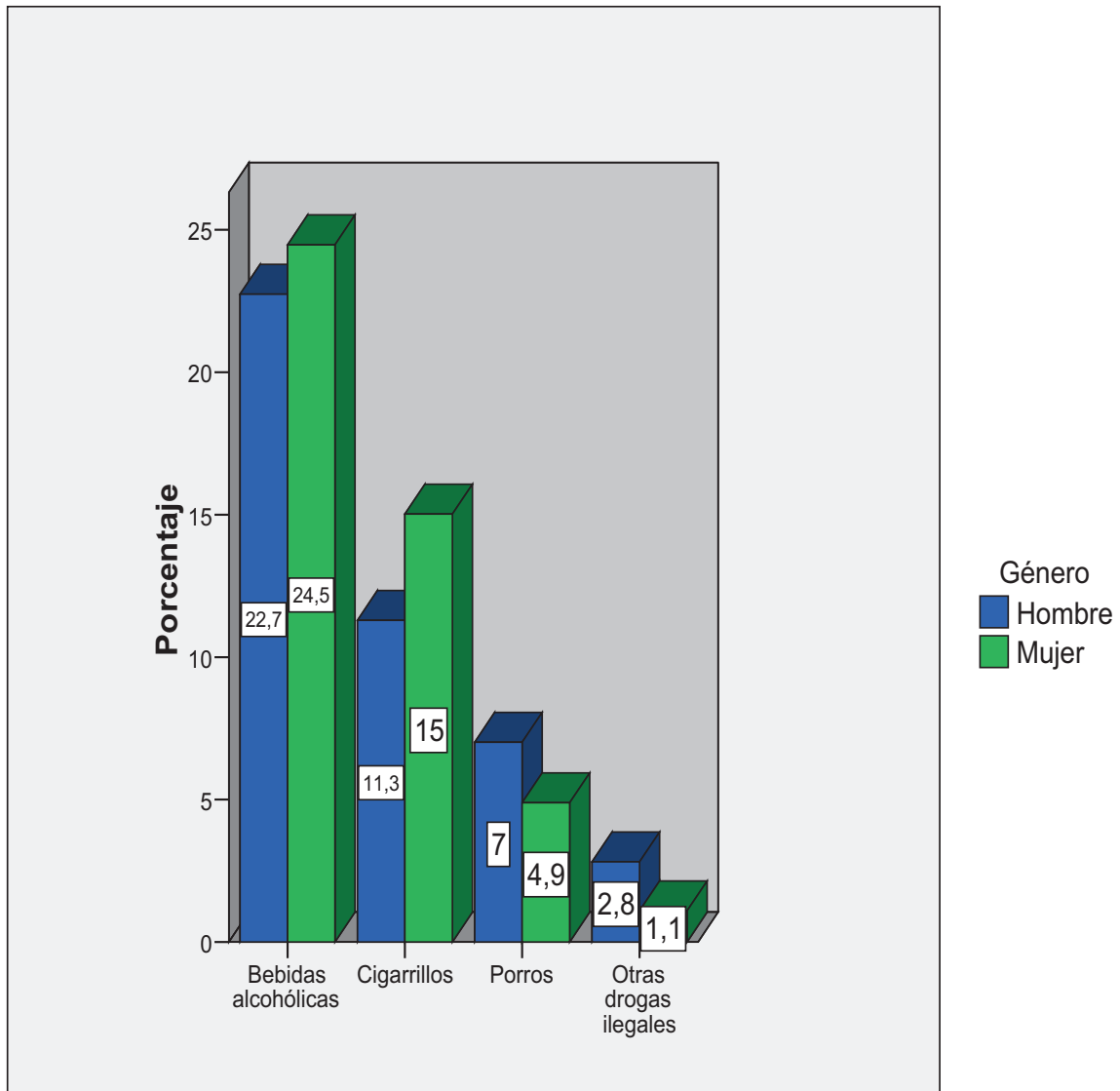


Figura 1.18. Porcentaje de consumo de sustancias una vez al mes o más y género.

1.6. Otros obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado y género

En la Tabla 1.10 se presentan los estadísticos descriptivos por género y los resultados del contraste de diferencias de medias para los 10 indicadores de este grupo. En la Figura 1.19 se presentan las medias de los dos grupos.

Tabla 1.10. Diferencias en función del género en otros obstáculos a la convivencia vividos o percibidos

	Género	Media	Desviación típ.	T (gl)	Eta (Eta cuadrado)
Consejos adultos con utilización violencia	Hombre	3,39	3,03	24,98*** (22196,9)	.164 (.027)
	Mujer	2,44	2,71		
Justificación de la violencia	Hombre	2,43	1,82	24,96*** (21636,9)	.164 (.027)
	Mujer	1,88	1,50		
Racismo y xenofobia	Hombre	1,17	2,02	16,50*** (21217,4)	.109 (.012)
	Mujer	,78	1,58		
Disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro	Hombre	3,08	2,04	0,16 ns (22490)	.001 (.000)
	Mujer	3,07	1,98		
Trato discriminatorio u ofensivo en el profesorado del centro	Hombre	2,23	2,02	22,40*** (21694,1)	.148 (.022)
	Mujer	1,67	1,68		
Medidas coercitivas profesorado del centro	Hombre	3,56	2,14	8,74*** (22331,1)	.058 (.003)
	Mujer	3,32	1,98		
Conductas disruptivas reconocidas por el alumnado	Hombre	,84	1,51	11,76*** (21351,5)	.078 (.006)
	Mujer	,62	1,20		
Conductas agresivas hacia profesorado reconocidas por alumnado	Hombre	,33	1,19	16,38*** (17985,3)	.109 (.012)
	Mujer	,12	,69		
Trato discriminatorio del profesorado que afirma recibir el alumnado	Hombre	1,25	1,71	15,98*** (21093,5)	.106 (.011)
	Mujer	,93	1,32		
Conductas agresivas del profesorado que afirma recibir el alumnado	Hombre	,59	1,46	17,5*** (19086,3)	.116 (.013)
	Mujer	,30	,94		

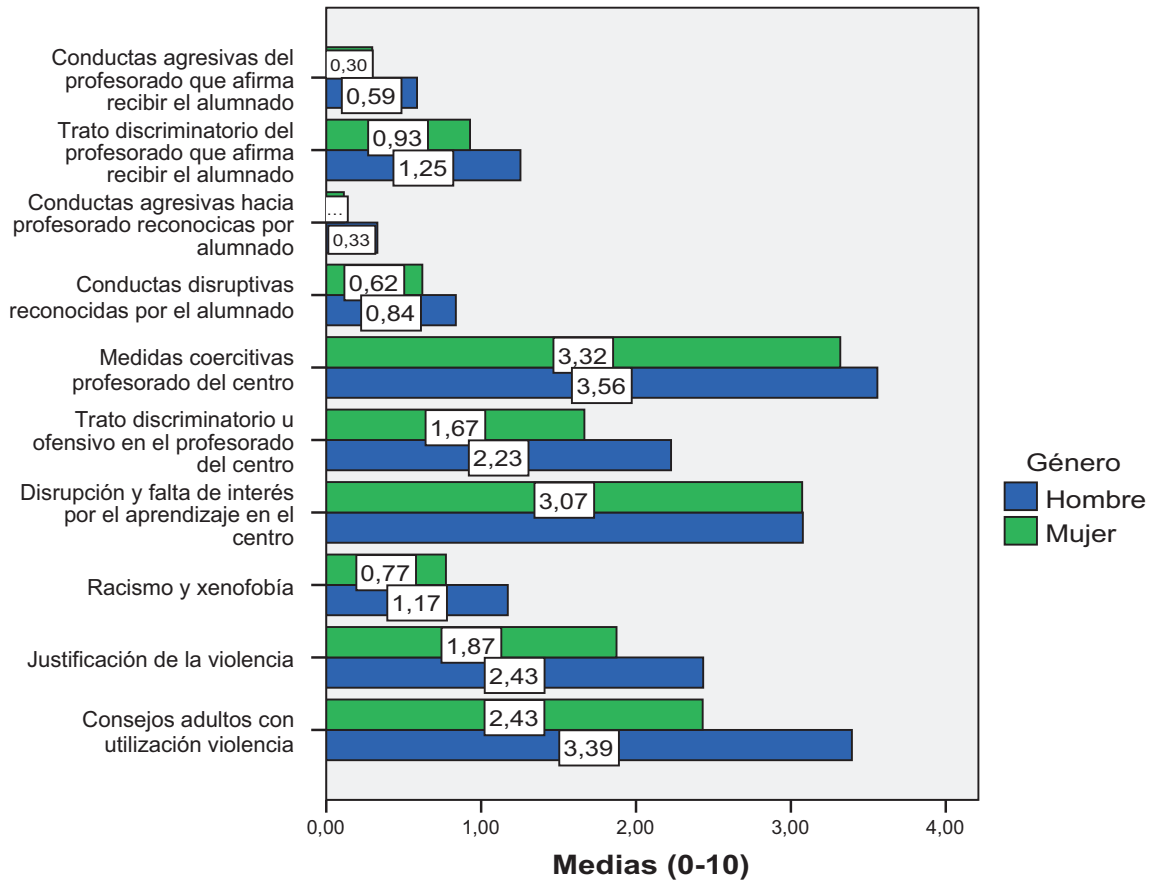


Figura 1.19. Evaluación de otros obstáculos a la convivencia por los y las estudiantes

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, excepto en “Percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro”. Puede observarse que en general, todas las medias son bajas, siempre por debajo del 4 (escala de 0-10).

En todas las variables en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas los alumnos manifiestan vivir u observar un nivel más elevado de los problemas por los que se pregunta que las alumnas.

1.7. Percepción de las condiciones para construir y mejorar la convivencia evaluadas a través del alumnado

En la Tabla 1.11 se presentan los resultados sobre la percepción que los alumnos y las alumnas tienen acerca de las condiciones para construir y mejorar la convivencia. En la figura 1.20 se presentan las puntuaciones medias en cada indicador global.

Tabla 1.11. Diferencias en función del género en la percepción de medidas para la construcción de la convivencia en el centro

	Género	Media	Desviación típica		
Habilidades para construir convivencia de calidad	Hombre	5,14	1,83	-14,48*** (22422,8)	.096 (.009)
	Mujer	5,49	1,75		
Calidad de las normas y forma de resolución de conflictos	Hombre	4,83	1,96	-7,60*** (22456)	.051 (.003)
	Mujer	5,02	1,90		
Prevención sexismo y racismo	Hombre	4,55	2,42	-3,32** (22476,2)	.022 (.000)
	Mujer	4,66	2,49		
Adaptación educativa a la diversidad	Hombre	5,83	2,21	-15,14*** (22318,4)	.100 (.010)
	Mujer	6,25	2,03		
Trato inclusivo y motivador profesorado	Hombre	5,26	2,06	-3,09** (22427,7)	.002 (.000)
	Mujer	5,35	1,97		
Esfuerzo e interés aprendizaje alumnado	Hombre	4,78	2,00	6,75*** (22460,1)	.045 (.002)
	Mujer	4,60	1,93		
Consejos adultos alternativas no violentas	Hombre	4,57	2,92	-28,32*** (22441,6)	.186 (.034)
	Mujer	5,65	2,80		
Formación específica sobre convivencia	Hombre	5,43	2,07	-13,69*** (22426,1)	.091 (.008)
	Mujer	5,80	1,98		
Disposición hacia grupos percibidos próximos	Hombre	6,37	3,04	-20,07*** (22085,1)	.133 (.018)
	Mujer	7,15	2,77		
Disposición conductual grupos percibidos con más distancia	Hombre	4,42	2,67	-18,18*** (22073,7)	.121 (.015)
	Mujer	5,06	2,54		

** p <.01; *** p <.001

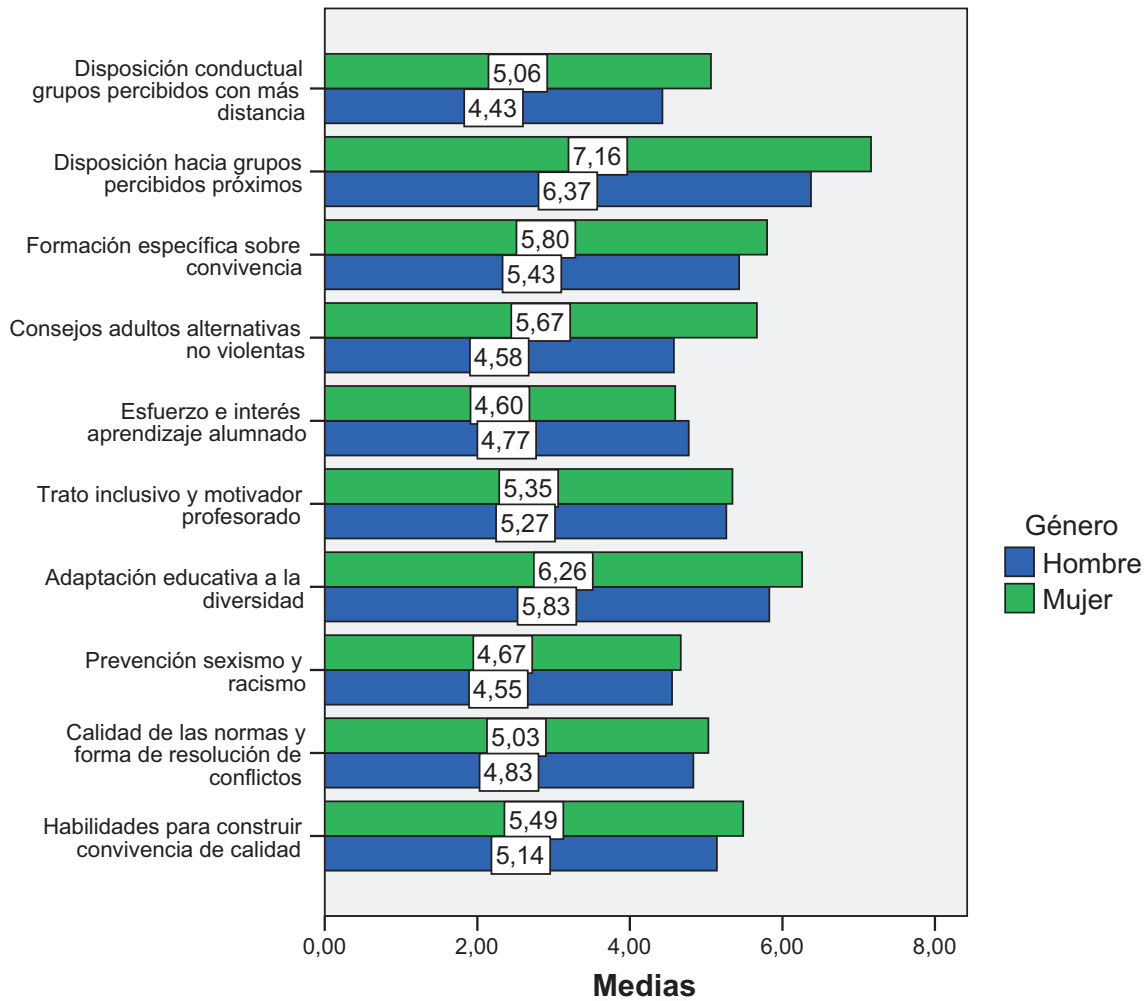


Figura 3.20. Percepción de medidas para la construcción de la convivencia en el centro por los y las estudiantes

En general las valoraciones están en torno a la media teórica (puntuación de 5) en todos los indicadores globales. lo que indica una percepción aceptable por parte del alumnado de las medidas del centro para la mejora de la convivencia. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre alumnos y alumnas en todas las condiciones evaluadas, aunque con bajos tamaño de efecto, como se puede observar en la Tabla 1.11. Las diferencias se muestran siempre en la misma dirección, excepto en “Esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado”. En esta variable los chicos muestran una valoración algo más alta que las chicas, mientras que en las restantes, las chicas manifiestan una mejor valoración de las condiciones de construcción de la convivencia.

1.8. Conclusiones sobre la convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género

El conjunto de los resultados que se presentan en este capítulo tres permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) *Trayectoria académica.* Las alumnas están sobre-representadas entre quienes no faltan nunca a clase o al centro sin causa justificada. Y los alumnos, por el contrario, entre quienes faltan con más frecuencia. Por otra parte, en los tres indicadores de éxito académico considerados (ausencia de repetición de curso, autovaloración del rendimiento y expectativas de seguir estudiando), las alumnas están en mejor situación académica que los alumnos. Por ejemplo, el 61,9% de las adolescentes espera acabar estudios universitarios, frente a un 51,4% de los adolescentes que así lo afirma. Para valorar estos resultados, conviene recordar que hace solo dos décadas tuvo que promoverse la permanencia de las mujeres en el sistema educativo a través de campañas que recordaban a las familias: “No limites su educación, es una mujer del siglo XXI”.
- 2) *El sexismo y la relación del género con el éxito académico.* ¿Cómo explicar que en los diversos indicadores de éxito escolar las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres? Una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta destaca, con acierto, la ventaja que para ello pueden suponer los tradicionales valores femeninos (empatía, capacidad para tolerar frustraciones, tendencia a ponerse en el lugar de los demás...) y la imposibilidad de adaptarse a la escuela y, en general, y al complejo e incierto mundo actual, desde el estereotipo masculino tradicional. Aunque acertada, esta respuesta parece incompleta, porque con los problemas asociados al estereotipo femenino difícilmente podría explicarse el fuerte incremento de las expectativas profesionales y la capacidad para realizarlas que se observa en muchas adolescentes, en las que se refleja un avance en la superación de la dualidad sexista tradicional que si bien no es total resulta mucho mayor que la que se observa en ellos. Para explicar estas diferencias conviene tener en cuenta que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino, y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida.
- 3) *Integración social y relaciones de amistad.* No hay diferencias entre chicos y chicas en el nivel de integración social en la escuela. Respecto al número de amistades en el centro educativo, se observa una mayor proporción de chicos en la categoría que refleja un mayor número (6 o más vínculos) y de chicas en las categorías 2-3 y 4-5. Estos resultados, van en la dirección de los obtenidos desde hace décadas en los estudios sobre la amistad, en los que se observa que desde la infancia las amistades de los niños se sitúan en grupos más amplios que las de las niñas. En ambos casos son muy bajos los porcentajes de quienes dicen

no tener ningún/a amigo/a (1,2 y 1,3% en chicos y chicas, respectivamente), resultados que reflejan la reducida prevalencia del aislamiento social en la escuela, tanto entre alumnos como entre alumnas.

- 4) *Valoración de la convivencia escolar.* En casi todos los indicadores globales de la calidad de la convivencia, las alumnas la valoran de forma significativamente más positiva que los alumnos. Solo hay dos excepciones a esta tendencia: la integración social, ya comentada, en la que las diferencias no son significativas, y la participación de la familia en la que puntúan más los chicos (probablemente debido al peso que dentro de dicho indicador global tiene la participación en los conflictos, que los chicos viven con mayor frecuencia).
- 5) *Exclusión y agresión entre estudiantes vividos directamente.* Los resultados van en la dirección de los obtenidos en estudios anteriores, y reflejan que en todos los indicadores que hacen referencia a problemas vividos como protagonista (como víctima o agresor), los chicos obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas, tanto en las situaciones de victimización como de agresión. Los chicos participan en situaciones agresivas o de acoso en mayor medida que las chicas en todas las situaciones por las que se pregunta, incluidas las agresiones de tipo psicológico. Las diferencias aumentan considerablemente con la gravedad de la situación por la que se pregunta. Cuando se pregunta a las víctimas por la identidad de los acosadores también se encuentra que éstos suelen ser con más frecuencia chicos. Resultados que cabe relacionar con los consejos que cada grupo ha escuchado a los adultos de referencia (más consejos sobre utilización de la violencia en los chicos y más consejos sobre soluciones alternativas en las chicas) y con las diferencias que se detectan en la justificación de la violencia y del dominio de otras personas, más elevada entre los alumnos.
- 6) *Diferencias de género en la sensibilidad para detectar la confrontación.* Cuando se pide al estudiante que adopte el papel de observador, las alumnas perciben un mayor nivel de confrontación en las relaciones entre estudiantes en el centro que los alumnos. Diferencias que cabe atribuir a una mayor sensibilidad y/o rechazo por parte de ellas a dicha situación y que conviene tener en cuenta en el momento de interpretar este tipo de indicadores de la convivencia.
- 7) *Papeles adoptados ante una agresión y percepción de la conducta del profesorado ante el acoso.* Las alumnas adoptan posturas que reflejan una identificación mucho más clara en contra de la violencia: “Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo o amiga”; mientras que los chicos están sobre-representados en las posturas contrarias, de participación en la violencia o de indiferencia hacia dicho problema. En relación a lo cual cabe considerar que a pesar de que el profesorado es el mismo para ambos grupos, se observen diferencias en cómo perciben su conducta ante el acoso, aproximándola a la propia postura ante la violencia: mayor intervención para detenerla por parte del profesorado

percibida entre las chicas y mayor pasividad del profesorado ante el acoso percibida entre los chicos.

- 8) *Consumo de drogas.* Los resultados de este estudio van en la dirección de los de investigaciones anteriores, reflejando un consumo más frecuente de las drogas de venta legal a adultos entre las adolescentes, y un consumo más frecuente de cannabis y otras drogas ilegales entre los adolescentes.
- 9) *Diferencias de género en problemas con el profesorado.* Los chicos reconocen participar en todo tipo conductas inadecuadas hacia el profesorado (disrupción, falta de respeto o conductas agresivas) en mayor medida que las chicas. También hay diferencias en tres de los indicadores definidos a partir de lo que observan. Los chicos perciben más conductas agresivas en la clase y más conductas coercitivas y de intimidación en el profesorado, probablemente porque al participar más en dichas situaciones las perciben en mayor medida. No hay diferencias en la “Percepción de disrupción y falta de interés por el aprendizaje en el centro”. Parece, por tanto, que este importante indicador no se ve afectado por las diferentes sensibilidades o niveles de participación entre chicos y chicas, que pueden detectarlo por igual.
- 10) *Percepción de las condiciones de construcción de la convivencia.* Las valoraciones sobre cómo se construye la convivencia superan la puntuación de cinco, indicando una percepción aceptable por ambos grupos. En casi todos los indicadores las alumnas valoran un poco mejor dichas condiciones que los alumnos, probablemente debido a que participan más en dichas medidas y se identifican más con ellas. El único indicador en el que los alumnos dan una puntuación ligeramente superior es: “Esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado”, reflejando con ello una percepción más optimista que sus compañeras en la percepción del grupo en el que se incluyen.
- 11) *Reproducción del sexismo y necesidad de una perspectiva integral para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.* Los resultados anteriormente expuestos reflejan que tanto cuando se considera la adaptación académica (rendimiento, expectativas de seguir estudiando, falta de absentismo...) como la convivencia (entre estudiantes, con el profesorado, disponibilidad para detener la violencia, tolerancia, colaboración en la construcción de una convivencia de calidad...), se observa que las alumnas están sobre-representadas en los indicadores positivos y los alumnos en los negativos. Estos resultados sobre diferencias de género reflejan la necesidad de plantear los planes de convivencia y los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva que tenga en cuenta dichas diferencias, de forma que pueda erradicarse el modelo dominio-sumisión que conduce a los obstáculos de convivencia detectados en este estudio, tanto entre los alumnos como entre las alumnas, ayudándoles a sustituirlo por un modelo basado en el respeto mutuo y en la igualdad, como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con el que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria

V Propuestas Educativas



educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-046-9

Depósito Legal: M-22142-2010
Imprime: DIN Impresores

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Propuestas educativas

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad
de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación,
con la colaboración de las Comunidades Autónomas,
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO JALÓN
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN BABARRO**

NIPO 820-10-046-9

Estas propuestas han sido elaboradas por el Grupo de Trabajo I del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar del que también formaban parte en el momento de su elaboración las siguientes personas:

Coordinación desde el Ministerio de Educación

Magdalena Ariño Torre, M^a del Mar Etienne Pérez, María Guillermo Díaz

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Carolina Alonso Hernández, Manuel Ávila Suárez, Begoña Bernabé Santiuste, Jaime Cristóbal Silla, Pedro Luis Díez Velasco, Rafael España Fuertes, Raquel Mónica García Bravos, Joan Girbau Esteve, Carmen Godoy Mesas, Juan Miguel Molina Serrano, Rosario Prieto Romero, José Ignacio Recio Rivas, Alfonso Rodríguez Badal, Miguel Ruiz Cerdá, Gonzalo Sanmartín Brey, Cristina Satrústegui Azpiroz, Ignacio Sobrón García, José Luis Soler Nages y Beatriz Ugarte Maiztegui

Delegación del Gobierno para la violencia de género

M^a Isabel Carvajal Gómez y M^a Jesús Peyró Arcas

Como marco general en cuyo contexto se sitúan estas propuestas, se recuerda que los resultados obtenidos en esta serie de estudios reflejan que la convivencia escolar, en general, es buena. La mayoría de las personas de todos los colectivos participantes (alumnado, profesorado, equipos directivos, departamentos de orientación y familias), califican la convivencia como buena o muy buena en casi todos los indicadores por los que se pregunta. Junto a esta positiva conclusión también hay que tener en cuenta algunos casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella: el lugar en el que se construyen las capacidades, los valores y las relaciones que nos ayudan a ser como queremos ser, superando problemas ancestrales y afrontando nuevos retos y dificultades, para lo cual se proponen las siguientes medidas.

1. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral. Los resultados obtenidos en estas investigaciones reflejan la necesidad de reconocer que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. Su reconocimiento desde una perspectiva integral, que comprenda las múltiples conexiones que existen entre estos dos objetivos, puede contribuir a mejorar las políticas educativas. En otras palabras, que mejorar la convivencia es una condición necesaria aunque no suficiente para reducir el fracaso escolar, y la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias. La superación de este reto exige adaptar la escuela a una situación nueva, que proporcione al profesorado las condiciones necesarias para dicha adaptación y ayude al alumnado a encontrar su lugar en la escuela como contexto de aprendizaje y de convivencia.

2. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas. El análisis de correlaciones entre los distintos indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo y del profesorado del mismo centro lleva a destacar como síntesis especialmente relevante, el indicador que evalúa la calidad de la influencia del profesorado con el alumnado, su autoridad moral y de referencia. La relevancia de este resultado aumenta al encontrarlo, de nuevo, como el indicador definido a partir del profesorado, que más correlaciona con el conjunto de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado. En este indicador se incluyen cuatro formas de ejercer la autoridad, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo, condición que coincide con la forma destacada por un mayor número de familias como la clave para mejorar la autoridad del profesorado desde los centros: “ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo”. De lo cual se deduce, la necesidad de promover

desde las políticas educativas las condiciones que permitan al profesorado ejercer esta autoridad de referencia.

3. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje. Los resultados obtenidos llevan a destacar el comportamiento disruptivo como uno de los principales obstáculos que es preciso superar para fortalecer al profesorado, creando las condiciones que le ayuden a actuar como autoridad de referencia. Dicho problema es el que más correlaciona con el desgaste del profesorado, restando no sólo tiempo para el trabajo educativo, sino también energía e implicación para construirlo con una calidad óptima, y desencadenando en ocasiones una escalada coercitiva que puede inhibir las conductas más positivas de construcción de la convivencia, especialmente desde la perspectiva del alumnado. Para prevenir el comportamiento disruptivo conviene tener en cuenta que sobre dicho problema influyen múltiples condiciones, y de una forma especial los cambios que se han producido en la vida cotidiana del alumnado, muy diferente de la que tuvieron quienes hoy trabajan como docentes o quienes les prepararon desde la Universidad. Como indicador de algunos de estos cambios, cabe destacar la gran cantidad de tiempo que pasa el alumnado fuera de la escuela delante de una pantalla, atendiendo o expresándose sin tener que esforzarse mucho. Actividades que pueden tener una importante influencia en los procesos de atención y esfuerzo requeridos para el aprendizaje escolar. El trabajo cooperativo entre el profesorado, especialmente de un mismo centro, puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, ayudando a compartir y generalizar las mejores estrategias y prácticas docentes. Por otra parte, para erradicar este problema es necesario establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias, que permita que desde casa también pueda contribuirse a superar este reto.

4. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones. La mayoría del alumnado, considera que las sanciones escolares son justas pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma de convivencia. En esta misma dirección se orientan las respuestas del profesorado y los equipos directivos (que destacan la ineficacia de las sanciones para mejorar la conducta sancionada como un importante obstáculo para la convivencia). Problema que cabe relacionar con la dificultad de las familias respecto a la disciplina, reconocida tanto por el profesorado como por las propias familias como un importante obstáculo. De ahí la relevancia de las acciones destacadas por las familias para incrementar esta eficacia, que podrían ser consideradas como punto de partida para un diagnóstico compartido que facilitara la colaboración:

- Analizando en cada caso por qué se ha producido la trasgresión y ayudando al estudiante a resolver el conflicto de otra forma.
- Ayudando al estudiante a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce.
- Insertando la disciplina en un contexto participativo de construcción de las normas de convivencia, implicando a toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado y a las familias.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la aplicación muy repetida de sanciones puede activar una rutina automática que reduce la tendencia a insertarlas en las condiciones que incrementan su eficacia educativa. Como posible explicación de esta tendencia cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para dichas medidas y que quizá para las más eficaces puedan ser necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, como la colaboración con personas y organismos en los que pueda trabajar adecuadamente el estudiante sancionado para reparar el daño originado como alternativa o complemento a la mera expulsión del centro.

5. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación. El conjunto de resultados obtenidos a través de las distintas perspectivas refleja que si los conflictos no se resuelven de forma positiva en sus primeras fases pueden originar una escalada de confrontación que deteriora la convivencia y dificulta su solución. Las familias lo reconocen al destacar como uno de los principales obstáculos: “la tendencia de la familia y la escuela a ponerse a la defensiva cuando surge un conflicto”. La disponibilidad de equipos de mediación que ayuden en estas situaciones puede ser de gran relevancia para evitar las escaladas coercitivas que deterioran la convivencia. Según las respuestas de los equipos directivos, el 23,7% de los centros de ESO dispone de un equipo de mediación. Medida que convendría generalizar a todos los centros, incluyendo en dicho equipo a miembros que puedan actuar con eficacia a distintos niveles, con el alumnado, con el profesorado y con las familias, y que permitan conectar la escuela con otros recursos sociales necesarios para afrontar los casos más difíciles.

6. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo. Los resultados reflejan, en la dirección de los publicados en los últimos años en otras investigaciones, que la escuela y las familias están avanzando en la erradicación de las condiciones que subyacen tras el acoso escolar, un problema ancestral más visible y rechazado hoy. También ponen de manifiesto que existe muy poca variación de frecuencia de acoso entre centros (la parte de la varianza de los indicadores de acoso atribuible al centro es mínima, oscilando entre el 1% y el 3%). La principal condición de protección para no ser víctima de acoso es tener amigos/as en el centro, una buena integración en el grupo de iguales. El hecho de que no exista correlación entre el acoso evaluado directamente a través del alumnado y el número de casos de acoso conocidos por el equipo directivo del mismo centro (al que solo parecen llegar los casos más graves), pone de manifiesto la necesidad de utilizar en los planes de mejora de la convivencia procedimientos que permitan detectar cómo es la estructura de relaciones entre estudiantes, sus fortalezas y debilidades, para trabajar desde una perspectiva preventiva generalizada, que erradique las condiciones que contribuyen a la exclusión y al acoso.

7. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso. En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, cabe destacar las medidas consideradas por la mayoría del alumnado como especialmente eficaces para que no se repita el acoso: “que toda la clase apoye

al estudiante agredido sin dejarle solo/a”, “educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede a al que es diferente” y “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida”; medidas contrarias a la cultura individualista-competitiva, que subyace tras el acoso, que ayudan a crear una estructura cooperativa, mucho más coherente con los valores con los que actualmente se identifica nuestra sociedad. Los programas en los que el alumnado prosocial con buena integración entre iguales, proporciona al alumnado con débil integración apoyo para integrarse plenamente, pueden ser también de gran eficacia, y reflejan la posibilidad de basar la innovación en una utilización diferente de recursos que en buena parte ya están dentro del propio sistema escolar.

8. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia. La investigación ha permitido definir 110 indicadores para evaluar los distintos componentes y relaciones de la convivencia escolar, desde cuatro perspectivas diferentes: el alumnado (39 indicadores), el profesorado (33 indicadores), los equipos directivos (24 indicadores) y las familias (14 indicadores). Los indicadores se agrupan en tres tipos, sobre

- La evaluación de la calidad de la convivencia.
- Sus obstáculos.
- Las condiciones que ayudan a construir y a mejorar la convivencia.

Las correlaciones encontradas entre los indicadores de cada centro evaluados por alumnado, profesorado y equipos directivos confirman la validez general del procedimiento adoptado. El procedimiento validado puede utilizarse, por tanto, para responder a una de las necesidades expresadas por los centros para mejorar la convivencia: disponer de procedimientos que permitan evaluarla, para utilizar esta evaluación en el propio desarrollo de los planes de convivencia, detectar avances y necesidades así como para conocer la eficacia de las acciones realizadas. La utilización de procedimientos informatizados de recogida y procesamiento de la información pueden ser de gran utilidad para conseguirlo, reduciendo al mínimo el tiempo y los recursos necesarios para la evaluación. Para facilitar la aplicación de dichos procedimientos en el autodiagnóstico de los centros parece conveniente que sean proporcionados por el Ministerio de Educación, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

9. Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección. Un importante indicador de la calidad de la vida del profesorado y de su disponibilidad para construir la convivencia es su sentido de realización personal. Entre las condiciones que permiten predecir el sentido de realización personal del profesorado destacan, además de las dos características ya comentadas, sobre la autoridad de referencia y la ausencia de comportamiento disruptivo: el hecho de haber realizado cursos sobre temas relacionados con la convivencia (resolución de conflictos, prevención de la violencia...), y la

percepción del centro como una comunidad., que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros, y trabaja activamente por construir la convivencia más allá del trabajo individual que cada docente lleva a cabo en sus clases. Conviene, por tanto, crear condiciones que garanticen relaciones de calidad, disponibles para una amplísima mayoría del profesorado, a todos los casos. Este resultado recuerda el obtenido entre el alumnado, sobre la necesidad de relaciones de amistad en el centro como elemento general de protección, expresado como eslogan de algunos programas con el título: “Nadie sol@ en el recreo”, que convendría extender también al profesorado así como al resto de los miembros de la escuela. Lo cual vuelve a poner de manifiesto que la escuela del siglo XXI debe superar la antigua estructura individualista-competitiva estableciendo también entre el profesorado una estructura cooperativa, con buenas redes de amistad, que fortalezcan a todos y a cada uno de los individuos que forman parte de la comunidad escolar.

10. La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia. La globalidad de los resultados obtenidos refleja las dificultades existentes para mejorar la convivencia utilizando sólo medidas coercitivas, que aunque necesarias son insuficientes. Es decir, que también en la convivencia escolar prevenir es mucho mejor que curar. En el estudio se identifican cuáles son las principales condiciones que ayudan a prevenir, desde cada una de las perspectivas evaluadas. Por ejemplo, a través del profesorado, se encuentra suficiente evidencia en torno a las evaluadas a través de los siguientes indicadores:

1. Adaptar la educación a la diversidad del alumnado.
2. Organizar los contenidos de forma que favorezcan el interés y el control de la atención en el aula.
3. Distribuir al máximo la atención y el protagonismo entre todo el alumnado.
4. Utilizar la cooperación, el consenso y la cohesión.
5. Enseñar habilidades para construir una convivencia de calidad.
6. Prevenir el sexismo y el racismo.
7. Establecer normas y sanciones justas y coherentes.
8. Promover la participación del alumnado en las normas de convivencia.
9. Promover nuevas formas de colaboración de las familias.

11. La prevención de la exclusión y la violencia. Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia si mismos/as (en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problema desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo respecto a dichas conductas destructivas: la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo en el aula tal como son percibidas por el propio estudiante, la justificación de la

violencia y el haber escuchado a los adultos de referencia la conveniencia de utilizarla como forma de resolución de conflictos. De lo cual se derivan tres importantes pautas de prevención de la violencia:

- Incrementar las oportunidades para que todo el alumnado, tenga experiencias de éxito y protagonismo positivo en la escuela, viendo en el profesorado un aliado para su consecución.
- Programas de educación en valores, que enseñen a rechazar toda forma de violencia, desarrollar la empatía, coordinar derechos con deberes y establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y la igualdad.
- Promover la colaboración escuela-familia en la prevención y tratamiento de los problemas de forma que pueda llegar también a los casos más difíciles, orientando la colaboración de forma positiva, en torno a un objetivo compartido: mejorar la educación, y contando con la colaboración y el apoyo de profesionales y recursos que permitan llegar también a los casos de mayor complejidad.

12. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias. El conjunto de los resultados obtenidos en estos estudios refleja la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, antes de que surjan los problemas, para prevenirlos. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar esta cooperación proporcionan claves muy relevantes para conseguirlo:

- Con formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias en la prevención y resolución de los conflictos.
- Con formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela en la prevención y resolución de los conflictos.
- Poniendo en marcha proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
- Adaptando el horario de las reuniones que se convocan desde el centro a las posibilidades de las familias.
- Trasmitiendo a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.

Es posible que de esta forma puedan ponerse en marcha dos de las acciones destacadas por las familias como fundamentales para contribuir al incremento de la autoridad del profesorado desde su propia familia:

- Actuando conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija.
- Hablando bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo.

13. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género. Tanto cuando se considera la adaptación académica (rendimiento, expectativas de seguir estudiando, falta de absentismo...) como la convivencia (entre estudiantes, con el profesorado, disponibilidad para detener la violencia, tolerancia, colaboración en la construcción de una convivencia de calidad...), se observa que las alumnas están sobre-representadas en los indicadores positivos y los alumnos en los negativos. Estos resultados sobre diferencias de género reflejan la necesidad de plantear los planes de convivencia y los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva que tenga en cuenta dichas diferencias, de forma que pueda erradicarse el modelo dominio-sumisión que conduce a los obstáculos de convivencia detectados en este estudio, tanto entre los alumnos como entre las alumnas, ayudándoles a sustituirlo por un modelo basado en el respeto mutuo y en la igualdad, como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con el que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.

14. Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado debe ser destacada como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de construir una convivencia de calidad afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir los objetivos mencionados (especialmente en los puntos 1-4, 7,9-13) en la Formación Inicial y en la Actualización Docente de todo el profesorado de Primaria y, especialmente de Secundaria, desde una perspectiva que permita comprender dichos objetivos y que proporcione la supervisión y otras condiciones necesarias para garantizar su puesta en práctica. El Master para Profesorado de Secundaria recientemente iniciado, puede ser una extraordinaria oportunidad para avanzar en este sentido.

15. Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias. Los retos, objetivos y problemas mencionados con anterioridad exigen que también el alumnado y las familias adquieran y practiquen habilidades y condiciones nuevas, para las cuales, como reconocen las propias familias, pueden necesitar formación. Por eso, conviene poner en marcha políticas educativas que favorezcan dicha formación desde los centros educativos, así como a través de su colaboración con el resto de la sociedad.

16. Difundir los resultados, conclusiones y propuestas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar a múltiples niveles, sobre todo entre: los centros educativos, los Centros de Formación del Profesorado, especialmente del Profesorado de Secundaria -nivel al que se refieren estos estudios- así como a través de los medios de comunicación. Parece conveniente realizar dicha difusión de forma que se trasmita al mismo tiempo: los positivos resultados generales obtenidos en estos estudios, así como los casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella. Es importante transmitir al conjunto de la sociedad que desde el Observatorio Estatal de la Convivencia se han puesto en marcha mecanismos para detectar dichos problemas, conocer cuáles son las condiciones que sobre ellos influyen e iniciar o reforzar medidas adecuadas para su erradicación.

