



TRABAJO FIN DE MASTER DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

**ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA
CONVIVENCIA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

AUTORA: CONCEPCIÓN SÁNCHEZ FRÍAS

TUTORA: M^a DEL CARMEN PÉREZ FUENTES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEPTIEMBRE 2011

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	8
2. MARCO TEÓRICO.....	10
CAPÍTULO I: SITUACIÓN ACTUAL DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA. ...	10
1.1. Definición del problema.....	10
1.2. Prevalencia del fenómeno.....	12
1.3. Protagonistas.	13
1.4. Factores causales o de riesgo.	17
1.5. Petición de ayuda y consecuencias.	20
CAPÍTULO II: HACIA UNA CONCEPCIÓN GLOBAL DE LA CONVIVENCIA: PRINCIPALES AGENTES IMPLICADOS.....	23
2.1. EL CENTRO EDUCATIVO Y EL PROFESORADO.	24
2.1. a. Organización del centro escolar para la convivencia.	24
2.1. b. El clima del centro y del aula.....	27
2.1. c. La dirección del centro y el liderazgo. El papel esencial del Departamento de Orientación.	29
2.1. d. El papel del profesorado y su opinión sobre la situación.....	31
2.1. e. El profesorado y su formación. El efecto burnout o síndrome del quemado.	34
2.2. EL ALUMNADO Y EL GRUPO DE IGUALES.	35
2.2. a. El clima socio-afectivo del aula: la influencia del grupo de iguales.	35
2.2. b. Implicación vs rechazo escolar.....	37
2.2. c. Fracaso escolar: otra forma de violencia.....	39
2.2. d. La otra cara del problema: el maltrato en la interacción profesor- alumno.	40
2.2. e. La opinión del alumnado sobre el problema.....	41
2.3. LAS FAMILIAS Y EL CONTEXTO SOCIAL.	43
2.3. a. Influencia del contexto: la nueva sociedad del conocimiento.	43
2.3. b. La importancia de la familia y el barrio.	45
2.3. c. La relación familia- escuela: demandas y reproches mutuos.	48
2.3. d. La opinión de las familias sobre la convivencia en los centros.	49

CAPÍTULO III: UNA ALTERNATIVA DE CAMBIO: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	52
3.1.Principios fundamentales.	52
3.2.Implicación de todos los sectores educativos.	53
3.3.Metodologías que favorecen la convivencia: el aprendizaje dialógico.	54
3. MARCO METODOLÓGICO.	56
4. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.....	61
5. MÉTODO.....	63
5.1. PARTICIPANTES.	63
5.1.a. Muestra de profesorado.	63
5.1. b. Muestra de alumnado.....	66
5.2. INSTRUMENTO.	69
5.3. PROCEDIMIENTO.....	70
5.4. ANÁLISIS DE DATOS.	72
5.4.a. Análisis de datos del alumnado y del profesorado.	72
5.4. b. Análisis de datos del alumnado por variables	104
5.4.c. Análisis de datos del profesorado por variables.	118
6. DISCUSIÓN.	128
7. CONCLUSIONES.....	146
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características de víctimas y agresores.	16
Tabla 2.	Profesorado: Grupos de edad.	64
Tabla 3.	Profesorado. Antigüedad en franjas de edad.	64
Tabla 4.	Profesorado. Frecuencias de antigüedad en el centro.	64
Tabla 5.	Profesorado. Frecuencia de desempeño de cargo directivo.	65
Tabla 6.	Profesorado. Frecuencia de grupos de materias.	65
Tabla 7.	Alumnado. Frecuencia según género.	66
Tabla 8	Alumnado. Frecuencia por grupos de edad.	66
Tabla 9	Alumnado. Frecuencia por cursos.	67
Tabla 10.	Alumnado. Frecuencia por situación académica.	68
Tabla 11.	Alumnado. Frecuencia por situación académica recodificada.	68
Tabla 12	Alumnado. Frecuencia por procedencia étnica.	69
Tabla 13.	Variables independientes.	70
Tabla 14.	Variables dependientes bloque I.	71
Tabla 15.	Variables dependientes bloque II	71
Tabla 16.	Variables dependientes bloque III.	71
Tabla 17.	Variables dependientes- preguntas bloque I.	72
Tabla 18.	Alumnado. Frecuencia de Para ti un conflicto es algo positivo.	73
Tabla 19.	Profesorado. Frecuencia de Para ti un conflicto es algo positivo.	73
Tabla 20.	Alumnado. Frecuencia de posibles causas de los conflictos.	74
Tabla 21.	Profesorado. Frecuencia de posibles causas de los conflictos	74
Tabla 22.	Alumnado. Frecuencia de lugares dónde se producen los conflictos.	75
Tabla 23.	Profesorado. Frecuencia de lugares dónde se producen los conflictos.	75
Tabla 24.	Alumnado. Frecuencia de percepción del estado de la convivencia.	76
Tabla 25.	Profesorado. Frecuencia de percepción del estado de la convivencia.	76
Tabla 26.	Alumnado. Frecuencia de percepción de la indisciplina en el centro.	77
Tabla 27.	Profesorado. Frecuencia de percepción de la indisciplina en el aula y en el centro.	77
Tabla 28.	Alumnado. Frecuencia de percepción de diferentes situaciones de convivencia.	78
Tabla 29.	Profesorado. Frecuencia de percepción de diferentes situaciones de convivencia.	79
Tabla 30.	Variables dependientes- preguntas bloque II.	80
Tabla 31.	Alumnado y profesorado. Frecuencia de percepción de la naturaleza violenta del ser humano.	80
Tabla 32.	Alumnado. Frecuencia de percepción de la violencia en el centro.	81
Tabla 33.	Profesorado. Frecuencia de percepción de la violencia en clase.	81
Tabla 34.	Profesorado. Frecuencia de percepción de la violencia en el centro.	81
Tabla 35.	Profesorado. Frecuencia de percepción del aumento de la violencia.	81
Tabla 36.	Profesorado. Frecuencia de posibles causas de la violencia en el alumnado.	82
Tabla 37.	Alumnado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- alumnado.	83
Tabla 38.	Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- alumnado.	84
Tabla 39.	Alumnado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- profesorado.	85
Tabla 40.	Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- profesorado.	85
Tabla 41.	Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia profesorado- profesorado.	86

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 42.	Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia profesorado-familias.	86
Tabla 43.	Profesorado. Violencia sufrida por el profesorado en los últimos años.	87
Tabla 44.	Alumnado. Tipos de violencia en el alumnado según género.	88
Tabla 45.	Profesorado. Tipos de violencia en el alumnado según género.	89
Tabla 46.	Alumnado. Aprecio de compañeros y profesores.	89
Tabla 47.	Alumnado. Miedo de compañeros y profesores.	90
Tabla 48.	Variables dependientes-preguntas bloque III.	90
Tabla 49.	Alumnado. Espacios para resolver conflictos.	91
Tabla 50.	Profesorado. Espacios para resolver conflictos.	91
Tabla 51.	Profesorado. Espacios donde el alumnado resuelve los conflictos	92
Tabla 52.	Profesorado. Espacios donde las familias suelen resolver los conflictos.	92
Tabla 53.	Alumnado. Existencia de la Comisión de Convivencia.	92
Tabla 54.	Alumnado. Funcionamiento de la Comisión de Convivencia.	92
Tabla 55.	Profesorado. Existencia de la Comisión de Convivencia.	94
Tabla 56.	Profesorado. Funcionamiento de la Comisión de Convivencia.	94
Tabla 57.	Profesorado. Participación de la Comisión de Convivencia.	94
Tabla 58.	Alumnado. Existencia de normas de convivencia.	94
Tabla 59.	Profesorado. Existencia de normas de convivencia.	95
Tabla 60.	Profesorado. Papel de la normativa en el día a día de la convivencia.	95
Tabla 61.	Alumnado. Participación del alumnado en actividades para mejorar la convivencia.	95
Tabla 62.	Alumnado. Razones por las que no participa.	96
Tabla 63.	Alumnado. Participación de alumnado y familias en resolución de conflictos.	96
Tabla 64.	Profesorado. Participación de diferentes sectores en el fomento de una convivencia positiva.	97
Tabla 65.	Profesorado. Participación de alumnado y familias en la resolución de conflictos.	97
Tabla 66.	Alumnado. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.	98
Tabla 67.	Profesorado. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.	98
Tabla 68.	Alumnado. Actitudes que valora el profesorado.	99
Tabla 69.	Profesorado. Actitudes que valora el profesorado.	99
Tabla 70.	Alumnado. Sectores de la comunidad que suelen mediar.	100
Tabla 71.	Profesorado. Sectores de la comunidad que suelen mediar.	101
Tabla 72.	Profesorado. Valoración de la mediación.	101
Tabla 73.	Profesorado. Importancia de la vigilancia en los recreos.	101
Tabla 74.	Profesorado. Percepción sobre la vigilancia en los recreos.	102
Tabla 75.	Alumnado. Opinión sobre participación en formación.	102
Tabla 76.	Profesorado. Opinión sobre formación previa.	102
Tabla 77.	Profesorado. Importancia de la mediación.	103
Tabla 78.	Profesorado. Opinión sobre participación en formación.	103
Tabla 79.	Prueba T. Género- Causas de los conflictos.	104
Tabla 80.	Prueba T. Género- lugares donde se producen los conflictos.	104
Tabla 81.	Prueba T. Género- Clima general de convivencia en el centro.	105
Tabla 82.	Prueba T. Género- Percepción de la indisciplina.	105
Tabla 83.	Prueba T. Género- Conflictos con el profesorado según género	105
Tabla 84.	Prueba T. Género- tipos de violencia entre el alumnado.	106

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 85.	Prueba T. Género- tipos de violencia alumnado-profesorado.	106
Tabla 86.	Prueba T. Género- relación violencia y género.	107
Tabla 87.	Prueba T. Género- Miedo al profesorado.	107
Tabla 88.	Prueba T. Género- Lugares donde los alumnos tratan los conflictos.	108
Tabla 89.	Prueba T. Género- existencia de normas de convivencia.	108
Tabla 90.	Prueba T. Género- Causas por las que el alumnado no participa.	108
Tabla 91.	Prueba T. Género- Valores que muestra el profesorado.	109
Tabla 92.	Prueba T. Género- personas que suelen mediar en los conflictos.	109
Tabla 93.	ANOVA. Grupos de edad- causas de la violencia en el alumnado.	110
Tabla 94.	DMS. Grupos de edad- causas de la violencia en el alumnado.	110
Tabla 95.	ANOVA. Grupos de edad- tipos de violencia entre alumnado y profesorado.	111
Tabla 96.	DMS. Grupos de edad- tipos de violencia entre alumnado y profesorado.	111
Tabla 97.	ANOVA. Grupos de edad- existencia de la Comisión de Convivencia.	112
Tabla 98.	DMS. Grupos de edad- existencia de la Comisión de Convivencia.	112
Tabla 99.	ANOVA. Grupos de edad- valores que transmite el profesorado.	113
Tabla 100.	DMS. Grupos de edad- Valores que transmite el profesorado.	113
Tabla 101.	Prueba T. Situación académica- causas de los conflictos.	114
Tabla 102.	Prueba T. Situación académica- repetición de curso.	115
Tabla 103.	Prueba T. Situación académica- relación violencia género.	115
Tabla 104.	Prueba T. Situación académica- aprecio de compañeros	115
Tabla 105.	Prueba T. Situación académica- existencia de Comisión de Convivencia.	115
Tabla 106.	ANOVA. Procedencia étnica- existencia de la Comisión de Convivencia.	116
Tabla 107.	ANOVA. Procedencia étnica- voluntad de aprender a resolver conflictos.	117
Tabla 108.	Prueba T. Género del profesorado- causas del conflicto.	118
Tabla 109.	Prueba T. Género del profesorado- diferencias en género y edad.	119
Tabla 110.	Prueba T. Género del profesorado- causas de la violencia.	119
Tabla 111.	Prueba T. Género del profesorado- tipos de violencia.	120
Tabla 112.	Prueba T. Género del profesorado- violencia sufrida en los últimos años.	120
Tabla 113.	Prueba T. Género del profesorado- relación violencia-género.	120
Tabla 114.	Prueba T. Género del profesorado- espacios donde se solucionan los conflictos.	121
Tabla 115.	Prueba T. Género del profesorado- espacios donde el alumnado soluciona los conflictos.	121
Tabla 116.	Prueba T. Género del profesorado- existencia de Comisión de Convivencia.	121
Tabla 117.	Prueba T. Género del profesorado- existencia de normativa de convivencia.	121
Tabla 118.	Prueba T. Género del profesorado- actividades para fomentar la convivencia	122
Tabla 119.	Prueba T. Género del profesorado- Valores que muestra el profesorado.	122
Tabla 120.	ANOVA. Grupos de edad del profesorado- tipos de violencia.	123
Tabla 121.	DMS. Grupos de edad del profesorado- tipos de violencia.	124
Tabla 122.	ANOVA. Grupos de edad del profesorado- relación violencia genero.	124
Tabla 123.	DMS. Grupos de edad del profesorado- relación violencia género.	125
Tabla 124.	ANOVA. Grupos de edad del profesorado- espacios donde se solucionan conflictos.	125

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 125.	DMS. Grupos de edad del profesorado- espacios donde se solucionan los conflictos.	126
Tabla 126.	ANOVA. Grupos de edad del profesorado- sectores que llevan a cabo la mediación	126
Tabla 127.	DMS. Grupos de edad del profesorado- sectores que llevan a cabo la mediación.	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Frecuencia del sexo del profesorado.	63
Figura 2.	Frecuencia de curso del alumnado.	67
Tabla 3.	Frecuencia de edad del alumnado.	67

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta un análisis de la situación actual de convivencia en un Instituto de Enseñanza Secundaria, en la provincia de Almería.

Han sido numerosos los estudios que han analizado la convivencia en las aulas españolas y fuera de nuestro país; así en el primer capítulo de este estudio haremos un resumen de cómo se encuentra la situación del acoso escolar en España en estos momentos. Después, conscientes de la complejidad del problema que nos ocupa, abriremos el análisis para analizar el problema desde una perspectiva ecológica, y terminaremos presentando la alternativa al cambio que suponen las Comunidades de Aprendizaje, por la relevancia de este proyecto para nuestro centro.

Este centro es un centro situado en un barrio marginal de la localidad con muchos problemas socio económicos, familias desestructuradas, y muy temprano acceso al mundo de las drogas y otros malos hábitos. Todo esto se traducía en el centro en una alta conflictividad, muy bajos niveles académicos y una gran desmotivación del profesorado. En 2009 el centro decidió, tras una oferta del CEP, convertirse en una Comunidad de Aprendizaje que consisten en la transformación social y cultural del centro y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico.

Esta transformación trajo muchísimos cambios al centro pero los cambios no se dan de un día para otro. Inmersos, pues, en este proceso de cambio, el objetivo del presente estudio es doble. Por un lado, analizar de manera profunda la situación de la convivencia en este instituto, contrastando los datos con anteriores estudios (habiendo usado incluso los mismos cuestionarios) y en segundo lugar, comprobar si se está dando algún tipo de cambio real como consecuencia de esta transformación.

Hemos tenido en cuenta la opinión de alumnado y profesorado, cuyas diferencias y similitudes también serán de gran interés para nosotros, y hemos

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

prescindido por esta vez de la opinión de las familias. No porque la consideremos menos importante, todo lo contrario, sino por la dificultad de recoger la información en un contexto tan difícil como el que planteamos. Aún así, lo dejamos abierto a futuros estudios.

2. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: SITUACIÓN ACTUAL DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA

No hay más que prestar atención a la prensa o a las noticias en los diferentes medios de comunicación para darnos cuenta de la progresiva importancia que están cobrando los problemas de convivencia en los centros escolares en nuestro país sobre todo tras acontecimientos graves como suicidios como consecuencia de acoso escolar (Garaigordobil, 2008).

Desde los medios de comunicación se plantea una imagen de conflictos y violencia en la escuela pública que da a entender que la convivencia se hace muy difícil (Hernández y Hernández y Sancho Gil, 2005).

Pero realmente, ¿de qué problema estamos hablando? Quizás lo primero que debemos hacer para comenzar es definir el problema que aquí nos ocupa. Después veremos la incidencia de este fenómeno en España, y analizaremos los protagonistas, y las posibles causas y consecuencias.

1.1. Definición del problema

Cuando se hace referencia a los problemas de convivencia en las escuelas, se trata fundamentalmente del maltrato entre iguales, normalmente entendido como una conducta directamente relacionada con el comportamiento agresivo (Espeleage y Swearer, 2003).

Si partimos de la definición de Olweus (citada en Benitez y Justicia, 2006) se establecen una serie de criterios para que el comportamiento en cuestión pueda ser considerado maltrato. Estos criterios son los siguientes:

- Que exista un desequilibrio de poder entre los protagonistas.
- Que la frecuencia del maltrato sea como mínimo una vez a la semana y al menos durante seis meses.
- Que el maltrato sea intencionado y que el agresor busque algún beneficio social, material o personal, sin ser provocado.
- Que tenga el fin de hacer daño.

Tras casi tres décadas desde esta definición de Olweus (1996) el término se ha ido ampliando y concretando de diversas maneras. En primer lugar, el abuso de poder se ha ampliado, no estando ya limitado exclusivamente al abuso de poder por cuestiones físicas, sino también psicológicas o sociales. Del mismo modo, se incluyen nuevos ejemplos de conductas mucho menos directas como la exclusión social (Defensor del Pueblo, 1999). Así, entre las conductas directas se pueden encontrar tanto físicas (puñetazos, empujones...) como verbales (insultos, chantajes...) y entre las indirectas también encontramos físicas (robar, esconder material...) o verbales (poner motes, inventar rumores...) (Benítez y Justicia, 2006). También se han incluido en esta definición las agresiones relacionales que tienen el objetivo de provocar el aislamiento de la víctima y destruir sus relaciones interpersonales (Griffin y Gross, 2004).

Incluso a veces puede suceder que no haya necesidad de que las agresiones sean reiteradas: en ocasiones basta con una única agresión visible para que se reconozca un caso de bullying. Esto sucede cuando se dan todos los demás elementos y cuando, además, la agresión es tan grave que cambia para siempre la relación entre agresor-víctima (del Barrio, van der Meulen, y Barrios, 2002).

En algunos casos, incluso, podemos encontrar que el acoso incluye entre sus expresiones formas aceptadas socialmente como la competitividad académica, o el éxito social de los alumnos; deben ser, de cualquier forma, conductas reiteradas, y que causen dolor a la víctima (Cerezo, 2009).

Además, este fenómeno no es un fenómeno individual, ni que tenga lugar entre dos alumnos/as sino que es un fenómeno grupal, que normalmente necesita del soporte y del apoyo del grupo/clase. Desde este punto de vista, se puede considerar el acoso como la consecuencia de una tensión que se establece entre los miembros de un grupo, utilizando el poder como herramienta para sentirse importante en el grupo (Cerezo, 2009).

Por último, cabría decir que cuando hablamos de problemas de convivencia escolar estamos haciendo referencia no sólo a violencia o abuso entre compañeros, lo que se ha llamado bullying, sino también a fracaso escolar, malas relaciones con el profesorado, o desgana y apatía en los alumnos (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, y Pérez Moreno, 2005).

1.2. Prevalencia del fenómeno

Cuando nos referimos a la prevalencia del acoso escolar hacemos referencia al porcentaje de alumnos en un centro u otra institución que han sido expuestos a comportamientos de acoso con una cierta frecuencia durante un espacio de tiempo (Solberg and Olweus, 2003). Para hablar de incidencia, se deberían estudiar las conductas de los mismos sujetos en diferentes estudios longitudinales; en el resto de los casos se debe hablar de prevalencia (Gázquez, Pérez, Carrión, y Santiuste, 2010).

Actualmente en nuestro país puede que haya una sensación de que la prevalencia del fenómeno va en aumento, debido fundamentalmente a la alarma social creada por la publicación en prensa y otros medios de comunicación de casos de maltrato en los que no se ha actuado de manera correcta. Esta preocupación llevó a la publicación por la Oficina del Defensor del Pueblo del primer informe sobre violencia escolar centrado en la incidencia del maltrato entre iguales en el ámbito estatal en el año 2000 y posteriormente una réplica en el 2007 (Andrés y Barrios, 2008). Las conclusiones son fundamentalmente las siguientes:

El maltrato entre iguales de da en todos los centros. Los tipos más frecuentes de agresiones son las verbales (36,9% de media) y la exclusión social (12,8% de media) (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Los chicos agreden más que las chicas con la excepción de la conducta de hablar mal del otro. El mayor número de víctimas se encuentra en el primer ciclo de ESO.

En cuanto al lugar donde se producen las agresiones es el aula el más común, incluso estando el profesor presente. Si bien, cada tipo de agresión suele

situarse en un escenario distinto; el patio, por ejemplo, es el escenario más común para actitudes como “chantajes”, “no dejar participar” y “amenazas con armas”. Otras como la “exclusión social” o “los insultos” se producen en escenarios variados (Defensor del Pueblo, 2007).

Como veremos un poco más adelante, la mayor parte de las víctimas no habla con nadie de lo que le está sucediendo; si lo hacen, suele ser con un igual (Andrés y Barrios, 2008).

Este informe concluyó que si bien la situación del maltrato en España no era alarmante pero tampoco era ni mucho menos aceptable, sobre todo porque el maltrato se da en todos los centros siendo no solo sufrido y ejercido sino también presenciado por un alto número de alumnado que tarde o temprano terminará padeciendo las consecuencias (Garaigordobil y Oñederra, 2008).

La réplica del estudio del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) evidenció una ligera mejora en los siete años que separan ambos estudios. En la comparativa entre ambos informes se muestra que este fenómeno tiende a disminuir, sobre todo en las conductas más frecuentes y menos graves (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010). Así, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en: *me insultan* (de 39,1% a 27,1%), *me ponen motes ofensivos* (de 37,7% a 26,7%), *me ignoran* (de 15,1% a 10,5%), *me esconden cosas* (de 22% a 16%), *me amenazan para tener miedo* (de 9,8% a 6,4%) y *me acosan sexualmente* (de 2% a 0,9%) (Garaigordobil y Oñederra, 2008).

1.3. Protagonistas.

Como ya hizo el Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) vamos a comenzar describiendo a los protagonistas del maltrato dependiendo del curso al que pertenecen, del género, y del tipo de relaciones sociales que se desarrollan en el centro educativo.

Según este estudio, en cuanto al curso, la mayoría de las víctimas responden que los agresores pertenecen a su propia clase salvo en “amenazas con armas”. En el caso de exclusión social también se ejerce fundamentalmente por compañeros de la propia clase. En la agresión física directa, sin embargo, también juegan un papel importante los alumnos de otros grupos y de cursos superiores. En el caso de los cursos superiores parece llamativo que, según este estudio, en 1º de ESO se señala más al autor del maltrato en un curso superior, disminuyendo esta tendencia progresivamente hasta llegar a 4º de ESO, esto sucede sobre todo en los casos de agresiones verbales.

Aún así, al contrario de lo que se podría pensar, pues el maltrato suele llevar consigo un desequilibrio de poder, lo habitual es que los agresores y las víctimas se encuentren en el mismo nivel educativo.

En cuanto a la edad, lo que parece que queda claro es que los niveles de victimización del alumnado disminuyen conforme la edad va aumentando, y las agresiones físicas van ocurriendo también con una frecuencia menor (Olweus, 1993). Esta tendencia es diferente en los agresores para los que la tendencia a agredir se mantiene o incluso aumenta con la edad. La franja en la que se encuentra un mayor número de víctimas va de los 11 a los 13 años (Ramirez y Justicia, 2006).

Sin embargo, algunos estudios indican que se aprecia una tendencia de ampliación a los extremos, apareciendo incluso ya de forma significativa en alumnos de 3º de Primaria (Cerezo, 2007). Esto parece evidenciar que el fenómeno se pueda estar generalizando a todas las edades escolares (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Hay incluso hallazgos recientes de que la edad 10-12 años produce una incidencia mayor que en la ESO (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

En cuanto al sexo, el maltrato entre iguales se lleva a cabo mayoritariamente por los chicos, con una sola salvedad: las chicas son las que más “hablan mal de otros”. Esta conducta se da, además, en grupos de chicos y de chicas que de manera individual. Las chicas también juegan un rol importante cuando el

maltrato es en grupo, normalmente en grupos de chicos y en conductas como el maltrato por exclusión social, robos, insultos o motes. Parece que, en general, los chicos agreden más de forma directa y las chicas de forma indirecta y relacional (Benitez y Justica, 2006)

En cuanto a las relaciones sociales en los centros, la mayoría del alumnado responde que se lleva bien con sus compañeros y compañeras, es más, hasta tres cuartas partes del alumnado afirma estar satisfecho con las relaciones con sus iguales.

Para entender las características de los protagonistas del maltrato es fundamental considerar, de manera general, las situaciones de conflicto están determinadas por diversos factores que van desde lo personal hasta lo ambiental. Podemos resumir el perfil psicológico de **los agresores** como chicos, algo mayores que la media, fuertes, líderes, con una autoestima considerable y escaso autocontrol. De la misma forma, **las víctimas** destacan por ser mayoritariamente chicos, algo menores, débiles física y/o psicológicamente, cobardes, tímidos y retraídos. Son introvertidos y tienen escaso autocontrol (Cerezo, 2009).

Además, en algunas ocasiones, encontramos alumnos que participan a la vez de ambos perfiles, son los llamados **víctimas-provocadores** (Salmivalli y Nieminen, 2002). Tampoco nos podemos olvidar de los **observadores**, que también son, en cierto modo, protagonistas, y que de manera habitual guardan silencio porque se cree que si alguien habla será el delator y puede ser el próximo agredido.

Aún así, esta descripción es sólo una aproximación y, aunque estos componentes de la personalidad puedan ser innegables para explicar la dinámica del bullying no podemos olvidar que también los componentes sociales y ambientales parecen ser evidentes en la adquisición de patrones de comportamiento bien agresivo bien sumiso. En este cuadro presentado por Cerezo (2009) podemos ver los rasgos por elementos de tipo biológico y ambiental:

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 1: Características de víctimas y agresores.

AGRESIÓN	VICTIMIZACIÓN
PERSONALES	
BIOLÓGICOS	BIOLÓGICOS
Fortaleza	Hándicap
PERSONALIDAD	PERSONALIDAD
Tendencia a la crueldad	Debilidad
Expansivo e Impulsivo	Retraimiento
Labilidad emocional	Ansiedad
CONDUCTA SOCIAL	CONDUCTA SOCIAL
Liderazgo	Escasas HH SS.
Escasa empatía	Ambiente amenazante
Rechazo	Aislamiento
ABMIENTALES	
ESCOLARES	ESCOLARES
Algunas relaciones	Escasas relaciones
Ascendencia social	Desamparo
Actitud negativa	Actitud pasiva
FAMILIARES	FAMILIARES
Actitud negativa	Alto control
Cierto nivel de conflicto	Sobreprotección
Escaso afecto- apego	Tolerancia
Modelos violentos	Modelos violentos
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	ESCASA COBERTURA LEGAL
Modelos violentos	Indefensión
Identificación con el modelo	
Intencionalidad	
Inmunización ante la violencia	

1.4. Factores causales o de riesgo

Habiendo visto ya la complejidad y la amplitud del fenómeno, parece que queda claro que el maltrato entre iguales no depende de un factor aislado sino de la interacción de varios factores como pueden ser los siguientes (clasificación tomada de Benítez y Justicia, 2006):

- **Personalidad, temperamento e impulsividad:**

Ya hemos visto anteriormente que hay características de la personalidad del niño que dan cierta predisposición al maltrato. Así, la inflexibilidad, las transiciones difíciles en las etapas de la vida o la tendencia a la frustración hacen que el niño sea más impulsivo y tenga menos autocontrol. Algunos estudios demuestran una relación entre el temperamento difícil a los tres años y la manifestación de comportamientos violentos con posterioridad (Caspi, 2000). En la misma línea, Díaz-Aguado (2003) (en Díaz y Sierra, 2008) afirma que adultos que son violentos se caracterizaban a los ocho años por ser rechazados en clase, llevarse mal con sus profesores, mostrar hostilidad hacia la autoridad, baja autoestima, poca identificación con el sistema escolar, o abandono prematuro.

- **Inteligencia, logro escolar y ajuste social:**

El bajo coeficiente verbal al relacionarse con la baja ejecución escolar puede predecir el futuro desarrollo de conductas violentas por parte del niño.

Los alumnos a los que no les va bien en la escuela, tienen más tendencia a cometer actos violentos. Cuando no van a la escuela, los niños frecuentan lugares poco adecuados para ellos y van con otros alumnos que o bien han sido expulsados o directamente detestan la escuela.

- **Características del hogar familiar y estilos parentales de crianza:**

Factores como la desestructuración familiar, los malos tratos y la violencia en la familia, los modelos de crianza o la falta de afecto entre los padres afectan directamente al proceso de socialización del niño, que desde edades tempranas, a veces aprende que la violencia ayuda a conseguir lo

que quieres. Si el niño sufre maltrato en su familia, también tendrá un riesgo mayor de verse involucrado en actos violentos en su adolescencia. En numerosas ocasiones los problemas de disciplina se originan por una falta de afecto, lo que nos lleva a pensar que tal vez también se podrían resolver desde el punto de vista afectivo (Jares, 2006).

- Influencia del grupo de iguales, la escuela y el contexto social:

Pertenecer a un grupo de iguales con características violentas prevé el desarrollo de estas conductas. Este grupo de iguales, que va a reforzar el comportamiento antisocial, va a influenciar negativa en relación con la escuela. Elementos del centro escolar como la ausencia de referentes en el profesorado, los problemas de organización escolar, las relaciones entre alumnado y profesorado, o las estrategias sancionadoras pueden provocar la aparición de estas conductas violentas.

Se puede analizar el grupo aula como un sistema estructurado en un continuo con dos polos: adaptado y no adaptado: la conducta de los niños que se sienten rechazados se caracteriza por una frecuencia muy superior de manifestaciones violentas y por mostrar un alto número de demandas de atención. El rechazo podría producir emociones negativas y generar un deseo en el niño de “hacerse notar” (Cerezo, 2008).

De igual manera afectan, en cuanto al contexto social, la organización vecinal, la existencia de drogas, la falta de supervisión por parte de los padres...

- Medios de comunicación:

Parece evidente que los actuales medios de comunicación presentan la violencia como algo normal, cotidiano. Los niños crecen acostumbrados a altísimos niveles de violencia y aceptando las actitudes agresivas como algo normal, e incluso necesario para sobrevivir para no convertirse en una víctima.

Tras analizar estos factores de riesgo, vamos a intentar indagar un poco en las posibles argumentaciones o causas que pueden llevar a los alumnos a involucrarse en estas dinámicas (clasificación tomada de Avilés, 2006).

Por un lado aparecen *razones minimizadoras*, es decir que le quitan importancia a todas estas situaciones bien porque estén habituados o porque no encuentran otra forma de establecer vínculos sociales. Esta razón coincide con su dificultad para reconocer las emociones en otros (Caprara y Pastoreli, 1989, citado por Avilés, 2006) o su incapacidad para reconocer los sentimientos de sus víctimas (Smith et al., 1993, citado por Avilés, 2006).

También puede haber *razones justificativas* del maltrato, en las que los agresores argumentan la provocación, habitualmente recurriendo a victimizaciones sufridas.

Las *razones intencionales* llevan consigo obtener algún beneficio o conseguir algún tipo de objetivo.

Y, por último, las *razones por asimetría de fuerzas o por diferencias*, normalmente de parte de las víctimas que ven estas diferencias como el motivo de lo que les pasa, provocándole a veces una sensación de incapacidad para equilibrar estas fuerzas y a veces, en consecuencia, de culpabilización.

Rodríguez (2004) caracteriza al agresor con cuatro necesidades básicas que pueden estar en el origen de sus agresiones: la necesidad de sentirse superior, la necesidad de ser protagonista, la necesidad de sentirse diferente y, por último, la necesidad de llenar un vacío emocional.

Algunos autores han diferenciado causas del acoso escolar según género: ellos normalmente se involucran en estos procesos por cuestiones de autoestima, mientras que ellas lo hacen por motivos socio afectivos, siempre llevando consigo menos peligro físico. Entre las chicas en muchas ocasiones el acoso se da entre amigas íntimas, provocando peleas con agresiones relacionales tras las cuales vuelven a ser amigas. Los chicos buscan una identidad aceptada por los demás e intentan huir desde siempre de conductas que puedan ser relacionadas con lo femenino (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

1.5. Petición de ayuda y consecuencias

Ahora nos planteamos qué sucede cuando un alumno se encuentra en una situación de acoso: ¿es capaz de contarlo? Si lo es, ¿a quién se lo cuenta?, ¿tiene alguna consecuencia contárselo a alguien?

Según el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) el 60,4% de las víctimas se lo contaría a un amigo o amiga, que unido al 26,9% que se lo contaría a un compañero o compañera nos da un porcentaje altísimo de víctimas que se sincerarían con un igual. El segundo porcentaje más alto es a las familias con un 36,2%, seguido de un 14% al profesorado, y también muy destacable que un 11% no hable con nadie. Tampoco se comunican igual todos los tipos de maltrato, parece que la tendencia es a comunicar más por ejemplo el maltrato verbal. Si hablamos de maltrato físico, sin embargo, la familia se convierte en el interlocutor principal. Sólo cuando se habla de acciones como “destrozos al mobiliario” sube el porcentaje del profesorado y, en general, del personal del centro.

Lo interesante ahora es si realmente reciben ayuda, de las personas a las que se la piden o de otras, pero si la reciben. Según este estudio, la mayoría de las víctimas recibe ayuda de sus amigos (un porcentaje incluso superior de a los que les han pedido ayuda: 68,5%). Los otros porcentajes son mucho menores, siendo significativo el 12,9% de las víctimas que afirman que no las ayuda nadie. El profesorado, en este caso, tiene un papel más importante que en el de pedir ayuda.

Siendo como vemos los principales protagonistas a la hora de contarles lo que les sucede e incluso de pedirles ayuda también es muy interesante conocer qué hacen el resto de los compañeros cuando sucede el maltrato. Si se les pregunta a los agresores el 68% opina que mientras ellos se meten con alguien los demás no hacen nada, seguido de un 26,5% que afirma que son animados por el resto. Tan solo un 5% opina que a los demás no les gusta.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Si los preguntados son en este caso los testigos, casi la mitad de ellos expresan que sólo intervienen si el agredido es un amigo, y un 30% dice que interviene incluso si no se trata de un amigo. Tan solo el 5,5% declara no hacer absolutamente nada.

En cuanto a las consecuencias, que se dan casi siempre, podemos resaltar que en el caso de las víctimas, dependen del tipo de acoso que reciban. En general, la víctima suele sufrir, miedo, depresión, nerviosismo, ansiedad, y en los casos más graves incluso pensamientos suicidas. En el plano físico también puede haber consecuencias como dolor de estómago, dolor de cabeza, vómitos, náuseas... (Vera, 2007).

En cuanto al agresor también puede sufrir otras consecuencias que normalmente van relacionadas a tener dificultades para mantener relaciones sociales, y una conducta agresiva que de ir en aumento podrá hacer que se convierta en antisocial (Vera, 2007). A veces se considera que acosar puede ser, para el agresor, socialmente beneficioso en el caso de los chicos, pero no lo es tanto en el caso del sexo femenino que no sólo no perciben este beneficio sino que sufren inadaptación social (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

En relación con los testigos la consecuencia más inmediata es la concepción de la violencia como una conducta generalizada (Vera, 2007).

Desde el punto de vista del agresor, y las consecuencias que percibe, más de la mitad del alumnado manifiesta que cuando intimida o agrede, no encuentra ningún tipo de respuesta a esta agresión, ni negativa ni positiva. Cuando encuentran conductas reprobatorias las encuentran más de parte de sus padres que de los profesores y los compañeros (Avilés y Monjas, 2005).

También podemos mencionar otras consecuencias no tan directas que estas conductas pueden tener tanto en agresores como víctimas, e incluso en testigos. Los adolescentes que han sufrido conductas de bullying tienen baja inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

frustración, baja eficacia...Los adolescentes que tienen altos niveles de conductas antisociales-delictivas tienen bajo nivel de inteligencia emocional, bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad, de ilusión, de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

También es importante poner de relieve que según estudios recientes (Defensor del Pueblo, 2007), (Garaigordobil y Oñederra, 2009) hay un cierto sector de estudiantes que siente con frecuencia miedo a acudir al centro, es un porcentaje bajo pero hay que tenerlo en cuenta. Este miedo se debe sobre todo a las tareas académicas y a los compañeros.

Por último, cabría mencionar que los efectos de este fenómeno no son iguales en todas las personas y que dependen de cómo la persona en concreto sienta este aislamiento (Newman, Holden y Delville (2005) citado por Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010) pero se hace hincapié en que lo normal es que esta huella se produzca y tenga consecuencias en el sujeto.

CAPÍTULO II: HACIA UNA CONCEPCIÓN GLOBAL DE LA CONVIVENCIA: PRINCIPALES AGENTES IMPLICADOS

Para comenzar este segundo capítulo, nos vamos a centrar en definir la dimensión ecológica de la educación y de la escuela que para nosotros es fundamental para entender el problema que aquí nos ocupa. Tras esta definición, el capítulo estará dividido en tres grandes apartados: el profesorado y el centro educativo, el alumnado y el grupo de iguales y, por último las familias y el contexto social.

Bronfenbrenner (1987) definía la ecología del ser humano como un proceso de acomodación mutua entre el ser humano y los entornos cambiantes que lo rodean incluyendo las relaciones y los contextos que para él se pueden estructurar en los siguientes sistemas:

- El microsistema, entendido como el complejo de interrelaciones dentro de la persona, incluyendo las conexiones con otras personas del entorno. Es el nivel más inmediato en el que se desarrolla la persona y lo constituye normalmente la familia.
- El mesosistema lleva consigo la interrelación entre dos o más entornos en los que el sujeto interviene activamente. Este sistema se va ampliar conforme el individuo participa en otros contextos, como por ejemplo la escuela o su grupo de iguales.
- El exosistema es un sistema donde la persona no participa de manera activa pero que de algún modo influye en su desarrollo. Un ejemplo podría ser para un niño el trabajo de su madre, o los amigos de su hermano.
- El macrosistema lo forman la cultura y la subcultura en los que se desarrolla el individuo y todas las personas de su sociedad junto con cualquier sistema de creencias o ideologías.

Así, para Bronfenbrenner (1987) la escuela se desarrolla en el mesosistema que envuelve al microsistema (aula), que es el entorno más inmediato del

proceso de enseñanza, y que al mismo tiempo está directamente influido por el exosistema (familia), y el macrosistema (pueblo, barrio).

Todos estos niveles dependen unos de otros y se sobreentiende una participación conjunta y una interacción entre ellos (Frías, López y Díaz, 2003). Es desde esta compleja red de relaciones desde donde planteamos la segunda parte de este estudio, ya que entendemos que es la única manera de poder entender el complejo fenómeno de la convivencia escolar. El enfoque ecológico favorece la comprensión de las causas de la violencia que es un fenómeno muy complejo y engloba factores biológicos, sociales, culturales...

2.1. EL CENTRO EDUCATIVO Y EL PROFESORADO

En unos años el centro educativo ha pasado de ocupar un lugar más en la vida de las personas a acaparar la niñez, la etapa adolescente y buena parte de la juventud. Desde la LOGSE, los centros escolares han tenido que llevar a cabo muchos cambios de organización, funcionamiento, evaluación... para dar una respuesta lo más adecuada posible a una población muy diversa en unas condiciones bastante problemáticas y sobre todo cambiantes (Torío, 2004).

A pesar de contar con el sistema educativo más elaborado, los profesores más preparados e innumerables recursos humanos y materiales, hay una sensación de crisis constante e incluso de desconcierto (Torío, 2004). Vamos a intentar analizar qué elementos y factores del centro educativo han podido desembocar en esta situación.

2.1. a. Organización del centro escolar para la convivencia

El reglamento escolar de cada centro debe constituir el acuerdo general de los miembros de la comunidad educativa sobre los principios que regulan y rigen la convivencia en el centro. Estos principios se transforman en reglas que no deben ser ni ambiguas ni confusas para evitar que se apliquen de manera arbitraria. (Junta de Andalucía)

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Las normas del centro dan estructura a la interacción social y evitan ambigüedad, confusión o incertidumbre. Deben ser alterables según las circunstancias y deben ser elaboradas y revisadas mediante un proceso conjunto para evitar interpretaciones erróneas y malentendidos (Martínez Pérez, 1998). Un reglamento escolar debe ser democrático para ayudar al alumnado a comprender ciertas ideas clave a cerca del funcionamiento de las normas para el funcionamiento de la convivencia (Junta de Andalucía, 2010). En nuestra sociedad actual todo lo que no es fruto del consenso tiene pocas posibilidades de supervivencia. Lo mismo sucede con las normas en los centros que a veces se endurecen ante los problemas de convivencia, pero no se consensúan y, en consecuencia, suelen estar destinadas al fracaso. (Díaz y Sierra, 2008).

Algunos estudios hacen hincapié en la importancia de dar a conocer con mucha claridad las normas del aula a principio de curso y hacerlas cumplir de manera coherente. Esto hará que la victimización en el aula sea menor (Perez Fuentes y Gázquez Linares, 2010)

Otros, en otra dirección, han desvelado la falta de participación del alumnado en la elaboración de las normas de convivencia y, en general, en muchos aspectos de la organización escolar, lo que sin duda puede dar lugar a una sensación de falta de imparcialidad en la resolución de conflictos y a una desconfianza general hacia la escuela (Andrés y Barrios, 2008).

No sólo hay que considerar las normas explícitas de los centros, sino lo que se fomenta o se rechaza de forma implícita o explícita, los modelos de comportamiento más comunes, y en general, el entramado de relaciones que se dan en el centro y los valores que se transmiten. Estas interacciones serán la base sobre la que los alumnos irán construyendo su desarrollo moral y social (Del Barrio, 2002).

Para que las normas del centro sean consensuadas se hace necesaria una participación de toda la comunidad educativa en la vida del centro. Ya la LODE (1985) regulaba la participación de padres y alumnos en la gestión de los

centros educativos a través de su representación en diferentes órganos colegiados (Consejos Escolares). Sin embargo, los diferentes estudios sobre el tema ponen de manifiesto la pobre participación de las familias en dichos órganos (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Una vez que las normas están bien establecidas hay que definir una serie de medidas para trabajar la convivencia. Estas suelen ser clasificadas en tres tipos (Junta de Andalucía, 2010).

- Programas de intervención/sanción: cuando la conducta violenta ha tenido lugar. Son de naturaleza reactiva y conllevan la asunción de que cualquier acto de indisciplina llevará consigo una consecuencia.
- Programas de conducta esperada: Se basa en la idea de que cuando existen unas normas de convivencia justas y consensuadas se impide la conducta contraria.
- Programas de detección-prevención: llevan consigo una política de detección precoz de las causas que producen estos actos violentos. Estaba basado en la idea de que el conflicto es inevitable y hay que aprender a manejarlo correctamente.
- Programas de orientación comunitaria o proactivos: Parte de la idea de que el origen de la violencia está fuera del centro y por lo tanto, implica una coordinación con instituciones externas al centro. Propone métodos de implicación en resolución de conflictos.

En este sentido, podemos ver en diferentes estudios cuáles son las medidas que toman los centros ante los diferentes problemas de convivencia y acoso escolar. En el primer estudio elaborado por el Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000) se analiza el porcentaje con el que se han utilizado diferentes medidas sancionadoras. Así, se encontraron un 86,7% de sanciones directas, un 48,3% de expulsiones del centro a través del Consejo Escolar, un 18,7% de trámites de denuncia a la policía y un 19% de cambio de centro. En el segundo estudio de estas características podemos comprobar un aumento en todas las acciones sancionadoras que fueron evaluadas (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Otros estudios demuestran que las medidas más comunes siguen siendo: expulsar de clase a los implicados (19,7%), redactar un parte (66,7%), derivar al Departamento de Orientación (54,3%), intervenir desde el equipo directivo (72,9%), proponer expediente al Consejo Escolar (13,5%) (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Habría que, al menos, reflexionar un poco sobre el tipo de sanciones que se imponen en los centros pues diversos estudios han demostrado que factores como ser expulsado del centro tienen un claro vínculo con la conducta agresiva, y problemática en general, dentro del aula (Trianes (2000) citado por Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008).

Dentro del Consejo Escolar la normativa contempla la existencia de la Comisión de Convivencia, especialmente creada en los centros para actuar como experta en resolución de conflictos, integrando todos los sectores de la comunidad educativa. Sin embargo, según varios estudios en opinión del profesorado (68,9%) las comisiones de convivencia son actualmente órganos meramente sancionadores (Gómez y Barrios, 2008).

Tampoco nos podemos olvidar de la importancia de medidas preventivas en los centros escolares. Así, en el primer estudio del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000), los resultados en este sentido fueron que un 26,3% del profesorado participa en programas de convivencia, un 90% trabaja temas de convivencia en tutorías, y un 57,7% favorece una metodología más participativa. En el segundo estudio todas las actividades fueron en aumento excepto la última que descendió un poco (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

2.1. b. El clima del centro y del aula

El centro escolar es un lugar donde los alumnos pasan muchísimas horas y en muchos casos adquiere mucha importancia. Es, a veces, la segunda fuente de buenos tratos, cuidados, y seguridad después de la familia. Para algunos de ellos, desafortunadamente, la única (Rygaard, 2008, citado en Palanca, 2010)

El clima escolar de un centro está relacionado con los valores, sentimientos y actitudes dominantes y con la atmósfera general que domina las relaciones sociales. Para entender mejor este complejo término de clima escolar vamos a hacer referencia a cinco elementos: el clima educativo, relacional, de seguridad, de pertenencia y de justicia (Junta de Andalucía, 2010)

El clima relacional se refiere al entramado de relaciones socio afectivas entre los miembros de la comunidad educativa, al apoyo y al respeto. Está basado básicamente en la comunicación entre todos los miembros del centro.

Un buen clima educativo implica que el centro sea un lugar donde el alumno alcance metas académicas exitosas dando sentido a los aprendizajes. El clima de seguridad se refiere al orden y la tranquilidad necesarios para que se produzca el proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo el bienestar y la confianza.

Y está muy relacionado con el clima de justicia que se refiere a las normas básicas de convivencia y su cumplimiento sin discriminación ni arbitrariedad.

Por último, el clima de pertenencia está basado en las base de los climas anteriores, permite la cohesión de los grupos y del personal del centro y favorece los lazos, sobre todo del alumnado, con el centro educativo. Está relacionado con la capacidad del centro de implicar a todos sus miembros en un proyecto común.

Como explica Ros (2009), cuando el alumno es aceptado y respetado en el centro ese sentimiento de pertenencia le hace sentirse orgulloso de pertenecer a la escuela hasta tal extremo que puede utilizar a la escuela para definirse a sí mismo. Incluso va un poco más allá, relacionando esta pertenencia con el éxito escolar. Un elemento esencial en este sentimiento de pertenencia es el papel del profesor, pues su rol es fundamental para crear en el alumno esta sensación (Ros, 2009).

Dentro del clima escolar en general hay que prestar atención también al clima del aula. De hecho, como expone Cerezo (2010) hay dos factores sociales que tienen lugar en la dinámica del bullying: uno es la estructura de relaciones sociales y el otro el clima del aula. Ambos afectan no solo a la hora de que el problema surja sino, lo que puede ser más importante aún, a su permanencia. La estructura social del aula se organiza en términos de popularidad y se ha demostrado que tiene una influencia directa en los comportamientos violentos. Las víctimas son rechazadas por el grupo y a veces incluso están aisladas (Cerezo, 2010).

El clima del aula está relacionado con la relación entre los miembros de la comunidad escolar y el sentimiento de seguridad del que hablábamos antes. Barth et al (citado en Cerezo, 2010) concluyó que un clima de aula pobre lleva consigo altos niveles de agresión entre el alumnado. Los alumnos que se encuentran más inadaptados en el centro escolar pueden mostrar más conductas agresivas así como conductas negativas hacia el profesorado o incluso hacia el propio centro (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008). La gran importancia de este ambiente o clima en el aula hace pensar que quizás haya que trabajar más las relaciones en el aula y en el centro que directamente con el alumnado directamente involucrado en el bullying (Cerezo, 2010).

Como última parte dentro del clima escolar queremos añadir un apunte acerca de las expectativas del profesorado hacia el alumnado. Cuando un profesor tiene bajas expectativas en un alumno, éste se ve excluido de la posibilidad de participar en actividades sociales, y se crea un sentimiento de resentimiento (Díaz y Sierra, 2008). Esto sucede a veces con la atención a la diversidad, cuando se hacen grupos de alumnos que, ya se sabe de antemano, que no van a aprender los mismos objetivos que los demás (Flecha y Puigvert, 2008).

2.1. c. La dirección del centro y el liderazgo. El papel esencial del Departamento de Orientación

El equipo directivo de un centro y, más aún, su director o directora, juega un papel fundamental en el mismo y no puede limitar su tarea al control

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

administrativo y de la disciplina del centro. Estas funciones deben ir estrechamente unidas al liderazgo positivo del grupo y a un rol de facilitador de consenso entre todos los estamentos del centro (Hernández y Sancho, 2004).

Al fin y al cabo, es labor del equipo directivo asumir el liderazgo pedagógico del centro educativo. Además, tienen entre sus funciones la elaboración del Proyecto Educativo del centro y la responsabilidad, también, de hacer que este documento sea de verdad un instrumento que permita mejorar la convivencia, sobre todo creando los cauces para la participación conjunta en la resolución de conflictos cuando los haya, y cuando no, creando y mejorando las relaciones interpersonales que se dan en el centro (Del Barrio, 2002).

Esta participación de todos los sectores hace que se tienda a una horizontalidad en la organización del centro que da lugar a que no todo recaiga en una sola persona. Fomentando esta horizontalidad, además, el equipo directivo propicia la confianza del profesorado (Hernández y Sancho, 2004).

Al fin y al cabo, el éxito de un líder no depende tanto de lo que hace en un momento dado, sino de cómo lo hace. Si un líder no tiene la capacidad de encauzar sus emociones como es debido las cosas no funcionarán como deben. Está en sus manos la creación de un entorno emocional positivo que será lo que mueva al profesorado y a la comunidad educativa (Sanchís, 2002).

Entre las características fundamentales de un buen líder debemos incluir que debe saber ser capaz de dirigirse a sí mismo, debe imponer orden pero siempre a través de una normativa que se aplique primero a sí mismo, debiendo crear una especie de autoridad moral que no conlleve ningún tipo de imposición. En sus relaciones con el resto de la comunidad la confianza debe ser mutua, siendo la comunicación el eje de la vida escolar y un ejemplo para el alumnado (Cherobim, 2004).

Por otra parte, otro papel fundamental dentro de los centros lo juegan los orientadores o psicólogos escolares. Lejos del rol tradicional del orientador que ofrece al alumno disruptivo largas charlas para cambiar su conducta y que muy

probablemente no tendrán efecto cuando el alumno vuelva a su grupo-clase, tiene, o debería tener, un papel mucho más amplio convirtiéndose en el mediador entre familias y escuela. No debemos creer que el psicólogo es un mago que puede ofrecer soluciones rápidas y tomando la situación de manera aislada. Para que su función sea tan esencial como puede serlo deben participar todos los agentes: alumnos, padres, personal del centro... (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009).

2.1. d. El papel del profesorado y su opinión sobre la situación

El cambio en los centros depende, en gran medida, de lo que el profesor piense y haga. Es indudable que son, en gran medida, los protagonistas de lo que sucede en las escuelas, pero, no se puede legislar lo que el profesorado piensa (Fullan, 2002).

Hoy en día buena parte del profesorado piensa que ha habido una pérdida de respeto y autoridad con respecto a la figura del profesor, unida a una pérdida del respeto a la importancia de la educación escolar para el futuro de los alumnos (Hernández y Sancho, 2004).

Si prestamos atención a la opinión del profesorado acerca de estos problemas de convivencia podemos observar como no son su primera preocupación. Según el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) la primera preocupación de los docentes es la falta de comunicación con las familias del alumnado seguido por los problemas de aprendizaje y la falta de recursos humanos y materiales. Sólo después de estos tres problemas encontramos las agresiones y los conflictos entre los alumnos. Tampoco aparece como el primer problema para el buen funcionamiento de los centros sino que se encuentra en cuarto lugar.

La mayoría de los profesores, sin embargo, consideran que estos conflictos han aumentado en los últimos años, un 31,7%, en concreto, que lo han hecho drásticamente.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Cuando se analiza la frecuencia con que los profesores han tenido conocimiento de que el maltrato haya tenido lugar, hay una diferencia entre cuando piensan en el centro como conjunto y cuando opinan acerca de su grupo/aula (Defensor del Pueblo, 2007).

Cuando opinan sobre esta cuestión, la mayor parte del profesorado sitúa las causas de la violencia e incluso de la indisciplina fuera de su intervención. Resumen en estos cuatro factores las causas de estos problemas (Jares, 2006):

- El ambiente desestructurado de las familias es elegido casi por unanimidad como causa fundamental de la violencia en el alumnado.
- La influencia de su grupo de iguales, también con un porcentaje muy alto.
- La actitud de indiferencia del alumnado hacia los estudios y ciertas personalidades inestables y que se inclinan hacia la violencia.
- Otros aspectos relacionados con el contexto socio político y cultural en general, con factores como la pérdida del sentido de autoridad.

Así pues, según este estudio la única variable pedagógica que se considera importante, aunque en menor medida, es la influencia del centro y del aula. De cualquier manera, parece peligroso localizar las causas de estos problemas en factores externos al centro sobre todo porque los deja en una situación muy peliaguda para afrontar dicha problemática. Es indudable que muchas causas están fuera del centro pero hay otras, las que conceden una visión de optimismo, que están dentro y sobre las que el profesorado y los centros pueden actuar: la metodología, la forma de organizar el aula, la forma de interactuar con los alumnos... (Jares, 2006).

De hecho hay algunos estudios que identifican ciertas causas del problema en una cuestión de apatía del profesorado: profesores que sólo se limitan a enseñar, que no tienen ningún tipo de interés por problemas de convivencia, alumnos que piensan que sus profesores no los entienden o no se preocupan por ellos (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano and Pérez Moreno, 2005).

En términos más generales, y comparando la opinión del profesorado con la del alumnado podemos decir que el alumnado percibe mayor incidencia de problemas menores y el profesorado de problemas más serios, quizás porque les dan más importancia a este tipo de problemas (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005).

No podemos terminar sin resaltar la importancia del papel del profesor, que es absolutamente determinante para detectar y solucionar problemas de este tipo: la capacidad de observación y de intervención en problemas, el grado de implicación, los refuerzos positivos para premiar conductas, son fundamentales para el alumnado. Es, quizás, cuando el profesorado, sobre todo en niveles superiores, se limita exclusivamente a su materia cuando la situación suele complicarse (Palanca, 2010). Cuando el profesorado se esfuerza porque existan vínculos y contactos positivos con el alumnado, les trata de manera individualizada, con respeto y apoyo, disminuyen las actitudes agresivas en el aula (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007).

El papel del profesor es tan significativo en ocasiones que se ha observado en algunos estudios que un comentario positivo por parte del profesor en relación con el papel de un alumno en el aula se puede relacionar con una mayor autoestima del mismo (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007). Por lo tanto, si el papel es tan clave, quizás sería beneficioso motivar al profesorado para que incremente la implicación con el alumnado del centro y con el centro educativo en general (Ros, 2009). Las expectativas del profesor hacia el alumno pueden influir directamente en la actitud hacia el centro escolar y hacia el profesorado como autoridad (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Para terminar citamos a Paulo Freire (1993) que en su *Pedagogía de la Esperanza* nos explica que si partimos de la igualdad de todos los seres humanos, la esperanza es necesaria. Si no se piensa que una situación se puede cambiar, nunca se cambiará. Por lo tanto, si los docentes no tienen expectativas de cambio en el alumnado, en su entorno, estarán desmotivando directamente a esos alumnos, que creerán que nada pueden hacer para

cambiar. En lugar de remarcar los problemas se pueden acentuar los puntos fuertes, los éxitos y así el alumnado creará en sus posibilidades.

2.1. e. El profesorado y su formación. El efecto burnout o síndrome del quemado

El colectivo de profesores es el que más sufre el conocido síndrome del quemado junto con los médicos (Palanca, 2010). Esta situación se debe, muy probablemente, a los profundos cambios que han tenido lugar en el sistema educativo: desde que en 1996 la nueva organización de los centros significara el cambio del BUP a la ESO han sido muchos los problemas de adaptación de un profesorado que, en determinadas situaciones, no se adapta a enseñar a un alumnado más joven, mucho más diverso y con unas expectativas muy distintas. La concepción de la escuela, de manera tradicional, como un lugar donde se divide al alumnado por edad, se imparte lecciones por materias en periodos cortos de tiempo y se imparten contenidos que se evalúan de manera individual y con exámenes escritos está tan arraigada que cualquier alternativa de cambio, en ocasiones, origina problemas. Ante esta situación, se generó una especie de tensión entre resistencia y adaptación que ha llevado, en muchas ocasiones, a hablar de este síndrome (Hernández y Sancho, 2004).

Lo que parece un hecho es que la profesión de docente nunca ha estado peor valorada que ahora, y esta valoración va acompañada por un número de bajas laborales por estrés y otras enfermedades e, incluso, por el abandono de la profesión por parte de algunos docentes. La solución a estos problemas podría ir por varios caminos: el primero quizás intentar compartir responsabilidades y abrir la puerta del centro a la comunidad y a otros expertos (Hernández y Sancho, 2004), el segundo va más orientado a la formación del profesorado, un problema que arrastra claramente la escuela desde hace tiempo (Palanca, 2010).

¿Está realmente el profesorado formado para no sólo enseñar sino también educar y además enfrentarse a situaciones de violencia y conflicto? De manera habitual las herramientas de las que dispone el profesorado son una

escasísima formación inicial en las universidades (Palanca, 2010) y, en la mayoría de los casos, también escasa o poco satisfactoria durante el ejercicio (un 71,3% no ha recibido ningún tipo de formación durante el ejercicio o no ha sido muy satisfactoria). En este punto, parece claro que este tema debería convertirse en una prioridad para las administraciones educativas. La formación en temas de convivencia es muy escasa, aunque el profesorado dice valorarla mucho y tener una actitud muy favorable a participar en esta formación, al igual que el alumnado (Jares, 2006).

En algunos estudios se ha señalado la importancia de que los docentes sean dotados con las herramientas necesarias para poder afrontar el estrés que conllevan los problemas de comportamiento del alumnado y para manejar de la mejor manera las situaciones de conflicto que puedan surgir en el aula y en el centro escolar (Santiago, Otero-López, Castro y Villardefrancos, 2008, citado por Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). Todavía existe, sin embargo, un sector minoritario del profesorado que se niega a asumir la función educadora de su profesión, basándose aún en aquel antiguo rol del profesor como exclusivamente un trasmisor de conocimientos (Jares, 2006).

Ante esta situación que hemos descrito parece difícil que se den los tan deseables efectos del profesor admirado por sus alumnos que se convierte en un referente claro a seguir. Esta admiración corre el riesgo de convertirse en indiferencia, o con un poco menos de suerte, en desprecio (Palanca, 2010). Sin embargo, parece que esta vez podría estar en manos de los docentes y no en otros factores, como hemos señalado anteriormente.

2.2. EL ALUMNADO Y EL GRUPO DE IGUALES

2.2. a. El clima socio-afectivo del aula: la influencia del grupo de iguales

Si analizamos este problema desde el punto de vista del alumnado, estudios recientes han incluido nuevas variables que comienzan a ser tenidas muy en cuenta para explicar el fenómeno de la violencia escolar, como por ejemplo la

reputación social. La reputación social tanto de la víctima como del agresor y la pertenencia o no de ambos a diferentes grupos sociales influyen en la conducta violenta del alumno (Buelga, Musitu, Murgui, 2008).

Aspectos como el liderazgo o la popularidad son fundamentales en la vida del adolescente, y en algunos casos este liderazgo se consigue, tristemente, con comportamientos agresivos y transgresores que se ven recompensados en cuestión de estatus entre sus compañeros. Algunas de estas conductas son consumo de drogas, comportamientos disruptivos en el aula, o conductas violentas en la escuela. El agresor necesita sentirse protagonista y ser diferente (Rodríguez, 2004).

Estos aspectos se relacionan, en numerosos estudios, con la satisfacción con la vida del adolescente y los sentimientos de soledad. La satisfacción con la vida está relacionada con una baja implicación en conductas violentas. Así, la necesidad de tener un reconocimiento social mayor está relacionada con la participación directa en actitudes de exclusión social. Hay otro tipo de conductas, como por ejemplo el deporte, que también llevan consigo la popularidad y el reconocimiento social de los compañeros, por lo que se puede demostrar que una alta reputación percibida no es un factor de riesgo. La sensación de ser popular o de ser líder protege al adolescente de sentirse solo (Buelga, Musitu, Murgui, 2008).

Otro aspecto a tener en cuenta aquí es que normalmente los índices de cohesión en los grupos son bastante bajos. Dentro de los grupos encontramos claras diferencias en cuanto a estatus social y en términos de la adaptación al grupo. Los agresores normalmente reciben una cierta consideración por parte del grupo de iguales, y las víctimas de manera habitual no tienen apoyos. Los llamados víctima- provocadores tienen aún un rechazo mayor que las víctimas (Cerezo, 2006)

Factores como la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar, afiliación con compañeros desviados en la escuela inciden en la aparición de conductas violentas (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007). La

exclusión social puede ser el origen de muchos de estos comportamientos violentos. En algunas comunidades autónomas se han llevado a cabo los llamados grupos flexibles o programas de ciclo adaptado que conlleva agrupar a alumnos que tienen retraso académico además de serios problemas de conducta: es cuestionable si este tipo de medidas no agudizarán los problemas de convivencia en estos grupos, y si no favorecerá la exclusión del alumnado clasificándolos entre buenos y malos (Jares, 2006).

Esta exclusión surge de muy diversas formas, por ejemplo, el sistema educativo en sí mismo que evalúa una serie de capacidades muy concretas para las que muchos adolescentes no están motivados produce exclusión. Para algunos autores la repetición de curso también es una forma de exclusión social: separar al alumno de su grupo es en sí una causa de esta exclusión. En el nuevo grupo será aún más importante mantener ese estatus del que hablábamos antes para no ser tomado como el tonto de la clase (Díaz y Sierra, 2008).

2.2. b. Implicación vs rechazo escolar

La implicación del estudiante con la escuela tiene un componente conductual (relacionado con la participación) que incluye subdimensiones como los comportamientos de riesgo, la asistencia, la preparación y percepción del profesorado del esfuerzo del alumno, y otro psicológico (conectado con la identificación con el centro educativo) en el que se incluyen el valor de la escuela o la educación para el alumno, el interés en lo académico, y las buenas relaciones con el profesorado. Conseguir esta implicación por parte del alumnado parece tan importante que parece que se puede convertir en objetivos clave de próximas reformas educativas (Ros, 2009).

Relacionado con esta implicación con el centro escolar también podemos incluir aquí la importancia de las metas personales. Se ha estudiado que las metas académicas que se propone el alumno regulan su comportamiento; también es verdad que los alumnos rara vez tienen sólo una meta, sino que llevan varias al mismo tiempo dando prioridad a unas o a otras dependiendo de

las circunstancias. Estas metas no tiene por qué ser exclusivamente académicas pues se pueden incluir otras como obtener recompensas, evitar castigos, conseguir que otros te respeten...Es clave también que a veces para intentar evitar parecer incompetentes ante compañeros o profesores los alumnos se implican en conductas que nada tienen que ver con un aprendizaje exitoso. Algunos estudiantes evitan trabajar si son los que peor lo hacen, y, de manera similar, cuando trabajan lo hacen para evitar el rechazo de los demás (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pineda, y Rosario, 2009). Quizás se debería prestar más atención a las metas y las motivaciones del alumnado para lograr una implicación en el medio escolar.

Si esta implicación no se produce, la propia dinámica del grupo de iguales puede dar lugar al rechazo escolar. El rechazo escolar hace referencia al hecho de que algunos alumnos son poco queridos o no son agradables al resto de compañeros. Esto no implica que estos alumnos sean víctimas de violencia explícita, igual que un alumno que sea víctima de violencia no tiene por qué ser necesariamente poco querido por el resto de sus compañeros de clase. El término rechazo escolar está más relacionado con una cuestión de estatus social. Las consecuencias de este rechazo escolar pueden ser muy negativas para el alumno incluyendo entre otras: una imagen negativa de sí mismos, problemas de aprendizaje, dificultad para relacionarse con los demás, síntomas depresivos, dolores de cabeza o insomnio (Estévez, 2005).

Este fenómeno no puede explicarse únicamente por referencia al grupo de iguales, sino que se puede deber también a otros factores. En primer lugar, hay factores familiares como que la manera en que las familias interactúan con sus hijos influye en el modo en que éstos lo hacen con sus iguales (Musitu et al, 2001). Además, si los padres que son normalmente las figuras de apego, no son cálidos con sus hijos, estos se verán a sí mismos como personas poco valiosas, e inseguras que pueden ser objeto de rechazo social. Tampoco podemos olvidar, como ya se ha comentado, la vital importancia del papel del profesor pues muchos alumnos valoran a sus compañeros según sean las interacciones que observen entre ellos y el profesor. Si a un alumno que sufre rechazo por parte de sus compañeros el profesor le hace comentarios

negativos con respecto a rendimiento académico o éxito escolar es muy probable que el alumno perciba la escuela como un lugar muy poco agradable y que surjan sentimientos de rechazo (Musitu et al, 2001).

2.2. c. Fracaso escolar: otra forma de violencia

El fracaso escolar es actualmente un fenómeno tan importante que ha llegado a ser considerado un problema social, que genera no sólo el obvio fracaso escolar sino también un fracaso social. Diversos autores han relacionado este fracaso escolar con la repetición de curso (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006) resaltando que no existe ninguna evidencia de las consecuencias positivas de esta medida para el alumno.

Existe evidencia de que cuando un alumno repite curso esta repetición conducirá a otras repeticiones hasta que éste finalmente cumpla los dieciséis años y abandone el sistema educativo sintiéndose incapaz de conseguir algún resultado académico positivo. Algunos estudios apuestan por señalar que el origen de la repetición de curso comienza por una falta de expectativas del profesorado al alumnado. Estas bajas expectativas llevan a que el alumno se sienta excluido y este resentimiento le puede llevar a conductas desviadas. La consecuencia será una desadaptación al sistema escolar y el abandono prematuro del mismo (Díaz y Sierra, 2008).

Cuando el alumno no asiste al centro educativo las alternativas no son muy esperanzadoras: normalmente estos alumnos se unen con otros que tampoco asisten a la escuela porque también la detestan, o bien porque han sido expulsados de la misma por mala conducta. Así se suelen formar grupos que suelen implicar a los alumnos en actos delictivos o violentos (Benítez y Justicia, 2006).

El fracaso escolar, a pesar de las diferentes reformas educativas, persiste y va en aumento en la mayoría de los países con España a la cabeza. Éste afecta a todas las clases sociales, aunque los entornos sociales desfavorecidos lo surgen de manera más acentuada (Valls, 2000). La alternativas para paliar esta

situación han sido diferentes programas de compensatoria, el incremento de la acción tutorial, un currículum más flexible, y otras medidas de atención a la diversidad. Hay evidencia, sin embargo, de que estas adaptaciones del currículum corren el riesgo de acentuar las desigualdades ya existentes (Flecha, 1990, citado en Valls, 2000).

En bastantes escuelas de barrios desfavorecidos se terminan centrandose en pasar el tiempo lo más pacíficamente posible e intentando que los alumnos aprendan algo, bajando el nivel, y desapareciendo, en cierta medida el fracaso de las estadísticas y estudios pero no de la realidad de los alumnos (Valls, 2000).

Nos enfrentamos a una realidad tan escalofriante como que más del 30% del alumnado de ESO en España abandona sin haber conseguido ningún título. Además estos jóvenes se encuentran con realidades muy crudas como dificultades severas para encontrar trabajo y desempleo prolongado (European Comission, 2011).

2.2. d. La otra cara del problema: el maltrato en la interacción profesor-alumno

Hasta ahora hemos enfocado las actitudes de violencia en las aulas como un problema que tiene lugar entre alumnos o grupos de alumnos, sin embargo, también existen estudios en los que se pone de manifiesto el maltrato emocional- e incluso físico- del profesor hacia el alumno (Mendoza y Díaz-Aguado, 2005).

El Defensor del Pueblo en su informe de 2007 también concluye que en los centros escolares no se da violencia sólo entre iguales. Las agresiones de alumnos y docentes y viceversa son mucho más habituales de lo que podría parecer. Las más comunes en la interacción profesor-alumno son ridiculizar, tener manía, e insultar (con porcentajes de 51,7%, 45,7% y 43,3%, respectivamente). Por otro lado, las más comunes del alumnado al profesorado son insultar, sembrar rumores dañinos, o destrozar sus enseres (con un 74,3%,

55,3%, y 53%). Las agresiones físicas en la interacción alumno-profesor son muy escasas, aunque cuando suceden tienen una gran repercusión social, lógicamente.

Los alumnos expresan que con bastante frecuencia el profesor les tiene manía, les interrumpen cuando están hablando, consideran que el profesor les ignora, les grita, o los ridiculiza (Álvarez- García, Álvarez, Núñez, González Pineda, González-Castro y Rodríguez, 2007). A diferencia de la violencia entre iguales, como hemos visto en el capítulo anterior, los problemas en las relaciones profesor alumno son más comunes, según este estudio, en 3º y 4º de ESO. Además se identificó una correlación entre el maltrato que reciben del profesor y el que ejercen. Es importante tener en cuenta que a más trato discriminatorio del profesor, a mayor maltrato emocional, el alumno tiende a rechazarlo más y a sentir menos simpatía (Mendoza y Díaz Aguado, 2005).

El maltrato a los profesores, que es un fenómeno relativamente nuevo, parece que aumenta en la ESO, lo que se puede deber a diferentes factores: en Educación Primaria los alumnos tienen un número menor de profesores por lo que les dedican más tiempo y una atención más individual, en la ESO el número de profesores aumenta significativamente y el trato es más distante. También se suele detectar en la adolescencia una tendencia de los jóvenes a iniciar confrontaciones directas con los profesores como manera de autoafirmarse. Si la familia y la sociedad reforzaran la autoridad del profesor, quizás podrían mejorar estos problemas (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

Hay, en estas cuestiones, una coincidencia que resulta preocupante debido a la asimetría existente en la relación alumno- profesor. De cualquier forma, parece que queda claro que la convivencia en los centros es un fenómeno muy complejo que no está limitado a un solo tipo de agresiones (Del Barrio, 2002).

2.2. e. La opinión del alumnado sobre el problema

En este punto nos preguntamos qué opina el alumnado de estos problemas y de sus posibles causas o soluciones. Parece que para el alumnado en general

el tipo más importante de violencia es la violencia verbal, lo que quizás conlleve una reflexión acerca de la importancia de trabajar con ellos el respeto a la diferencia y la empatía (Álvarez- García, Álvarez, Núñez, González Pineda, González-Castro y Rodríguez, 2007).

Con respecto al profesorado, el alumnado español opina llevarse regular con sus profesores, lo que sin duda puede tener consecuencias en las características de los conflictos (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). Buscando un origen a las conductas violentas algunos estudios indican que los alumnos otorgan una importancia mayor en cuanto a la causa de las conductas violentas al contexto social y a la importancia que tienen en el contexto escolar los valores del grupo de iguales.

También dan bastante importancia al consumo de sustancias, y el alumnado que había indicado que ejercía más la violencia también resaltó la poca exigencia por parte de las familias, la falta de autoestima, los problemas personales o la falta de preocupación de los docentes en relación con la educación en valores (Pérez Fuentes y Gázquez Linares, 2010). Esta opinión se refuerza con otros estudios que resaltan la crítica del alumnado al profesorado por no prestarles la atención necesaria en temas que no están directamente relacionados con lo académico (Ros, 2009).

En comparación con los profesores, el alumnado da más importancia a problemas considerados como menos serios, por ejemplo la falta de motivación o el aburrimiento, lo que puede estar relacionado con los altos niveles de fracaso escolar y que puede, obviamente, también incidir en la convivencia (Gázquez, Cangas, Pérez, and Lucas, 2008).

En cuanto a las estrategias que los alumnos asumen como eficaces para afrontar estas situaciones encontramos hablar con los bullies, buscar ayuda, o ignorar la situación, no consideran eficaces estrategias como luchar contra estas situaciones, reírse o evitarlas. En este sentido es importante enfatizar que la opinión general del alumnado es que la intervención en los problemas de convivencia debe ser llevada a cabo por profesores y alumnos, resaltando la

importancia de su propia implicación y la de los docentes, sin olvidar también la de la familia (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

2.3. LAS FAMILIAS Y EL CONTEXTO SOCIAL

2.3. a. Influencia del contexto: la nueva sociedad del conocimiento

El clima de convivencia actual en los centros es el producto de diversas circunstancias y de unas prácticas políticas, socioeconómicas, educativas y culturales que son decididas por los humanos. Jares (2006) establece cinco factores fundamentales como responsables de la situación actual:

- La situación económico social que se basa en el triunfo sin importar el precio que cueste, además de la consideración de que los hombres son también un recurso, como consecuencia de la cada vez más extendida globalización. Más que ciudadanos quieren que nos convirtamos en clientes, intercambiando el decidir por delegar, y el vivir por el consumir.
- El menosprecio al respeto y los valores tradicionales, lo que siempre hemos entendido como educación, en el sentido amplio de la palabra. Nuestra sociedad es cada vez un poco más consumista, individualista...
- La creciente complejidad social. Aunque nuestro país nunca ha sido un país homogéneo pero con la apertura a la inmigración en los últimos años la heterogeneidad de la población ha aumentado. Esto ha producido una gran riqueza por una parte pero también ha dado lugar a situaciones más conflictivas.
- El cada vez menor liderazgo educativo de la familia y de los centros escolares, quizás debido al auge de los medios de comunicación, incluido Internet, o al desconcierto de miembros de dichos sectores que no saben como abordar la situación.
- Una mayor presencia de la violencia a la que parece que nos vamos acostumbrando debido también a su presencia continua en los medios de comunicación, y a que se ha convertido en seña identidad de determinados grupos.

Estudiando las fuentes de la sociedad de la información, se han identificado los recursos tecnológicos y las capacidades intelectuales como factores de suma

importancia en la sociedad actual. Desde este punto de vista las dificultades para acceder a lo que se llama la sociedad de la información actual producen exclusión social. El único instrumento para erradicar dicha exclusión social es la educación que está al alcance de cualquier persona independientemente del género, clase social, edad, o grupo cultural (Elboj et al, 2002). Estos cambios van de la mano de la conversión de nuestra sociedad en una sociedad más democrática y abierta, pero en la que se va formando de manera inevitable un tercer mundo en el que se encuentran los que se quedan fuera de la tecnología, de la información (Díaz y Sierra, 2008).

La escuela también necesita adaptarse a este nuevo modelo de sociedad, y no sólo con la ya evidente inclusión de las nuevas tecnologías sino convirtiendo en su prioridad la motivación del alumnado para acceder a toda la información que tiene a su alcance, a reflexionar y a extraer conclusiones (Díaz y Sierra, 2008).

Así pues, en esta situación de avance tecnológico el adolescente tiene ahora aparte de los amigos del barrio, compañeros de clase- acceso muy temprano a otras fuentes de información. No hay más que prestar atención al tiempo que pasan los menores viendo la televisión, jugando a los videojuegos o navegando por Internet. La televisión es, sin duda, el medio de mayor influencia, con unos índices de violencia altísimos e influencias directas como identificarse con protagonistas violentos, falta de sensibilidad ante hechos violentos o un incremento de la pasividad intelectual (Palanca, 2010).

Las nuevas tecnologías, por otra parte, han cambiado la manera de interactuar con los iguales, han abierto nuevos mundos con acceso a infinidad de contenidos, a veces inadecuados. Nuestros adolescentes son los más informados de la historia sin que nadie pueda regular el acceso a esta información. En esta situación, la escuela intenta competir con estas otras escuelas en transmisión de valores morales (Palanca, 2010).

2.3. b. La importancia de la familia y el barrio

Ante todos estos cambios en la sociedad, la familia, entendida de manera tradicional, también ha sufrido muchas alteraciones en su estructura y costumbres. Desde que la mujer se incorporó al trabajo fuera de casa la relación madre-hijo ha sido la primera en cambiar de manera sustancial. Las familias han cambiado su estructura tradicional: hoy una familia puede estar compuesta por una madre o un padre solteros, una pareja sin hijos... Hay divorcios, separaciones, vientres de alquiler... incluso podemos decir que ya no hacen falta dos personas para tener un hijo (Palanca 2010). Es más, lo que sucede hoy es que la familia es tan heterogénea que resulta difícil definirla (Torío, 2004).

La sociedad actual ha evolucionado hacia un cierto rechazo a todo lo que signifique un sacrificio. La familia, como parte de esta sociedad, ha evolucionado en consecuencia, y es difícil encontrar sacrificios o deberes en esta nueva institución (Torío, 2004). Si este sacrificio no existe, ni tampoco una figura de autoridad, ¿quién pone límites y quién educa al niño si los padres lo justifican? (Palanca, 2010).

Además factores como la necesidad de gratificaciones inmediatas o la importancia de lo novedoso, influyen directamente en la vida familiar de la actualidad (Torío, 2004).

Todos estos cambios en la familia indudablemente afectan directamente al niño. Para empezar, tienen una socialización prematura y deben acostumbrarse a una nueva forma de apego. El problema es que hay estudios que indican que el vínculo afectivo que une al niño a la primera persona que lo cuida en sus dos primeros años de vida será la base donde se formarán su futura confianza, desarrollo moral y empatía (Palanca, 2010), factores tan fundamentales en la vida del niño y futuro adolescente. Otros valores tan importantes y que marcarán tanto sus vidas como la capacidad de sentir afecto hacia otros o de amar a alguien también se fraguan en estos primeros años de vida.

Otros estudios plantean que los padres, a través de sus modelos de crianza afectan negativamente al niño mediante la transmisión de valores a través de sus propias acciones, por la falta de afecto y unión entre los diferentes miembros de la familia, y por último, aceptando la legitimidad de acciones consideradas como antisociales (Frías- Armenta, López- Escobar, Díaz- Méndez, 2003). Al igual que en el contexto escolar los niños aprenden de lo que ven, de lo que respiran.

Por otro lado, aunque parezca contradictorio, nos encontramos en una época en la que los hijos son lo más importante en la familia, y los padres se desviven porque éstos tengan cualquier cosa (material) que puedan necesitar, se les lleva a todas partes, se les premia todo lo que hacen bien, se les perdona lo que no hacen tan bien. Según una encuesta, paradójicamente, las familias españolas son las que menos tiempo dedican a estar con sus hijos (Palanca, 2010), que quizás es lo que ellos más necesitan.

Si la familia tiene un papel tan importante en la vida del niño es, entre otras cosas, porque se encarga de lo que se denomina socialización primaria, que incluye elementos tan básicos como andar, hablar, obedecer a las personas mayores, diferenciar lo que está bien de lo que está mal...Esta socialización primaria en la familia se encuentra en crisis en muchos países, siendo un gravísimo problema para la escuela (Palanca, 2010). Si no se les enseña desde pequeños a cumplir unas normas, desde por ejemplo un lenguaje adecuado y respetuoso, les estaremos confundiendo desde la infancia e influyendo muy negativamente para todas sus relaciones sociales del futuro (Jares, 2006).

Es fundamental que la familia frustre al niño en determinadas cosas, le enseñe qué está prohibido y qué es peligroso o no y por qué. Si en la familia no se ponen límites, el niño difícilmente podrá interiorizar las normas que deben existir. En un principio se cumplirán estas normas por miedo a un castigo, y después por el bienestar de otra persona (Palanca, 2010). Cuando no se ponen estos límites el niño, luego adolescente, se convierte en una persona egoísta y

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

caprichosa (Jares, 2006). Además, como consecuencia, a los padres el niño se les va de las manos, y se sienten desvalidos y desorientados. Es entonces cuando buscan ayuda en los centros escolares y en la administración. Si la ayuda se produce, todo será mucho más difícil porque habrá que enseñarle al niño, que ya no es tan permeable, todo lo que debería haber aprendido en su infancia y ahora será mucho más difícil (Palanca, 2010).

Si la familia no cumple su función de socialización primaria, es la escuela la que se ocupará de esto, pasando el enseñar a un segundo plano (Palanca 2010). Los padres son padres y no amigos y deben actuar como ello, sin confundir la amistad con el respeto (Jares, 2006). Este respeto debe ir unido a una comunicación sincera, puesto que si existen problemas de comunicación con los padres que son para el niño las primeras figuras de autoridad es muy probable que se desarrollen actitudes negativas hacia otros tipos de autoridad como pueden ser en este caso los profesores (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). De hecho, los problemas de comunicación suelen ser uno de los factores familiares de riesgo más importantes relacionados con la salud mental de los hijos, como estrés, depresión...(Estévez, 2005).

Además, otras variables relativas al contexto familiar como pueden ser la carencia de apoyo por parte de los padres, un autoconcepto familiar negativo, o una comunicación negativa entre con los padres se han relacionado con el comportamiento violento en la adolescencia (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Las relaciones familiares, para concluir, además, están impregnadas por el ambiente en el que se desarrollan en el contexto más próximo que es el vecindario o el barrio. El ambiente del barrio (consumo de drogas, violencia, en su caso) influye directamente en las relaciones familiares y también en la conducta del menor (Frías- Armenta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003). Este contexto del niño adquiere mayor importancia cuando las investigaciones indican que el rendimiento del alumno depende cada vez menos de los que sucede en el aula y cada vez más de las relaciones entre el aula y otros

ámbitos diferentes de interacción donde los alumnos desarrollan su vida social, como puede ser el barrio (Flecha y Puigvert, 1998).

2.3. c. La relación familia- escuela: demandas y reproches mutuos

La familia y el centro educativo son los dos contextos en los que el niño se desarrolla y son dos contextos que están, o deben estar, en constante intercambio (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009). A pesar de esto, parece como si los dos sistemas estuvieran enfrentados y se echasen las culpas sobre la difícil situación que atraviesa la educación de sus hijos: falta de valores básicos, problemas de convivencia, incremento de la violencia en sus relaciones... (Jares, 2006). Esta mala relación entre ambas organizaciones pueden llegar a tener consecuencias negativas en el niño como por ejemplo una actitud negativa hacia el colegio (López-Larrosa y Dubra, 2010).

Y las quejas vienen de ambos sectores: los padres se quejan de que no siempre tienen lugar en las escuelas de sus hijos y la escuela de que la familia no participa cuando se la necesita (Torío, 2004). No cabe duda de que ambos sistemas son fundamentales e insustituibles para la educación pero quizás habría que encontrar alguna manera de que mejorara su interacción (Torío, 2004).

Los centros educativos reclaman a las familias que haya mas dedicación a los hijos, que se les dedique más tiempo y que participen más en actividades de tipo educativo (Torío, 2004). Paradójicamente, los padres echan de menos actividades en los centros para integrar en las familias y, mas concretamente, en momentos tan cruciales como la transición de primaria a secundaria (Jares, 2006). La participación formal a través de Consejo Escolar y Asociaciones de Padres y Madres es escasa y normalmente queda reducida a un pequeño grupo de familias. La comunicación más habitual es con el tutor, seguida por las reuniones de padres con la clase, y las reuniones del AMPA (Torío, 2004).

Las quejas más comunes de parte del profesorado están relacionadas con los elementos que mencionábamos en el apartado anterior: la falta de socialización

primaria, la incomunicación de los niños con sus familias, la ausencia de normas, de autoridad y de límites en casa o la falta de educación en valores (Torío, 2004).

Los padres, por otro lado, también exigen a la escuela una educación en valores en el primer contacto de sus hijos con una autoridad impersonal. También es su primer contacto con otras culturas, razas, con diferencias de todo tipo que es papel de la escuela enseñar a respetar.

Quizás muchos de estos conflictos y de estas quejas surgen porque hay diferencias sobre el papel de la familia y de la escuela en la educación de los hijos, las dos instituciones están de acuerdo en que ambos deben implicarse pero no queda nada claro hasta dónde ni cómo (López- Larrosa y Dubra, 2010).

Si prestamos atención a la opinión de los propios alumnos sobre la relación de sus familias con la escuela algunos estudios concluyen que estas relaciones suelen ser buenas. Añaden que son los padres los que muestran interés en hablar con los profesores y que cuando se dan estos encuentros rara vez hay conflictos. Hay otro porcentaje de alumnos que no ve mal que no haya relación entre profesores y padres para ocultar cosas (López- Larrosa y Dubra, 2010).

2.3. d. La opinión de las familias sobre la convivencia en los centros

Ya hemos visto la opinión de profesores y alumnos acerca de la convivencia escolar, veamos ahora qué opinan los padres, pues no podemos olvidar que con frecuencia los chicos que han sufrido acoso hablan antes con ellos que con los profesores (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2005) citado en Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano, 2007).

A cerca del origen de la violencia escolar la mayoría de las familias (60%) opina que la influencia del contexto social es alta, disminuyendo (46,1%) cuando se refiere a factores familiares y otorgan la puntuación más baja (20,8%) a los factores biológico- genéticos (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008).

De forma más específica, consideran que factores como la pobre educación en el respeto a los demás y en valores, la despreocupación de las familias hacia la educación de sus hijos, el hecho de que presencien hechos de violencia en la familia y la falta de dedicación son de gran importancia. Conceden menor importancia a que ambos padres trabajen, a que se delegue el cuidado de los niños en otras personas, o el exceso de autoritarismo (Yuste y Pérez, 2008).

Según las personas mayores, interesante opinión pues muchos son abuelos de los niños en edad escolar, los factores que más influyen en el origen de la violencia son: el consumo de sustancias por el alumnado, y por sus familias, los juegos violentos, las conductas violentas en los diferentes medios de comunicación y la violencia entre los padres. Los que indican ser abuelos de alumnos en edad escolar también dan importancia a que los padres delegan el cuidado de sus hijos en otras personas y las actitudes y falta de implicación de los padres en la vida escolar (Gázquez, Pérez y Carrión, 2010).

De manera general, las familias opinan que los problemas de violencia entre los alumnos han aumentado bastante en comparación con cuando ellos asistían a la escuela, y además opinan que aumentan cada año. Las opiniones de los padres nos indican que un porcentaje muy alto de familias expresa que su hijo nunca ha ejercido la violencia sobre sus compañeros. Esto se puede deber por un lado a que es más fácil para los padres asumir que sus hijos sean víctimas que agresores y, por otro, a la posible falta de información por parte de los padres de lo que realmente ocurre en el centro de sus hijos (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008).

Las familias consideran que los problemas de convivencia más frecuentes en los centros de sus hijos son peleas, insultos y malas palabras. Los que menos se dan son utilizar objetos para agredir o consumir drogas, aunque quizás hagan referencia a que no se dan explícitamente en el centro escolar. Resulta muy interesante que cuando son preguntados acerca de su afectación personal expresan que el principal problema es el poco entendimiento entre alumnos y

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

profesores, las peleas, los problemas interculturales y que los docentes van cada uno a lo suyo (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano, 2007). Quizás si se cede la palabra de forma real a alumnado y familias los centros escolares se convertirán en lugares más abiertos, y realmente democráticos (Valls, 2000).

CAPÍTULO III: UNA ALTERNATIVA DE CAMBIO: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De todo lo visto hasta el momento podemos concluir que la situación no es muy esperanzadora. Nos encontramos con que los centros educativos son los únicos y últimos responsables de todo lo que se refiere a la educación con el consiguiente estado de malestar entre el profesorado, que además parece opinar que todo lo que sucede se debe a factores ajenos a su función.

Hay una necesidad evidente de una mayor colaboración entre todas las entidades que influyen en la educación y socialización del individuo. Para algunos autores (Díaz y Sierra, 2008) existen algunas alternativas que están mostrando cierta esperanza en cuanto a fracaso escolar y convivencia, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural no sólo del centro educativo sino también de su entorno para conseguir que la sociedad de la información esté al alcance de todas las personas, a través del aprendizaje dialógico y sobre todo de la participación de toda la comunidad en el centro y en el aula (Valls, 2000).

En este capítulo vamos a resumir los principios fundamentales de las comunidades de aprendizaje, cómo implican a toda la comunidad educativa para el mejor funcionamiento del centro y del entorno, qué metodologías proponen para mejorar el fracaso escolar y, por último, su propuesta para la resolución dialógica de conflictos.

3.1.Principios fundamentales

Transformar una escuela requiere una transformación muy profunda en este sentido: es un cambio total de mentalidad de todos los sectores de la comunidad educativa porque su participación se va a volver mucho mas activa. El profesorado porque debe no sólo reciclarse sino mentalizarse del cambio; las familias porque deben comenzar una participación real en la formación de sus hijos, y los alumnos, que son el centro del proyecto, porque deben ser

capaces de construir unas expectativas, un objetivo de cambio. Pues esta es la primera premisa: el cambio es posible.

La participación: La participación de todos los sectores de la comunidad educativa se amplía. Ya no hay una dirección unipersonal: las decisiones se toman de manera conjunta a través de comisiones mixtas (alumnado, profesorado y familias),

La centralidad del aprendizaje: El objetivo fundamental es que todos los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades, y para ello se utilizan todos los recursos posibles: voluntariado, varios profesores...para ayudar a los que van menos deprisa.

Las expectativas positivas: Se defiende el fomento de la autoestima, de las posibilidades de éxito, y la ayuda para superar dificultades.

3.2. Implicación de todos los sectores educativos

En Comunidades de Aprendizaje se habla de una implicación de todos los sectores educativos en el sentido amplio de la expresión, no tanto en el sentido de que los padres y madres acudan a las reuniones, que también, sino en que se impliquen en la planificación y funcionamiento del aprendizaje de sus hijos. Normalmente estas funciones recaen exclusivamente en profesores, expertos y equipos directivos. Una transformación real requeriría la participación conjunta e igualitaria de todos los sectores de la comunidad educativa, y también la formación de todos estos agentes (Freire y Puigvert, 1998). Si ya hemos visto que la formación del profesorado es actualmente mejorable, la de la familia y demás miembros de la comunidad es inexistente.

Para que todos los sectores trabajen de manera conjunta debe existir en el centro un diálogo igualitario, abierto, concibiendo que *nadie ignora todo, nadie sabe todo* (Freire, 1993). Para ello hay que cambiar definitivamente las formas de relacionarse con las familias, y sólo se van a implicar si el proyecto de centro es la consecuencia de una puesta en común de sus objetivos y sus deseos (Vargas y Flecha, 2000).

3.3. Metodologías que favorecen la convivencia: el aprendizaje dialógico

Para comenzar a tratar con las metodologías que propone este proyecto, debemos hacer unas cuantas consideraciones. En primer lugar, es muy importante la nueva consideración de la atención a la diversidad: debe haber una igualdad real para todos los niños, orientados todos a las más altas metas desde la infancia. Más que atender a la diversidad hay que asumir la igualdad de las diferencias para que todas las personas tengan derecho a la misma educación independientemente de la clase social, raza, género, edad... Como decía Freire, quería para los demás la educación que intentó dar a sus hijos e hijas (Freire, 1993).

Elboj y otros (2002) plantean que el aprendizaje depende fundamentalmente de las interacciones entre personas. Esta concepción del aprendizaje dialógico como una forma de favorecer los aprendizajes lleva inevitablemente a cambiar algunos aspectos de la actividad educativa (Cherobim, 2004). Y mientras nos ocupamos de cómo mejorar las interacciones que tienen lugar en el centro y, en consecuencia, la convivencia, debemos también tener en cuenta todas las otras interacciones de las que participa el alumno en su familia, en su barrio, con sus amigos...(Elboj y Niemelä, 2010)

Una de las prácticas de concretar este aprendizaje dialógico son los grupos interactivos. Los niños aprenden las materias y, a la vez, solidaridad, y empatía, ayudándose mutuamente y con el objetivo final del aprendizaje de todos (Vargas y Flecha, 2000). La clase se organiza en grupos heterogéneos con un adulto, voluntario, en cada grupo. La competitividad entre ellos se sustituye por la ayuda y desaparecen los problemas de disciplina porque, fundamentalmente, ya no se aburren. Está comprobado que no sólo mejora su rendimiento académico sino también la dinámica de la clase, mejorando además la autoestima del alumnado y su autoconcepto (Elboj y Niemelä, 2010). No sólo el alumno cambia su rol en el aula pues aprende y a la vez enseña, el profesor también evoluciona perdiendo un poco el monopolio en términos de conocimiento (Elboj y Niemelä, 2010).

Quizás la faceta más llamativa de estos grupos interactivos sea la intervención de los adultos- muy a menudo familiares de alumnado del centro. Su función es regular la interacción entre los alumnos, asegurarse de que el aprendizaje tiene lugar. Además, pueden aconsejar al profesor cualquier cambio que consideren necesario o ayudarle a preparar las actividades (Elboj y Niemelä, 2010). Estos voluntarios que son casi siempre personas adultas no expertas ofrecen nuevas formas de enseñar contenidos que dan una nueva visión metodológica, enriquecen el aprendizaje, cuanto más diversos sean los voluntarios mejor, y mejoran los resultados (Tellado y Simona, 2010). Así incorporamos el concepto de inteligencia cultural mediante el cual familiares, gente del barrio, incorpora a la comunidad educativa todo tipo de saberes tradicionales, familiares... (Valls, 2000).

Los tradicionales grupos por niveles de aprendizaje, de manera opuesta, solo consiguen etiquetar a los que son más lentos y crear en ellos bajas expectativas y desmotivación (Vargas y Flecha, 2000) además de crear cierta incertidumbre en el profesorado por la falta de control sobre el alumnado (Elboj y Niemelä, 2010); el grupo aula normal, sin grupos, normalmente también va funcionando a un ritmo medio homogéneo que tampoco puede seguir todo el alumnado y, por tanto, fomentando también esta exclusión social (Vargas y Flecha, 2000).

3. MARCO METODOLÓGICO

Parece una opinión generalizada que cualquier tipo de propuesta de actuación en un centro educativo debe comenzar por un análisis riguroso y exhaustivo de la realidad de ese centro (Álvarez- García, Álvarez, Núñez, González- Pineda, González- Castro y Rodríguez, 2007). Esto es lo que proponemos en este trabajo, un análisis riguroso de la realidad de nuestro centro, que funciona desde hace dos años como una Comunidad de Aprendizaje.

Para analizar cómo es la convivencia en el centro, consideramos que es fundamental conocer la opinión de todos los agentes implicados en la vida del centro. La opinión del alumnado es fundamental, pues son los verdaderos protagonistas ya que están inmersos en el entramado de relaciones que se dan en el aula y en el centro (Álvarez- García, Álvarez, Núñez, González- Pineda, González- Castro y Rodríguez, 2007). Pero no son el único agente implicado, ni las relaciones son únicamente entre el alumnado sino que la comunidad educativa se convierte en un complejo entramado de relaciones, incluyendo al profesorado, al alumnado, a las familias y a todos los integrantes del centro.

Comparar las visiones de alumnado y profesorado nos parece de gran utilidad: son percepciones diferentes de una misma realidad. De hecho, hay estudios que constatan que el alumnado tiende a dar más importancia a problemas leves de convivencia, y sin embargo, es el profesorado quien percibe más problemas graves. Esto se puede deber a que el profesorado es más consciente de este tipo de problemas y, además, les preocupan más, mientras que el alumnado detecta más el primer tipo (insultos, formas de hablar inadecuadas, peleas... (Gázquez, Pérez, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005). También hay coincidencias como que el aburrimiento o la falta de motivación es un problema que afecta a ambos sectores, y esta coincidencia nos parece de especial relevancia (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008).

Por último, son las familias las que perciben una frecuencia menor de los problemas de convivencia y las que se sienten menos afectadas por los mismos... La necesidad de que esta información aumente parece fundamental

si urge que las familias se involucren en la solución de estos problemas (Gázquez, Pérez, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005).

Cuando la convivencia no va bien, hablamos en diferentes términos incluyendo, conflictos, violencia, indisciplina,... Calvo (2002) presenta una clasificación de estas conductas problemáticas que se dan en los centros educativos:

- Conductas de rechazo del aprendizaje: aquí se pueden incluir el aburrimiento o la falta de interés así como conductas de evitación de las situaciones de enseñanza- aprendizaje.
- Conductas de trato inadecuado: sobre todo relacionadas con la falta de respeto, que, llevadas a cabo sin la intención de molestar, normalmente reflejan las diferencias normativas y de valores de la familia y el barrio al contexto escolar.
- Conductas disruptivas: se consideran comportamientos no agresivos que interrumpen el normal desarrollo del aula. Normalmente manifiestan las dificultades del alumno para adaptarse al medio y su intención de llamar la atención para mantener su estatus en el aula. Incluso ya vimos que una pérdida de ese estatus social en el aula puede llevar al alumno incluso al rechazo escolar (Estévez, 2005).
- Conductas agresivas: se refiere a comportamientos que se dan para hacer daño de manera intencionada, pueden ser de agresión emocional (para producir daño a la víctima) o instrumental (para, además, conseguir algo a cambio).

Otros estudios distinguen sencillamente dos clases de conflictos en los centros: por un lado los conflictos relacionados con la agresión y, por el otro, los relacionados con la desmotivación generalizada en el centro (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005). Cuando se habla de agresión, ya es inevitable abordar el tema de la violencia: numerosos estudios actuales establecen que las causas de la violencia son múltiples e incluyen factores biológicos, conductuales, psicológicos, sociales, económicos...hay autores que establecen factores como la edad, las expectativas respecto al centro, observar conductas antisociales, las influencias de los padres y las del vecindario (Frías-

Armenta, López-Escobar, Díaz-Méndez, 2003). Los padres opinan que el contexto social es lo que más influye en la violencia, seguido de los factores familiares y de elementos biológico genéticos (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008).

Sea como sea la clasificación que hagamos de los problemas, lo que queda claro es que vamos a centrar nuestro análisis en una visión amplia del término conflicto y no exclusivamente en la violencia; veremos como influyen ciertas variables como repetir curso o sacar malas notas. Ya hemos visto que para algunos autores la repetición de curso conduce a nuevas repeticiones y tiene, rara vez efectos positivos en el alumno (Díaz y Sierra, 2008) por lo que podría estar relacionado con ciertas actitudes que surgen en el aula.

Aparte de tener en cuenta la opinión de profesorado y alumnado para indagar en este problema, ampliaremos los conflictos más allá de las relaciones entre el alumnado, como ya hemos mencionado. Sería muy limitado considerar que el alumnado es el único miembro del centro con el que están asociados los conflictos (Jares, 2006). Los conflictos profesor- alumno en ambas direcciones son una nueva dimensión del este problema que deja claro que la asimetría en esta relación está desapareciendo y se producen faltas de respeto preocupantes (Del Barrio, 2002).

El análisis de esta relación profesor- alumno incluye elementos muy interesantes, como los sentimientos de aprecio y rechazo y las consecuencias de estos sentimientos. A veces ciertos conflictos tienen su origen en la falta de afecto en el alumno, y la solución, como sugieren algunos estudios, también puede estar en la afectividad (Jares, 2006). Como explica Paulo Freire (1998) el profesor es capaz con sus expectativas de aumentar la motivación del alumnado para que crea que es capaz de conseguir sus objetivos. Estas expectativas y actitudes pueden incluso influir en la actitud general del alumno hacia el centro educativo y sus deseos de asistir o no (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). En casos extremos, encontramos situaciones en las que el alumno siente hasta miedo a asistir al centro (Garaigordobil y Oñederra, 2009), o profesores que no pueden soportar la presión de la situación (Palanca, 2010).

Así pues, basándonos en los estudios llevados a cabo en las comunidades autónomas de Canarias y Galicia, vamos a elaborar un estudio sobre el estado de la convivencia en este centro.

El análisis también incluye el análisis de la organización del centro en cuestiones de convivencia como por ejemplo, si existe o no una comisión y si su función se restringe, como en otros estudios, a decisiones meramente sancionadoras (Gómez y Barrios, 2008). Pero también en cuestiones más generales, acerca de la participación de la comunidad educativa en la vida del centro. Algunos estudios (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) señalan la tutoría como la forma más común de contacto de las familias con los docentes, y otros señalan la importancia que ambos les dan a su participación, por lo que parece claro que se deben crear nuevas vías para que ambos sectores interactúen (López- Larrosa y Dubra, 2010). Los órganos de participación del centro y los grupos interactivos en las aulas pueden ser dos maneras para comenzar (Valls, 2000).

También es importante indagar sobre qué valores se transmiten en el centro pues más que las normas directas, que también son importantes, en muchas ocasiones, el alumnado lo que más percibe es lo que se fomenta o rechaza de forma implícita, cómo son las interacciones que presencian entre los miembros de la comunidad, qué valores, en definitiva, se respiran en el centro. (Del Barrio, 2002).

Por último, vamos a detenernos en qué se hace cuando ya ha tenido lugar el conflicto, cómo, dónde y quién soluciona los conflictos. Ya hemos visto que hay muchas ocasiones en que el profesorado no obtiene información de los conflictos que se producen entre el alumnado pues las víctimas suelen comunicárselo antes a un amigo o compañero o incluso a su familia (Defensor del Pueblo, 2007), o intentan directamente resolverlos por sí mismos, de ahí que muchas veces estos conflictos pasen desapercibidos para los docentes. Sin embargo, si opinan los alumnos sobre quién debe resolver los conflictos éstos hacen hincapié en que los docentes y los propios alumnos, de manera

conjunta, y sin que falte el compromiso de los padres. Quizás se hacen necesarios programas específicos para que esta implicación tenga lugar (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011).

Ciertos estudios dan una importancia especial a que sean las familias quienes intervengan pues tienen una distancia que no poseen los docentes para resolver estos conflictos (Vargas y Flecha, 2000), ahora lo que es necesario es definir cómo y cuando se va a dar esa participación. Y, cuando es el profesorado quien media, cabe cuestionarnos si está preparado para enfrentarse a estas situaciones de conflicto, pues normalmente las herramientas de las que disponen son una escasísima formación inicial en las universidades y una, normalmente también muy escasa, y poco satisfactoria durante el ejercicio (Palanca, 2010).

4. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Desde este marco metodológico y partiendo de los estudios realizados con instrumentos similares en Canarias y A Coruña, el objetivo de nuestra investigación es realizar un análisis en profundidad del estado de la convivencia en un centro de Almería. Se compararán los resultados obtenidos en dichos estudios con los que obtengamos aquí fundamentalmente en las siguientes categorías:

- a. La percepción y valoración del profesorado y el alumnado sobre el conflicto.
- b. La percepción de alumnado y profesorado sobre el clima general de convivencia en el centro.
- c. Espacios y actividades para favorecer la convivencia.
- d. La percepción del profesorado y el alumnado sobre la situación de indisciplina y violencia en el centro.
- e. Las causas más comunes de los conflictos en el centro y del origen de la violencia en el alumnado.
- f. Contextos más habituales en los que tienen lugar los conflictos. Importancia de la vigilancia en los recreos.
- g. Los espacios y procedimientos que se utilizan por parte de alumnado y profesorado para resolver conflictos.
- h. Conocimiento de la organización del centro en convivencia: Comisión de Convivencia y normativa.
- i. El sentimiento de aprecio y miedo del alumnado hacia sus compañeros y profesores.
- j. La relación del profesorado con las familias.
- k. La opinión del profesorado y alumnado sobre formación en resolución de conflictos.

Además tenemos otro objetivo en nuestra investigación que es comprobar si los objetivos c, g, j (directamente afectados el nuevo ideario del centro en comunidades de aprendizaje) hubieran mejorado con respecto a otros estudios.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

La justificación del trabajo está basada en varias razones. En primer lugar, la necesidad urgente de conocer con exactitud cual es el estado de la convivencia en nuestro centro para poder intervenir de la manera más eficaz. A su vez, esta investigación colaborará, con su granito de arena, con los numerosos estudios que intentan analizar con la mayor exactitud posible la situación actual de la convivencia en España. Y, por último, se evalúa desde el punto de vista de la convivencia el funcionamiento de una comunidad de aprendizaje, y ciertas metodologías que se ha demostrado ya que favorecen la convivencia.

5. MÉTODO

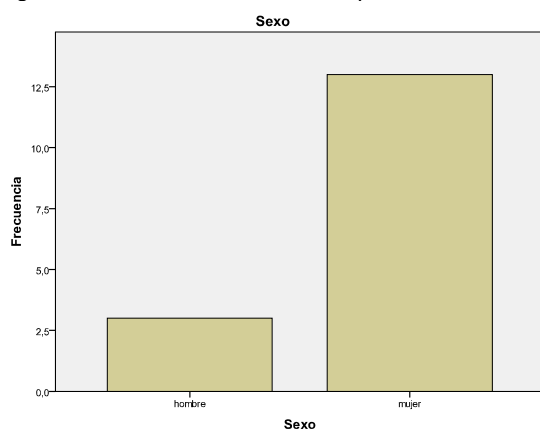
5.1. PARTICIPANTES

Esta investigación ha tenido lugar en un centro en la provincia de Almería y el foco de análisis es el alumnado y el profesorado de este centro, en el que sólo se imparte Educación Secundaria Obligatoria. Es importante hacer hincapié en la decisión de que no participara el sector de las familias por dos motivos; el primero porque iba a ser difícil que tuvieran información directa de algunos de los asuntos que aquí se tratan y el segundo porque debido al bajo nivel socio cultural de nuestro centro muchos familiares tienen problemas para leer de manera comprensiva y les iba a resultar muy difícil. Sin embargo, dado la importancia que le damos a su punto de vista sería interesante para futuros estudios poder elaborar un formato entrevista más sencillo y realizarlo oralmente con las familias.

5.1.a. Muestra de profesorado

El número de profesores que participaron en este estudio fue de 16, en el centro hay actualmente 23, el número restante o estaba de baja en el momento del estudio o no quiso participar, por motivos personales. De ellos, un 81,3% son mujeres y un 18,8% son hombres.

Figura 1. Frecuencia del sexo del profesorado.



Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

En cuanto a la edad de los participantes profesores, se ha agrupado en tres grupos de edad, siendo el más mayoritario el de 25-35 años, con un 56,3%, y el menos común el de 46-55, con un 12,5%.

Tabla 2: Profesorado: Grupos de edad.

Grupos de edad			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25-35	9	56,3
	36-45	5	31,3
	46-55	2	12,5
	Total	16	100,0

Si prestamos atención a los años de experiencia docente del profesorado, están, lógicamente, relacionados con la edad, siendo el grupo más numeroso el que ha trabajado como docente entre 1 y 5 años (68,8%).

Tabla 3: Profesorado. Antigüedad en franjas de edad.

Antigüedad en franjas de edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado	
Válidos	1-5	11	68,8	68,8	68,8
	6-10	3	18,8	18,8	87,5
	11-15	1	6,3	6,3	93,8
	16-20	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Con respecto a la antigüedad en el centro los datos son algo sorprendentes pues ningún docente tiene más antigüedad de cuatro años.

Tabla 4. Profesorado. Frecuencias de antigüedad en el centro.

Antigüedad en el centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado	
Válidos	1,00	7	43,8	43,8	43,8
	2,00	1	6,3	6,3	50,0
	3,00	7	43,8	43,8	93,8
	4,00	1	6,3	6,3	100,0

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Antigüedad en el centro				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	7	43,8	43,8	43,8
2,00	1	6,3	6,3	50,0
3,00	7	43,8	43,8	93,8
4,00	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Con respecto al cargo directivo sólo tres de los docentes encuestados (el 18,8% del total) ostentan un cargo: el director, la jefa de estudios y la secretaria.

Tabla 5. Profesorado. Frecuencia de desempeño de cargo directivo.

¿Desempeña algún cargo directivo?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	81,3	81,3
	Si	3	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0

Por último en cuanto a las materias que imparten los docentes, aunque ellos han seleccionado su materia concreta se han reagrupado las materias en cuatro grupos por facilitar el análisis; así encontramos el grupo 0 ó Lingüístico (lengua, inglés, francés y sociales), el grupo 1 ó científico (matemáticas, naturales, y tecnología), el grupo 2 ó artístico (plástica, música y educación física) y por último el grupo 3 ó de orientación (orientación educativa y pedagogía terapéutica). Como podemos ver en el siguiente cuadro el mayor número de docentes se concentra en el primer y segundo grupo, con un 37,5% del total, respectivamente.

Tabla 6. Profesorado. Frecuencia de grupos de materias.

Grupos de materias				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-3 Lingüístico	6	37,5	37,5

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

4-6 Científico	6	37,5	37,5	75,0
7-9 Artístico	2	12,5	12,5	87,5
10-11 De orientación	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

5.1. b. Muestra de alumnado

En cuanto al alumnado, el número total de participantes asciende a 97, de los cuales el 49,5% son hombres y el 50,5% son mujeres.

Tabla 7. Alumnado. Frecuencia según género.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	48	49,5	49,5	49,5
	Mujer	49	50,5	50,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Con relación a la edad, se ha recodificado en tres tramos: de 11 a 13 años, entre los que se encuentra un 35,1% del alumnado, de 14 a 16 años entre los que encontramos el mayor número de alumnos con un 56,7%, por último de 17 a 19, con un 8,2% del alumnado.

Tabla 8. Alumnado. Frecuencia por grupos de edad.

		Grupos de edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11-13	34	35,1	35,1	35,1
	14-16	55	56,7	56,7	91,8
	17-19	8	8,2	8,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Figura 2. Frecuencia de curso del alumnado.

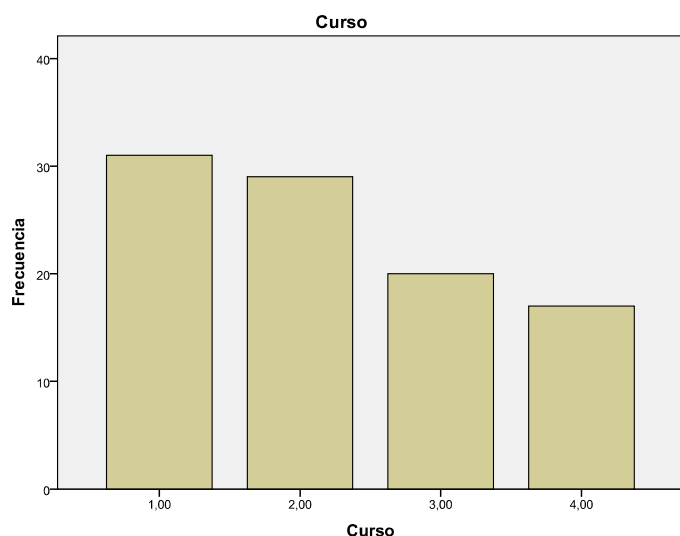
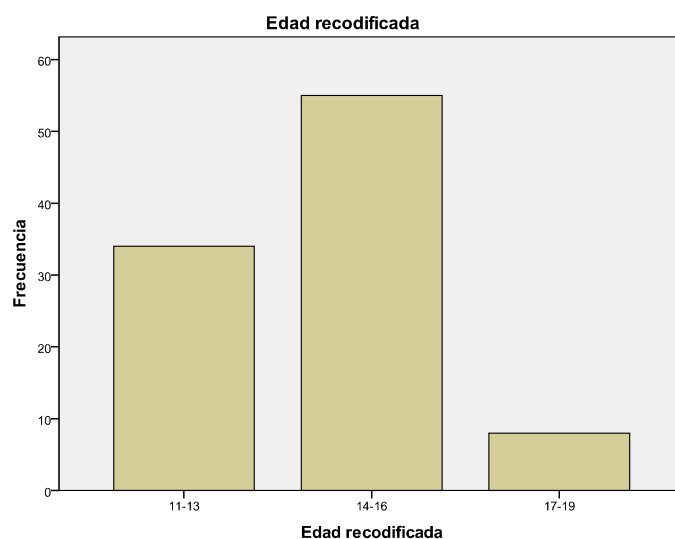


Figura 3. Frecuencia de edad del alumnado



En cuanto al curso escolar en el que se encuentra el alumnado de la muestra como podemos observar en el siguiente cuadro, el curso en el que encontramos mayor número de alumnado en 1º ESO con un 32,% de la muestra, seguido de 2º ESO con un 29,9%, de 3º ESO con un 20,6% y de 4º ESO con un 17,5%. Esto se debe a que parte del alumnado abandona el centro al cumplir los 16 años sin haber finalizado la escolarización, o haber obtenido título.

Tabla 9. Alumnado. Frecuencia por cursos.

Curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	
			válido	acumulado	
Válidos	1º ESO	31	32,0	32,0	32,0
	2º ESO	29	29,9	29,9	61,9
	3º ESO	20	20,6	20,6	82,5
	4º ESO	17	17,5	17,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

De hecho, en el centro encontramos dos grupos de 1º y 2º de ESO y un solo grupo de 3º y de 4º.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Según los datos del alumnado, cuando son preguntados acerca de si han repetido curso o no y qué curso, podemos observar que el mayor porcentaje lo encontramos en los alumnos que aprueban siempre (30,9%), seguido por los que pasan de curso con suspensos (28,9%), y por los que han repetido 1º ESO (21,6%). El porcentaje es bastante inferior en el caso de aquellos que han repetido 3º y 4º (3,1% y 5,2% respectivamente).

Tabla 10. Alumnado. Frecuencia por situación académica.

		Desde que te encuentras en la ESO, ¿Cómo vas en los estudios?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	he repetido 1º	21	21,6	21,6	21,6
	he repetido 2º	10	10,3	10,3	32,0
	he repetido 3º	3	3,1	3,1	35,1
	he repetido 4º	5	5,2	5,2	40,2
	paso de curso con suspensos	28	28,9	28,9	69,1
	Apruebo siempre	30	30,9	30,9	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Esta información también ha sido recodificada en dos grupos (alumnado que ha repetido algún curso, alumnado que no ha repetido ningún curso) para facilitar la interpretación de resultados.

Tabla 11. Alumnado. Frecuencia de situación académica recodificada.

		Situación Académica			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-3 (han repetido algún curso)	39	40,2	40,2	40,2
	4-5 (no han repetido)	58	59,8	59,8	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Por último, hemos preguntado al alumnado acerca de su procedencia étnica, como podemos ver la mayoría del alumnado preguntado es payo (71,1%) seguido de lejos por el colectivo gitano (14,4%) y muy de lejos por el resto de procedencias.

Tabla 12. Alumnado. Frecuencia por procedencia étnica.

		Procedencia étnica			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Payo	69	71,1	71,1	71,1
	Gitano	14	14,4	14,4	85,6
	Marroquí	2	2,1	2,1	87,6
	Rumano	5	5,2	5,2	92,8
	Chino	1	1,0	1,0	93,8
	Mixto	6	6,2	6,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

5.2. INSTRUMENTO

Con el objeto de obtener la información que requeríamos para este estudio utilizamos dos cuestionarios, uno para el profesorado y otro para el alumnado. El del profesorado está tomado exactamente del que elaboró el Profesor Xesus R. Jares y su equipo de la Universidad de A Coruña y que el gobierno de Canarias adaptó para su estudio de la Comunidad Autónoma Canaria (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2006).

En cuanto al del alumnado también está basado en esta versión utilizada por el gobierno canario pero con diversas adaptaciones: por un lado, se ha adaptado el lenguaje debido al bajo nivel académico y a los bajísimos niveles de lectoescritura de cierto sector del alumnado sobre todo del primer ciclo de ESO. Por otro lado, era muy relevante para nosotros incluir ciertas nociones de Comunidades de Aprendizaje como son los grupos interactivos o la participación de los voluntarios.

Los cuestionarios se dividen en tres grandes bloques:

- El primer bloque se denomina Conflicto, Disciplina y Convivencia, e incluye información acerca de la percepción del conflicto por parte de

profesorado y alumnado, el clima general de convivencia en el centro y la indisciplina del alumnado.

- En segundo lugar, nos centramos en el análisis de la violencia en el centro, como ya se ha explicado, entendida de una manera amplia y pudiendo implicar a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Y, el tercer bloque que estará orientado a analizar la organización del centro en cuestiones de convivencia, incluyendo estrategias y posibilidades que se utilizan para afrontar los conflictos.

5.3. PROCEDIMIENTO

En un primer momento se pidió permiso al director del centro educativo para proceder a implementar los cuestionarios. Los del alumnado fueron aplicados de forma colectiva en sesiones de 50 minutos con la ayuda de los tutores de cada grupo/clase. Por otra parte, se pidió la colaboración voluntaria del profesorado en un claustro ordinario del centro donde se repartieron los cuestionarios para que hubiera mayor facilidad a la hora de rellenarlos. Se habilitó una bandeja en la Jefatura de Estudios para que, quien lo hubiera rellenado, pudiera depositarlo.

Variables a analizar:

Como ya se ha podido observar en la descripción de la muestra establecido una serie de variables independientes en función de las cuales se van a analizar, cuando se estime conveniente, el resto de resultados en las diferentes categorías. A continuación se presentan estas variables del alumnado y del profesorado:

Tabla 13. Variables independientes.

PROFESORADO	ALUMNADO
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Antigüedad en la profesión	Curso
Antigüedad en este centro	Situación académica
Materia	Procedencia étnica

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

En cuanto a las variables dependientes se han dividido en tres bloques para facilitar el análisis:

Tabla 14. Variables dependientes bloque I.

VARIABLES
1. Percepción del conflicto.
2. Causas del conflicto.
3. Lugares en los que se producen los conflictos.
4. Percepción del clima de convivencia.
5. Percepción de la situación de indisciplina.
6. Análisis de diferentes situaciones: derechos y deberes del alumnado, relación indisciplina- género, alumnado repetidor-conflictos, malas notas- indisciplina, indisciplina- falta de asistencia, profesores- género-capacidad de diálogo, profesorado joven- conflictividad, sexo del profesorado- conflictividad.

Tabla 15. Variables dependientes bloque II

VARIABLES
1. Percepción de la supuesta naturaleza violenta del ser humano
2. Percepción de la situación de la violencia del alumnado
3. Causas o factores de la violencia en el alumnado
4. Tipos de violencia observados en el centro en relación al alumnado
5. Tipos de violencia observados en relación al alumnado con el profesorado
6. Violencia sufrida en los tres últimos años
7. Percepción de la relación violencia género en relación al alumnado.
8. Percepción de los sentimientos de miedo, aprecio y rechazo en el alumnado hacia alumnos y profesores.

Tabla 16. Variables dependientes bloque III.

VARIABLES
1. Espacios en los que el profesorado, el alumnado y las familias abordan los conflictos.
2. Existencia y valoración de la Comisión de Convivencia.
3. Existencia y valoración de normativa de convivencia.
4. Participación: <ul style="list-style-type: none">- de alumnado, profesorado y familias para favorecer la convivencia.- de los órganos del centro.- de las familias y del alumnado en resolución de conflictos.
5. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.
6. Frecuencia de observación de valores y actitudes ligadas a la convivencia.
7. Frecuencia de la mediación en los diferentes sectores e importancia de la misma.
8. Importancia de la vigilancia en los recreos y valoración.
9. Nivel de formación para afrontar conflictos, importancia para ejercer la profesión y disposición para aprender.

El análisis de datos se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS, versión 18.0.

5.4. ANÁLISIS DE DATOS

5.4.a. Análisis de datos del alumnado y del profesorado

Bloque I. Conflicto, disciplina y convivencia.

Este bloque está formado por las siguientes variables dependientes y preguntas para profesorado y alumnado:

Tabla 17. Variables dependientes- preguntas bloque I.

VARIABLES	PREGUNTAS PROFESORADO	PREGUNTAS ALUMNADO
1. Percepción del conflicto.	1	1
2. Causas del conflicto.	3	3
3. Lugares en los que se producen los conflictos.	4	4
4. Percepción del clima de convivencia.	17	7
5. Percepción de la situación de indisciplina.	22	17
6. Análisis de diferentes situaciones: derechos y deberes del alumnado, relación indisciplina- género, alumnado repetidor-conflictos, malas notas- indisciplina, indisciplina- falta de asistencia, profesores- género-capacidad de diálogo, profesorado joven- conflictividad, sexo del profesorado- conflictividad.	21	16

1. En cuanto a la percepción del conflicto se preguntó a profesorado y alumnado si para ellos un conflicto alguna vez es algo positivo, la mayoría del alumnado piensa que un conflicto nunca es algo positivo (63,9%), seguido de quienes piensan que a veces (33%). Una escasísima minoría (3,1%) afirma que siempre es positivo.

Tabla 18. Alumnado. Frecuencia de Para ti un conflicto es algo positivo.

Para ti un conflicto es algo positivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	62	63,9	63,9	63,9
	A veces	32	33,0	33,0	96,9
	Siempre	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

En cuanto al profesorado, los resultados son aún más radicales. Un 87,5% del profesorado opina que un conflicto es algo positivo en raras ocasiones, y junto con el 12,5% que opina que no lo es nunca suman el 100% de las respuestas, quedando desierto el que un conflicto pueda ser algo positivo habitualmente.

Tabla 19. Profesorado. Frecuencia de Para ti un conflicto es algo positivo.

Para ti un conflicto es algo positivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	12,5	12,5	12,5
	en raras ocasiones	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

2. En cuanto a las posibles causas del conflicto, el alumnado considera las causas más habituales, el poco interés del alumnado hacia los estudios (55,7%) y la indisciplina del alumnado (46,4%) seguida por la violencia del alumnado (34%). Hay opciones que son señaladas como que no suceden nunca con porcentajes bastante altos; la mala comunicación entre la dirección del centro y el profesorado (70,1%), los conflictos entre el profesorado (69,1%) y la falta de colaboración del profesorado (59,8%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 20. Alumnado. Frecuencia de posibles causas de los conflictos.

POSIBLES CAUSAS DE LOS CONFLICTOS SEGÚN EL ALUMNADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
La indisciplina del alumnado se da en tu centro...	8,2%	44,3%	46,4%
La violencia del alumnado se da en tu centro...	12,4%	53,6%	34%
El poco interés del alumnado hacia los estudio se da...	6,2%	37,1%	55,7%
El poco interés del profesorado se da...	57,7%	30,9%	11,3%
La falta de colaboración del profesorado se da..	59,8%	30,9%	9,3%
La mala comunicación entre profesorado y alumnado se da...	25,8%	60,8%	11,3%
La mala organización del centro se da...	60,8%	35,1%	4,1%
La falta de colaboración de las familias y el profesorado se da..	39,2%	48,5%	11,3%
La mala comunicación entre la dirección y el profesorado se da..	70,1%	19,6%	9,3%
Los conflictos entre el profesorado se dan..	69,1%	25,8%	4,1%
La forma de dar clase del profesorado..	46,4%	35,1%	17,5%

La opinión del profesorado para esta misma cuestión es la siguiente. Hay dos causas que obtienen un 100% de las respuestas: La indisciplina del alumnado y el poco interés del alumnado ante los estudios, al igual que en la opinión del alumnado; las dos opciones que les siguen son el desencuentro entre alumnado y profesorado (43,8%) y la violencia del alumnado (31,3%). El resto de las causas están valoradas todas como que ocurren en raras ocasiones en porcentajes muy altos.

Tabla 21. Profesorado. Frecuencia de posibles causas de los conflictos

POSIBLES CAUSAS DE LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
La indisciplina del alumnado se da en tu centro...	0%	0%	100%
La violencia del alumnado se da en tu centro...	0%	68,8%	31,3%
El poco interés del alumnado hacia los estudio se da...	0%	0%	100%
El poco interés del profesorado se da...	12,5%	87,5%	0%
La falta de colaboración del profesorado se da..	6,3%	87,5%	6,3%
El desencuentro entre alumnado y profesorado se da..	0%	56,3%	43,8%
La mala organización del centro se da...	6,3%	93,8%	0%
La falta de colaboración de las familias y el profesorado se da..	6,3%	93,8%	0%
La mala comunicación entre la dirección y el profesorado se da..	12,5%	81,3%	6,3%
Los conflictos entre el profesorado se dan..	12,5%	87,5%	0%
El uso de metodologías didácticas inapropiadas por parte	12,5%	87,5%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

3. En relación con el lugar donde se producen los conflictos el alumnado opina que el más frecuente es el trayecto de casa al centro o al regreso (45,4%), seguida de los alrededores del centro (43,3%). Llama la atención el alto porcentaje que obtienen los baños como el lugar donde nunca suceden los conflictos (52,6%).

Tabla 22. Alumnado. Frecuencia de lugares dónde se producen los conflictos.

LUGARES DONDE SE PRODUCEN LOS CONFLICTOS SEGÚN EL ALUMNADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
En los alrededores del centro	8,2%	46,4%	43,3%
En el trayecto de casa al centro o al regreso	11,3%	42,3%	45,4%
En el patio	8,2%	61,9%	26,8%
En los pasillos	8,2%	53,6%	37,1%
En los baños	52,6%	37,1%	7,2%
En clase	5,2%	58,8%	34%

El profesorado es otra vez contundente con las respuestas, obteniendo un 100% para la clase. Tras este, encontramos con un 31,3% los dos lugares elegidos por el alumnado: los alrededores del centro y el trayecto de casa al colegio. Un porcentaje considerable no responde a la opción baños.

Tabla 23. Profesorado. Frecuencia de lugares dónde se producen los conflictos.

LUGARES DONDE SE PRODUCEN LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
En los alrededores del centro	0%	68,8%	31,3%
En el trayecto de casa al centro o al regreso	6,3%	62,5%	31,3%
En el patio	0%	75%	25%
En los pasillos	0%	75%	25%
En los baños	18,8%	50%	0%
En clase	0%	0%	100%

4. En cuanto a la percepción del clima de convivencia, el alumnado percibe que la convivencia del centro es buena o muy buena en porcentajes muy elevados en todas las categorías menos en la convivencia entre el alumnado (68% opina que es regular). En cuanto a la convivencia entre profesorado y alumnado el porcentaje de buena/muy buena se eleva a un 49,5%, el resto consideran que son buenas o muy buenas por encima de un 70%. Destacamos de manera

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

especial que la relación de las familias con el equipo directivo y con el profesorado está muy bien valorada (72,2% y 75,3% respectivamente).

Tabla 24. Alumnado. Frecuencia de percepción del estado de la convivencia.

EL ALUMNADO PERCIBE LA CONVIVENCIA..	MALA	REGULAR	BUENA/MUY BUENA
La convivencia entre el alumnado del centro es	4,1%	68%	27,8%
La convivencia entre el alumnado y el profesorado es	4,1%	46,4%	49,5%
La convivencia entre el equipo directivo y el alumnado es	4,1%	42,3%	53,6%
La convivencia entre el equipo directivo y los padres/madres es	1%	26,8%	72,2%
La convivencia entre el profesorado y los padres/madres es	1%	23%	75,3%
La convivencia entre el profesorado es	2,1%	16,5%	81,4%

En cuanto a la opinión del profesorado, hay más indicadores de respuesta (que se simplificaron en el caso del alumnado para facilitarles la implementación). El único indicador que recibe una puntuación reseñable en el apartado buena/muy buena es la convivencia entre el equipo directivo y el alumnado (50%), que además se completa con otro 50% en bastante buena. La convivencia entre equipo directivo y padres/madres y la del profesorado del mismo nivel también es considerada bastante buena por una amplia mayoría (81,3% en ambos casos). También bastante buena se considera la convivencia entre la dirección y el profesorado, la dirección y la administración, el profesorado y el alumnado y el profesorado y las familias. La mayoría (81,3%) opina que la convivencia del alumnado entre sí, y la de las familias del alumnado entre sí es regular.

Tabla 25. Profesorado. Frecuencia de percepción del estado de la convivencia.

EL PROFESORADO PERCIBE LA CONVIVENCIA..	NO LO SE	MALA	REGULAR	BASTANTE BUENA	BUENA/MUY BUENA
La convivencia entre el profesorado del mismo nivel	0%	0%	12,5%	81,3%	6,3%
La convivencia entre el alumnado del centro es	0%	6,3%	81,3%	12,5%	0%
La convivencia entre las familias del alumnado es	0%	0%	81,3%	18,8%	0%
La convivencia entre la dirección y el profesorado es..	0%	0%	25%	62,5%	12,5%
La convivencia entre el equipo directivo y el alumnado es	0%	0%	0%	50%	50%
La convivencia entre el e. directivo y los padres/madres es	0%	0%	0%	81,3%	18,8%
La convivencia entre la dirección y la administración	12,5%	12,5%	0%	68,8%	6,3%
La convivencia entre el profesorado y el alumnado es	0%	0%	43,8%	56,3%	0%
La convivencia entre el profesorado y las familias es	0%	12,5%	25%	56,3%	6,3%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

5. En cuanto a la situación de indisciplina, de modo general, el alumnado opina que es un problema muy importante con un porcentaje del 72,2%.

Tabla 26. Alumnado. Frecuencia de percepción de la indisciplina en el centro.

LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA EN EL CENTRO EN OPINIÓN DEL ALUMNADO	NO ES UN PROBLEMA	UN PROBLEMA POCO IMPORTANTE	UN PROBLEMA MUY IMPORTANTE
La situación de indisciplina en tu centro es	5,2%	22,2%	72,2%

El profesorado, sin embargo, considera en su mayoría que tanto en su aula (68,8%) como en el centro en general (62,5%) la indisciplina es un problema poco importante. Un 31,3%, y un 37,5% opinan que es un problema muy importante en el aula y en el centro, respectivamente.

Tabla 27. Profesorado. Frecuencia de percepción de la indisciplina en el aula y en el centro.

LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA SEGÚN EL PROFESORADO	NO ES UN PROBLEMA	UN PROBLEMA POCO IMPORTANTE	UN PROBLEMA MUY IMPORTANTE
En su aula	0%	68,8%	31,3%
En el centro	0%	62,5%	37,5%

6. Con respecto a las diferentes situaciones planteadas al alumnado, en primer lugar un total de 61,85% no está de acuerdo con la afirmación de que en la actualidad el alumnado tiene todos los derechos y ningún deber. En cuanto a si las chicas son menos indisciplinadas que los chicos un 82,5% está o en desacuerdo o totalmente en desacuerdo; al igual que muestran estar en desacuerdo (67%) con que el alumnado repetidor aumente la indisciplina en clase. Sin embargo, en relación a las malas notas y la indisciplina, el porcentaje está mucho más ajustado con un 49,5% que está de acuerdo. Este porcentaje aumenta hasta un 57,7% cuando se les plantea que el alumnado que produce actos de indisciplina es el que no quiere estudiar. En cuanto a la edad y el sexo del profesorado, la juventud no parece un factor que para ellos aumente la indisciplina, pues hasta un 75,2% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Con respecto al sexo, opinan que hay más

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

conflictos con los profesores (53,6%) en ambas respuestas. En cuanto a la naturaleza innata de la violencia hasta un 77,3 % está en desacuerdo.

Tabla 28. Alumnado. Frecuencia de percepción de diferentes situaciones de convivencia.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
En la actualidad el alumnado tiene todos los derechos y ningún deber	17,5%	44,35	38,15
Las chicas son menos indisciplinadas que los chicos	32%	50,5%	17,5%
El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las aulas	15,5%	51,5%	33%
El alumnado que saca malas notas provoca más interrupciones en clase	8,2%	42,3%	49,5%
El alumnado que produce actos de indisciplina es el que no quiere estudiar	13,4%	28,9%	57,7%
Hay más conflictos con el profesorado joven	24,7%	50,5%	24,7%
Al alumnado que no quiere estudiar no se le debería obligar a asistir al centro	25,8%	29,9%	44,3%
Las profesoras son mas dialogantes que los profesores	17,5%	54,6%	27,8%
Hay los mismos conflictos con el profesorado joven que con el de mayor edad	18,6%	47,4%	34%
Hay más conflictos con las profesoras que con los profesores	25,8%	53,6%	20,6%
Hay más conflictos con los profesores que con las profesoras	16,5%	29,9%	53,6%

En cuestiones similares, y algo ampliadas también, el profesorado ha opinado lo siguiente: un 68,8% está bastante o totalmente de acuerdo en que el alumnado tiene todos los derechos y ningún deber. En cuanto a si las chicas son menos indisciplinadas que los chicos las respuestas están bastante ajustadas con un 43,8% en desacuerdo (nadie en total desacuerdo) y un 50,1% entre los que están bastante o totalmente de acuerdo. El 75% opina que el alumnado repetidor aumenta la indisciplina, a lo que se une el 100% que expresa estar bastante o totalmente de acuerdo con que quien saca malas notas provoca más interrupciones y el 87,6% de los que están de acuerdo con que quien provoca indisciplina es quien no quiere estudiar.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 29. Profesorado. Frecuencia de percepción de diferentes situaciones de convivencia.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En la actualidad el alumnado tiene todos los derechos y ningún deber	0%	31,3%	62,5%	6,3%
Las chicas son menos indisciplinadas que los chicos	0%	43,8%	31,3%	18,8%
El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las aulas	6,3%	18,8%	75%	0%
El alumnado que saca malas notas provoca más interrupciones en clase	0%	0%	87,5%	12,5%
El alumnado que produce actos de indisciplina es el que no quiere estudiar	6,3%	6,3%	31,3%	56,3%
Al alumnado que no quiere estudiar no se le debería obligar a asistir al centro	12,5%	56,3%	25%	0%
Las profesoras son mas dialogantes que los profesores	6,3%	50%	43,8%	0%
Las profesoras son igual de dialogantes que los profesores	0%	37,5%	56,3%	6,3%
El alumnado suele responder con el mismo nivel de indisciplina a profesoras que a profesores	0%	43,8%	50%	6,3%
Hay más conflictos con el profesorado joven	56,3%	31,3%	12,5%	0%
Hay igual cantidad de conflictos con el profesorado joven que con el de mayor edad	6,3%	43,8%	37,5%	12,5%
Nos gusta pedir apoyo cuando tenemos un conflicto	6,3%	37,5%	56,3%	0%
El profesor está renunciando a su papel de responsable de la disciplina y educador de convivencia	12,5%	81,3%	6,3%	0%
Los centros con muchos conflictos suelen ser centros mal gestionados	25%	68,8%	6,3%	0%
La normativa tiene poca relevancia con el día a día de la convivencia	6,3%	43,8%	31,3%	18,8%

Un 68,8% del profesorado está en desacuerdo con que el alumnado que no quiera estudiar no debería asistir al centro. En cuanto al sexo y a la edad del profesorado, en cuestiones de sexo, las opiniones están muy divididas, el 56,3% está en desacuerdo con que las profesoras son más dialogantes que los profesores, pero también un 62,6% opina que son igual de dialogantes. La edad si parece más determinante: un 87,6 % está bastante o totalmente en desacuerdo con que hay más conflictos con el profesorado joven.

En otras cuestiones como si les gusta pedir ayuda cuando hay un conflicto, la opinión está bastante dividida (en desacuerdo: 43,8%, de acuerdo: 56,3%). En relación a si el profesor está renunciando a su papel de responsable de la

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

convivencia un altísimo 93,8% manifiesta estar en desacuerdo. Que los centros con muchos conflictos sean centros mal gestionados no es muy apoyado por los docentes con un 93,8% también en desacuerdo. La cuestión de si la normativa es relevante o no para resolver conflictos parece que está menos clara, un 50,1% dice estar bastante o totalmente en desacuerdo. En relación a la naturaleza innata de la violencia el porcentaje es un 100% en desacuerdo, 50% bastante y otro 50% totalmente.

Bloque II. Violencia.

Este bloque está formado por las siguientes variables y preguntas para profesorado y alumnado:

Tabla 30. Variables dependientes- preguntas bloque II.

VARIABLES	PREGUNTAS PROFESORADO	PREGUNTAS ALUMNADO
1. Percepción de la supuesta naturaleza violenta del ser humano	22.s	16.l
2. Percepción de la situación de la violencia del alumnado	23 y 27	18
3. Causas o factores de la violencia en el alumnado	26	-----
4. Tipos de violencia observados en el centro en relación al alumnado	24A	19A
5. Tipos de violencia observados en relación al alumnado con el profesorado, al profesorado entre sí y al profesorado con las familias.	24B,C,D	19B
6. Violencia sufrida en los tres últimos años	28	-----
7. Percepción de la relación violencia género en relación al alumnado.	25	20
8. Percepción de los sentimientos de miedo, aprecio y rechazo en el alumnado hacia alumnos y profesores.	-----	21 y 22

1. Como vemos tanto la opinión del alumnado como la del profesorado parece no estar de acuerdo con la naturaleza violenta del ser humano, el alumnado con un porcentaje de 77,3% y el profesorado con un contundente 100%.

Tabla 31. Alumnado y profesorado. Frecuencia de percepción de la naturaleza violenta del ser humano.

NATURALEZA VIOLENTA DEL SER HUMANO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
El ser humano es violento por naturaleza (alumnado)	77,3%	21,6%
El ser humano es violento por naturaleza (profesorado)	100%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

2. En cuanto a la percepción de la violencia en el centro por parte del alumnado el 81,4% opina que es un problema muy importante.

Tabla 32. Alumnado. Frecuencia de percepción de la violencia en el centro.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CENTRO POR PARTE DEL ALUMNADO	NO ES UN PROBLEMA	ES UN PROBLEMA POCO IMPORTANTE	ES UN PROBLEMA MUY IMPORTANTE
Por parte del alumnado: en el centro consideras la violencia como	1%	17,5%	81,4%

Para el profesorado, por otro lado, en sus clases el mayor porcentaje opina que es un problema poco importante, (43,8%) mientras que en el centro en general el mismo porcentaje es otorgado a muy importante.

Tabla 33. Profesorado. Frecuencia de percepción de la violencia en clase.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS CLASES POR PARTE DEL PROFESORADO	POCO IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
la violencia en sus clases es un problema	43,8%	18,8%	37,5%

Tabla 34. Profesorado. Frecuencia de percepción de la violencia en el centro.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CENTRO POR PARTE DEL PROFESORADO	POCO IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
la violencia en el centro es un problema	6,3%	50%	43,8%

Además opinan, con porcentajes idénticos, que la violencia en los últimos años permanece igual, o aumenta bastante (43,8%).

Tabla 35. Profesorado. Frecuencia de percepción del aumento de la violencia.

PERCEPCIÓN DEL INCREMENTO DE LA VIOLENCIA EN EL CENTRO	ESTA DISMINUYENDO	PERMANECE IGUAL	SI, BASTANTE	SI, MUCHO
La violencia se está incrementando en los centros educativos	0%	43,8%	43,8%	6,3%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

3. Este punto es exclusivo del profesorado, es un análisis de las posibles causas de la violencia en el alumnado. Entre las causas que el profesorado cree que afectan **mucho** en la violencia del alumnado encontramos con un porcentaje de 81,3% el ambiente socio afectivo desestructurado la influencia del grupo de iguales (50%), también indican que influyen **bastante** la personalidad del alumno (93,8%), la pérdida del valor de autoridad (81,3%), la indiferencia del alumnado hacia los estudios (68,8%), y la marginalidad social y cultural de las familias y el contexto socio cultural político de la sociedad (62,5% ambas). Entre las que influyen poco o nada encontramos la pertenencia a bandas juveniles (50%, nada), el clima social del centro (62,5%, poco), la estructura organizativa del centro (56,3%, poco) o las opciones metodológicas del profesorado (68,8% entre poco y nada).

Tabla 36. Profesorado. Frecuencia de posibles causas de la violencia en el alumnado.

POSIBLES CAUSAS DE VIOLENCIA EN EL ALUMNADO	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
El ambiente socio afectivo desestructurado	0%	0%	18,8%	81,3%
La marginalidad social y cultural de las familias	0%	0%	62,5%	37,5%
El contexto socio cultural, político de la sociedad	0%	31,3%	62,5%	6,3%
La influencia del grupo de iguales	0%	0%	50%	50%
El propio clima social del centro	0%	62,5%	31,3%	6,3%
La estructura organizativa del centro	6,3%	56,3%	37,5%	0%
Las opciones metodológicas del profesorado	18,8%	50%	31,3%	0%
La personalidad del alumno	0%	6,3%	93,8%	0%
El consumo de drogas	6,3%	62,5%	25%	6,3%
La pertenencia a bandas juveniles	50%	18,8%	25%	6,3%
La influencia de juegos y juguetes violentos	6,3%	62,5%	31,3%	0%
El fracaso escolar del alumno	0%	43,8%	50%	6,3%
Los medios de comunicación	6,3%	31,3%	56,3%	6,3%
La pérdida del valor de autoridad	0%	0%	81,3%	18,8%
La indiferencia del alumnado hacia los estudios	0%	0%	68,8%	31,3%
Las actitudes discriminatorias	6,3%	56,3%	37,5%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

4. Con relación a los tipos de violencia entre el alumnado observados por los mismos alumnos podemos resaltar que la violencia que más se da es la violencia verbal con un 77,3% seguida por amenazas e intimidaciones con un 60,8% y por peleas entre personas con un 56,7%.

Tabla 37. Alumnado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- alumnado.

TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ALUMNADO SEGÚN EL ALUMNADO	NADA	POCO	MUCHO
La violencia verbal entre el alumnado	5,2%	16,5%	77,3%
Dejar solo o dar de lado a alguien	3,1%	60,8%	36,1%
Amenazas o intimidaciones	6,2%	33%	60,8%
Amenazas o intimidaciones utilizando algún objeto	37,1%	42,3%	20,6%
Peleas entre personas	8,2%	35,1%	56,7%
Peleas de bandas o pandillas a personas	24,7%	43,3%	29,9%
Peleas entre bandas o pandillas	33%	42,3%	23,7%
Acoso sexual de chicos a chicas	52,6%	34%	12,4%
Acoso sexual de chicas a chicos	55,7%	35,1%	8,2%
Robos de objetos o prendas	20,6%	51,5%	25,8%
Discriminación por clase social	38,1%	40,2%	21,6%
Discriminación por raza	25,8%	53,6%	20,6%
Discriminación sexual	42,3%	38,1%	19,6%
Discriminación por lugar de origen	33%	47,4%	18,6%
Discriminación por éxito en los estudios	34%	45,4%	20,6%
Discriminación por fracaso en los estudios	37,1%	44,3%	17,5%
Discriminación por razones físicas	24,7%	50,5%	23,7%
Destrozos en el mobiliario	25,8%	45,4%	28,9%
Indiferencia o pasotismo	26,8%	43,3%	29,9%

En cuanto al profesorado la opinión es la siguiente: La violencia verbal es el tipo de violencia más frecuente con un 100%, seguida por la indiferencia o pasotismo con un 68,8% y por las amenazas e intimidaciones con un 50%.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 38. Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- alumnado.

TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ALUMNADO SEGÚN EL PROFESORADO	NADA	POCO	MUCHO
La violencia verbal con intención de ridiculizar	0%	0%	100%
Dejar solo o dar de lado a alguien	0%	87,5%	12,5%
Amenazas o intimidaciones	0%	50%	50%
Amenazas o intimidaciones utilizando algún objeto	87,5%	12,5%	0%
Peleas entre personas	0%	68,8%	31,3%
Peleas de bandas o pandillas a personas	37,5%	62,5%	0%
Peleas entre bandas o pandillas	50%	50%	0%
Acoso sexual de chicos a chicas	37,5%	62,5%	0%
Acoso sexual de chicas a chicos	93,8%	6,3%	0%
Robos de objetos o prendas	18,8%	68,8%	12,5%
Discriminación por clase social	68,8%	31,3%	0%
Discriminación por raza	25%	75%	0%
Discriminación sexual	25%	75%	0%
Discriminación por lugar de origen	25%	75%	0%
Discriminación por éxito en los estudios	50%	43,8%	6,3%
Discriminación por fracaso en los estudios	87,5%	12,5%	0%
Discriminación por razones físicas	31,3%	50%	18,8%
Destrozos en el mobiliario	75%	25%	0%
Indiferencia o pasotismo	6,3%	25%	68,8%

En cuanto a la violencia en la relación alumnado-profesorado según los alumnos, podemos ver en la tabla 39, que la mayoría de los ítems reciben los porcentajes más altos en las opciones poco o nada, destacando los insultos del alumnado al profesorado que ocurren mucho según un 36,1%, la indiferencia o pasotismo del alumnado al profesorado (32%) las amenazas del alumnado al profesorado (25,8%). Llamamos la atención los porcentajes que reciben las agresiones en la opción **poco** (34% de alumnado a profesorado, 26,8%, de profesorado a alumnado) o incluso los insultos del profesorado al alumnado (43,3%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 39. Alumnado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- profesorado

TIPOS DE VIOLENCIA ALUMNADO-PROFESORADO SEGÚN EL ALUMNADO	NADA	POCO	MUCHO
Insultos del alumnado al profesorado con intención de ofender	13,4%	50,5%	36,1%
Insultos del profesorado al alumnado con intención de ofender	41,2%	43,3%	15,5%
Amenazas del alumnado al profesorado	20,6%	53,6%	25,8%
Amenazas del profesorado al alumnado	51,5%	29,9%	18,6%
Agresiones físicas del alumnado al profesorado	53,6%	34%	12,4%
Agresiones físicas del profesorado al alumnado	64,9%	26,8%	8,2%
Destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado	56,7%	28,9%	14,4%
Robos de objetos del alumnado al profesorado	48,5%	34%	17,5%
Indiferencia o pasotismo del alumnado al profesorado	21,6%	46,4%	32%
Indiferencia o pasotismo del profesorado al alumnado	42,3%	34%	22,7%

Con el mismo tipo de indicadores pero con las respuestas del profesorado podemos observar que el que recibe una puntuación más alta es la indiferencia o pasotismo del alumnado al profesorado (56,3%), seguida por los insultos del alumnado al profesorado (37,5%) y por las amenazas del alumnado (31,3%). Las agresiones disminuyen a un 0% del profesorado al alumnado y ascienden a un 62,5% del alumnado al profesorado.

Tabla 40. Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia alumnado- profesorado.

TIPOS DE VIOLENCIA ALUMNADO-PROFESORADO SEGÚN EL PROFESORADO.	NADA	POCO	MUCHO
Insultos del alumnado al profesorado con intención de ofender	0%	62,5%	37,5%
Insultos del profesorado al alumnado con intención de ofender	87,5%	12,5%	0%
Amenazas del alumnado al profesorado	0%	68,8%	31,3%
Amenazas del profesorado al alumnado	62,5%	37,5%	0%
Agresiones físicas del alumnado al profesorado	37,5%	62,5%	0%
Agresiones físicas del profesorado al alumnado	100%	0%	0%
Destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado	81,3%	12,5%	6,35
Robos de objetos del alumnado al profesorado	81,3%	18,8%	0%
Indiferencia o pasotismo del alumnado al profesorado	0%	43,8%	56,3%
Indiferencia o pasotismo del profesorado al alumnado	37,5%	62,5%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

El resto de las respuestas tienen el porcentaje más alto de respuestas en la opción nada. La violencia del profesorado entre sí es mucho menor, como podemos ver en la tabla, dándose para todas las respuestas el porcentaje más alto con diferencia en la opción nada.

Tabla 41. Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia profesorado- profesorado.

TIPOS DE VIOLENCIA PROFESORADO-PROFESORADO SEGÚN EL PROFESORADO	NADA	POCO	MUCHO
Insultos entre el profesorado con intención de ofender	93,8%	0%	6,3%
Agresiones físicas entre el profesorado	93,8%	6,3%	0%
Indiferencia o pasotismo entre el profesorado	68,8%	0%	6,3%
Entorpecimiento de la labor profesional	81,3%	12,5%	6,3%
Comentarios injuriosos entre el profesorado	87,5%	6,3%	6,3%

En cuanto a la situación con las familias hay que destacar la indiferencia o pasotismo de las familias que se da mucho según el 56,3% del profesorado y otras formas de violencia como los insultos, las intimidaciones, o los comentarios injuriosos que se dan poco, pero en porcentajes importantes.

Tabla 42. Profesorado. Frecuencia de tipos de violencia profesorado-familias.

TIPOS DE VIOLENCIA FAMILIAS-PROFESORADO SEGÚN EL PROFESORADO	NADA	POCO	MUCHO
Insultos o motes de la familias al profesorado	62,5%	37,5%	0%
Agresiones físicas de las familias al profesorado	100%	0%	0%
Indiferencia o pasotismo de las familias al profesorado	0%	43,8%	56,3%
Destrozos en propiedades del profesorado	100%	0%	0%
Robos de objetos al profesorado	100%	0%	0%
Intimidaciones o amenazas de las familias	56,3%	43,8%	0%
Entorpecimiento de la labor del profesorado	50%	50%	0%
Comentarios injuriosos de las familias	6,3%	93,8%	0%
Indiferencia o pasotismo del profesorado a las familias	50%	43,8%	6,3%
Rechazo del profesorado ala participación de las familias	56,3%	43,8%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

6. Si analizamos la violencia sufrida por los profesores en los tres últimos años, podemos comprobar que los porcentajes más elevados corresponden de nuevo a recibir insultos (81,3%, algunas veces) y de lejos a ser amenazado (37,5%, algunas veces). Reciben también alguna respuesta el ser insultado por algún familiar (12,5%, algunas veces) o incluso ser agredido por algún alumno (6,3%, algunas veces). El resto de índices reciben un 100% de respuestas para la opción nunca.

Tabla 43. Profesorado. Violencia sufrida por el profesorado en los últimos años.

VIOLENCIA SUFRIDA POR EL PROFESORADO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS	NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES
Ha sido insultado por algún alumno	12,5%	81,3%	0%	6,3%
Ha sido insultado por algún familiar de algún alumno	87,5%	12,5%	0%	0%
Ha sido amenazado por algún alumno	56,3%	37,5%	6,3%	0%
Ha sido agredido por algún alumno	93,8%	6,3%	0%	0%
Ha sido agredido por algún familiar de algún alumno	100%	0%	0%	0%
Ha sufrido destrozos en alguna pertenencia por parte de un alumno	100%	0%	0%	0%
Ha sufrido destrozos en alguna pertenencia por parte de algún familiar de algún alumno	100%	0%	0%	0%

7. En cuanto a la percepción de la relación violencia género, por parte del alumnado podemos ver que hay ciertas conductas que se dan más en los alumnos, amenazas o intimidaciones (39,2%), peleas entre personas (32%), destrozos en el mobiliario (28,9%), indiferencia o pasotismo (25,8%), discriminación sexual (25,8%). Las chicas sólo reciben más puntuación en un ítem, en concreto, dejar solo o dar de lado a alguien (28,9%). Elementos que reciben mayor puntuación en los dos por igual son violencia verbal (42,3%), dejar solo o de lado a alguien (33%), peleas entre personas (49,5%), robos de objetos o prendas (42,3%), discriminación por raza (37,1%), por éxito en los estudios (37,1%), por razones físicas (33%), o indiferencia o pasotismo (43,3%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 44. Alumnado. Tipos de violencia en el alumnado según género.

TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ALUMNADO- GÉNERO SEGÚN EL ALUMNADO	NO SE DA	EN LOS DOS POR IGUAL	MÁS EN LAS ALUMNAS	MÁS EN LOS ALUMNOS
La violencia verbal con intención de ridiculizar	9,3%	42,3%	9,3%	38,1%
Dejar solo o dar de lado a alguien	17,5%	33%	28,9%	18,6%
Amenazas o intimidaciones	11,3%	35,1%	13,4%	39,2%
Amenazas o intimidaciones utilizando algún objeto	39,2%	24,7%	7,2%	25,8%
Peleas entre personas	6,2%	49,5%	11,3%	32%
Peleas de bandas o pandillas a personas	42,3%	23,7%	11,3%	21,6%
Peleas entre bandas o pandillas	35,1%	27,8%	13,4%	22,7%
Acoso sexual de chicos a chicas	52,6%	17,5%	12,4%	16,5%
Acoso sexual de chicas a chicos	55,7%	18,6%	9,3%	16,5%
Robos de objetos o prendas	21,6%	42,3%	13,4%	20,6%
Discriminación por clase social	45,4%	30,9%	6,2%	16,5%
Discriminación por raza	35,1%	37,1%	7,2%	19,6%
Discriminación sexual	48,5%	17,5%	6,2%	25,8%
Discriminación por lugar de origen	26,8%	38,1%	12,4%	20,6%
Discriminación por éxito en los estudios	36,1%	37,1%	15,5%	8,2%
Discriminación por fracaso en los estudios	45,4%	28,9%	10,3%	13,4%
Discriminación por razones físicas	28,9%	33%	13,4%	21,6%
Destrozos en el mobiliario	30,9%	23,7%	15,5%	28,9%
Indiferencia o pasotismo	23,7%	43,3%	6,2%	25,8%

Por parte del profesorado, la opinión oscila entre los tipos de violencia que se dan en los dos por igual y los que se dan más en los alumnos. En cuanto a las que se dan igual en los dos sexos, encontramos con porcentajes muy altos la violencia verbal con intención de ridiculizar (87,5%), discriminación por raza (75%), dejar solo o de lado a alguien (68,8%) o discriminación por lugar de origen (62,5%). Encontramos porcentajes muy altos de mayor frecuencia en los alumnos en amenazas o intimidaciones (75%), peleas entre personas (75%), o destrozos en el mobiliario (62,5%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 45. Profesorado. Tipos de violencia en el alumnado según género.

TIPOS DE VIOLENCIA EN EL ALUMNADO- GÉNERO SEGÚN EL PROFESORADO.	NO SE DA	EN LOS DOS POR IGUAL	MÁS EN LAS ALUMNAS	MÁS EN LOS ALUMNOS
La violencia verbal con intención de ridiculizar	0%	87,5%	6,3%	6,3%
Amenazas o intimidaciones	0%	25%	0%	75%
Dejar solo o dar de lado a alguien	6,3%	68,8%	12,5%	12,5%
Peleas entre personas	6,3%	18,8%	0%	75%
Acoso sexual	87,5%	6,3%	0%	6,3%
Robos de objetos o prendas	31,3%	56,3%	0%	12,5%
Discriminación por clase social	62,5%	37,5%	0%	0%
Discriminación por raza	18,8%	75%	0%	6,3%
Discriminación sexual	31,3%	31,3%	0%	37,5%
Discriminación por lugar de origen	31,3%	62,5%	0%	6,3%
Discriminación por éxito en los estudios	50%	50%	0%	0%
Discriminación por fracaso en los estudios	87,5%	12,5%	0%	0%
Discriminación por razones físicas	37,5%	56,3%	0%	12,5%
Destrozos en el mobiliario	0%	37,5%	0%	62,5%
Indiferencia o pasotismo	23,7%	43,3%	6,2%	25,8%

8. Si nos centramos en las preguntas orientadas al aprecio que el alumnado siente de compañeros y profesores, podemos ver que la mayoría del alumnado se siente apreciado por algunos de sus compañeros (54,6%) o incluso por todos (22,7%) aunque también hay un porcentaje menor (19,6%) que no se siente apreciado por ninguno de sus compañeros.

Tabla 46. Alumnado. Aprecio de compañeros y profesores.

APRECIO DE COMPAÑEROS Y PROFESORES	NINGUNO	ALGUNOS	TODOS
Me siento apreciado por mis compañeros	19,6%	54,6%	22,7%
Me siento apreciado por mis profesores	15,5%	45,4%	38,1%

En cuanto al aprecio por parte de los profesores, el porcentaje de los que no se sienten apreciados por ninguno disminuye a un 15,5% y aumenta el de sentirse apreciado por todos (38,1%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 47. Alumnado. Miedo de compañeros y profesores.

MIEDO DE COMPAÑEROS Y PROFESORES	NUNCA	ALGUNAS VECES	EN MUCHAS OCASIONES
He sentido miedo de mis profesores	69,1%	19,6%	10,3%
He sentido miedo de mis compañeros	47,4%	39,2%	11,3%

Por otro lado si hablamos de si alguna vez el alumnado ha sentido miedo de sus profesores, el 69,1% de la muestra indica que nunca ha sentido miedo, el 19,6% indica que a veces y el 10,3% que en muchas ocasiones. De manera similar, un 47,7% nunca ha sentido miedo de sus compañeros, un 39,2% algunas veces y un 11,3% en muchas ocasiones.

Bloque III: Estrategias para favorecer la convivencia y la resolución de conflictos.

Este bloque está formado por las siguientes variables y preguntas para profesorado y alumnado:

Tabla 48. Variables dependientes-preguntas bloque III.

VARIABLES	PREGUNTAS PROFESORADO	PREGUNTAS ALUMNADO
1. Espacios en los que el profesorado, el alumnado y las familias abordan los conflictos.	5,6 y 7.	5
2. Existencia y valoración de la Comisión de Convivencia.	18,19 y 14c	12 y 13
3. Existencia y valoración de normativa de convivencia.	20,21R	14
4. Participación: - de alumnado, profesorado y familias para favorecer la convivencia. - de los órganos del centro para favorecer la convivencia. - de las familias y del alumnado en resolución de conflictos.	8, 13, 14	10,11 y 15
5. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.	15	8
6. Frecuencia de observación de valores y actitudes ligadas a la convivencia.	16	9
7. Frecuencia de la mediación en los diferentes sectores e importancia de la misma.	11,12	6
8. Importancia de la vigilancia en los recreos y valoración.	29 y 30	-----
9. Nivel de formación para afrontar conflictos, importancia para ejercer la profesión y disposición para aprender.	9,10 y 31	23

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

1. El primer apartado del tercer bloque analiza los espacios que utiliza el alumnado para resolver conflictos, desde su propio punto de vista. Así los lugares donde habitualmente se resuelven los conflictos son la Jefatura de estudios (63,9%), la Dirección (56,7%) y la tutoría (53,6%).

Tabla 49. Alumnado. Espacios para resolver conflictos.

ESPACIOS PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS SEGÚN EL ALUMNADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
El alumnado trata los conflictos en el Consejo Escolar	24,7%	39,2%	36,1%
En las Juntas de Delegados	30,9%	53,6%	14,4%
En tutoría	8,2%	38,1%	53,6%
En las horas de clase	21,6%	47,4%	30,9%
En la Comisión de Convivencia	17,5%	55,7%	25,8%
En los tiempos de los recreos	19,6%	58,8%	21,6%
En reuniones informales (pasillos)	36,1%	38,1%	25,8%
En dirección	15,5%	27,8%	56,7%
En Jefatura de Estudios	8,2%	27,8%	63,9%
En el Departamento de Orientación	19,6%	47,4%	33%

En cuanto al profesorado, ha opinado acerca de los espacios que se utilizan en el centro, en general, para resolver conflictos, dónde creen ellos que los resuelve el alumnado y dónde las familias.

En primer lugar, los lugares donde más habitualmente se resuelven los conflictos son la Jefatura de Estudios (100%), el Departamento de Orientación (93,8%), la tutoría (93,8%), las reuniones de tutores (87,5%), y la Comisión de Convivencia (81,3%).

Tabla 50. Profesorado. Espacios para resolver conflictos.

ESPACIOS PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
Los conflictos se solucionan en el Consejo Escolar	12,5%	68,8%	18,8%
Los conflictos se solucionan en Claustro	0%	62,5%	37,5%
En la Comisión de Convivencia	6,3%	12,5%	81,3%
En las reuniones de tutores	0%	12,5%	87,5%
En las tutorías	6,3%	0%	93,8%
En el trascurso de las clases	6,3%	37,5%	56,3%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

En asambleas de clase	18,8%	37,5%	43,8%
En reuniones informales por los pasillos	6,3%	50%	43,8%
En los tiempos de recreo	6,3%	62,5%	31,3%
En Jefatura de estudios	0%	0%	100%
En Dirección	0%	50%	50%
En tutorías con las familias del alumnado	0%	31,3%	68,8%
En el Departamento de Orientación	0%	6,3%	93,8%

Ahora se les plantea a los profesores dónde resuelve el alumnado los conflictos habitualmente, y responden que en Jefatura de Estudios (100%), en tutoría (87,5%), en el Departamento de Orientación (81,3%), y en las horas de clase (75%).

Tabla 51. Profesorado. Espacios donde el alumnado resuelve los conflictos

ESPACIOS DONDE EL ALUMNADO RESUELVE LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
El alumnado trata los conflictos en el Consejo Escolar	56,3%	43,8%	0%
En las Juntas de Delegados	18,8%	75%	0%
En tutoría	0%	12,5%	87,5%
En las horas de clase	0%	25%	75%
En la Comisión de Convivencia	31,3%	18,8%	50%
En los tiempos de los recreos	12,5%	68,8%	18,8%
En reuniones informales (pasillos)	6,3%	68,8%	25%
En dirección	0%	50%	50%
En Jefatura de Estudios	0%	0%	100%
En el Departamento de Orientación	6,3%	12,5%	81,3%

En cuanto a las familias, el profesorado opina que estos son los lugares donde mas habitualmente resuelven sus conflictos: la Jefatura de Estudios (87,5%), la Dirección (81,3%), y con algo de distancia el Departamento de Orientación (43,8%). Un 50% del profesorado opina las familias nunca utilizan el Consejo Escolar para resolver conflictos, siendo éste esencialmente un órgano para la participación de la comunidad educativa.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 52. Profesorado. Espacios donde las familias suelen resolver los conflictos.

ESPACIOS DONDE LAS FAMILIAS SUELEN RESOLVER LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
El alumnado trata los conflictos en el Consejo Escolar	50%	25%	15%
En la Asociación de Familiares	6,3%	75,5%	6,3%
En las reuniones de padres	6,3%	75,5%	6,3%
En las tutorías	0%	18,8%	75%
En reuniones informales (entrada y salida)	12,5%	56,3%	18,8%
En el Departamento de Orientación	31,3%	18,8%	43,8%
En Dirección	0%	12,5%	81,3%
En Jefatura de Estudios	0%	6,3%	87,5%

2. Con respecto a la existencia y valoración de la Comisión de Convivencia por parte del alumnado un 76,3% afirma que existe una Comisión de Convivencia en el centro, un 19,6% no lo sabe y un 4% afirma que no existe.

Tabla 53. Alumnado. Existencia de la Comisión de Convivencia.

EXISTENCIA DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA ALUMNADO	NO LO SE	NO	SI
En tu centro, ¿ hay comisión de convivencia?	19,6%	4%	76,3%

De los que saben que existe un 60,8% opina que funciona bien, un 24,7% regular y un 2,1% mal.

Tabla 54. Alumnado. Funcionamiento de la Comisión de Convivencia.

FUNCIONAMIENTO DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA ALUMNADO	MAL	REGULAR	BIEN
¿Cómo crees que funciona?	2,1%	24,7%	60,8%

El 93,8% del profesorado conoce la existencia de la Comisión de convivencia, salvo un 6,3% que no sabe si hay o no. Un 56,3% piensa que funciona bien y un 37,5% que regular.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 55. Profesorado. Existencia de la Comisión de Convivencia.

EXISTENCIA DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA PROFESORADO	NO LO SE	NO	SI
En tu centro, hay comisión de convivencia?	6,3%	0%	93,8%

Tabla 56. Profesorado. Funcionamiento de la Comisión de Convivencia.

FUNCIONAMIENTO DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA PROFESORADO	MAL	REGULAR	BIEN
¿Cómo crees que funciona?	0%	37,5%	56,3%

Un 81,3% opina que una mayoría de la Comisión de Convivencia contribuye a fomentar una convivencia positiva.

Tabla 57. Profesorado. Participación de la Comisión de Convivencia.

PARTICIPACIÓN DE COMISIÓN DE CONVIVENCIA EN PROPICIAR CONVIVENCIA POSITIVA	NO PARTICIPA	UNA MINORÍA	LA MITAD APROX	UNA MAYORÍA
Los componentes de la Comisión de Convivencia contribuyen a propiciar una convivencia positiva	0%	0%	12,5%	81,3%

3. Con respecto a la existencia de normas de convivencia el 82, 5% del alumnado responde afirmativamente y dice conocerlas, el 16% sabe de su existencia pero no las conoce y un 1% responde que no existe.

Tabla 58. Alumnado. Existencia de normas de convivencia.

EXISTENCIA DE NORMAS DE CONVIVENCIA ALUMNADO	NO	SI, PERO NO LAS CONOZCO	SI, Y LAS CONOZCO
En tu centro, hay normas de convivencia?	1%	16%	82,5%

El 93,8% del profesorado afirma conocer las normas de convivencia, y el 6,3% afirma que existen en el centro pero no las conoce.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 59. Profesorado. Existencia de normas de convivencia.

EXISTENCIA DE NORMAS DE CONVIVENCIA PROFESORADO	NO LO SE	NO EXISTE	SI PERO NO LA CONOZCO	SI Y LA CONOZCO
En tu centro, hay normas de convivencia?	0%	0%	6,3%	93,8%

También se pregunta al profesorado acerca del papel de la normativa para el día a día de la convivencia del centro. Un 50,1% (entre los que están totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo) no están de acuerdo con que la normativa juegue un papel relevante en el día a día de la convivencia en el centro.

Tabla 60. Profesorado. Papel de la normativa en el día a día de la convivencia.

PAPEL DE LA NORMATIVA EN EL DÍA A DÍA DE LA CONVIVENCIA PROFESORADO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
La normativa tiene relevancia en el día a día de la convivencia?	6,3%	43,8%	31,3%	18,8%

4. Se plantean al alumnado otras cuestiones acerca de la participación de diferentes sectores educativos en la convivencia del centro y en la resolución de conflictos. La primera cuestión hace referencia a si el alumnado opina que los alumnos participan en actividades para mejorar la convivencia: ningún alumno opina que la mayoría participa, un 59,8% opina que solo una parte del alumnado participa.

Tabla 61. Alumnado. Participación del alumnado en actividades para mejorar la convivencia.

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN UN GRUPO MUY PEQUEÑO	SOLO UNA PARTE DEL ALUMNADO	LA MAYORÍA DEL ALUMNADO	
El alumnado debe participar en actividades para mejorar la convivencia	11,3%	59,8%	0%

Cuando se intenta indagar en el por qué de esta falta de participación, nos encontramos con un único motivo con el que la mayoría del alumnado (66%) parece estar de acuerdo, que es la falta de interés por parte del alumnado, el

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

resto de los motivos suman; por falta de tiempo (57,7% en desacuerdo y 19,6%, totalmente en desacuerdo), porque el profesor rechaza su participación (53,6% totalmente en desacuerdo, y 35,1% en desacuerdo) y por falta de actividades que favorezcan la convivencia (45,4%, totalmente en desacuerdo, 38,1%, en desacuerdo).

Tabla 62. Alumnado. Razones por las que no participa.

RAZONES POR LAS QUE ESTE ALUMNADO NO PARTICIPA	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
Por falta de interés	4,1%	27,8%	66%
Por falta de tiempo	19,6%	57,7%	20,6%
Porque el profesor rechaza su participación	53,6%	35,1%	9,3%
Por falta de actividades para favorecer la convivencia	45,4%	38,1%	14,4%

Por último, a la pregunta de si las familias y el alumnado deben participar en la resolución de conflictos y con qué frecuencia, un 70.1% del alumnado opina que los alumnos deben participar siempre, mientras que sólo el 43,3% de los mismos opinan que las familias deben participar siempre, puntuando con un 36,1% que deben participar sólo en situaciones graves, o incluso, con un 19,6% solo cuando se les llame.

Tabla 63. Alumnado. Participación de alumnado y familias en resolución de conflictos.

PARTICIPACION DE ALUMNADO Y FAMILIAS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN OPINIÓN DEL ALUMNADO	NUNCA	SÓLO CUANDO SE LES LLAME	SOLO EN SITUACIONES GRAVES	SIEMPRE
El alumnado debe participar en la resolución de conflictos	1%	8,2%	19,6%	70,1%
Las familias deben participar en la resolución de conflictos	1%	19,6%	36,1%	43,3%

Se plantean al profesorado cuestiones similares relacionadas con la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en propiciar una convivencia positiva. La mayoría del profesorado opina que participa una mayoría de los siguientes sectores: el Departamento de Orientación (100%), el

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Equipo Directivo (87,5%), la Comisión de Convivencia (81,3%), el Consejo Escolar (68,8%), y Claustro de profesores (50%). Destacar también la opinión del 93,8% del profesorado de que del sector familias participa sólo una minoría, al igual que del sector del alumnado (56,3%).

Tabla 64. Profesorado. Participación de diferentes sectores en el fomento de una convivencia positiva.

EN QUÉ MEDIDA PARTICIPAN ESTO SECTORES EN EL FOMENTO DE UNA CONVIVENCIA POSITIVA	NO PARTICIPA	PARTICIPA UNA MINORÍA	PARTICIPA LA MITAD APROX	PARTICIPA UNA MAYORÍA
El profesorado	0%	0%	56,3%	43,8%
El alumnado	0%	56,3%	37,5%	6,3%
Las familias	6,3%	93,8%	0%	0%
El equipo directivo	0%	0%	12,5%	87,5%
El Consejo Escolar	0%	12,5%	18,8%	68,8%
La Comisión de Convivencia	0%	0%	12,5%	81,3%
El Claustro de Profesorado	0%	0%	50%	50%
El Departamento de Orientación	0%	0%	0%	100%
La Asociación de Familiares	0%	56,3%	18,8%	25%

A la pregunta de si el alumnado y el profesorado deben participar en la resolución de conflictos el 100% opina que las familias deben participar siempre y el 87,5% que el alumnado debe hacerlo también siempre.

Tabla 65. Profesorado. Participación de alumnado y familias en la resolución de conflictos.

PARTICIPACIÓN DE ALUMNADO Y FAMILIAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	SÓLO CUANDO SE LES LLAME	SOLO EN SITUACIONES GRAVES	SIEMPRE
El alumnado debe participar en la resolución de problemas de disciplina	0%	6,3%	6,3%	87,5%
Las familias deben participar en la resolución de problemas de disciplina	0%	0%	0%	100%

5. En las siguientes cuestiones indagamos sobre el tipo y frecuencia de actividades que se utilizan para favorecer la convivencia en el centro. En primer lugar, el alumnado opina que las actividades que con más frecuencia se realizan son las actividades en tutoría con el tutor (61,9%), grupos interactivos con las familias (61,9%), charlas individuales con el tutor (53,6%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 66. Alumnado. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.

TIPO Y FRECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA SEGÚN EL ALUMNADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
Actividades en tutoría con el tutor	0%	38,1%	61,9%
Debates sobre conflictos y convivencia	9,3%	44,3%	46,4%
Charlas individuales con el tutor	10,3%	35,1%	53,6%
Juegos cooperativos	17,5%	49,5%	32%
Ejercicios de resolución de conflictos	12,4%	47,4%	40,2%
Comentarios de texto sobre conflictos y convivencia	18,6%	34%	47,4%
Vídeos o películas sobre conflictos para comentar	23,7%	53,6%	22,7%
Asambleas profesorado- familias	15,5%	51,5%	33%
Entrevistas individualizadas del profesorado con las familias	17,5%	46,4%	36,1%
Grupos interactivos con las familias	14,4%	23,7%	61,9%

Por otro lado, el profesorado opina que las actividades que se realizan de manera habitual son: vídeos o películas sobre convivencia (81,3%), asambleas con el alumnado en tutoría (75%), debates sobre conflictos y convivencia (75%), entrevistas individualizadas con las familias (68,8%), y ejercicios sobre resolución de conflictos (68,8%).

Tabla 67. Profesorado. Tipo y frecuencia de actividades para favorecer la convivencia.

TIPO Y FRECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
Asambleas en clase con el alumnado	0%	62,5%	37,5%
Asambleas con el alumnado en tutoría	12,5%	6,3%	75%
Debates sobre conflictos y convivencia	0%	25%	75%
Charlas individuales en tutoría	12,5%	31,3%	50%
Charlas colectivas en tutoría	18,8%	37,5%	31,3%
Campañas o jornadas a favor de la convivencia	6,3%	31,3%	62,5%
Juegos cooperativos	0%	62,5%	37,5%
Ejercicios sobre resolución de conflictos	6,3%	25%	68,8%
Comentarios de texto	6,3%	31,3%	62,5%
Videos o películas	6,3%	6,3%	81,3%
Asambleas profesorado-familias	6,3%	37,5%	56,3%
Entrevistas individualizadas con familias	0%	31,3%	68,8%
Grupos interactivos con familias	12,5%	37,5%	50%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

6. En esta cuestión se presta atención a los valores que el profesorado valora y respeta, y cómo el alumnado percibe esta importancia. El alumnado considera en su mayoría (todos los items por encima del 60%) que el profesorado valora mucho todas estas actitudes, destacan sobre las demás el respeto del profesorado al alumnado (80,4%), el diálogo entre alumnado y profesorado (79,4%), o el respeto entre el alumnado (78,4%).

Tabla 68. Alumnado. Actitudes que valora el profesorado.

ACTITUDES QUE VALORA EL PROFESORADO SEGÚN EL ALUMNADO	NADA	POCO	MUCHO
El diálogo entre el alumnado	1%	24,7%	74,2%
El diálogo entre alumnado y profesorado	1%	19%	79,4%
El respeto entre el alumnado	3%	18,6%	78,4%
El respeto entre alumnado y profesorado	4%	22,7%	73,2%
El respeto del profesorado a alumnado	4,1%	15,5%	80,4%
La participación y cooperación entre el alumnado	5,2%	28,9%	61,9%
La cooperación entre alumnado y profesorado	3,1%	23,7%	72,2%
Que el alumnado se valore a sí mismo.	5,2%	28,9%	66%
Que las diferencias de raza se vean como algo positivo	7,2%	26,8%	66%
Que el alumnado valore la democracia	3,1%	23,7%	73,2%
Que el alumnado rechace la violencia	8,2%	26,8%	64,9%
Que el alumnado resuelva los conflictos sin violencia	4.1%	21,6%	73,2%

El 100% del profesorado opina que los profesores valoran mucho el diálogo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, el respeto entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado (mutuamente), que el alumnado rechace la violencia, y que resuelva los conflictos sin violencia. También son mayoría los que opinan que estas actitudes son valoradas, siendo la que menos, la participación y cooperación entre el alumnado.

Tabla 69. Profesorado. Actitudes que valora el profesorado.

ACTITUDES QUE VALORA EL PROFESORADO SEGÚN EL PROFESORADO	NADA	POCO	MUCHO
El diálogo entre el alumnado	0%	0%	100%
El diálogo entre alumnado y profesorado	0%	0%	100%
El respeto entre el alumnado	0%	0%	100%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

El respeto entre alumnado y profesorado	0%	0%	100%
El respeto del profesorado al alumnado	0%	0%	100%
La participación y cooperación entre el alumnado	0%	43,8%	56,3%
La cooperación entre alumnado y profesorado	0%	37,5%	62,5%
Que el alumnado se valore a sí mismo.	0%	37,5%	62,5%
Que las diferencias de raza se vean como algo positivo	0%	12,5%	87,5%
Que el alumnado valore la democracia	0%	6,3%	93,8%
Que el alumnado rechace la violencia	0%	0%	100%
Que el alumnado resuelva los conflictos sin violencia	0%	0%	100%

7. En este apartado nos centramos en la opinión sobre la mediación. En cuanto a qué sectores de la comunidad educativa suelen mediar en los conflictos la mayoría del alumnado (71,1%) opina que el tutor media habitualmente, el equipo directivo (61,9%), el profesorado (56%) y la orientadora (52,6%). El 53,6% y el 51,5% del alumnado opinan que un alumno o un padre/madres, respectivamente, median en raras ocasiones.

Tabla 70. Alumnado. Sectores de la comunidad que suelen mediar.

SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA QUE SUELEN MEDIAR EN LOS CONFLICTOS SEGÚN EL ALUMNADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
El equipo directivo	12,4%	25,8%	61,9%
El profesorado	6%	35%	56%
El tutor	4%	24,7%	71,1%
Un alumno	34%	53,6%	11,3%
Un padre/madre	21,6%	51,5%	25,8%
La orientadora	9,3%	37,1%	52,6%
Tú mismo	33%	34%	33%

El profesorado responde a esta misma pregunta que quien suele mediar habitualmente es el equipo directivo (91,8%), seguido por el profesorado (87,5%), ud. Mismo (87,5%), un alumno (62,5%), la orientadora (56,3%), o incluso un padre o una madre (43,8%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 71. Profesorado. Sectores de la comunidad que suelen mediar.

SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA QUE SUELEN MEDIAR EN LOS CONFLICTOS SEGÚN EL PROFESORADO	NUNCA	EN RARAS OCASIONES	HABITUALMENTE
El equipo directivo	0%	6,3%	91,8%
El profesorado	0%	12,5%	87,5%
Un alumno	6,3%	31,3%	62,5%
Un padre/madre	12,5%	43,8%	43,8%
La orientadora	0%	43,8%	56,3%
La inspección	50%	50%	0%
Ud mismo	0%	12,5%	87,5%
Ud mismo media entre alumnado-profesorado	18,8%	62,5%	18,8%
Ud mismo media entre profesores	81,3%	18,8%	0%
Ud mismo media entre alumnado y familias	25%	62,5%	12,5%

El profesorado responde que la mediación es muy importante (87,5%) para el funcionamiento del centro.

Tabla 72. Profesorado. Valoración de la mediación.

Para el funcionamiento del centro, ¿Cómo valora la mediación?			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	bastante importante	2	12,5
	Muy importante	14	87,5
	Total	16	100,0

8. En esta sección se preguntó exclusivamente al profesorado acerca de la vigilancia en los recreos. De manera global, el profesorado opina que la vigilancia en los centros es bastante importante (62,5%) o muy importante (37,5%).

Tabla 73. Profesorado. Importancia de la vigilancia en los recreos.

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA VIGILANCIA EN LOS RECREOS EN EL CENTRO	NADA IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
La vigilancia de los recreos por parte del profesorado es	0%	0%	62,5%	37,5%

La opinión acerca de cómo se están haciendo las guardias de recreo en este centro es, en general, bastante satisfactoria (87,5%) aunque el porcentaje restante la califica de poco satisfactoria (12,5%).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 74. Profesorado. Percepción sobre la vigilancia en los recreos.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA VIGILANCIA EN LOS RECREOS EN EL CENTRO	NADA SATISFACTORIAMENTE (SATISF)	POCO SATISF	BASTANTE SATISF	MUY SATISF
La vigilancia de los recreos en su centro se está llevando a cabo	0%	12,5%	87,5%	0%

9. Esta sección está dedicada a la formación en mediación para resolver conflictos. En primer lugar, se pregunta al alumnado si les gustaría aprender estrategias que les ayuden a resolver conflictos, un 86,6% responde que sí, un 7,2% no lo sabe, y tan sólo el 5,2% no querría.

Tabla 75. Alumnado. Opinión sobre participación en formación.

OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN EN MEDIACIÓN DE CONFLICTOS POR PARTE DEL ALUMNADO	NO LO SE	NO	SI
Te gustaría aprender estrategias que te ayuden a resolver conflictos	7,2%	5,2%	86,6%

Al profesorado se le hacen varias preguntas en este sentido. En primer lugar nos centramos en la formación que ha recibido anteriormente sobre resolución y mediación en conflictos. La primera pregunta se centra en la formación universitaria: un 50% afirma no haber recibido ninguna formación de este tipo y el 50% restante expresa que la que ha recibido ha sido poco satisfactoria. La segunda cuestión va dirigida a esta formación en los años de docencia: en estos años el 50% del profesorado opina que esta formación ha sido bastante satisfactoria, mientras que un 43,8% elige la opción poco satisfactoria. Tan sólo un 6,3% afirma no haber recibido ninguna formación en estos años.

Tabla 76. Profesorado. Opinión sobre formación previa.

OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN EN MEDIACIÓN DE CONFLICTOS POR PARTE DEL PROFESORADO	NO HE RECIBIDO NINGUNA	POCO SATISF.	BASTANTE SATISF.	MUY SATISF.
Su formación en temas de conflicto en la escuela o facultad ha sido	50%	50%	0%	0%
Su formación en temas de conflicto en el ejercicio de su profesión ha sido	6,3%	43,8%	50%	0%

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

La siguiente cuestión hace hincapié en la importancia que los docentes conceden a la mediación para el funcionamiento de la convivencia y de la vida del centro. El 62,5% otorga mucha importancia a la formación en mediación de conflictos y el resto le conceden bastante importancia.

Tabla 77. Profesorado. Importancia de la mediación.

IMPORTANCIA QUE CONCEDE EL PROFESORADO A LA FORMACIÓN EN MEDIACIÓN DE CONFLICTOS	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA
Que importancia concede a la formación en dinámicas de análisis y resolución de conflictos	0%	0%	37,5%	62,5%

A la misma pregunta que respondió el alumnado acerca de si les gustaría formarse y aprender estrategias para resolver conflictos, un 87,5% del profesorado responde que sí le gustaría. El 12,5% restante responde que no lo sabe.

Tabla 78. Profesorado. Opinión sobre participación en formación.

OPINIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN EN MEDIACIÓN DE CONFLICTOS POR PARTE DEL PROFESORADO	NO LO SE	NO	SI
Le gustaría aprender estrategias que te ayuden a resolver conflictos	12,5%	0%	87,5%

5.4. b. Análisis de datos del alumnado por variables

En este apartado se analizan los resultados de los tres bloques con las variables independientes: sexo, edad, situación académica y procedencia étnica. Sólo se hará referencia a aquellas categorías que presenten diferencias estadísticamente significativas con algunas de estas variables. Para hallar estas diferencias se han realizado diferentes pruebas, en concreto la Prueba T para muestras independientes (para las variables género y situación académica) y Anovas para el resto (edad y procedencia étnica).

VARIABLE I: GÉNERO

Variable género: Bloque I

a) Las primeras diferencias significativas en cuanto a género en el alumnado las encontramos en las causas de los conflictos. En primer lugar en con cuanta frecuencia se da la violencia entre el alumnado en el centro, las alumnas piensan que la violencia es mayor, de manera significativa, a lo que piensan los chicos ($p=,045$).

Tabla 79. Prueba T. Género- Causas de los conflictos.

		Estadísticos de grupo				
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
La violencia del alumnado se da en tu centro...	Hombre	48	1,08	,613	-2,032	,045
	Mujer	49	1,35	,663		

b) La siguiente diferencia significativa la encontramos en: *los conflictos que se producen en clase*. Las chicas tienen una opinión significativamente mayor de la frecuencia de los conflictos en clase que los chicos ($p=,016$).

Tabla 80. Prueba T. Género- lugares donde se producen los conflictos.

		Estadísticos de grupo				
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
Los conflictos se producen en clase...	Hombre	46	1,15	,515	-2,457	,016
	Mujer	49	1,43	,577		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

c) En cuanto al clima general de convivencia en el centro se encuentran diferencias significativas en cuestión de género en dos ítems. En primer lugar, en la convivencia entre el alumnado, que es significativamente mejor para los alumnos que para las alumnas ($p=,000$). Ocurre lo contrario en la convivencia del equipo directivo y el alumnado en la que la opinión es significativamente mejor la de las alumnas ($p=,006$).

Tabla 81. Prueba T. Género- Clima general de convivencia en el centro.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
La convivencia entre el alumnado de tu centro es	hombre	48	1,35	,565	-2,259	,026
	mujer	49	1,12	,439		
La convivencia entre el equipo directivo y el alumnado es	hombre	48	1,33	,630	-2,813	,006
	mujer	49	1,65	,481		

d) En cuanto a la percepción de la situación de indisciplina las alumnas dan un peso significativamente mayor a la indisciplina en el centro que los alumnos ($p=,000$).

Tabla 82. Prueba T. Género- Percepción de la indisciplina.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
¿En tu centro consideras la indisciplina como...?	Hombre	48	1,54	,651	-2,233	,028
	Mujer	49	1,80	,456		

e) Por último en este bloque encontramos diferencias estadísticamente significativas en relación con el género en el ítem *En general hay más conflictos con las profesoras que con los profesores*. La media de los alumnos es significativamente más alta ($p=,025$) que la de las alumnas por lo que están más de acuerdo con dicha afirmación.

Tabla 83. Prueba T. Género- Conflictos con el profesorado según género.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
¿Hay más conflictos con las profesoras que con los profesores?	Hombre	48	1,10	,722	-2,271	,025
	Mujer	49	,80	,612		

Variable género- Bloque II

a) La primera cuestión en la que encontramos diferencias estadísticamente significativas en el segundo bloque es en los tipos de violencia que se dan entre el alumnado. Hay tres tipos en los que encontramos diferencias significativas. En los dos primeros, la violencia verbal y las peleas entre personas son las chicas las que piensan que es más frecuente ($p=,020$; $p=,022$, respectivamente). Por otro lado para el ítem acoso sexual de chicas a chicos son ellas la que tienen una opinión de que es menos frecuente ($p=,039$).

Tabla 84. Prueba T. Género- tipos de violencia entre el alumnado.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
La violencia verbal entre el alumnado se da...	Hombre	47	1,60	,681	-2,375	,020
	Mujer	49	1,86	,354		
Peleas entre personas se dan	Hombre	48	1,33	,663	-2,329	,022
	Mujer	49	1,63	,602		
Acoso sexual de chicas a chicos se da...	Hombre	47	,66	,668	2,089	,039
	Mujer	49	,39	,606		

b) Si la violencia que abordamos es la que tiene lugar entre alumnado y profesorado encontramos tres ítems en los que las diferencias son estadísticamente significativas. En los tres (amenazas del profesorado al alumnado, destrozos cometidos en propiedades del profesorado y robos de objetos del alumnado al profesorado) la opinión de los chicos es de que estos incidentes ocurren significativamente con más frecuencia que en la opinión de las chicas ($p=,020$; $p=,043$; $p=,007$, respectivamente).

Tabla 85. Prueba T. Género- tipos de violencia alumnado-profesorado.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
Amenazas del profesorado al alumnado se dan...	Hombre	48	,85	,772	-2,375	,020
	Mujer	49	,49	,739		
Destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado	Hombre	48	,73	,765	2,051	,043
	Mujer	49	,43	,677		
Robos de objetos del alumnado al profesorado	Hombre	48	,90	,778	2,736	,007
	Mujer	49	,49	,681		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

c) En cuanto a la relación violencia género también encontramos algunas diferencias significativas en relación al género del alumnado. En los dos ítems (discriminación por éxito o fracaso en los estudios) los alumnos opinan que se da más que las alumnas y la diferencia es estadísticamente significativa ($p=,000$; $p=,020$, respectivamente).

Tabla 86. Prueba T. Género- relación violencia y género.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
Discriminación por éxito en los estudios	Hombre	47	1,30	1,020	3,759	,000
	Mujer	47	,62	,709		
Discriminación por fracaso en los estudios	Hombre	47	1,17	1,090	2,375	,020
	Mujer	48	,67	,975		

d) Por último, en este bloque, incluimos las percepciones de miedo y aprecio del alumnado, y las diferencias que encontramos en relación al género. Los chicos afirman haber sentido miedo del profesorado en un porcentaje significativamente mayor de lo que lo hacen las chicas ($p=,048$).

Tabla 87. Prueba T. Género- Miedo al profesorado.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
¿Has sentido miedo del profesorado?	Hombre	48	,54	,743	1,999	,048
	Mujer	48	,27	,574		

Variable Género- Bloque III

a) En el bloque tres la primera diferencia significativa teniendo en cuenta el género del alumnado la encontramos en los lugares donde los alumnos tratan los conflictos, y más concretamente con la opción *el alumnado trata los conflictos en las horas de clase*. Aparecen diferencias significativas en este aspecto ($p=,036$) siendo las alumnas las que opinan que los conflictos se tratan en las horas de clase de manera más habitual.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 88. Prueba T. Género- Lugares donde los alumnos tratan los conflictos.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
El alumnado trata los conflictos en las horas de clase	Hombre	48	,94	,727	-2,132	,036
	Mujer	49	1,24	,693		

b) En cuanto a la existencia de normas de convivencia, en general, en el centro también encontramos diferencias estadísticamente significativas según género. Son las alumnas las que opinan mayoritariamente conocer la existencia de las normas de convivencia del centro ($p=,045$).

Tabla 89. Prueba T. Género- existencia de normas de convivencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
En tu centro ¿Hay normas de convivencia?	hombre	48	1,73	,494	-2,027	,045
	Mujer	49	1,90	,306		

c) En la siguiente cuestión se planteaba al alumnado las causas por las que el alumnado no participa en las actividades de convivencia. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en una de las razones: los alumnos piensan en mayor número que no participan por falta de actividades para favorecer la convivencia ($p=,040$).

Tabla 90. Prueba T. Género- Causas por las que el alumnado no participa.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig
El alumnado no participa por falta de actividades	hombre	48	,83	,823	2,080	,040
	Mujer	47	,53	,512		

d) En la siguiente pregunta encontramos diferencias significativas según género en la mayoría de las respuestas que están relacionadas con las actitudes y los valores del profesorado en el centro. En reseñable que en todos los casos la valoración de las alumnas es significativamente más positiva que la de los alumnos: la valoración del diálogo entre alumnado y profesorado ($p=,032$), el respeto del profesorado al alumnado ($p=,008$), la participación y la cooperación entre el alumnado ($p=,011$), la valoración de que el alumnado

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

rechace la violencia ($p=,000$) y de que resuelva los conflictos sin violencia ($p=,029$).

Tabla 91. Prueba T. Género- Valores que muestra el profesorado.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación t \acute{p} .	t	Sig
El profesorado de tu centro valora el diálogo entre alumnado y profesorado	hombre	48	1,69	,512	-2,176	,032
	Mujer	49	1,88	,331		
Valora el respeto del profesorado al alumnado	hombre	48	1,63	,640	-2,689	,008
	Mujer	49	1,90	,306		
Valora la cooperación y participación entre el alumnado	hombre	46	1,43	,668	-2,592	,011
	Mujer	47	1,74	,441		
Valora que el alumnado rechace la violencia	hombre	48	1,33	,724	-3,773	,000
	Mujer	49	1,80	,456		
Valora que el alumnado resuelva los conflictos sin violencia	hombre	47	1,57	,580	-2,217	,029
	Mujer	49	1,82	,486		

e) En lo que respecta a la mediación no hay diferencias significativas entre alumnos y alumnas salvo en el ítem que se refiere a la orientadora, en el que otra vez las alumnas opinan en mayor número que suele mediar en los conflictos que los alumnos ($p=,042$).

Tabla 92. Prueba T. Género- personas que suelen mediar en los conflictos.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación t \acute{p} .	t	Sig
La orientadora suele mediar en los conflictos	hombre	47	1,30	,657	2,058	,042
	Mujer	49	1,57	,645		

VARIABLE II: GRUPOS DE EDAD

Grupos de edad- Bloque I

a) La primera diferencia en cuanto a los grupos de edad la encontramos en las causas de la violencia en el centro, en concreto en la indisciplina como causa de los conflictos ($p=,048$). Es el grupo de menor edad (11-13) el que piensa que la indisciplina se da con menor frecuencia, habiendo diferencias significativas con lo que opinan los de (14-16). También hay diferencias en cuanto a si se da en mayor o menor medida una mala organización del centro ($p=,012$), siendo de nuevo los más jóvenes los que menos importancia le dan, (es significativa la diferencia con el grupo 17-19).

Tabla 93. ANOVA. Grupos de edad- causas de la violencia en el alumnado.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
alumnado se da en tu	14-16	54	1,48	,606		
centro...	17-19	8	1,63	,518		
La mala organización	11-13	34	,35	,544	4,624	,012
del centro se da...	14-16	55	,40	,564		
	17-19	8	1,00	,535		

Tabla 94. DMS. Grupos de edad- causas de la violencia en el alumnado.

Comparaciones múltiples						
DMS						
Variable dependiente	(I) Edad recodificada	(J) Edad recodificada	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
La indisciplina del alumnado se da en tu centro...	11-13	14-16	-,305*	,137	,028	
		17-19	-,449	,245	,071	
	14-16	11-13	,305*	,137	,028	
		17-19	-,144	,237	,546	
	17-19	11-13	,449	,245	,071	
		14-16	,144	,237	,546	
La mala organización del centro se da...	11-13	14-16	-,047	,121	,698	
		17-19	-,647*	,218	,004	
	14-16	11-13	,047	,121	,698	
		17-19	-,600*	,210	,005	
	17-19	,647*	,218	,004		

14-16 ,600* ,210 ,005

Grupos de edad-Bloque II

a) La primera diferencia en el segundo bloque la encontramos en la violencia entre alumnado y profesorado en el centro. En primer lugar, en los *destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado*, ($p=,049$), la franja de edad en la que se opina más que se dan esos destrozos es la (11-13) y es significativamente mayor que en la siguiente (14-16). La segunda diferencia se da en *Robos de objetos de alumnado al profesorado*. Las diferencias estadísticamente significativas se dan en la comparación entre el grupo de edad más joven (11-13) que es el que más opina que se dan más robos, en comparación con los otros dos grupos.

Tabla 95. ANOVA. Grupos de edad- tipos de violencia entre alumnado y profesorado.

Descriptivos						
					F	Sig.
		N	Media	Desviación típica		
Destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado se dan	11-13	34	,82	,797	3,121	,049
	14-16	55	,45	,689		
	17-19	8	,38	,518		
Robos de objetos del alumnado al profesorado se dan	11-13	34	1,03	,758	6,462	,002
	14-16	55	,55	,715		
	17-19	8	,25	,463		

Tabla 96. DMS. Grupos de edad- tipos de violencia entre alumnado y profesorado.

Comparaciones múltiples						
DMS						
Variable dependiente	(I) Edad recodificada	(J) Edad recodificada	Diferencia de medias (I-J)		Error típico	Sig.
Destrozos cometidos por el alumnado en propiedades del profesorado se dan...	11-13	14-16	,369*	,157	,021	
		17-19	,449	,282	,115	
	14-16	11-13	-,369*	,157	,021	
		17-19	,080	,272	,770	
	17-19	11-13	-,449	,282	,115	
		14-16	-,080	,272	,770	
Robos de objetos del alumnado al	11-13	14-16	,484*	,156	,003	
		17-19	,779*	,281	,007	

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

14-16	11-13	-,484*	,156	,003
	17-19	,295	,271	,278
17-19	11-13	-,779*	,281	,007
	14-16	-,295	,271	,278

Grupos de edad- Bloque III

a) La primera pregunta de este bloque donde hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas según los grupos de edad en el alumnado es en la existencia en el centro de la Comisión de Convivencia. Encontramos diferencias significativas ($p=,013$) del grupo más joven (12-14) con respecto a los dos otros grupos, siendo el conocimiento más bajo del alumnado más joven en ambos casos.

Tabla 97. ANOVA. Grupos de edad- existencia de la Comisión de Convivencia.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
	14-16	55	1,69	,690		
	17-19	8	2,00	,000		

Tabla 98. DMS. Grupos de edad- existencia de la Comisión de Convivencia.

Comparaciones múltiples						
DMS						
Variable dependiente	(I) Edad recodificada	(J) Edad recodificada	Diferencia de medias (I-J)		Error típico	Sig.
¿En tu centro hay comisión de convivencia?	11-13	14-16	-,426*	,169	,013	
		17-19	-,735*	,304	,018	
	14-16	11-13	,426*	,169	,013	
		17-19	-,309	,293	,294	
	17-19	11-13	,735*	,304	,018	
		14-16	,309	,293	,294	

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

b) También encontramos diferencias en los valores y actitudes que transmite el profesorado con respecto a los grupos de edad. En concreto en *el respeto entre el profesorado y el alumnado* ($p=,036$) y en que *el profesorado valore las diferencias de raza como algo bueno* ($p=,017$). En ambos casos las diferencias se encuentran entre el primer grupo de edad (11-13) y el segundo (14-16) siendo la opinión de los pequeños menor con respecto a la existencia de estos valores en el profesorado.

Tabla 99. ANOVA. Grupos de edad- valores que transmite el profesorado.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	14-16	55	1,78	,459		
	17-19	8	1,88	,354		
Valora que las diferencias de raza se vean como algo bueno	11-13	34	1,35	,691	4,265	,017
	14-16	55	1,69	,573		
	17-19	8	1,88	,354		

Tabla 100. DMS. Grupos de edad- Valores que transmite el profesorado.

Comparaciones múltiples						
DMS						
Variable dependiente	(I) Edad recodificada	(J) Edad recodificada	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
El profesorado de tu centro valora el respeto entre el alumnado y el profesorado	11-13	14-16	-,282*	,116	,017	
		17-19	-,375	,210	,077	
	14-16	11-13	,282*	,116	,017	
		17-19	-,093	,202	,645	
	17-19	11-13	,375	,210	,077	
		14-16	,093	,202	,645	
El profesorado de tu centro valora que las diferencias de raza se vean como algo bueno	11-13	14-16	-,338*	,132	,012	
		17-19	-,522*	,238	,031	
	14-16	11-13	,338*	,132	,012	
		17-19	-,184	,229	,423	
	17-19	11-13	,522*	,238	,031	
		14-16	,184	,229	,423	

VARIABLE III: SITUACIÓN ACADÉMICA

Situación académica- Bloque I

a) La primera diferencia significativa tomando como variable el rendimiento académico del alumnado la encontramos en las causas de los conflictos, encontramos que para el alumnado que ha repetido curso la mala organización del centro es más significativa que para aquellos que no lo han hecho ($p=,027$).

Tabla 101. Prueba T. Situación académica- causas de los conflictos.

	Estadísticos de grupo					T	Sig
	S. Acade	N	Media	Desviación típ.			
La mala organización del centro	Repite	39	,59	,637	2,245	,027	
	No repite	58	,33	,509			

b) Por último encontramos una cuestión general pero interesante en esta sección: *el alumnado repetidor aumenta la disciplina en las aulas*, a cerca de dicha opinión encontramos que el grupo de alumnado que no ha repetido está significativamente ($p=,040$) más de acuerdo que el que sí ha repetido.

Tabla 102. Prueba T. Situación académica- repetición de curso.

	Estadísticos de grupo					T	Sig
	S. Acade	N	Media	Desviación típ.			
El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las aulas	Repite	39	1,00	,649	-2,128	,036	
	No repite	58	1,29	,676			

Situación académica- Bloque II

a) En este bloque encontramos las primeras diferencias significativas en la relación violencia género. Así vemos diferencias en el ítem peleas entre bandas o pandillas que el alumnado que repite cree con más frecuencia que no se da en el centro.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 103. Prueba T. Situación académica- relación violencia género.

Estadísticos de grupo						
	S. Acade	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
Peleas entre bandas o pandillas	Repite	38	,95	1,089	-2,017	,047
	No repite	58	1,43	1,186		

b) Además encontramos otra diferencia en cuanto a las relaciones de aprecio y/o miedo con compañeros y profesores, en concreto en el ítem *Me siento apreciado por mis compañeros* que ha sido valorado con más frecuencia por aquellos alumnos que no repiten.

Tabla 104. Prueba T. Situación académica- aprecio de compañeros.

Estadísticos de grupo						
	S. Acade	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
Me siento apreciado por mis compañeros	Repite	37	,86	,673	-1,999	,049
	No repite	57	1,14	,639		

Situación académica- Bloque III

a) La primera diferencia significativa en este bloque la encontramos en la existencia de la Comisión de Convivencia; afirman saber de su existencia un número significativamente ($p=,010$) mayor los alumnos que han repetido alguna vez que los que no lo han hecho.

Tabla 105. Prueba T. Situación académica- existencia de Comisión de Convivencia.

Estadísticos de grupo						
	S. Acade	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
En tu centro, ¿hay Comisión de Convivencia?	Repite	39	1,82	,556	2,629	,010
	No repite	58	1,40	,897		

VARIABLE IV: PROCEDENCIA ÉTNICA:

Procedencia étnica- Bloque I

No se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa analizando los datos según la variable procedencia étnica.

Procedencia étnica- Bloque II

No se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa analizando los datos del bloque II según la variable procedencia étnica.

Procedencia étnica- Bloque III

a) La primera diferencia significativa dentro de las diferentes procedencias étnicas de la muestra la encontramos en la cuestión que indaga sobre las normas de convivencia ($p=,039$). No se han podido hallar DMS porque algunos grupos tienen menos de dos casos, pero observando las medias podemos ver con claridad que quien más claro tiene que existen las normas son los chinos, seguidos de los payos, los mixtos y los rumanos, y por último, los gitanos y los marroquíes.

Tabla 106. ANOVA. Procedencia étnica- existencia de la Comisión de Convivencia.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
En tu centro ¿hay comisión de convivencia?	Payo	69	1,87	,380	2,463	,039
	Gitano	14	1,64	,497		
	Marroquí	2	1,00	,000		
	Rumano	5	1,80	,447		
	Chino	1	2,00			
	Mixto	6	1,83	,408		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

b) Por último encontramos también una diferencia estadísticamente significativa según procedencia étnica en la cuestión de si les gustaría aprender a resolver conflictos, siendo los que más voluntad muestran rumanos, chinos y mixtos y los que menos los marroquíes.

Tabla 107. ANOVA. Procedencia étnica- voluntad de aprender a resolver conflictos.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
¿Te gustaría aprender estrategias que te ayuden a resolver conflictos de forma no violenta?	Payo	68	1,82	,517	5,666	,000
	Gitano	14	1,79	,579		
	Marroquí	2	,00	,000		
	Rumano	5	2,00	,000		
	Chino	1	2,00			
	Mixto	6	2,00	,000		

5.4.c. Análisis de datos del profesorado por variables.

Del mismo modo que se ha hecho con el alumnado, aquí se han realizado Pruebas T para muestras independientes para la variable género y un Anova para la variable grupos de edad.

VARIABLE I: GÉNERO

Género- Bloque I

a) La primera cuestión en la que encontramos diferencias significativas según género en el profesorado es en las causas del conflicto, y en concreto en una razón: *el desencuentro del alumnado y el profesorado*, los profesores y las profesoras tienen opiniones diferentes opinando los profesores que es más frecuente ($p=,029$).

Tabla 108. Prueba T. Género del profesorado- causas del conflicto.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
El desencuentro entre alumnado y profesorado	Hombre	3	2,00	,000	2,430	,029
	Mujer	13	1,31	,480		

b) En algunas de las cuestiones del último apartado de este bloque se han encontrado también diferencias en relación con el género. En primer lugar, en dos cuestiones relacionadas con el género del profesorado, en si con las profesoras el alumnado responde con más indisciplina o si responde a ambos sexos por igual. Son los hombres los que más opinan que con las mujeres se responde con más indisciplina ($p=,022$) y coherentemente son las profesoras las que están más de acuerdo con que el alumnado responde con la misma indisciplina ($p=,029$). La siguiente cuestión está relacionada con la edad del profesorado y si hay más conflictos con el profesorado joven. Las profesoras se muestran significativamente más en desacuerdo que los profesores ($p=,036$).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 109. Prueba T. Género del profesorado- diferencias en género y edad.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
¿Con las profesoras el alumnado suele responder con mayor indisciplina?	Hombre	3	2,33	,577	2,580	,022
	Mujer	13	1,46	,519		
¿El alumnado suele responder con el mismo nivel de indisciplina a profesores y profesoras	Hombre	3	1,00	,000	-2,430	,029
	Mujer	13	1,69	,480		
¿Hay más conflictos con el profesorado joven?	Hombre	3	1,33	1,155	2,313	,036
	Mujer	13	,38	,506		

Género- Bloque II

a) Entre las causas o factores de la violencia en el alumnado encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de profesores y profesoras en las siguientes causas: en primer lugar, en *la personalidad del alumno*, que las mujeres opinan que influye más que los profesores ($p=,032$). También en *El fracaso escolar* que, de manera opuesta, es más considerado una causa por profesores que por profesoras ($p=,022$).

Tabla 110. Prueba T. Género del profesorado- causas de la violencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
La personalidad del alumno influye...	Hombre	3	1,67	,577	-2,385	,032
	Mujer	13	2,00	,000		
El fracaso escolar influye...	Hombre	3	2,33	,577	2,580	,022
	Mujer	13	1,46	,519		

b) Entre todos los ítems incluidos en los tipos de violencia entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado sólo encontramos diferencias con respecto al género del profesorado en el apartado que se refiere a la indiferencia o pasotismo del alumnado, que las profesoras opinan que se da, significativamente más que los profesores ($p=,048$).

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 111. Prueba T. Género del profesorado- tipos de violencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
¿Se da indiferencia o pasotismo?	Hombre	3	1,00	1,000	-2,165	,048
	Mujer	13	1,77	,439		

c) Si prestamos atención a los datos que se refieren a la violencia sufrida en los tres últimos años por el profesorado en función del género, en dos de los ítems encontramos diferencias significativas entre la opinión de profesores y profesoras. En ambas cuestiones, si han sido insultados o agredidos por algún alumno, la respuesta es significativamente mayor en profesores que en profesoras ($p=,038$, y $p=,032$ respectivamente).

Tabla 112. Prueba T. Género del profesorado- violencia sufrida en los últimos años.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
Ha sido insultado por algún alumno...	Hombre	3	1,67	1,155	2,296	,038
	Mujer	13	,85	,376		
Ha sido agredido por algún alumno..	Hombre	3	,33	,577	2,385	,032
	Mujer	13	,00	,000		

d) En cuanto a la violencia que se da en el centro según el género del alumnado encontramos diferencias en el apartado que hace referencia a si se da aislamiento o boicot y si se da más en las alumnas o en los alumnos. La opinión de las profesoras se inclina más a que no se da mientras que la de los profesores a que se da más en los alumnos ($p=,000$).

Tabla 113. Prueba T. Género del profesorado- relación violencia género.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
¿Se da aislamiento, boicot?	Hombre	3	2,67	,577	5,962	,000
	Mujer	13	1,00	,408		

Género-Bloque III

a) Si prestamos atención a las diferencias según género en el profesorado sobre los espacios donde se solucionan los conflictos, podemos ver que hay diferencias significativas en un apartado, en concreto, en el que hace referencia

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

a que los conflictos se solucionan en tutoría, siendo las profesoras las que están significativamente más de acuerdo con esta afirmación ($p=,032$).

Tabla 114. Prueba T. Género del profesorado- espacios donde se solucionan los conflictos.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
Los conflictos se solucionan en las tutorías	Hombre	3	1,33	1,155	-2,385	,032
	Mujer	13	1,85	,376		

Del mismo modo sucede en las cuestiones relacionadas con dónde soluciona el alumnado los conflictos. Las profesoras opinan que en tutoría más que los profesores y esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=,000$).

Tabla 115. Prueba T. Género del profesorado- espacios donde el alumnado soluciona los conflictos.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
El alumnado resuelve los conflictos en tutoría	Hombre	3	1,33	,577	-4,770	,000
	mujer	13	2,00	,000		

b) En cuanto a la existencia y valoración de la Comisión de Convivencia encontramos diferencias significativas en cuanto a la existencia, un número significativamente mayor de profesoras la conoce ($p=,032$).

Tabla 116. Prueba T. Género del profesorado- existencia de Comisión de Convivencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
En su centro, ¿hay comisión de convivencia?	Hombre	3	1,33	1,155	-2,385	,032
	mujer	13	2,00	,000		

c) Sucede algo parecido con la existencia o no en el centro de normativa de convivencia pues las profesoras muestran tener un conocimiento significativamente mayor que los profesores ($p=,032$).

Tabla 117. Prueba T. Género del profesorado- existencia de normativa de convivencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
En su centro, ¿existe normativa sobre convivencia?	Hombre	3	2,67	,577	-2,385	,032
	mujer	13	3,00	,000		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

d) En cuanto a las actividades que se realizan en el centro para fomentar la convivencia encontramos diferencias significativas en una de ellas: la realización de debates. Las profesoras opinan que se realizan más habitualmente que los profesores ($p=,000$).

Tabla 118. Prueba T. Género del profesorado- actividades para fomentar la convivencia.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
En su centro, ¿se realizan debates sobre temas de convivencia?	Hombre	3	1,00	,000	-5,612	,000
	mujer	13	1,92	,277		

e) Con respecto a los valores y actitudes que muestra el profesorado se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a género en el siguiente aspecto: en el fomento de la valoración positiva de la democracia que son las profesoras las que opinan que es mayor ($p=,000$).

Tabla 119. Prueba T. Género del profesorado- Valores que muestra el profesorado.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T	Sig
¿El profesorado de su centro valora que se valore positivamente la democracia?	Hombre	3	1,67	,577	-2,385	,032
	mujer	13	2,00	,000		

VARIABLE: GRUPOS DE EDAD

Grupos de edad- Bloque I

Se han realizado Anovas para cada categoría y la variable grupos de edad y no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Grupos de edad- Bloque II

a) Las primeras diferencias significativas en cuanto a grupos de edad las encontramos en los tipos de violencia observados en el centro entre el alumnado y en la relación alumnado- profesorado. Entre el alumnado encontramos diferencias con respecto a los grupos de edad en la cuestión de si se da discriminación por éxito en los estudios ($p=,036$). Como vemos en la tabla de DMS la diferencia se da entre (25-36) (36-45) siendo la opinión mayor en el primer grupo. En cuanto a la violencia entre alumnado y profesorado la única diferencia se da en el ítem de indiferencia del profesorado al alumnado ($p=,017$) siendo en el mismo grupo de edad pero a la inversa.

Tabla 120. ANOVA. Grupos de edad del profesorado- tipos de violencia.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
¿Se da discriminación por éxito en los estudios?	25-35	9	,78	,667	4,354	,036
	36-45	5	,00	,000		
	46-55	2	1,00	,000		
¿Se da indiferencia o pasotismo del profesorado al alumnado?	25-35	9	,33	,500	5,688	,017
	36-45	5	1,00	,000		
	46-55	2	1,00	,000		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 121. DMS. Grupos de edad del profesorado- tipos de violencia.

Comparaciones múltiples					
DMS					
Variable dependiente	(I) Edad Rec	(J) Edad Rec	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿Se da discriminación por éxito en los estudios?	25-35	36-45	,778*	,292	,019
		46-55	-,222	,409	,596
	36-45	25-35	-,778*	,292	,019
		46-55	-1,000*	,438	,040
	46-55	25-35	,222	,409	,596
		36-45	1,000*	,438	,040
¿Se da indiferencia o pasotismo del profesorado al alumnado?	25-35	36-45	-,667*	,219	,009
		46-55	-,667*	,307	,049
	36-45	25-35	,667*	,219	,009
		46-55	,000	,328	1,000
	46-55	25-35	,667*	,307	,049
		36-45	,000	,328	1,000

b) La siguiente diferencia significativa en cuanto a grupos de edad la encontramos en la relación violencia género, en concreto en el ítem de intimidaciones o amenazas ($p=,014$). En particular, esta diferencia significativa se da entre todos los grupos de edad como podemos ver en la tabla de DMS.

Tabla 122. ANOVA. Grupos de edad del profesorado- relación violencia genero.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
	36-45	5	3,00	,000		
	46-55	2	1,00	,000		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 123. DMS. Grupos de edad del profesorado- relación violencia género.

Comparaciones múltiples					
DMS					
Variable dependiente	(I) Edad Rec	(J) Edad Rec	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿Se dan intimidaciones o amenazas?	25-35	36-45	-,444	,386	,270
		46-55	1,556*	,541	,013
	36-45	25-35	,444	,386	,270
		46-55	2,000*	,579	,004
	46-55	25-35	-1,556*	,541	,013
		36-45	-2,000*	,579	,004

Grupos de edad- Bloque III

a) Las primeras diferencias en cuanto a los grupos de edad y el bloque III las encontramos en los lugares donde se solucionan los conflictos en el centro. Hay diferencias significativas en la percepción de con cuanta frecuencia se solucionan los conflictos en el Claustro de profesores ($p=,033$), obtenidas tras realizar un Anova; más en concreto podemos decir que estas diferencias están entre los grupos de edad (36-45) (46-55), siendo la opinión más favorable del segundo grupo como podemos ver en la tabla de DMS. Lo mismo sucede con las asambleas de clase ($p=,037$), y en reuniones informales por los pasillos ($p=,027$).

Tabla 124. ANOVA. Grupos de edad del profesorado. Espacios donde se solucionan los conflictos.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
	36-45	5	1,00	,000		
	46-55	2	2,00	,000		
Los conflictos se solucionan en asambleas de clase con el alumnado	25-35	9	1,44	,726	4,289	,037
	36-45	5	,60	,548		
	46-55	2	2,00	,000		
Los conflictos se solucionan en reuniones informales por los pasillos	25-35	9	1,67	,500	4,826	,027
	36-45	5	,80	,447		
	46-55	2	1,50	,707		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 125. DMS. Grupos de edad del profesorado- espacios donde se solucionan los conflictos.

Comparaciones múltiples					
DMS					
Los conflictos se solucionan en el claustro	25-35	36-45	,444	,231	,076
		46-55	-,556	,323	,109
	36-45	25-35	-,444	,231	,076
		46-55	-1,000*	,346	,013
	46-55	25-35	,556	,323	,109
		36-45	1,000*	,346	,013
Los conflictos se solucionan en las asambleas de clase con el alumnado	25-35	36-45	,844*	,360	,036
		46-55	-,556	,505	,291
	36-45	25-35	-,844*	,360	,036
		46-55	-1,400*	,540	,022
	46-55	25-35	,556	,505	,291
		36-45	1,400*	,540	,022
Los conflictos se solucionan en reuniones informales por los pasillos	25-35	36-45	,867*	,281	,009
		46-55	,167	,394	,679
	36-45	25-35	-,867*	,281	,009
		46-55	-,700	,422	,121
	46-55	25-35	-,167	,394	,679
		36-45	,700	,422	,121

b) Las últimas diferencias en este bloque las encontramos en la frecuencia con la que la dirección lleva a cabo prácticas de mediación, siendo la diferencia fundamentalmente del grupo (25-35) con los otros dos. Este grupo afirma que esta prácticas se dan más que los otros dos grupos ($p=,017$).

Tabla 126. ANOVA. Grupos de edad del profesorado- sectores que llevan a cabo la mediación.

Descriptivos						
		N	Media	Desviación típica	F	Sig
	36-45	5	2,00	,000		
	46-55	2	1,50	,707		

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

Tabla 127. DMS. Grupos de edad del profesorado- sectores que llevan a cabo la mediación.

Comparaciones múltiples					
DMS					
Variable dependiente	(I) Edad Rec	(J) Edad Rec	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
La dirección lleva a cabo la práctica de la mediación	25-35	36-45	,000	,109	1,000
		46-55	,500*	,153	,006
	36-45	25-35	,000	,109	1,000
		46-55	,500*	,164	,009
	46-55	25-35	-,500*	,153	,006
		36-45	-,500*	,164	,009

6. DISCUSIÓN

A. PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO SOBRE EL CONFLICTO.

Las respuestas de alumnado y profesorado a la cuestión de si un conflicto es algo negativo son contundentes y similares a anteriores estudios (Jares, 2006). El alumnado piensa que un conflicto no es nunca positivo en un 63,9% mientras que el profesorado opina lo mismo en un 87,5%. Esta concepción negativa no presenta ninguna diferencia en el análisis por variables ni con respecto al alumnado ni al profesorado. En nuestro estudio es más elevada la opinión del profesorado, de manera contraria a estudios anteriores, por lo que se hace fundamental trabajar con el profesorado esta actitud ante los conflictos, quizás como parte de la formación que, como veremos, parece tan necesaria.

B. PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE EL CLIMA DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

El clima de convivencia es un concepto muy amplio que implica muchos elementos que son muy difíciles de medir. Son valores, sentimientos, una especie de atmósfera que parece dominar el centro. Se ha intentado medir, de manera amplia, cómo es el clima de convivencia entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y, en general, la percepción del clima de convivencia no es negativa.

De manera general, tanto alumnado como profesorado consideran que las relaciones de convivencia entre los distintos sectores de la comunidad educativa es buena o muy buena. Sin embargo, los grupos en los que es menos positiva son el alumnado entre sí y las familias del alumnado entre sí. Aquí podemos ver lo esencial de que las familias formen parte del modelo de convivencia que plantee el centro para no confundir al alumnado, y esto no se puede hacer de otra manera que fomentando su participación.

En cuanto a la convivencia del alumnado entre sí, ambos sectores son menos optimistas opinando en mayoría que es regular, siendo los alumnos más

optimistas que las alumnas. Estos resultados son algo más negativos que los encontrados en anteriores estudios, (Jares, 2006), quizás debido a la complejidad del centro en el que nos encontramos.

Con respecto a la convivencia con las familias una amplia mayoría del alumnado considera que la convivencia entre familias y profesorado y equipo directivo es buena o muy buena. Los profesores consideran que es mejor la relación de las familias con el equipo directivo pero también considera la suya como bastante buena. Se confirman datos de anteriores estudios que apuntaban mayor relación de equipo directivo con familias que con el profesorado, coincidiendo con los resultados de qué sectores median más en la resolución de conflictos. Así pues vemos un papel muy importante del equipo directivo del centro tanto en la convivencia como en la resolución de conflictos.

C. ESPACIOS Y ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA.

Hablando del clima de convivencia, nos planteamos qué sectores de la comunidad educativa del centro favorecen o fomentan más una convivencia positiva en el centro. En este sentido, los sectores que más participan en el fomento de la convivencia, y no exclusivamente en la resolución de conflictos graves, son el Departamento de Orientación, el Equipo Directivo y también la Comisión de Convivencia y el Consejo Escolar; estos dos últimos órganos son interesantes pues integran entre sus miembros sectores del alumnado y de las familias, que, de otra manera, participan solo una minoría. Una vez más, reiteramos la necesidad de abrir aún más estas actividades a la comunidad educativa.

En cuanto a las actividades que se realizan en el centro para favorecer la convivencia, según el alumnado las que se dan más frecuentemente son los grupos interactivos con las familias y las actividades de tutoría. El profesorado opina que se realizan actividades más diversas y otorga a la mayoría de las opciones un porcentaje bastante alto, como ver videos, hacer debates, tutoría con las familias, asambleas, jornadas de convivencia... quizás se debería implicar más al alumnado en la selección y puesta en marcha de estas

actividades para intentar aumentar su interés sobre las mismas. Nos parece de mucha importancia que se consideren los grupos interactivos como actividades que se realizan de manera habitual pues esto implica la participación directa y activa de las familias en la vida del centro. El porcentaje más alto en alumnado que en profesorado se puede explicar porque sólo un grupo de profesores se ha adherido a estas nuevas metodologías. Quizás en futuros estudios sería interesante indagar en los motivos por los que el profesorado no participa en estas nuevas metodologías que se han propuesto en el centro, como ya explicaron Hernández y Sancho (2004) ante situaciones de cambio el profesorado, a veces, se ve envuelto en una tensión entre resistencia y adaptación a lo nuevo.

Se pregunta también al alumnado, en relación con las actividades que se realizan en el centro para favorecer la convivencia, qué porcentaje del alumnado participa, y un 59,8% responde que sólo una parte del alumnado. Al indagar sobre las posibles razones de esta falta de participación, la elección de la respuesta es clara: un 66% del alumnado opina que es por falta de interés. Esta falta de interés es no sólo recurrente en sus respuestas, sino abiertamente reconocida por ellos, parece esencial que se busque la manera de que sean ellos quienes diseñen y organicen estas actividades para que puedan motivarse.

Como ya comentamos anteriormente, a veces no es tan importante qué actividades se realizan o con qué frecuencia sino qué valores se palpan en el centro, en este sentido se preguntó al alumnado y al profesorado acerca de los valores del profesorado y en todos los valores y actitudes el profesorado recibe puntuaciones muy altas. Todas las opciones reciben un porcentaje mayor en la opción mucho por parte de ambos sectores, destacando la más baja en ambos casos, y de manera similar a anteriores estudios (Jares, 2006), la valoración de la cooperación y participación entre el alumnado (profesorado: 56,3% y alumnado: 61,9%). Esta participación y cooperación del alumnado puede estar ligada estrechamente con la falta de interés que hemos mencionado antes: si el alumnado no participa es muy difícil que se motive, por lo que se hacen necesarias actividades más participativas y cooperativas. Cabe señalar que las

alumnas tienen una opinión mejor de casi todos los valores, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, al igual que es mejor la opinión en edades mayores que en los más pequeños en algunos ítems.

En este sentido, damos también muchísima importancia a cómo son las relaciones del profesorado entre sí pues son el modelo que los alumnos van a tener presente y del que van a aprender sin duda alguna. En este sentido, las respuestas que dan los profesores acerca de sus relaciones con sus compañeros nos hacen ver que son positivas. Tan sólo se dan algunas y en porcentajes muy bajos como el entorpecimiento de la labor profesional o comentarios injuriosos.

D. PERCEPCIÓN DE LA SITUACION DE INDISCIPLINA Y VIOLENCIA EN EL CENTRO

Al preguntarle al alumnado qué opina sobre **la situación de indisciplina** en el centro, una amplia mayoría (72,2%) opina que es un problema muy importante, dándole las alumnas una importancia significativamente mayor que los alumnos. Esta relación de la indisciplina con el género también es recurrente: a pesar de que los resultados han indicado en diversos estudios (Defensor del Pueblo, 2007) y parecen indicarlo aquí también, que los alumnos producen más indisciplina y más conflictos que las alumnas, son ellas las que tienen habitualmente una percepción mayor de que esto sucede. Estas diferencias van acompañadas de una mayor participación en actividades del centro y una mayor valoración general de la labor del profesorado.

El profesorado, por otro lado, ha respondido sobre la indisciplina en el centro y en su aula. En cuanto a la indisciplina en el aula el 68,8% del profesorado opina que es un problema poco importante, siendo un problema muy importante para el restante 31,3%. Si es la indisciplina a nivel de centro la que se plantea nos encontramos un porcentaje algo mayor 37,5% considera que es un problema muy importante, siendo aún mayoritario el 62,5% que opina que es poco importante. Que la indisciplina del centro sea ligeramente mayor que la del aula coincide con datos de anteriores estudios (Jares, 2006). Así pues, para el alumnado es un problema muy importante, mientras que para la

mayoría del profesorado es un problema poco importante tanto a nivel de aula como de centro, lo que coincide con anteriores estudios (Jares, 2006) pero no tanto con la imagen actual que se proyecta por ejemplo en los medios de comunicación.

Nos parece significativo aquí hacer un apunte sobre la variable género. Los profesores opinan que el alumnado responde con más indisciplina con las profesoras que con los profesores (habiendo diferencias significativas con lo que opinan las profesoras, que no están de acuerdo). También existen estas diferencias en el hecho de que haya más conflictos con el profesorado joven, estando las profesoras más en desacuerdo con dicha afirmación. Esta opinión de los profesores contrasta con otras opiniones que desvelan que ellos afirman con un porcentaje significativamente mayor haber sido insultados o agredidos en los últimos años.

Si analizamos ahora **la violencia en el centro**, los alumnos en general son aún más críticos, considerando un 81,4% que es un problema muy importante, como vemos con un porcentaje superior al de la indisciplina.

En el caso del profesorado, otra vez se distingue entre violencia en el aula y en el centro. A nivel de aula, la opinión está bastante dividida recibiendo el mayor porcentaje la opción de poco importante (43,8%). Si unimos las opciones muy y bastante importante, encontramos el restante 56,3%.

Cuando se trata de violencia a nivel de centro, el porcentaje mayoritario es la opción muy importante (43,8%), y si le unimos la opción bastante (50%) nos encontramos con la casi totalidad del profesorado que afirma que la violencia en el centro es muy o bastante importante, por lo que la diferencia que veíamos entre la indisciplina en el centro y en el aula, con la violencia se agudiza. Esto puede estar relacionado con las ideas que veremos en los lugares donde se dan los conflictos, en los alrededores del centro, en el trayecto a casa, en el patio... que hacen que la sensación de violencia en el centro sea mayor. Otra vez insistimos en la necesidad de tratar con las familias y todos los sectores de

la comunidad pues intentar intervenir, de otra manera, en estos contextos se hace muy complicado.

Esta violencia, además, según los profesores se mantiene igual o ha aumentado bastante en idénticos porcentajes (43,8%) en los últimos tres años, en la línea de otros estudios que situaban ese aumento en un 31,7% (Jares, 2006).

Una vez que hemos visto que la violencia es un problema bastante importante vamos a analizar qué tipos de violencia se dan en el centro. Los más habituales según el profesorado son la violencia verbal, la indiferencia o el pasotismo y las amenazas e intimidaciones, las demás opciones se dan todas en porcentajes muy bajos.

El alumnado coincide en que sólo se dan mucho la violencia verbal y las amenazas e intimidaciones. Otra vez podemos resaltar las diferencias según el género del alumnado: de nuevo las alumnas tienen una percepción significativamente mayor de la existencia de violencia verbal y de peleas entre personas que los alumnos, cuando ellos suelen estar más implicados. Teniendo en cuenta que el tipo más frecuente es la violencia verbal consideramos la importancia, ya mencionada en otros estudios (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González Pineda, González- Castro y Rodríguez, 2007), de trabajar con ellos el respeto a la diferencia y la empatía.

Quizás contrasta un poco la percepción tan negativa de la violencia en general, tanto de alumnado como de profesorado, y el escaso reconocimiento de los hechos concretos que dan lugar a esa percepción de la violencia. Quizás es otra vez, más una sensación de ambiente, de actitudes, de clima y no tanto algo ligado a hechos concretos que son más aislados. Los tipos de violencia entre profesorado y alumnado confirman aún más esta sensación.

En la violencia ejercida en la relación alumnado profesorado, en opinión de los alumnos, encontramos que todos los ítems aparecen valorados como que suceden poco o nada, sin embargo encontramos porcentajes preocupantes

como el 36,1% que opina que los insultos se dan mucho, o el 25,8% que opina que se dan mucho amenazas e intimidaciones. Para el profesorado, el único tipo de violencia que recibe una puntuación más alta en la opción mucho es la indiferencia o pasotismo (56,3%). Coinciden con el alumnado en que se dan poco insultos (62,5%), amenazas (68,8%), e incluso agresiones físicas (62,5%), con porcentajes más altos que el alumnado. Aunque sucedan poco, no dejan de ser preocupantes estas relaciones profesor- alumno que parecen haberse, en cierto sentido, equiparado, como ya advierten otros estudios (Del Barrio, 2002) y en las que parece haberse perdido el respeto. Esta falta de respeto, como veremos, es también común en la relación con las familias.

Parece, según todo esto, que la violencia que con más frecuencia se da en el centro es la violencia del alumnado entre sí, siendo la violencia con respecto al profesorado mucho más minoritaria, pero no menos preocupante. Además la indisciplina es considerada un problema poco importante- fundamentalmente para el profesorado- , mientras que la violencia- a pesar de que luego no se materialice en los tipos concretos de violencia- es muy importante. Podemos concluir que quizás la indisciplina es más un problema de aula y la violencia un problema de centro (y de contexto, en general).

E. CAUSAS MÁS COMUNES DE LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO Y DEL ORIGEN DE LA VIOLENCIA EN EL ALUMNADO

Entre las causas que el alumnado menciona como las más comunes encontramos las dos que acabamos de analizar, es decir, la indisciplina y la violencia, y además la falta de interés del alumnado, exactamente las mismas que en anteriores estudios (Jares,2006). Es importante resaltar que son causas relacionadas con ellos mismos, por lo que no hay intención de buscar razones externas; las opciones relacionadas con la organización del centro o las metodologías reciben porcentajes muy altos en la opción nunca. Nos parece muy reseñable que se repite la falta de interés convirtiéndose en un tema recurrente. Quizás uno de los principales objetivos en esta cuestión debería ser darle prioridad a la motivación del alumnado, como ya señalaron Díaz y Sierra (2008).

En el estudio de la variable género se puede señalar, otra vez, la percepción más alta de la violencia como una causa de los conflictos por parte de las alumnas. También son los más pequeños los que menos indisciplina perciben como causa, cuando suelen ser los mayores causantes de la misma.

El profesorado opina de manera similar siendo el desinterés y la indisciplina las principales causas de los conflictos, aunque la indisciplina es considerada un problema poco importante, como ya hemos visto. La violencia, en cambio, es menos valorada. Añaden además un factor que es el desencuentro del alumnado y el profesorado, opinión más común en los profesores que en las profesoras. Como en anteriores estudios (Jares, 2006), el profesorado da poquísimo valor a motivos relacionados con el centro o con su función como docentes. Además en nuestro caso debemos señalar que un motivo que solía ser muy importante- la falta de colaboración de las familias- es muy escaso (para un 93,8% del profesorado se da en raras ocasiones), lo que nos hace ser relativamente optimistas a este respecto.

También se intenta indagar en el cuestionario en lo que puedan influir otras causas menos directas como por ejemplo que el alumnado repetidor, o el que saca malas notas, o el que no quiere estudiar provoque más indisciplina en las aulas. El profesorado parece estar, en general de acuerdo con estas afirmaciones, por lo que los motivos van una vez más ligados al desinterés. Sin embargo, la mayoría no está de acuerdo con que el alumnado que no quiere estudiar pueda dejar de asistir al centro. Realmente, no parece que esta sea la solución, siendo el abandono escolar uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo. Lo que parece claro es que habrá que intentar paliar de alguna manera esta falta de interés y desmotivación.

El alumnado, en cambio, no parece estar de acuerdo con que la repetición de curso tenga algo que ver con la indisciplina, en el análisis por variables hemos visto como los repetidores están significativamente más en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto al alumnado que saca malas notas, se encuentran divididos, pero si están de acuerdo con que el que no quiere estudiar provoca

indisciplina. Aquí puede influir que quien saque malas notas tenga por ejemplo problemas de aprendizaje, u otras dificultades, mientras que quien no quiere estudiar si que queda claro que provoca indisciplina.

El profesorado, además, responde acerca de cuales pueden ser las causas de la violencia en el alumnado, que es en sí misma una de las principales causas de los conflictos en el centro. La única causa elegida como que influye mucho en la violencia del alumnado es el ambiente socio afectivo desestructurado. La segunda más valorada es la influencia del grupo de iguales. En los estudios anteriores (Jares, 2006) la primera opción es la misma, variando la segunda a la marginalidad económica y social y teniendo el grupo de iguales una importancia menor.

Evidentemente, si pensamos en cómo combatir la violencia resulta difícil luchar contra estas causa pero no debemos olvidar, como mencionamos anteriormente, que el centro escolar se convierte durante una etapa extensa de la vida del niño/adolescente en una segunda casa y es a veces una segunda fuente de buenos tratos, cuidados, cariño...después de la familia (Palanca, 2010). Si estamos opinando que la causa fundamental de la violencia es la falta de ese ambiente afectivo, la solución se intuye clara. Si además el problema incluye al grupo de iguales, habrá que intentar influirles a todos, habrá que intentar abrir más el centro al barrio y que el alumnado se sienta como en su casa, y encuentren un ambiente afectivo más estructurado.

También indican que influyen bastante la personalidad del alumno, la pérdida del valor de autoridad, la indiferencia del alumnado hacia los estudios, la marginalidad social y cultural de las familias y el contexto socio cultural político de la sociedad. Al igual que en anteriores investigaciones opciones como la estructura organizativa del centro, o las opciones metodológicas del profesorado reciben poca importancia, aunque quizás habría que plantearse si la falta de interés y la desmotivación del alumnado no podrían estar relacionadas con estos factores, aunque no sean reconocidos abiertamente por ninguno de estos sectores. .

F. LUGARES DONDE SE PRODUCEN LOS CONFLICTOS. IMPORTANCIA DE LA VIGILANCIA EN LOS RECREOS

Al igual que en estudios anteriores (Jares, 2006), según el alumnado de este centro los lugares donde más se producen los conflictos son los alrededores del centro y el trayecto del centro a casa, seguida de los pasillos. Llama la atención que son todos lugares en los que la presencia del profesorado es escasa o nula por lo que parece claro que son exclusivamente conflictos entre el alumnado. Los conflictos en clase son valorados como menos habituales y son más considerados por las chicas que por los chicos, quizás porque ellas están menos involucradas en los mismos, como hemos podido ver en las cuestiones de la violencia en relación al género (amenazas, peleas o violencia verbal se dan más en los alumnos que en las alumnas según ambos sectores, aunque con mayor porcentaje en el profesorado).

Si los problemas, según el alumnado, surgen fundamentalmente en contextos parcialmente ajenos al centro debemos tener en cuenta, como ya expusieron Elboj y otros (2002) que el aprendizaje depende de interacciones entre personas, por lo que debemos intentar cambiar también las interacciones que tiene el alumnado en su familia, en su barrio...

El profesorado, en cambio, es muy contundente coincidiendo todos en que el lugar donde más conflictos se producen es en la clase (esto está directamente relacionado con las causas del conflicto que como ya hemos visto, según el profesorado, la indisciplina y la falta de interés del alumnado), seguido muy de lejos por los alrededores del centro y el trayecto a casa, estas dos elegidas con diferencia por las profesoras más que por los profesores, quizás porque saben más sobre qué hacen los alumnos cuando salen del centro. Como vimos anteriormente, es el aula el escenario más mencionado por anteriores estudios (Defensor del Pueblo, 2007). En estas cuestiones parece que el alumnado esté relacionando más conflicto con violencia, mientras que el profesorado incluya tanto indisciplina como violencia.

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

En relación con dónde suceden los conflictos y el peligro de que ocurran en momentos en los que el alumnado no se encuentra debidamente supervisado, preguntamos al profesorado acerca de la importancia de la vigilancia en los recreos: el 100% del profesorado opina que es bastante o muy importante. En cuanto a cómo se lleva a cabo en el centro: un 87,5% la califica de bastante satisfactoria pero el 12,5% de poco satisfactoria.

Nos parece de vital importancia que si realmente la mayoría de los conflictos se dan a las afueras del centro y en el trayecto de casa al colegio se pueda pensar en la ayuda de administraciones locales, y sobre todo, la colaboración de las familias para intentar controlar la seguridad en estas zonas.

G. ESPACIOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS POR ALUMNADO Y PROFESORADO PARA RESOLVER CONFLICTOS

En primer lugar, nos planteamos dónde se tratan los conflictos en el centro. El alumnado dice resolverlos en Jefatura de Estudios, Dirección o tutoría (nuevamente órganos unipersonales).

El profesorado amplía un poco el repertorio incluyendo tras la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación, la tutoría, las reuniones de tutores y la Comisión de Convivencia. Al profesorado se le plantean dos cuestiones más: dónde resuelven los conflictos el alumnado y dónde las familias. Las respuestas acerca del alumnado se corresponden con las de los mismos: Jefatura de Estudios, Dirección y tutoría. En cuanto a las familias en opinión del profesorado también resuelven los conflictos en Jefatura de Estudios y en Dirección, fundamentalmente. Llama la atención que un 56% de los profesores opina que las familias nunca resuelven los conflictos en el Consejo Escolar, cuando es un órgano en el que las familias deben participar.

Cuando se pregunta quién es quien suele mediar en los conflictos en el centro nos volvemos a encontrar con los mismos órganos unipersonales que en preguntas anteriores. Para el alumnado, la tutoría, el Equipo Directivo, la orientadora, o el profesorado son quienes median en los conflictos

habitualmente. Alrededor de la mitad del alumnado opina que los alumnos y las familias lo hacen en raras ocasiones.

El profesorado también nombra como habituales al Equipo Directivo y al de orientación y, además, un 62,5% opina que los alumnos median habitualmente un 43,8% que las familias (más valoradas aquí por profesoras que por profesores) también lo hacen habitualmente, un porcentaje bastante superior al de otros estudios (Jares, 2006), lo que valoramos de manera muy positiva. La diferencia de opinión entre alumnado y profesorado puede deberse a que puede haber cierto desconocimiento por parte del alumnado si no son ellos mismos o sus familias los que participan.

Aún así, la participación real y democrática de todos los sectores de la comunidad educativa debería hacer que el centro tendiera a una cierta horizontalidad, para que no todo recaiga en cargos unipersonales. Esto permite además que el profesorado tenga más protagonismo y gane en confianza (Hernández y Sancho, 2004).

Para todo el profesorado la mediación es bastante o muy importante para el funcionamiento del centro, lo que está en consonancia con los porcentajes otorgados por al profesorado y a Ud. Mismo en la pregunta anterior.

Cuando se le plantea al alumnado si tanto ellos como sus familias deben participar en la resolución de conflictos, las respuestas difieren bastante. Mientras que para ellos mismos la respuesta siempre recibe un 70,1%, para las familias bajan a un 43,3%, apoyando la idea que hemos analizado en otros estudios de que a veces no quieren que sus familias se enteren de lo que sucede en el centro para poder ocultar cosas (López- Larrosa y Dubra, 2010). Sin embargo, insisten como ya lo hicieron en otros estudios (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011) en la importancia de su propia participación y la del profesorado.

El 100% del profesorado, sin embargo, opina que las familias deben participar siempre, descendiendo este porcentaje al 87,5% en la participación del alumnado. Este porcentaje de participación de las familias es superior al que

encontramos en anteriores estudios. Quizás esta voluntad de participación, unida a que la participación real es superior, es un paso para la inclusión de las familias en la vida del centro.

H. CONOCIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EN CONVIVENCIA: COMISIÓN DE CONVIVENCIA Y NORMATIVA

El primer paso para conocer si los miembros del centro conocen la estructura del centro en cuanto a convivencia, se pregunta por la existencia y valoración de la Comisión de Convivencia. El 76,3% del alumnado afirma saber de su existencia. Destacamos aquí del análisis por variables que los alumnos mayores de 14 años la conocen más que los más pequeños. Esta diferencia puede explicarse porque la participación del alumnado en la Comisión de Convivencia ha estado limitada al alumnado que formara parte del Consejo Escolar y que estudiara en el segundo ciclo de ESO. Además solo participan un par de alumnos de todo el centro, por lo que los demás sólo tendrían que asistir si se vieran involucrados en algún conflicto y se resolviera en este lugar.

.El 60,8%, además, opina que funciona bien, lo que parece un poco extraño porque no suelen mencionarla muy habitualmente cuando se les pregunta dónde se resuelven los conflictos.

El profesorado, por otra parte, la conoce casi en su totalidad (con un porcentaje significativamente mayor de profesoras que de profesores) y un tan solo un 56,3 % opina que funciona bien. Quizás sería interesante para futuros estudios indagar en qué se podría mejorar su funcionamiento y si realmente sus funciones son meramente sancionadoras como indican otros estudios (Díaz y Barrios, 2008).

Se ha resaltado en diversos estudios (Díaz y Sierra, 2008; Pérez Fuentes y Gázquez Linares, 2010) la importancia de una normativa clara y bien conocida por todos para que sea efectiva. Según estos resultados, el alumnado conoce las normas del centro en un 82,5% (siendo el porcentaje de alumnas significativamente superior que el de alumnos y habiendo diferencias casi

exclusivas para este ítem en cuanto a procedencia étnica: son los payos y los chinos los que más conocimiento tienen, siendo los que menos, con diferencias significativas los gitanos y los marroquíes). Este conocimiento del alumnado es bastante mayor que en otros estudios (36,9% en el estudio gallego).

En cuanto al profesorado (una vez más las profesoras significativamente más que los profesores) conocen la normativa en un 93,8%. Sin embargo, es llamativo que un 50% del profesorado no está de acuerdo con que la normativa juegue un papel fundamental en el día a día de la convivencia, datos que ya se han observado en otros estudios. Esto nos hace pensar o que las normas no se cumplen en los centros, o que realmente no se adecuan a las necesidades de los mismos; sea como sea parece esencial que se consensúen unas normas que sean conocidas por todos (alumnado, profesorado y familias) y se pongan en práctica.

I. LOS SENTIMIENTOS DE APRECIO Y/O MIEDO DEL ALUMNADO A SUS COMPAÑEROS Y PROFESORES

Ya planteamos en la introducción la importancia para el alumnado de sentirse integrado en el centro, aceptado y respetado y la importancia de la relación con los compañeros pero sobre todo con los profesores para que se de el sentimiento de pertenencia necesario (Ross,2009).

En este sentido se ha planteado al alumnado cómo se siente en el centro en la relación con sus compañeros y profesores, cómo son sus sentimientos de aprecio y/o rechazo. La mayoría del alumnado dice sentirse apreciado por algunos, o incluso muchos de sus compañeros. Sin embargo encontramos un preocupante 19,6% que dice no sentirse apreciado por ninguno.

En el análisis por variables encontramos una diferencia significativa en este aspecto que nos parece bastante importante. El alumnado repetidor se siente significativamente menos apreciado por sus compañeros que el alumnado que no ha repetido nunca. Este se debe, quizás, a que los cambios de grupo hacen que los lazos con los compañeros no sean tan intensos como cuando continuas

Análisis de la situación actual de la convivencia en una Comunidad de Aprendizaje

con los mismos durante toda la secundaria. Esto nos lleva a recordar los estudios (Díaz y Sierra, 2008) que ven muy dudosos los beneficios de la repetición de curso.

Con respecto al profesorado este porcentaje de no sentirse apreciado por ninguno desciende hasta un 15,5% aunque sigue siendo alto. Estos porcentajes son algo más elevados que en otros estudios, y los resultados ligeramente más positivos, llamando la atención que aquí el aprecio es mayor por parte del profesorado que del alumnado entre sí.

Este sentimiento de aprecio es de una gran importancia, tanto con el profesorado como con el alumnado como ya se ha considerado en diversos estudios (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007) Si en vez de aprecio lo que siente el alumno es rechazo, se puede manifestar en emociones negativas y conductas relacionadas con el hacerse notar (Cerezo, 2008). Los docentes deberían esforzarse por crear vínculos positivos con el alumnado, por la cantidad de beneficios que estas relaciones les pueden traer a ambos

En estudios recientes (Garaigordobil y Oñederra, 2010) se comenta el sentimiento de miedo de cierto sector del alumnado a asistir al centro. Aquí hemos preguntado si el alumnado ha sentido miedo de compañeros y/o profesores. Las respuestas son las siguientes: el porcentaje que recibe la opción nunca es 69,1% para el profesorado y 47,4% para el alumnado. Los alumnos dicen haber sentido miedo en un porcentaje significativamente mayor que las alumnas, quizás porque su relación con el profesorado es peor en líneas generales.

El porcentaje entre algunas veces y en muchas ocasiones asciende en el alumnado a un 50,5% y en el profesorado a 29,9%. Son porcentajes altísimos para un sentimiento que no debería darse en un centro escolar. Los resultados, aunque similares a estudios anteriores, son algo más optimistas sobre todo en la relación con el profesorado. Otra vez parece que donde se debe hacer más hincapié es en la relación del alumnado entre sí.

J. LA RELACIÓN DEL PROFESORADO CON LAS FAMILIAS

Ya hemos visto que, de manera muy general, la convivencia de familias y profesorado-equipo directivo es calificada como buena o muy buena por la mayoría del profesorado, con porcentajes bastante superiores que en anteriores estudios. Sin embargo, las relaciones de las familias entre sí son solamente regulares.

Si prestamos atención a los tipos de violencia que se dan entre profesorado y familias, afortunadamente, no son muchos, pero sí demasiados y, de nuevo, un modelo pésimo para el alumnado en el centro. Lo más preocupante, sin duda, es la indiferencia de las familias al profesorado que se da mucho según el 56,3% de los profesores. Además encontramos otros no menos importantes pero sí menos frecuentes como insultos o motes, intimidaciones o amenazas, y comentarios injuriosos. Estos se dan poco pero nos parece de suma importancia.

También debemos resaltar los porcentajes de indiferencia del profesorado a las familias, y de rechazo a la participación de las familias (ambas reciben un 48,6% en la opción poco), siendo poco frecuente pero, algo más alto que en otros estudios y, en nuestra opinión, inadmisibles. Este rechazo puede estar en cierta medida relacionado con los grupos interactivos pues todavía hay cierto sector del profesorado que se muestra reacio a que las familias entren en el aula.

Si prestamos atención a la violencia de las familias al profesorado en los tres últimos años vemos que sólo se han dado a veces con un 12,5% insultos. Consideramos fundamental que se de importancia a estos incidentes porque son modelos para el alumnado.

Una vía fundamental de participación de las familias es el AFA, y la participación en este centro parece demostrarse más alta que en otros estudios, con un 43,8% del profesorado que opina que participan la mitad de

las familias o más. En este centro también participan a través de los grupos interactivos, en los que el 63% del alumnado y el 50% del profesorado señala que participa habitualmente.

No podemos olvidar que las familias también tienen un papel fundamental en órganos como el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, o incluso las tutorías que, como hemos visto, siguen siendo lugares secundarios para resolver los conflictos.

Tampoco podemos ignorar que el motivo más elegido con diferencia de entre las causas de la violencia en el alumnado es el ambiente socio afectivo de las familias. La única manera de influir, de algún modo, en este ambiente, es que las familias participen lo más posible en la vida del centro, y que se sientan parte activa del mismo.

K. LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO SOBRE FORMACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El tema de la formación del profesorado es un tema también bastante interesante debido al nuevo papel de educador/experto en convivencia que se requiere de los docentes en los centros de secundaria. En un momento del cuestionario se plantea al profesorado si cree que los profesores están renunciando a su papel de educadores en convivencia y el 93,8 afirma estar en desacuerdo.

Pues bien, la formación para esta labor parece no haber existido (50%) o bien haber sido poco satisfactoria (50%) en las universidades. La cuestión cambia un poco cuando hablamos de la formación en la carrera docente, pero aún sigue siendo poco satisfactoria en un 43,8% de los casos; si bien ha sido bastante satisfactoria para el 50%.

Además afirman dar mucha importancia a la formación en mediación en conflictos y consecuentemente un 87,5% opina que le gustaría participar en formación en resolución de conflictos. Teniendo en cuenta la situación de

conflictividad en el centro y la voluntad del profesorado se hace necesaria la puesta en marcha un plan de formación para el profesorado que le ayude a concebir este problema desde una perspectiva más amplia y le facilite herramientas para la resolución de conflictos. Quedando esta necesidad tan patente, como ya hemos visto en otros estudios (Palanca, 2010) quizás serían las administraciones educativas las que se deberían asegurar de que esta formación tenga lugar, ofreciendo oportunidades. .

Si a este porcentaje le unimos el 86,6% del alumnado (significativamente mayor en algunas etnias: rumanos, chinos y mixtos, y menor en los marroquíes) que también le gustaría, nos encontramos con una gran disposición para aprender a nivel de centro, que creemos no debe ser desaprovechada. Es, seguramente, una manera de implicar más al alumnado y de empezar a luchar contra la falta de interés que está en la raíz de casi todos los problemas que hemos visto.

7. CONCLUSIONES

Dice un famoso proverbio africano que *para educar a un solo niño necesitamos a toda la tribu*. La principal conclusión de este estudio es, como ya han apuntado muchos otros, la necesidad de que toda la comunidad educativa trabaje en la misma dirección y se produzca un diálogo real y democrático entre las partes.

Con respecto al centro educativo, con las opiniones que hemos obtenido de alumnado y profesorado, la convivencia se encuentra en una situación similar a otros centros: la violencia se da fundamentalmente entre el alumnado, aunque hay preocupantes índices en las relaciones alumnado-profesorado y profesorado-familias sobre todo en incidentes como insultos y amenazas, como ya apuntaban anteriores estudios (Defensor del Pueblo, 2007). Estos resultados nos hacen enfatizar en la necesidad de intervenir no sólo en el alumnado problemático, sino en el alumnado en general, y en su entorno, pues éstos aprenden de todas las interacciones que tienen lugar en su vida cotidiana (Elboj, 2002).

Además podemos concluir que la organización del centro sigue siendo vertical y se acusa fundamentalmente en que las labores de resolución y mediación de conflictos recaen en los cargos unipersonales del centro (Jefatura de Estudios, Dirección, tutoría, Departamento de Orientación), al igual que en anteriores estudios (Jares, 2006). De otro modo, encontramos pequeños aumentos de la participación de alumnado y familias con respecto a estos estudios que nos hacen ser moderadamente optimistas. Sin embargo, órganos tan fundamentales en un centro como el Consejo Escolar o la Comisión de Convivencia tienen un uso muy limitado y restringido a un grupo concreto tanto de alumnado, profesorado y familias. Una necesidad evidente tras estos resultados es fomentar la horizontalidad de las relaciones en el centro para que exista una verdadera convivencia democrática que enseñe al alumnado los principios que deben regir su vida.

Con respecto al profesorado, consideramos fundamental que se lleve a cabo formación en convivencia y resolución de conflictos. Pero también que se haga hincapié en que los conflictos no son algo negativo, que como hemos visto para el profesorado de este centro lo son más, si cabe, que en otros estudios, y en que ellos son los especialistas en educación y, por lo tanto, deben buscar soluciones sin importar donde está el origen del problema. Si el origen de la violencia en nuestro alumnado, como es el caso de este centro, en coincidencia con estos estudios, está en el ambiente socio afectivo desestructurado habrá que intentar, de la mejor manera posible, ofrecerles un ambiente socio afectivo alternativo. Lo que nos parece claro es que sean cuales sean los motivos, los docentes son los expertos que han de buscar las soluciones, sin olvidar que en momentos concretos puedan necesitar apoyo de otros expertos o de las administraciones públicas, como ya apuntaron Hernández y Sancho (2004).

No podemos olvidar la importancia del papel del profesorado, pues tiene en sus manos crear expectativas positivas en el alumnado, que le pueden llevar a creer en sus posibilidades. Las relaciones de aprecio que percibe el alumnado con respecto al profesorado son más positivas que en anteriores estudios, e incluso mejores que las relaciones del alumnado entre sí. La actitud en cuanto a participación de las familias del profesorado de este centro se percibe bastante más abierta que en otros estudios, sobre todo en la disposición del profesorado a que las familias participen, lo que sin duda es un pilar fundamental de las Comunidades de Aprendizaje.

En relación con las familias, se ha percibido una mejora con respecto a otros estudios en cuanto a participación, lo que puede deberse a la política de puertas abiertas del centro. Aún así la indiferencia y el pasotismo es el principal tipo de violencia ejercido por las familias, con indicadores superiores a otros estudios, lo que puede indicar que participan bastante un número reducido de familias. Nos parece fundamental para futuros estudios contar también con su punto de vista. De todas maneras, creemos que es necesario continuar por esta línea pero creando los cauces necesarios para que todas las familias participen y no exclusivamente las que pertenezcan al Consejo Escolar y a la Comisión de Convivencia como ya indicaron anteriores estudios (López-

Larrosa y Dubra, 2010). Los grupos interactivos con familias, que ya hemos visto que son una de las formas más habituales de participación de las familias son, al menos, un buen comienzo, como ya indicaron otros estudios (Valls, 2000) .

Con respecto al alumnado, resaltamos la claridad con la que ha expresado que el problema fundamental es la falta de interés y de motivación como la causa fundamental de los conflictos como ya apuntaron otros estudios (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008). Teniendo esto en consideración tal vez los dos tipos de problemas que planteábamos con anterioridad, de desmotivación y de violencia (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005) pueden estar más relacionados de lo que parece. Si esto es así la motivación se debe convertir en el principal objetivo y como combatirla podría formar parte también de los programas de formación del profesorado, y quizás sí que son importantes factores como las nuevas metodologías o la cooperación entre el alumnado, aunque sea de manera más indirecta. A veces, como exponía Freire (1998) son sencillamente las expectativas del profesorado las que aumentan esta motivación.

Como hemos visto, ellos también se muestran abiertos a la formación en resolución de conflictos y esta participación podría ser el primer paso para una implicación en la vida del centro.

Para que el centro, el alumnado, las familias, el barrio, y toda la comunidad educativa se vea involucrada en un proyecto común es necesario que exista un diálogo democrático y horizontal que hoy en día no existe en nuestro centro. Nuestra esperanza es que, quizás, con este nuevo proyecto, estemos en el buen camino.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez- García, L., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 3(1,2), 89-96.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 205-227.
- Aviles, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9,4(2), 201-220.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Benitez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9,4(2), 151-170.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Calvo, A.R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continues form childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Cerezo, F. (2006), Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.

Cherobin, M. (2004). La escuela, un espacio para aprender a ser feliz: ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (2006). La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad (2010). Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y Noviolencia. Materiales de Apoyo nº2.

De la Fuente, J., Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2006). Variables sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 4(2), 171-188.

Del Barrio, C. (2002) Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *Alternativas: cuadernos de trabajo social* (10), 303-318.

Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaíta, E., Montero, I., Barrios, A., Gutiérrez, H. y de Dios, M. J. (2007) El maltrato entre escolares en Educación Secundaria. Comparación de Incidencia 1999-2006 en España. *Revista INFAD 1*, Psicología y Educación, 221-236.

Del Barrio, C., Van Der Meulen, K., y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y protección infantil* 1(3), 37-70.

Díaz Fernández, R. y Sierra Berdejo, M. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la información. *Acciones e Investigaciones Sociales* (25), 129-143.

Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

Elboj, C., et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

- España, Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Autor.
- España, Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Autor.
- Espeleage, D. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- European Commission (2011). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of regions.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial siglo XXI.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología* 8(1), 15-24.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el País Vasco. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicopedagógica* (99), 4-18.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence

- problems in Spain, France, Austria, and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C. y Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and familias. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gázquez, J.J, Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J.J., Pérez- Fuentes, M.C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gázquez, J.J, Pérez, M.C., Carrión, J.J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 18(2), 97-105.
- Gázquez, J.J, Pérez, M. C., Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 39-58.
- Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions of research. *Aggressive and Violent Behaviour*, 9, 379-400.
- Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J.M. (2004) *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Cide.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159 de 4 de julio de 1985).
- Kreuz Smolinsky, A., Casas, C., Aguilar, I., y Carbó, M.J. (2008). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació Psicopedagógica*, 95, 46-61.
- López-Larrosa, S. y Dubra, M. (2010). Las relaciones familia- escuela desde la perspectiva de los adolescentes. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 18(2), 181-188.

- Martínez- Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez Pérez, M.C., (1998). Pensar juntos. Crear normas. En Fernández, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, B. y Díaz-Aguado, M.J., (2005), La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor- alumno. Comunicación presentada en el Congreso “Ser Adolescente, hoy”, organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en Madrid del 22 al 24 de noviembre de 2005. En http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_Com.pdf. (fecha de descarga: 01/07/2011)
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Palanca, I. (2010). ¿Cómo los criamos? La producción de la víctima y el agresor. *Archivos de Psiquiatría*, 73(8).
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Pérez, M.C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Pérez Fuentes, M.C., y Gázquez Linares, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 9, 4(2), 265-290.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.

- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive agresión among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behaviour*, 28, 30-44.
- Sanchís I. (2000, Octubre- Noviembre) El líder autoritario tiene muy poco futuro. *La Vanguardia- Revista*, 12-13.
- Solberg, M. and Olweus, D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29, 239-268.
- Tellado, I. y Simona, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Yuste, N. y Pérez, M.C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pineda, J.A. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.
- Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Vera, R. (2007). Violencia en las aulas. El bullying o acoso escolar. *Innovación y experiencias educativas*, (37).

