

CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS





CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación
en los centros de Educación Secundaria de la CAPV

Por parte de IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo):

Dirección: Elena Martín.

Equipo de investigación: J.F. Lukas, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez.

Por parte de la institución del Ararteko:

Iñigo Lamarca, Julia Hernández, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez-Acha, Fermín Barceló, Sonia Francisco, Idoia Llano, Nieves Oca, Amaia Pagola.

© ARARTEKO

Fotocomposición e impresión: Gráficas Santamaría, S.A.

Ilustración de cubierta: EPS, S.L.

Papel ecológico.

D.L.: VI-505/06



CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

**Informe del Ararteko sobre
la situación en los centros de
Educación Secundaria de la CAPV**

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| Índice de Tablas y de Figuras | 13 |
| Presentación del informe | 19 |
| Introducción | 25 |
| 1. Contexto y enfoque de la investigación..... | 27 |
| 2. Objetivos del informe..... | 29 |
| 3. Principales fuentes de información..... | 30 |
| 4. Luces y sombras: lo más llamativo y los aspectos más preocupantes .. | 31 |
| 5. La estructura del informe y sus posibles lecturas..... | 35 |
| 1. La convivencia en los centros escolares: antecedentes teóricos | 37 |
| 1.1. Elementos esenciales de la convivencia..... | 39 |
| 1.2. Los conflictos: tipología, prevención y resolución | 41 |
| 1.2.1. El maltrato entre iguales por abuso de poder | 45 |
| 1.3. Los estudios sobre convivencia y conflicto en los centros escolares | 48 |
| 1.3.1. Estudios internacionales de incidencia del maltrato..... | 48 |
| 1.3.2. Estudios en España de incidencia del maltrato y situación de la convivencia en los centros escolares. | 49 |
| 1.3.3. Principales conclusiones de los estudios de incidencia del maltrato entre iguales..... | 51 |
| 1.3.4. Estudios de incidencia de otros conflictos de convivencia en los centros escolares | 53 |
| 1.3.5. Estudio sobre convivencia y conflictos escolares en la Comunidad Autónoma del País Vasco | 57 |
| 2. Metodología | 67 |
| 2.1. Estudio cuantitativo | 71 |
| 2.1.1. Objetivo | 71 |
| 2.1.2. Método..... | 71 |
| 2.1.2.1. Instrumentos | 71 |
| 2.1.2.2. Participantes | 73 |
| 2.1.2.3. Procedimiento de recogida de datos | 75 |
| 2.1.2.4. Procedimiento de análisis | 75 |
| 2.2. Estudio cualitativo | 76 |
| 2.2.1. Objetivo | 76 |
| 2.2.2. Método | 76 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.2.1. Participantes | 77 |
| 2.2.2.2. Recogida de información..... | 77 |
| 2.2.2.3. Análisis de la información..... | 80 |
| 3. Resultados del estudio cuantitativo | 83 |
| 3.1. La convivencia en los centros | 85 |
| 3.1.1. La opinión del alumnado | 85 |
| 3.1.2. La opinión del profesorado..... | 87 |
| 3.1.3. La opinión de las familias | 90 |
| 3.2. Los conflictos en los centros escolares..... | 94 |
| 3.2.1. El panorama global..... | 94 |
| 3.2.2. El maltrato entre iguales por abuso de poder | 95 |
| 3.2.3. Los conflictos de relación entre profesorado y alumnado | 105 |
| 3.2.4. Las causas y la resolución de los conflictos de convivencia | 110 |
| 3.2.5. Factores de protección contra los conflictos de convivencia | 118 |
| 3.3. Los valores y la convivencia | 121 |
| 3.4. La valoración de los contextos educativos..... | 123 |
| 4. Resultados del estudio cualitativo | 129 |
| 4.1. La convivencia en el centro | 131 |
| 4.1.1. El clima general | 131 |
| 4.1.1.1. Relación entre las familias y el centro | 132 |
| 4.1.1.2. Relación entre el profesorado | 133 |
| 4.1.1.3. Relación entre el alumnado | 135 |
| 4.1.1.4. Relación entre el alumnado y el profesorado | 138 |
| 4.1.2. Las normas | 141 |
| 4.1.2.1. Conocimiento y participación en su elaboración | 141 |
| 4.1.2.2. Valoración de las normas | 143 |
| 4.1.2.3. Aplicación de las normas..... | 144 |
| 4.1.2.4. Cambio de las normas | 148 |
| 4.2. Los conflictos en el centro..... | 150 |
| 4.2.1. Tipos de conflictos..... | 151 |
| 4.2.1.1. Disrupción en las clases..... | 151 |
| 4.2.1.2. Maltrato entre iguales..... | 152 |
| 4.2.1.3. Vandalismo | 156 |
| 4.2.2. Causas de los conflictos..... | 157 |
| 4.2.2.1. El desprestigio profesional del profesorado..... | 157 |
| 4.2.2.2. La falta de motivación en el alumnado..... | 158 |
| 4.2.2.3. Los cambios en la escala de valores..... | 158 |
| 4.2.2.4. Factores ligados a la familia y situaciones personales | 160 |
| 4.2.2.5. La metodología del profesorado..... | 161 |
| 4.2.2.6. El origen multicultural del alumnado | 162 |
| 4.2.3. Resolución de conflictos | 163 |
| 4.3. Actuaciones del centro para mejorar la convivencia | 170 |
| 4.3.1. Enseñar a convivir | 170 |
| 4.3.2. Formación | 172 |
| 4.3.3. La comisión de convivencia | 174 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4. La tutoría | 175 |
| 4.3.5. El plan de acogida..... | 177 |
| 4.3.6. Programas de mediación y de alumnos/as ayudantes | 178 |
| 4.3.7. Actuaciones fuera del ámbito escolar | 179 |
| 4.4. El papel de la administración y de los medios de comunicación | 179 |
| 5. Conclusiones | 185 |
| 6. Recomendaciones del Ararteko | 201 |
| 7. Referencias bibliográficas | 217 |
| 8. Anexos | 229 |
| Anexo I: Actuaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación | 229 |
| Anexo II: Cuestionarios | 241 |
| - Cuestionario para alumnos/as | 243 |
| - Cuestionario para las familias..... | 255 |
| - Cuestionario para profesores/as | 263 |
| - Cuestionario para directores/as | 271 |
| Anexo III: Instrucciones para la aplicación de los cuestionarios | 279 |
| Anexo IV: Instrucciones para la fase cualitativa del estudio | 285 |
| Anexo V: Nota sobre las tablas de datos | 289 |

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

| | | |
|--------------------|---|----|
| Tabla 1.1. | Porcentaje de agresores, víctimas y testigos para cada tipo de agresión..... | 52 |
| Tabla 1.2. | Valoración del profesorado de la importancia de los conflictos entre alumnos en su centro, en comparación con otros problemas de calidad de la enseñanza..... | 53 |
| Tabla 1.3. | Valoración de los docentes de la importancia de los distintos conflictos de convivencia en los centros escolares | 54 |
| Tabla 1.4. | Porcentaje de agresiones del alumnado hacia el profesorado, declarado por ambos colectivos en el nivel de incidencia “A menudo + Siempre”..... | 56 |
| Tabla 1.5. | Porcentaje de agresiones del profesorado al alumnado, declarado por ambos colectivos en el nivel de incidencia “A menudo + Siempre” | 56 |
| Tabla 1.6. | Incidencia de conductas inadecuadas entre el alumnado..... | 59 |
| Tabla 1.7. | Incidencia de conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado..... | 59 |
| Tabla 1.8. | Incidencia de conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado..... | 60 |
| Cuadro I: | Resumen de las estrategias utilizadas para la promoción de la convivencia, documentadas en los centros del estudio de casos | 61 |
| Cuadro II: | Factores con mayor influencia en el clima de centro..... | 62 |
| Tabla 1.9. | Porcentaje de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los testigos en el nivel de incidencia “A menudo + Siempre”..... | 63 |
| Tabla 1.10. | Porcentaje de incidencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas, en el nivel de incidencia “A menudo + Siempre”..... | 64 |
| Tabla 1.11. | Porcentaje de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores y las agresoras, en el nivel de incidencia “A menudo + Siempre”..... | 64 |
| Tabla 2.1. | Dimensiones y subdimensiones del estudio | 72 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tabla 2.2. | Número de alumnos/as de 2º y 4º de la ESO matriculados en centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco | 73 |
| Tabla 2.3. | Muestra seleccionada de centros que imparten la ESO | 74 |
| Tabla 2.4. | Distribución final de la muestra. Alumnado y familias | 74 |
| Tabla 2.5. | Distribución final de la muestra. Profesorado y directores/as... | 75 |
| Tabla 3.1. | Respuestas de los profesores y las profesoras sobre el clima de convivencia del centro | 88 |
| Tabla 3.2. | Valoración de las familias sobre el funcionamiento del centro .. | 92 |
| Tabla 3.3. | Porcentaje del alumnado que ha agredido o ha sufrido agresiones de los siguientes tipos por parte de sus compañeros o compañeras..... | 96 |
| Tabla 3.4. | Porcentaje del alumnado, por curso y género, que ha maltratado o sufrido maltrato por parte de sus compañeros o compañeras | 100 |
| Tabla 3.5. | Porcentaje de alumnos/as que sufren agresiones por parte de sus compañeros/as, según diferentes características..... | 119 |
| Tabla 3.6. | Porcentaje de alumnos/as que han agredido a sus compañeros/as, según diferentes características | 119 |
| Tabla 3.7. | Porcentaje de alumnos/as que consideran que sus profesores/as tienen conductas negativas hacia ellos/as, según diferentes características | 120 |
| Tabla 3.8. | Porcentaje de alumnos/as que han tenido conductas negativas, según diferentes características..... | 120 |
| Tabla 3.9. | Opinión del profesorado sobre la educación y los medios de comunicación | 127 |
| Tabla 4.1. | Relación entre el alumnado según los distintos grupos en los diferentes centros entrevistados..... | 135 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|--------------------|---|----|
| Figura 3.1. | Valoración del clima de convivencia del centro por el alumnado. Grado de acuerdo con las afirmaciones..... | 85 |
| Figura 3.2. | Valoración del clima de convivencia del centro según el curso. Porcentaje del alumnado que está “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones..... | 86 |
| Figura 3.3. | Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de estudiantes y docentes que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones..... | 87 |
| Figura 3.4. | Porcentaje de respuestas afirmativas de directores-directoras respecto al funcionamiento del centro..... | 89 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Figura 3.5. | Valoración del conocimiento y la participación del centro en programas de convivencia. Porcentaje de directores-directoras que está “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones. | 89 |
| Figura 3.6. | Opinión del profesorado sobre la actuación de la Administración educativa..... | 90 |
| Figura 3.7. | Valoración del clima de convivencia del centro. Porcentaje de familias que están “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones..... | 91 |
| Figura 3.8. | Opinión de las familias sobre las relaciones que existen entre los distintos colectivos entre sí..... | 91 |
| Figura 3.9. | Repercusión de los conflictos. Porcentaje de docentes que considera “Importantes o Muy importantes” los distintos tipos de conflictos. | 94 |
| Figura 3.10. | Grado de acuerdo de alumnado, docentes y familias con la afirmación “En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro” | 95 |
| Figura 3.11. | Porcentaje del alumnado que ha agredido o ha sufrido maltrato en diversas manifestaciones por parte de sus compañeros o compañeras | 97 |
| Figura 3.12. | Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la solución de conflictos | 98 |
| Figura 3.13. | Respuestas del alumnado a los dilemas sobre cómo actuar ante las siguientes situaciones de maltrato | 99 |
| Figura 3.14. | Respuestas del alumnado sobre cómo actuar ante las siguientes situaciones de maltrato. Datos por género..... | 101 |
| Figura 3.15. | Porcentaje de docentes que consideran que en su centro se producen los siguientes tipos de agresiones entre el alumnado. Datos por género..... | 102 |
| Figura 3.16. | Porcentaje de familias que creen que su hijo/a ha sufrido los siguientes tipos de agresiones por parte de sus compañeros/as. Datos por curso | 103 |
| Figura 3.17. | Porcentaje de familias que creen que su hijo/a ha agredido a sus compañeros/as en comparación con el porcentaje de alumnado que reconoce haber agredido de alguna de las siguientes formas | 104 |
| Figura 3.18. | Porcentaje del alumnado que considera que ha tenido alguna de las siguientes conductas hacia sus docentes. Datos por género | 106 |
| Figura 3.19. | Porcentaje del alumnado que considera que sus docentes han tenido alguna de las siguientes conductas de maltrato hacia ellos o ellas. Datos por género | 107 |
| Figura 3.20. | Porcentaje de docentes que considera que el alumnado tiene habitualmente alguna de las siguientes conductas hacia ellos/as | 107 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Figura 3.21. | Porcentaje de docentes que consideran que en su centro se producen conductas de maltrato del profesorado hacia los estudiantes | 108 |
| Figura 3.22. | Porcentaje de familias, profesorado y alumnado que considera que los alumnos o alumnas han tenido alguna de las siguientes conductas..... | 109 |
| Figura 3.23. | Porcentaje de familias, docentes y estudiantes que consideran que el profesorado ha tenido alguna de las siguientes conductas hacia el alumnado | 109 |
| Figura 3.24. | Porcentaje del alumnado que considera las siguientes afirmaciones como causa de los conflictos..... | 111 |
| Figura 3.25. | Respuestas del alumnado sobre cómo actuar ante las siguientes situaciones de maltrato. Datos por curso y género | 112 |
| Figura 3.26. | Causas de los conflictos de convivencia que se producen en el centro. Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones..... | 113 |
| Figura 3.27. | Causas de los conflictos. Porcentaje de familias que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones | 114 |
| Figura 3.28. | Grado de acuerdo del alumnado, docentes, directores-directoras y familias sobre si los conflictos que se producen en el centro se resuelven de manera justa..... | 115 |
| Figura 3.29. | Número de veces que durante el curso 2004/2005 se llevaron a cabo en su centro las siguientes actuaciones con alumnos/as. Porcentaje de respuestas de directores/as | 116 |
| Figura 3.30. | Porcentaje de respuestas de docentes y familias a la pregunta “¿Cree que la decisión de algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros compañeros es adecuada?” | 116 |
| Figura 3.31. | Porcentaje de respuestas del profesorado y del alumnado a la pregunta “¿Qué factor considera más importante para el progreso de la sociedad?” | 121 |
| Figura 3.32. | Porcentaje de respuestas de alumnado, profesorado y familias sobre valores (1)..... | 122 |
| Figura 3.33. | Porcentaje de respuestas de alumnado, profesorado y familias sobre valores (2)..... | 123 |
| Figura 3.34. | Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la influencia de los siguientes agentes en los valores que hoy tienen | 124 |
| Figura 3.35. | Porcentaje de respuestas del alumnado a las siguientes cuestiones | 125 |
| Figura 3.36. | Grado de acuerdo del profesorado con las siguientes afirmaciones relativas a las familias de sus alumnos/as | 125 |
| Figura 3.37. | Grado de acuerdo de las familias con las siguientes afirmaciones..... | 126 |

PRESENTACIÓN DEL INFORME

- Presentamos en estas páginas un informe sobre la convivencia y los conflictos en los centros de Educación Secundaria de nuestra Comunidad.

Aprender a convivir, sin violencia, respetando a todas las personas, independientemente de cómo sean, es un objetivo básico de la educación. Un objetivo básico, por tanto, del sistema educativo pero también de la sociedad en su conjunto y de los diferentes agentes sociales.

Todo niño, niña o adolescente, sea cuál sea su edad, condición, origen, capacidad o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Toda familia tiene derecho a enviar a sus criaturas a un centro escolar con la garantía de que será protegido y educado adecuadamente. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige... Por ello, el centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación.

No sólo es una cuestión de buena o de mala educación. Es **una cuestión de derechos**, de derechos esenciales, puesto que afectan a la dignidad básica de las personas. De ahí que la institución del Ararteko –en este caso, conjuntamente con la del Sindic de Greuges de Catalunya–, en cuanto defensora de los derechos de las personas, haya decidido analizar en profundidad el tema y presentar sus conclusiones y recomendaciones en este informe extraordinario.

- Hay, al menos, otra razón para intentar abordar en profundidad el tema de la convivencia y la violencia en la escuela: el que exista una **preocupación social** creciente respecto a esta cuestión, que incluso podría ser calificada de “alarma social”.

No resulta fácil saber, sin embargo, si dicha preocupación se debe a que existe un incremento real de las conductas violentas en el ámbito escolar (es decir, a que hay más violencia), o a una mayor gravedad de sus consecuencias (casos más graves o con mayores efectos), o a una mayor dificultad del personal educador para gestionar los conflictos (dificultad de control), o una mayor difusión de determinadas conductas que antes pasaban desapercibidas (mejor conocimiento de los hechos), o a una mayor sensibilidad social respecto a lo que se considera aceptable o improbable...

En ese contexto de preocupación social, e incluso de alarmismo, parecía importante aportar un mayor o mejor conocimiento sobre la realidad de nuestros centros y, basándonos en él, plantear una serie de recomendaciones que puedan ayudar a mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros.

Este es el objetivo básico del informe que aquí presentamos.

- Muchas de las noticias, debates y preocupaciones sobre el uso de la violencia en el contexto escolar se relacionan con un término que se ha hecho ya casi habitual entre nosotros: **“el bullying”**.

Debo advertir que este informe no es sobre el bullying. O, más exactamente, que el estudio realizado no ha sido sólo sobre él. Pretende analizar **el clima escolar** en su conjunto: las relaciones entre iguales, sí; pero también las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre estos y las familias... Es decir, el conjunto de relaciones que se dan en el ámbito de la comunidad educativa entre sus diferentes miembros, incluyendo conductas, como la disrupción, que alteran el buen funcionamiento de los centros.

Desde un enfoque eminentemente positivo, y centrándonos en los centros de Educación Secundaria, se ha buscado analizar diferentes realidades y climas escolares, tratando de destacar aquellos factores que favorecen la convivencia y, en sentido contrario, los factores que la entorpecen o que agravan la violencia o sus consecuencias. Y se ha buscado recoger las “voces” de los diferentes sectores más directamente implicados: las voces del alumnado, las de las familias, las del profesorado, las de los equipos directivos...

- El elemento central del informe lo constituye la investigación llevada a cabo el curso pasado (2005-2006) en una muestra de 80 centros de Educación Secundaria de nuestra Comunidad, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

Pero también se han tenido en cuenta, especialmente al plantear las recomendaciones, otras **fuentes de información** complementarias. Podemos destacar entre ellas:

- Las aportaciones que padres, madres y docentes nos hicieron llegar en las sesiones del II Foro de participación ciudadana, promovido por la institución del Ararteko y llevado a cabo en Bilbao, Vitoria-Gasteiz y Donostia-San Sebastián, sobre el “Maltrato entre iguales en los centros educativos”.
- Las quejas y consultas recibidas, así como las entrevistas mantenidas especialmente con padres y madres que han acudido al Ararteko en el último año ante situaciones de acoso padecidas por sus hijos o hijas.
- La información recibida del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en respuesta a nuestras peticiones de datos.

- Creo que una de las aportaciones más interesantes de la investigación realizada es el nivel de detalle con el que permite conocer las **opiniones de cada uno de los sectores de la comunidad educativa**: del alumnado, del profesorado, de las familias, de las direcciones de los centros. Cada sector, como se puede apreciar, mantiene visiones muy diferentes de la realidad: no sólo de lo que sucede o percibe, sino sobre el valor que atribuye a cada cuestión y, sobre todo, acerca de las causas o responsabilidades que encuentra tras los diferentes problemas.

La disparidad de criterios, el fuerte contraste entre algunas de las visiones recogidas nos parece muy preocupante.

- Todas las **recomendaciones** que aquí efectuamos buscan, evidentemente, una mejora de la convivencia en los centros y en las aulas. Van dirigidas al conjunto del sistema educativo, a sus máximos responsables, incluso a otros agentes sociales que no forman parte estrictamente de la comunidad escolar pero que, con sus actuaciones, inciden sobre ella.

Una de las principales dificultades para lograr una mejora significativa de la convivencia en todos los centros reside, precisamente, en la complejidad del sistema, que abarca cientos de centros, miles de aulas, miles de docentes... Aplicar muchas de las recomendaciones aquí efectuadas exige una implicación y una responsabilidad, en mayor o menor grado, de numerosas instancias: del Departamento de Educación y sus servicios, sin ninguna duda, pero también de los órganos de los centros (de los Consejos Escolares, de las comisiones de convivencia, de los equipos directivos, de los seminarios y equipos de ciclo...) y de otros agentes sociales.

Mejorar la convivencia supone una acción coordinada y continuada, que exige el esfuerzo de todos. Y no sólo de la escuela, sino del conjunto de la sociedad.

En este sentido, la institución del Ararteko, en la medida de sus posibilidades, hará un seguimiento de los logros, avances o retrocesos y abordará también, en un próximo informe, un tema capital, que está en la base de la convivencia, como es el de la transmisión de valores a los menores.

- Quiero **agradecer** públicamente a cuantas personas han colaborado para que este informe haya sido posible: al equipo de investigación de IDEA, a los directores y directoras de los centros analizados con quienes nos reunimos antes de iniciar el estudio, a las miles de familias, docentes, alumnos y alumnas que han respondido a los cuestionarios, a quienes (alumnado, profesorado, padres y madres) han tomado parte en los grupos de discusión, a quienes participaron en los Foros de debate, a quienes nos han hecho llegar sus quejas...

Ojalá hayamos sabido recoger sus aportaciones en este informe y ojalá éste resulte útil para cuantos forman parte del sistema educativo.

- Hay un mensaje nítido que debemos hacer realidad en nuestra sociedad y en su escuela: **tolerancia cero a la violencia** en las relaciones. Todavía hoy nuestra sociedad y las relaciones humanas responden, en gran medida, a un modelo de dominio y sumisión que debe ser superado por el respeto al diferente, la tolerancia, la empatía y los derechos humanos plenos para todos, incluidos los más débiles.

Todo un reto para cualquier institución que pretenda educar.

Vitoria-Gasteiz, 2 de octubre de 2006

EL ARARTEKO
Iñigo Lamarca Iturbe

INTRODUCCIÓN

1. Contexto y enfoque de la investigación

Hace ya un par de años, la institución del Ararteko decidió abordar, en profundidad, el tema de la convivencia en los centros educativos. Y previamente al estudio que constituye el cuerpo central de este informe organizó una serie de jornadas abiertas al conjunto de la comunidad educativa (el II Foro de participación ciudadana), que permitieron debatir y profundizar en torno a la realidad de la convivencia en los centros, las preocupaciones de los diferentes sectores y algunas propuestas de actuación.

Hasta ahora no han sido muchos nuestros estudios o informes dedicados, estrictamente, al sistema educativo: uno sobre la atención a las necesidades educativas especiales en el País Vasco, otro sobre la población temporera con un amplio capítulo dedicado a las condiciones de su escolarización, un trabajo sobre la escolarización de inmigrantes en Álava... Ciertamente, hemos dedicado más atención a otros sistemas (el sanitario, el penitenciario, el de los servicios sociales) e incluso a otras situaciones que afectan directamente a los derechos de los menores pero en otros campos de actuación: sistema de protección de menores; sistema de justicia juvenil; situación de los menores extranjeros no acompañados; población infantil y adolescente con problemas de salud mental...

Al margen de la investigación de las quejas presentadas por la ciudadanía, esta institución tiene, según la ley, un amplio margen de actuación y de iniciativa propia, que se suele concretar en diferentes actuaciones “de oficio” y en investigaciones e informes específicos, como éste.

¿Por qué este tema ahora? Porque es una cuestión que afecta a derechos básicos: derechos de menores, derechos del profesorado y derechos de las familias; derecho a la educación, derecho a la diferencia, al respeto, a la dignidad... Porque existe una preocupación o un debate social sobre él. Porque no siempre ese debate se basa en análisis serios de la realidad. Porque las quejas y consultas que recibimos por estas cuestiones son cada día más...

No resulta fácil saber si se trata de fenómenos conocidos, que siempre existieron, o son algo nuevo, ni si van o no en aumento, pero sí que están generando nuevas alarmas y preocupaciones ciudadanas, así como nuevas demandas de intervención a las administraciones. En cualquier caso, es constatable que la sensibilidad y la preocupación colectivas han cambiado. Gracias a ello hay una mayor conciencia, por ejemplo, respecto a las diferentes situaciones de acoso que padecen un grupo significativo de

chicos y chicas en edad escolar, haciendo más evidente la necesidad de encontrar las respuestas adecuadas.

No es ésta la primera vez que un Defensor, en el Estado Español o en Europa, atendiendo a las preocupaciones de colectivos sensibles, se ocupa del tema. El año 2001, por ejemplo, el Defensor del Pueblo publicó un estudio sobre violencia entre iguales y próximamente dará a conocer el resultado de una réplica del mismo. Existen, además, bastantes trabajos de investigación centrados en el “*bullying*” que han tratado de cuantificar su incidencia con resultados muy dispares. Son más escasos, sin embargo, los estudios sobre la convivencia escolar en su globalidad.

También el Departamento de Educación ha hecho o promovido diferentes estudios. Pero, ni los datos conocidos ni las respuestas que las administraciones aplican parecen ser suficientes, o al menos no lo percibe así una parte de los sectores afectados. Además, las preocupaciones colectivas parecen derivar, a veces, hacia posiciones que, en lugar de solucionar, pueden complicar aún más el tema, hacerlo más conflictivo.

Hay que reconocer también que el caso de Jokin, en Hondarribia, o el eco social alcanzado por algunos casos graves de acoso entre escolares ha influido en la decisión. Ciertamente, en los dos últimos cursos hemos recibido más consultas y más denuncias que nunca sobre situaciones de acoso o maltrato entre iguales por abuso de poder. Casi siempre de padres o madres angustiadas. A veces del propio profesorado. Y en muchas ocasiones criticando abiertamente la inhibición o la posición defensiva a su juicio adoptada por el centro o por la administración educativa en cuestión. No es que creamos que el aumento de quejas refleja un aumento del acoso. En este caso, creemos que el propio debate social –no siempre bien enfocado– ha hecho que estemos especialmente sensibilizados o atentos a este tipo de situaciones que, bajo formas diferentes, siempre se han dado (lo cual no puede suponer ninguna justificación ni excusa).

Los problemas que nos llegan seguramente son sólo una pequeña punta del iceberg y, en general, reflejan situaciones graves, que afectan a derechos básicos: especialmente el derecho que todo alumno o alumna tiene a acudir a la escuela sin miedo a ser perseguido, insultado o marginado; el derecho a ser diferente y aceptado como tal por el grupo; el derecho a ser escuchado y protegido por quienes tienen el deber de protegerlo... Pero también están implicados otros derechos y no sólo de las personas menores de edad (en este caso, estudiantes) sino de otras, como sus profesores o sus progenitores.

De todos modos, **conviene destacar que el estudio realizado no se limita al acoso o maltrato entre iguales por abuso de poder. Pretende analizar el clima escolar en su conjunto.** Así, de todo el abanico de conductas adolescentes y de realidades escolares conflictivas que podrían ser objeto de estudio y reflexión hemos querido centrarnos en los climas escolares, en aquellos elementos del contexto escolar que generan unas u otras relaciones, que parecen hacer posible una convivencia positiva, que facilitan la negativa o que dificultan la gestión adecuada de los conflictos.

Por otra parte, aun centrándonos en la escuela, se ha buscado también tomar en consideración algunos elementos de la vida externa de los chicos y chicas adolescentes que están estrechamente ligados con su vida en la escuela, como son sus relaciones de grupo,

así como algunos elementos del entorno social y familiar, especialmente los relacionados con valores y con las preocupaciones de las personas adultas sobre el tema.

El enfoque adoptado, la propia decisión de no centrar el estudio sobre el acoso ha ido acompañada de otras que igualmente, condicionan el resultado final, e incluso su mayor o menor utilidad. Por ejemplo, el combinar una metodología cuantitativa (a partir de diferentes cuestionarios) y cualitativa (con entrevistas en profundidad y grupos de discusión en determinados centros), el limitarnos a centros de Educación Secundaria, incluso a un reducido número de ellos en la parte cualitativa, el compromiso de “devolver” la información correspondiente a cada centro como elemento para su propio análisis (compromiso cumplido el último trimestre del pasado curso), la voluntariedad de cada centro para participar o no en el estudio...

2. Objetivos del informe

Lo que este informe pretende es, pues, ofrecer en su globalidad un mejor conocimiento de la realidad de la convivencia en nuestros centros de Educación Secundaria, desde una perspectiva de defensa de los derechos, que recoja y compare las diferentes visiones de los distintos sectores educativos (alumnado, familias, profesorado, equipos directivos), y que pueda resultar útil para la mejora del clima escolar.

Esto se ha concretado en una serie de objetivos más específicos:

- Conocer y contrastar los factores que docentes, padres y madres, y estudiantes de Educación Secundaria consideran que influyen en la convivencia escolar, y la importancia que le dan a cada uno.
- Conocer y contrastar las causas a las que estos colectivos atribuyen el origen de los distintos tipos de conflictos que habitualmente se producen en los centros escolares, así como las soluciones que consideran más adecuadas.
- Analizar los valores que vertebran las relaciones interpersonales de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria tanto con sus compañeros como con los adultos con los que conviven.
- Conocer las actuaciones que los centros escolares de Educación Secundaria están llevando a cabo para la mejora de la convivencia en los centros y los procedimientos mediante los cuales están resolviendo los conflictos.
- Conocer las actuaciones que los centros escolares están llevando a cabo en colaboración con los servicios sociales para la mejora de la convivencia y la prevención y resolución de conflictos, así como en su caso, por la vía judicial.
- Conocer y contrastar la valoración que los distintos colectivos hacen de los programas de intervención que, en su caso, se estén llevando a cabo en el centro, y de las actuaciones de la Administración en ese ámbito e identificar las condiciones que los facilitan o dificultan.

- Proponer algunas recomendaciones de intervención que puedan derivarse con fundamento de los resultados del estudio.
- Favorecer el debate de la comunidad educativa sobre la convivencia en los centros, sus condicionantes y las estrategias más adecuadas para favorecer un clima integrador y respetuoso en el ámbito escolar...

Debemos insistir en nuestro deseo de ser útiles para el conjunto de la comunidad educativa, de incidir en la mejora del clima escolar. Y no sólo en los centros de Educación Secundaria, también en otros niveles o etapas. Las recomendaciones finales van encaminadas a ello.

El que así sea dependerá, sin embargo, de los medios que el Departamento de Educación dedique a su cumplimiento, y de la actitud, receptividad y compromiso de los propios centros y sus diferentes sectores. En este sentido, debemos destacar la buena disposición encontrada en todos ellos para colaborar en la realización del estudio.

3. Principales fuentes de información

Como ya se ha señalado, el cuerpo central de este informe lo constituye el **estudio** encargado y llevado a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) **en una muestra de 80 centros de Educación Secundaria de nuestra Comunidad.**

La parte cuantitativa de este estudio ha supuesto el análisis de las respuestas dadas a sendos cuestionarios (cfr. Anexo II) por parte de 1.707 alumnos/as de 2º de ESO, 1.616 de 4º de ESO, 2.782 familias, 1.257 profesores/as y 80 directores/as.

La parte cualitativa se ha centrado en diez centros, seleccionados de acuerdo con una serie de factores, en los que se han llevado a cabo entrevistas y grupos de discusión específicos con cada uno de los sectores (alumnado de cada ciclo, padres-madres, profesorado)

Sin embargo, especialmente a la hora de plantear nuestras recomendaciones, se han tenido también en cuenta **otras fuentes de información complementarias.** Debemos destacar entre ellas:

- Las conclusiones y propuestas contenidas en otros estudios recientes que aportan luz sobre la realidad analizada (cfr. capítulo I).
- Las aportaciones recibidas a raíz del II Foro de participación ciudadana organizado por el Ararteko sobre el tema “Maltrato entre iguales en los centros educativos” (cfr. web del Ararteko: www.ararteko.net).
- La información aportada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en respuesta a nuestra concreta petición de datos (cfr. Anexo I).

- Las consultas y quejas recibidas en los dos últimos años sobre posibles situaciones de acoso o maltrato y las investigaciones llevadas a cabo para su esclarecimiento, lo que ha permitido detectar ciertas limitaciones en los procedimientos.
- Los contactos mantenidos con responsables de diferentes programas o servicios de Educación, así como con otros agentes sociales que están interviniendo en determinados casos (jueces, fiscales, servicios sociales y policiales...).

4. Luces y sombras: lo más llamativo y los aspectos más preocupantes

Si tenemos en cuenta la alarma social que parece existir sobre la violencia en los centros, las noticias que a veces aparecen con grandes titulares en los medios de comunicación, o incluso los resultados que determinadas investigaciones ofrecen, seguramente lo más llamativo, y un aspecto destacable, del estudio realizado es que **todos los componentes de nuestra comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) se muestran razonablemente satisfechos del clima escolar que perciben en sus propios centros**. Sus respuestas son más críticas cuando se les pregunta por el clima general del sistema educativo o por su posible deterioro, pero en cuanto a su propio centro –lo que mejor conocen– las valoraciones son muy positivas. Sirva como ejemplo el dato de que un 82% de las familias no cambiaría a su hijo/a de centro, o que el 93,4% de ellas se muestra muy satisfecha de que su hijo o hija estudie en el centro en el que está.

El informe permite apreciar otros muchos aspectos positivos.

Desde la perspectiva garantista de derechos que corresponde a la institución del Ararteko, sin embargo, debemos insistir en los elementos negativos y especialmente en aquellos que pueden tener graves consecuencias o incidir en los derechos básicos de las personas. Desde esta perspectiva, bastaría con que un solo miembro de la comunidad escolar fuese marginado, amenazado, agredido o humillado para que nuestra preocupación e intervención tuviera fundamento. Y los datos de nuestro estudio, como los de otros, muestran que este tipo de situaciones, expresión casi siempre de un abuso de poder, son, desgraciadamente, frecuentes.

Entre los diferentes **elementos de preocupación** que nos ofrece tanto el estudio como las actuaciones llevadas a cabo podemos destacar los siguientes:

1) El divorcio que se observa entre el profesorado y las familias.

El informe, especialmente las respuestas a los cuestionarios, permite apreciar enormes diferencias, posiciones muy alejadas entre las familias y el profesorado a la hora de opinar o valorar múltiples cuestiones. Así, por ejemplo, las familias tienen una visión muy idílica de las relaciones entre docentes y alumnado; consideran que sus hijos e hijas apenas plantean problemas; son, en cambio, mucho más críticas con las actuaciones del profesorado, etc.

Sin embargo, tal vez no sean estas diferencias lo más importante. Lo más preocupante, seguramente, resulta que un sector culpe al otro, o le atribuya la responsabilidad principal de los problemas, o que éste ponga en cuestión la forma en que aquél resuelve los conflictos... Así, la mayoría del profesorado (54%) atribuye los problemas de disciplina o de violencia en los centros al hecho de que las familias son excesivamente permisivas y no marcan ningún límite a las conductas de sus hijos. Muchas familias, por su parte, consideran que los conflictos no se solucionan de forma justa en los centros o consideran adecuado el recurso a la vía judicial...

También en las quejas que recibimos en el Ararteko destacan estas discrepancias: las familias que acuden consideran que el profesorado o la dirección de los centros se ha inhibido o han intentado preservar su imagen o no ha hecho lo suficiente para resolver los problemas de su hijo o hija; el centro, sin embargo, cree que ha intervenido correctamente y, en ocasiones, incluso que la intervención de la familia ha sido perjudicial y no ha hecho sino complicar las cosas.

Si tenemos en cuenta que todos los estudios y la práctica destacan la colaboración y la sintonía entre familias y profesorado como uno de los factores clave para mejorar la convivencia y el clima de los centros, estas divergencias resultan enormemente preocupantes, y deben ser objeto de atención preferente.

2) La escasa participación de algunos sectores en la elaboración, revisión y aplicación de las normas que regulan la convivencia en los centros.

Los resultados del estudio realizado muestran que la participación en la elaboración y revisión de las normas de convivencia es muy escasa, al menos, por parte de las familias y el alumnado. La insatisfacción de estos sectores se pone de manifiesto tanto en las respuestas a los cuestionarios como en los grupos de discusión.

Parece que en algunos centros es una práctica frecuente dar por válidas las normas establecidas en años anteriores, sin propiciar su discusión entre todos los miembros de la comunidad escolar, muchos de los cuales pueden ser nuevos en el centro y, por tanto, no haber participado nunca en su elaboración.

Tampoco parece que las estructuras de participación más formalizadas –como son las comisiones de convivencia a los Consejos Escolares– estén resolviendo adecuadamente esta cuestión. La valoración del alumnado y de las familias –incluso quienes participan directamente en estos órganos– es que sus posibilidades de intervenir en la revisión de las normas o de los criterios de aplicación es muy limitada en comparación con la capacidad de decisión del profesorado.

3) La consideración de determinadas conductas como “normales”, lo que pone en cuestión una serie de valores básicos, esenciales para una convivencia respetuosa.

Otro de los elementos más preocupantes del estudio es el hecho de que buena parte del alumnado considere como “normales” conductas que tienen un enorme efecto

destruccion sobre el buen clima escolar, conductas que pueden llegar a producir gran sufrimiento en determinados alumnos y profesores, o conductas que hacen más difícil el poder dar una respuesta eficaz a los problemas.

Nos referimos, principalmente, a tres tipos de conductas que, según lo analizado, resultan bastante habituales y son justificadas –a veces por razones sorprendentes– por buena parte del alumnado:

- La disrupción o indisciplina que, como se puede apreciar en el informe, es una de las causas más extendidas del malestar docente y, al mismo tiempo, una fuente de frustración e insatisfacción de buena parte del alumnado.
- Las agresiones a compañeros o compañeras, sin valorar las consecuencias negativas que puedan tener para ellos.
- La aceptación del papel de testigo impasible de los hechos de quienes, normalmente por miedo a posibles consecuencias negativas para ellos, miran hacia otro lado, sin apoyar a quien sufre ni colaborar con los adultos responsables.

La combinación de estas conductas que, como muestra el informe, resultan muy extendidas, está teniendo un enorme coste personal, tanto en el alumnado como en el profesorado, y está incidiendo muy negativamente en el clima de convivencia de los centros y de las aulas.

4) La incidencia, no siempre positiva, que determinadas actuaciones de agentes externos a los centros tienen sobre estos.

La comunidad escolar y especialmente el profesorado, como queda reflejado en este informe, observa con enorme preocupación lo que, en cierto modo, considera una injerencia de otros agentes sociales en un campo que considera propio. Obsérvese, por ejemplo, las opiniones manifestadas en torno a la judicialización de casos de acoso escolar o respecto al tratamiento de algunos casos en los medios de comunicación.

Es posible que algunas de las opiniones contrarias a la intervención de agentes “ajenos” al centro sean fruto de una actitud defensiva, pero se aprecia también una preocupación razonable ante la posibilidad de que determinadas intervenciones no sólo no mejoren las cosas, sino que produzcan más efectos negativos que positivos.

Parece necesario, pues, hacer un seguimiento de los casos, de las medidas adoptadas y de sus efectos.

5) El grado de malestar o desánimo que se puede apreciar en buena parte del profesorado, que se siente desbordado.

Algunas respuestas a los cuestionarios así como el contenido de ciertas entrevistas y grupos de discusión, hacen pensar que una parte del profesorado se siente desbordado,

abandonado, atrincherado, frente a una tarea titánica para la que no dispone de los medios necesarios: una autoridad reconocida, formación adecuada, tiempos y espacios para ejercer adecuadamente las funciones de tutor, apoyo de la administración, marcos legales claros, recursos, una sociedad que no exija a la escuela lo contrario de lo que practica...

Hay todavía algunos docentes que, por sus respuestas, parecen no querer asumir su función “educadora”, pero son muy pocos. La mayoría cree en su tarea educadora pero considera que le faltan medios para llevarla a cabo adecuadamente.

La desmoralización del profesorado impediría cualquier mejora significativa en el clima de convivencia de los centros, de ahí la importancia de cuidar y preservar su implicación.

Es verdad que la escuela, por sí sola, no puede desterrar la violencia de la sociedad, pero sí puede prevenirla, reducir su presencia o sus consecuencias, y ofrecer modelos alternativos de relación.

6) La insuficiente reacción ante determinadas conductas, o la lentitud de la misma, lo que contribuye a crear una sensación de impunidad.

Ciertamente, el trabajo fundamental en los centros debe ser de carácter preventivo, pero ante determinadas situaciones la prevención resulta insuficiente.

Ante determinados hechos, como en las situaciones de acoso, es preciso intervenir y hacerlo con prontitud y eficacia.

La lentitud o la ineficacia sólo tienen efectos negativos: en la persona acosada, evidentemente, que sigue desprotegida, pero también en la persona o grupo acosador, que se siente impune, y en los testigos, que ven cómo se puede seguir humillando a un compañero o compañera sin que suceda nada.

La mayor parte de las consultas y quejas recibidas en la institución del Ararteko lo han sido tras años de desgaste en los propios centros y como consecuencia de la frustración, normalmente expresada por la familia, ante lo que consideran intervenciones dilatorias o insuficientes por parte del centro.

7) La soledad y el dolor de las víctimas del maltrato.

Todo apunta a que los casos de acoso conocidos o denunciados son una parte mínima de la realidad.

Pero, independientemente de cuál sea el dato más fiable sobre la proporción de casos de acoso que se dan en un determinado sistema educativo o en una determinada etapa escolar, lo cierto es que existe un número nada despreciable de alumnos y alumnas que son objeto de acoso, muchos de los cuales padecen ese sufrimiento en silencio, o con

el simple apoyo de algún amigo o amiga, bien por falta de cauces para dar a conocer su situación a las personas adultas que deben defenderlo, bien por miedo a que su denuncia le deje aún más desprotegidos y tenga peores consecuencias para ellos mismos.

Esta situación resulta absolutamente intolerable en un Estado de derecho y más, si cabe, en una institución cuya función básica es educar, y que tiene la responsabilidad de proteger a sus alumnos y alumnas, menores de edad en casi todos los casos.

En este informe efectuamos algunas recomendaciones específicas dirigidas a garantizar la ayuda necesaria a quien sea víctima del maltrato.

5. **La estructura del informe y sus posibles lecturas**

Cada capítulo del informe tiene cierta entidad y pretende aportar una determinada luz al análisis de la realidad. Así:

- El **capítulo 1** ofrece un resumen de los **antecedentes teóricos** de más interés para el análisis de la convivencia en los centros: de cuáles son los factores esenciales que inciden en el clima de convivencia escolar; de la tipología, prevención y resolución de los conflictos; del maltrato entre iguales por abuso de poder. Ofrece también una visión panorámica de los principales estudios realizados hasta la fecha sobre convivencia y conflicto en los centros escolares en los distintos ámbitos (internacional, nacional, en diferentes comunidades), con una atención especial a los estudios llevados a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- El **capítulo 2** explica y justifica la **metodología** utilizada en la investigación que está en la base de este informe, tanto en el estudio cuantitativo llevado a cabo en una muestra de 80 centros, como en el estudio cualitativo realizado en diez de ellos.
- El **capítulo 3** recoge los resultados obtenidos en el **estudio cuantitativo** al que nos referíamos en el párrafo anterior. Diferencia para ello cuatro grandes cuestiones: 1) la convivencia en los centros; 2) los conflictos en los centros; 3) los valores y la convivencia; y 4) la valoración de los diferentes contextos educativos. Y sobre cada una de ellas analiza y compara las respuestas aportadas por cada uno de los sectores mediante sus cuestionarios específicos: alumnado, profesorado y familias.

En cuanto a los conflictos en los centros, pretende ofrecer un panorama global, si bien dedica una especial atención al maltrato entre iguales por abuso de poder y a los conflictos de relación entre el profesorado y el alumnado. Analiza también las causas de los conflictos, su resolución, así como los factores de prevención o protección frente a ellos.

- El **capítulo 4** aborda estas mismas cuestiones, y alguna más como las actuaciones del centro o el papel de la administración, pero desde una **perspectiva cualitativa**. Las opiniones, valoraciones, actuaciones y propuestas que en él se

recogen provienen no de las respuestas a los cuestionarios sino de las entrevistas personales y de los grupos de discusión llevados a cabo en cada uno de los diez centros seleccionados a tal efecto. En muchos casos se ofrece, como ejemplo significativo, la transcripción literal de lo manifestado por una persona o un grupo de alumnos/as, de padres o de docentes.

- Los **capítulos 5 y 6** son claramente conclusivos. En el primero de ellos se hace un repaso a las principales **conclusiones** obtenidas por medio del estudio realizado, al tiempo que se comparan sus resultados con los de otros estudios e investigaciones recientes, tratando de destacar elementos coincidentes y de explicar posibles razones de las diferencias.

El capítulo 6 recoge las **28 recomendaciones del Ararteko**: recomendaciones generales, de carácter normativo o propias de la Administración educativa; otras que afectan directamente a la organización y a las prioridades de los centros educativos; recomendaciones específicas a tener en cuenta en la intervención ante situaciones de acoso o violencia en el propio centro; las que se refieren a la intervención de otros agentes sociales externos al centro; y, por último, tres recomendaciones sobre las necesidades de seguimiento e investigación.

- El resto de **elementos** pueden considerarse **complementarios**:
 - o El **capítulo 7 de referencias bibliográficas**
 - o El **Anexo I** que recoge las principales actuaciones impulsadas por el Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco.
 - o El **Anexo II** que reproduce los cuestionarios utilizados: Cuestionario para alumnos/as; Cuestionario para las familias; Cuestionario para profesores/as; Cuestionario para directores/as.
 - o Los **Anexos III y IV**, en los que se recogen las instrucciones para la aplicación de los cuestionarios y para el estudio cualitativo.

En el texto del informe se han incorporado una serie de **tablas de datos, gráficas y figuras**. En concreto 26 tablas, 2 cuadros y 37 figuras. No obstante, conviene tener en cuenta que en esa versión escrita del informe se ha optado por no incluir –dado su volumen– la totalidad de las tablas utilizadas, ni siquiera como anexo. Quien quiera consultarlas podrá hacerlo acudiendo a la versión electrónica.

Para finalizar esta introducción queremos hacer notar la **posibilidad de diferentes lecturas** que ofrece el texto: de los datos cuantitativos, de los testimonios u opiniones personales recogidas, de las principales ideas, problemas o propuestas... En este sentido, con la intención de facilitar diferentes lecturas, se han incorporado al texto algunos elementos tipográficos (negritas, cursivas, recuadros, figuras...) así como elementos de “síntesis” al final de los diferentes apartados o en capítulos específicos (especialmente, en los capítulos 5, 6 y en esta misma introducción).

**LA CONVIVENCIA EN LOS
CENTROS ESCOLARES:
ANTECEDENTES TEÓRICOS**

1. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES: ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. ELEMENTOS ESENCIALES DE LA CONVIVENCIA

La preocupación por los conflictos en los centros educativos afortunadamente ha ido dando paso a la toma de conciencia de que es preciso ocuparse y no sólo pre-ocuparse por el clima de convivencia en los centros. Ciertamente, la mejor manera de prevenir conflictos es enseñar a todos los que forman parte de la comunidad escolar a convivir. Como se recoge en uno de los documentos sobre convivencia del Gobierno Vasco, una de las metas de la educación escolar es que “...*el alumnado conviva con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas en un contexto nuevo, más abierto que el familiar, de modo que la convivencia escolar sea escuela de convivencia social*” (Gobierno Vasco, 2004, p. 22).

La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva es por tanto una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. Desde esta perspectiva, el eje esencial de la convivencia es la construcción de relaciones interpersonales positivas promovidas por una cultura escolar de alta cohesión y fuerte control social en la que las agresiones no se consideren moralmente admisibles y en la que la dignidad de la persona esté por encima de cualquier otro valor (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003).

Un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, pero hay algunos cuya influencia es indudable (Anderson, 1982; Creemers y Reezigt 1999; Campo, Fernández y Grisañela, 2004; Freiberg, 1999). Se señalan los tres que se consideran más importantes. El primero se refiere a **las normas** que se establecen como marco de las relaciones interpersonales. El contenido de las normas es fundamental, pero no lo es menos el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden (Zaitegui, 1998). Definirlas mediante procesos participativos, comunicarlas a los estudiantes y a las familias de forma adecuada, aplicarlas con coherencia por el conjunto del equipo docente y sin favoritismos son algunos de los principios básicos para una buena convivencia. Por otra parte, la investigación pone de manifiesto que es necesario diferenciar entre el distinto papel de las normas en el clima de centro y el clima del aula (Flanders, 1964;

Hargreaves, 1978; Salmivalli y Voeten, 2002). Finalmente, el carácter de la sanción, cuando una norma se incumple, es otro de los aspectos centrales. Aunque resulta sin duda muy difícil de llevar a la práctica, las sanciones, para ser educativas, deben ir más allá de la mera finalidad punitiva y buscar una función pedagógica. La decisión de imponer una sanción debe combinar, a pesar de lo complejo que ello resulta, la agilidad en su aplicación con la justicia en los criterios aplicados. Por ello, es más difícil equivocarse cuando la decisión no depende únicamente de una persona. Incluso si es preciso intervenir inmediatamente por la urgencia de lo acontecido, debe ser posible tener un espacio de reflexión conjunta en la que los implicados y los representantes de la comunidad educativa analicen con serenidad el problema.

El segundo factor decisivo para conseguir un clima de convivencia positivo es **la importancia que el centro escolar conceda al desarrollo de las capacidades sociales y emocionales y a la educación moral**. A pesar de que en los documentos de los organismos educativos internacionales se postula de forma taxativa que la educación debe garantizar, además de las competencias académicas que hasta ahora se han venido enseñando, otras nuevas competencias o “alfabetizaciones” entre las que se encuentran el desarrollo social, emocional y moral (NCREL y Metiri Group, 2003; OCDE, 2002; UNESCO, 1996¹), la realidad de los centros escolares, sobre todo los de secundaria, dista mucho de tener entre sus prioridades estos aprendizajes.

Sin embargo el bienestar emocional de los alumnos y la educación en valores son pilares esenciales de una educación que prepare a los alumnos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Para convivir con los demás en un clima positivo es preciso sentirse bien con uno mismo. La escuela debe contribuir a que los alumnos construyan un autoconcepto ajustado y se estimen tal y como son. Este aprecio de su persona debe ser la base sobre la que se construya la preocupación por los demás. Los valores de responsabilidad, respeto, altruismo, y cuidado tanto de las personas como del entorno constituyen la base de una convivencia pacífica.

La finalidad de la educación es ayudar a que los alumnos y alumnas vayan progresando desde la heteronomía a la autonomía moral. El clima del centro o, utilizando la expresión de Kohlberg, Power y Higgins (1987) la *atmósfera moral*, se va construyendo a través de las normas, los valores y los sistemas de significado que regulan las relaciones sociales formales e informales en la escuelas. La educación en valores debe estar presente en la práctica de todos los docentes, pero desborda el marco del aula y de las asignaturas. Todo lo que sucede en el centro se convierte así en fuente de influencia educativa, todo espacio y tiempo escolar debe entenderse como tiempo y espacio educativo y aprovecharse intencionalmente por el conjunto de la comunidad educativa (Martín y Mauri, 2001).

Esta necesidad de que la actividad del centro esté toda ella impregnada del carácter moral que la educación tiene en su esencia, no quita que sea conveniente prestar especial atención a determinadas actuaciones o programas específicos que contribuyen de forma

¹ La LOE establece también el nuevo currículo incorporando como elemento vertebrador las competencias que los estudiantes necesitan alcanzar en este sentido amplio del término.

muy especial al desarrollo social, emocional y moral de los alumnos y las alumnas. Los programas de acogida, la acción tutorial, las actividades extraescolares, los servicios de asesoramiento psicopedagógico, los alumnos ayudantes o los equipos de mediación son buenos ejemplos de ello.

El tercer eje para impulsar la convivencia en el centro es **la colaboración con las familias**. Si en general la continuidad entre ambos contextos educativos, familia y escuela, es necesaria para la calidad de la educación, en el caso de los aprendizajes relacionados con el desarrollo socioemocional y moral esta conexión resulta esencial. Es preciso que los padres y las madres compartan en primer lugar el proyecto educativo del centro, que participen en la elaboración de las normas y en los órganos encargados de su aplicación y revisión, que mantengan una comunicación muy fluida con el tutor y con el resto de los profesores, y que garanticen una relación de apoyo y confianza con sus hijos.

1.2. LOS CONFLICTOS: TIPOLOGÍA, PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN

Un conflicto es una confrontación entre dos o más personas cuyos ideas, posiciones o intereses son incompatibles o son vividos como incompatibles. En los conflictos desempeñan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y la relación entre las personas que mantienen el conflicto puede salir robustecida o deteriorada dependiendo de cómo sea el proceso de resolución.

Los conflictos son un ingrediente consustancial a las relaciones interpersonales y por tanto algo que se presenta siempre que se convive con otros, y que es necesario para avanzar. Lederach, uno de los autores más importantes de la teoría del conflicto, lo expresa así:

“...proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”. (Lederach, 2000)

No es habitual que las personas tengan esta visión del conflicto, sino más bien que lo asocien a situaciones negativas, dañinas para alguien. Trabajar este concepto y hacer entender a todos los miembros de la comunidad escolar que el reto consiste en cómo se resuelve el conflicto sería, pues, uno de los primeros objetivos de un proceso de intervención.

En los centros escolares se presentan conflictos de muy distinto tipo, cuya resolución muy a menudo empeora el clima de convivencia. Conviene distinguir entre esta diversidad de los conflictos, ya que, compartiendo todos ellos los elementos analizados más arriba, tienen también suficientes aspectos diferenciadores en cuanto a sus causas, sus repercusiones y la forma de prevenirlos. Siguiendo el esquema que se ha utilizado en otros estudios (Defensor, 2000; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003) distinguiremos entre seis tipos de conflictos de convivencia: disrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales; vandalismo y absentismo.

De entre las múltiples definiciones de **disrupción** que se encuentran en la bibliografía más reciente, la de Sanders y Hendry (1997) resulta especialmente acertada por su sencillez y claridad:

“La conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella”. (Citado en Marchesi, 2004, p. 128)

La disrupción en el aula puede manifestarse de formas muy diversas (interrupciones, ruido continuo, risas y bromas a destiempo, retar al profesor...). Se trata de un tipo de conflicto muy complejo porque, si se analiza exclusivamente la conducta, parece poder identificarse con claridad cuándo se trata de un problema de este tipo, sin embargo, los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto que la representación de docentes y estudiantes sobre el sentido y la finalidad de una misma conducta es muy distinta, como sucede también en otros conflictos. Así, muchos comportamientos a los que los docentes atribuyen la intención explícita de interrumpir la clase son sinceramente analizados por el alumnado como actuaciones que han realizado para dar satisfacción a una necesidad, y sin pensar que pudiera ser algo que el docente viviera tan mal. Los alumnos o alumnas que preguntan mucho, o aquellos cuyo nivel de actividad les lleva a estar moviéndose en la silla mucho más que el resto de la clase podrían ser ejemplos de esta diferencia de atribución.

Como se comentaba en el caso de la concepción que sobre el conflicto tienen los distintos colectivos de la comunidad escolar, también aquí es preciso desvelar en la intervención este primer desencuentro. Por otra parte, las medidas que convendría tomar en el caso de un estudiante que verdaderamente usa las preguntas para molestar al docente y con aquel o aquella más despistado o lento que se pierde durante la explicación, es obvio que son muy diferentes.

La disrupción es interpretada por algunos autores (Defrance, 2005; Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006) como uno de los factores estrechamente relacionados con el fracaso escolar. Supone en la mayoría de los casos una pérdida de tiempo que dificulta mantener el ritmo que un buen aprendizaje exigiría. Por otra parte, daña las relaciones entre docentes y estudiantes, y lleva a que ambos empiecen a construir unas expectativas sobre el comportamiento del otro que acaban en muchas ocasiones actuando como profecía autocumplida. Algunos autores (Hayden y Blaya, 2001) hablan del fenómeno del desafecto o indiferencia hacia la escuela que, si bien no se produce exclusivamente por la disrupción, puede tener en este conflicto mal resuelto uno de sus orígenes que pudiera llevar en su caso extremo precisamente a situaciones de absentismo.

La consideración del **absentismo** como un conflicto de convivencia es sin duda un tema polémico, pero habría al menos dos razones para incluirlo en esta categoría. La primera se acaba de apuntar en el párrafo anterior: en muchas ocasiones el rechazo que progresivamente van sintiendo algunos alumnos y alumnas hacia la escuela tiene su origen en las malas relaciones interpersonales, sobre todo con los docentes aunque no exclusivamente con ellos. No es menos cierto sin embargo que en determinados casos este distanciamiento se produce por la pérdida de sentido de la tarea escolar, sin

que ello tenga que ir acompañado de problemas de relación. Pero muchos docentes consideran que, independientemente de la causa que lo provoque, las frecuentes ausencias de algunos alumnos hacen muy difícil llevar adelante la clase de forma adecuada. Estando de acuerdo con estos argumentos parece justificado decir que el absentismo es un problema escolar muy trascendente, pero que se sitúa en los límites más borrosos de lo que se entiende por un conflicto interpersonal.

Las **agresiones de estudiantes a docentes**, si bien siguen siendo poco frecuentes, han aumentado lo suficiente como para convertirse en un problema importante en algunos centros. Una vez más este tipo de agresiones toman formas muy diferentes, desde las faltas de respeto y la agresión verbal, hasta la agresión física indirecta (dañar propiedades) o directa (pegar), pasando por otras posibles formas como sembrar rumores o amenazar. La frecuencia de estas agresiones, como veremos con más detalle en el apartado siguiente, varía siguiendo la pauta de “a mayor gravedad, menor frecuencia”, si bien es muy importante señalar que el uso que en este caso se hace del término gravedad debe tomarse con muchas precauciones ya que aunque una agresión física supone un acto de violencia mayor que las faltas de respeto, la reiteración de estas últimas puede llegar a hacer muy difícil la vida cotidiana de un docente.

Las agresiones al profesorado generan un nivel de alarma social muy alto y además son más difíciles de solucionar a través de procedimientos participativos, como una posible mediación. Son vividas como una amenaza no sólo personal sino también institucional, que cuestiona la autoridad sobre la que se vertebra la estructura escolar y ello suele llevar a una actitud de frente común entre los docentes que, si bien es muy comprensible, a veces hace difícil pensar en soluciones más complejas que la pura sanción. Es obvio que las agresiones a los docentes son inadmisibles, como toda agresión, pero no lo es menos que prevenirlas y, una vez que se han producido, tomar medidas que vayan a la raíz del problema supone trascender en muchos casos la inmediatez de la primera respuesta, que es sin duda necesaria, y ser capaz de tomar la distancia emocional que ello implica. Por otra parte, es fundamental situar este problema como el resto dentro de una mirada sistémica en la que las causas nunca están sólo en una parte. Un ejemplo de ello es precisamente el espejo de este tipo de conflictos: **las agresiones de docentes a estudiantes**.

Este tipo de agresiones también son infrecuentes en sus manifestaciones más explícitas (agresión física; agresión verbal). Sin embargo, resulta bastante más frecuente que los docentes ridiculicen a los estudiantes, les cojan manía e incluso utilicen con ellos algunas conductas de amenaza. De la existencia de estos conflictos informa no sólo el alumnado sino también los propios docentes, como veremos en el siguiente apartado.

Todo tipo de agresiones resultan indeseables, en el sentido originario del término, pero parece justificado afirmar que las que se producen desde los profesores hacia los alumnos son especialmente impropias en una institución cuya función es educar y en la que la relación es esencialmente asimétrica. Una vez más se puede llegar a entender por qué tienen lugar este tipo de actuaciones, pero seguramente nadie duda de que si por algún punto hay que empezar a mejorar el clima de convivencia debería ser desde el esfuerzo de los que tienen que ser modelos de comportamiento prosocial.

Un quinto tipo de conflicto de convivencia es el **vandalismo**, una conducta antisocial contra la institución que, unas veces refleja problemas de relación interpersonal con algunos adultos del centro a los que se intenta hacer daño indirectamente, otras un rechazo generalizado contra el sistema escolar, y otras un desajuste social que no tiene que ver única ni especialmente con el colegio o instituto. Estas conductas pueden también interpretarse como manifestaciones de un proceso de deterioro progresivo de la valoración de lo público. Efectivamente, junto a situaciones más graves de robo o destrozo del material del centro, que son relativamente esporádicas sobre todo en determinados centros, no es infrecuente encontrarse en cambio en la inmensa mayoría de ellos actitudes de falta de cuidado del espacio y el material escolar. A pesar de que el currículo oficial recoge en sus intenciones educativas el fomento del valor de lo público, algunos estudios sociológicos apuntan a que los jóvenes se sienten poco comprometidos en los proyectos colectivos (Elzo, 2004; Generalitat de Catalunya, 1998; González Blasco, 2006; Marchesi y Lucena, 2002).

Antes de pasar a analizar el último de los tipos de conflicto, el maltrato entre iguales, es conveniente recordar que además de las agresiones identificadas hasta este punto, en los centros educativos, al igual que en otras instituciones sociales, puede reconocerse un problema de violencia estructural, como proponen algunos autores (Galtung, 1998; Ross y Watkinson, 1999). Este tipo de violencia, también denominada sistémica o simbólica se refiere a:

“Cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño”. (Ross y Watkinson, 1999, p.15)

La violencia estructural se hallaría en aspectos cotidianos de la vida de las escuelas, en las prácticas de enseñanza y organización de los centros, en donde se ejerce la dominación, la exclusión, la discriminación y la intolerancia. No supone una intencionalidad explícita, pero de hecho daña el clima escolar al dificultar las relaciones interpersonales positivas.

El sociólogo Javier Elzo (2004) establece también ciertos matices acerca de los distintos tipos de violencia en el marco escolar, que resultan muy sugerentes, y entre los que se alude igualmente a esta violencia estructural:

“En diferentes congresos he presentado una tipología de cuatro modalidades de violencia en relación a la escuela. La violencia interna asociada a la masificación, a los problemas inherentes a la propia estructura escolar, a los conflictos entre los objetivos manifiestos y las estructuras latentes del sistema escolar. Violencia exógena a la escuela, violencia externa a la escuela, violencia que se da en la sociedad circundante y que tiene su traslado, con las incidencias presumibles, en la propia escuela. Una sociedad que vive una crispación y hasta una división en grupos enfrentados donde haya padres que legitimen la violencia tiene su traslado en los comportamientos de los adolescentes. Violencia antiescolar, a veces como consecuencia de las relaciones concretas de cada escolar en la escuela y que el alumno revierte al centro escolar, en el personal, profesores principalmente, o contra el mobiliario. A veces, también, el alumno ve en la obligatoriedad de su presencia en la escuela, el obstáculo a su emancipación o a sus objetivos vitales inmediatos... En fin

violencia identitaria también exógena la escuela, también antiescolar, viendo a la escuela (así como a algunos miembros de la misma, sean profesores o alumnos) como institución que impide crecer y desarrollar su propia identidad colectiva, real o pretendida, poco importa, pero identidad que, evidentemente estiman pura y sin mezclas. La escuela se les aparece a los escolares como el agente institucionalizado por el poder para impedir que su identidad personal y colectiva se desarrolle. En estas cuatro modalidades de violencia estamos hablando de lógicas distintas que exigen planteamientos distintos en su abordaje y resolución. Esto va mucho más allá que el bullying o, si se prefiere, lo puede contextualizar diferentemente. No es cuestión fácil, ciertamente.”

Finalmente, se analizará con más profundidad el maltrato entre iguales, ya que uno de los objetivos prioritarios de este estudio era precisamente comprender mejor los procesos de confrontación entre los propios compañeros y compañeras.

1.2.1. El maltrato entre iguales por abuso de poder

Este conflicto de convivencia, investigado de forma pionera por Olweus en Escandinavia en los años 70 (1977, 1978, 1979), se caracteriza por la ruptura de lo que es esencial en una relación entre personas de igual estatus, la pérdida de la simetría. Efectivamente, los compañeros, en este caso, adolescentes y jóvenes en edad escolar, comparten una relación de igual a igual a diferencia de lo que sucede con los adultos. Este ámbito social es indispensable para el desarrollo ya que en él se aprende la necesaria autonomía personal. Pero si lo que lo permite, que es la reciprocidad con el par, se rompe y además uno de los miembros se sitúa en una situación de poder sobre el otro, la relación se pervierte dando lugar a una dinámica de dominación entre agresor y víctima. Así pues, se puede definir el maltrato entre iguales, también conocido como abuso, acoso, o victimización como un:

“tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Puede considerarse un tipo de relación especialmente dañina cuando se da entre individuos que comparten un mismo estatus, i.e. son iguales según un determinado criterio externo al grupo (por ej., compañeros de una misma aula, o de un mismo departamento laboral), pero situados en una posición diferente de poder –físico, psicológico- dentro del grupo, debido al abuso de su posición de ventaja por parte de quien intimida o excluye a su compañero”. (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p. 10)

El maltrato entre iguales se lleva a cabo de formas muy distintas. Siguiendo la clasificación más amplia, utilizada en el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor, 2000), un agresor, agresora, o grupo de personas que agreden, puede conseguir que un compañero se convierta en víctima al menos mediante los siguientes comportamientos. En primer lugar de la exclusión social, que puede realizarse de forma activa, no dejar participar, o por omisión, ignorar. La agresión física también se ejerce directamente, pegar, o de forma indirecta, escondiendo, robando o rompiendo propiedades de la víctima. En la agresión verbal se distingue igualmente entre su manifestación directa, insultar o poner mote, y otras más sutiles como hablar mal de él o ella o sembrar rumores dañinos. Finalmente se plantean otras dos categorías de maltrato: las amenazas, tanto si se amenaza con el fin de intimidar, como si se obliga a hacer algo bajo amenazas, y el acoso sexual que se puede producir tanto mediante conductas físicas como verbales.

Recientemente se ha observado una nueva forma de maltrato, o mejor dicho, o una manera de llevar a cabo alguna de las formas anteriores amplificándola mediante los medios tecnológicos. Así, las grabaciones de videos en las que los agresores o las agresoras abusan de la víctima, y su difusión a través de móviles o de la Red, o el acoso constante a través de mensajes de móvil son algunas de las conductas que han ido ganando espacio en este tipo de conflicto. Merece la pena reflexionar sobre la peculiaridad de estas conductas ya que el efecto de la difusión del abuso sitúa a la víctima en una posición todavía de mayor indefensión y sensación de ridículo, con lo que la intimidación alcanza cotas mayores. Por otra parte, la naturaleza cobardemente anónima de la mayoría de estas actuaciones refuerza la impunidad de los agresores. Por lo reciente de este tipo de “*ciber-maltrato*” todavía son escasas las intervenciones específicas que se están poniendo en marcha.

El maltrato entre iguales debe entenderse como un fenómeno de grupo (Salmivalli y otros, 1996). El tipo de relación que llega a establecerse entre la víctima y el agresor, la agresora, o grupo de agresores tienen mucho que ver con las dinámicas que se organizan dentro del grupo de clase o de colectivos más amplios del centro. Las normas que, de forma explícita o implícita rigen las relaciones en el aula influyen en el comportamiento de cada uno de los alumnos y alumnas de la clase. De esta forma una misma persona, dependiendo del contexto escolar, tiene más o menos probabilidades de convertirse en abusador o abusado. Por otra parte, el maltrato entre iguales es un fenómeno de grupo en tanto en cuanto repercute sobre todo el alumnado que lo presencia y no sólo en los actores directos del acoso. Quien ve que alguien infringe un sufrimiento constante a otro aprende muchas cosas, buenas o malas dependiendo de cómo se resuelva o se reaccione ante la situación. Por ello es importante conocer la opinión de los testigos, cuando se hacen estudios de incidencia y, sobre todo, realizar las intervenciones en el conjunto del grupo y del centro. Los enfoques de carácter más clínico, que entienden que el problema se centra en la víctima y el agresor, no tienen en cuenta la naturaleza grupal de este tipo de conflicto.

¿Quiere esto decir que no hay ninguna característica de las personas que pueda influir en la probabilidad de verse implicado en un proceso de maltrato? Entre las posiciones más centradas en el sujeto, que olvidan la naturaleza interactiva y relacional del desarrollo humano, y aquellas que sitúan todo en el contexto, habría enfoques intermedios que entenderían que nadie está predeterminado para ser víctima ni agresor, pero que pueden existir ciertos factores de riesgo. No parece tener mucho fundamento afirmar que las víctimas son estudiantes poco populares, o introvertidos, o físicamente débiles, o “empollones” o cualquier otro rasgo que se pudiera vincular con la victimización. Lo mismo sucede cuando se intenta hacer el retrato robot de un agresor o una agresora. La realidad ha mostrado que existen siempre contraejemplos que desmontan esta teoría simplista.

Distinto es entender que, sin determinar nada, hay ciertos atributos que, sin duda en interacción con el contexto y construidos en él, pueden hacer más probable que un alumno o alumna asuma el papel de agresor o de víctima. Pero al igual que habría factores de riesgo existirían también factores de protección, tanto personales como del entorno educativo. Si fuera cierto que un alumno tímido y con pocos amigos tuviera más probabilidades de sufrir acoso, no lo sería menos que la actitud del grupo clase

de no tolerar estas conductas tendría muchas posibilidades de evitar la victimización. Como casi siempre sucede en los procesos complejos, y los educativos lo son, las cosas no son blancas ni negras. Los enfoques sistémicos, contextuales e interactivos suelen dar razón con mucha más riqueza de los procesos psicosociales que las perspectivas estrictamente individuales.

Lo que en esta línea parece ser claramente un factor de riesgo es el hecho de ser diferente en cualquier sentido. Pero ser diferente es un concepto relativo. No se es esencialmente diferente, sino en relación a alguien. De ahí que la actitud ante la diversidad en los centros escolares sea un aspecto tan estrechamente relacionado con la prevención del maltrato entre iguales por abuso de poder (Alonqueo y Del Barrio, 2003).

Otra de las características de este conflicto interpersonal es que muchas veces permanece oculto, sobre todo para los adultos. Como se analizará con más detalle en el apartado siguiente, los docentes muy a menudo no se dan cuenta de algunos de estos casos por más patentes que resulten para los alumnos y las alumnas. Tampoco las familias llegan a saberlo siempre. Son precisamente los iguales los que lo conocen y por tanto los que pueden intervenir antes. De ahí que los programas de alumnos ayudantes, sea esta ayuda del tipo que sea – alumno tutor, mediador, amigo- resulten especialmente interesantes (Andrés y Barrios, 2006; Cowie y Sharp, 1996; Cowie, Naylor, Talamelli y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). La resistencia a delatar a un compañero, a ser chivato, el miedo a poder convertirse uno mismo en víctima son algunas de las razones que los estudiantes aducen cuando justifican lo infrecuente de pedir ayuda a los docentes (Del Barrio, Almeida, Gutiérrez, Van der Meulen y Barrios, 2003b).

Pero, en el hecho de que el maltrato resulte relativamente “invisible” no influyen únicamente estos motivos. También hay determinados “mitos” que es preciso superar. Ideas como que “son cosas de niños”; “no se puede tener a los chavales entre algodones”; “en el fondo se lo merecía”; “eso pasa en otros centros, aquí, no”, por apuntar sólo algunas de las más frecuentes, son concepciones intuitivas, simplistas que impiden interpretar adecuadamente lo que está sucediendo en los centros escolares (Sullivan, 2000, Del Barrio y otros, 2005).

Los efectos del maltrato son muy difíciles de valorar de forma rigurosa, pero los estudios con los que se cuenta ponen de manifiesto que el daño no se produce únicamente en el momento en el que la víctima está sufriendo el abuso, sino que en muchos casos dejan secuelas que repercuten en la edad adulta (Van der Meulen y otros, 2003; Matsui y otros, 1996; Hugh-Jones y Smith, 1999; Schäfer y Madsen, 1998). Es importante destacar que entre las conductas que resultan más dañinas se encuentra la exclusión social, que sin embargo suele ser considerada por las personas no expertas un comportamiento sin demasiada trascendencia.

Afortunadamente, el nivel de sensibilización y de comprensión del fenómeno ha aumentado mucho en los últimos años. El maltrato entre iguales ha pasado de ser el gran desconocido a “la estrella de los conflictos”. Esto sin duda es positivo. La sociedad es más consciente, la Administración y los centros educativos lo son también. Incluso se han producido o propuesto cambios normativos en regulaciones de alto nivel con el

intento de ayudar a su prevención y resolución, con referencias explícitas en la Ley de Responsabilidad Penal del Menor y en la Ley Orgánica de Educación².

No obstante, y como suele suceder con frecuencia, el exceso puede producir efectos indeseados. Quizás uno de los de mayor riesgo sea el que, en determinados casos, las familias estén acudiendo a la vía judicial sin seguir un proceso más pausado en el propio centro que agote todas las vías que en él pueden ponerse en marcha antes de pasar a las denuncias. Desde luego, debe evitarse a toda costa que las víctimas sigan en su estado de indefensión, pero la mejor forma de actuar no es necesariamente la que puede parecer a primera vista más enérgica.

1.3. **LOS ESTUDIOS SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN LOS CENTROS ESCOLARES**

Se han llevado a cabo un gran número de estudios cuyo objetivo ha sido intentar conocer la incidencia de los conflictos en las instituciones escolares. Dentro de ellos, la inmensa mayoría se han centrado en investigar el maltrato entre iguales. Son mucho más escasos los trabajos sobre el resto de los conflictos. Y lo son todavía más aquellos que han ampliado su foco al análisis del clima de convivencia y los factores que influyen en él.

En este apartado se pretende presentar de forma muy breve los principales estudios realizados en los distintos ámbitos, estableciendo al final las principales conclusiones que podrían derivarse de ellos. No se expondrán por tanto los resultados de cada trabajo, que obviamente el lector podrá encontrar en las referencias citadas, ya que ello desborda el objetivo de esta revisión, pero sí aquellas tendencias en los datos que aparecen con mayor consistencia³.

Se presentan en primer lugar los estudios internacionales, y a continuación los que se han llevado a cabo en España y en distintas Comunidades Autónomas. Se deja para el final de este apartado las investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma del País Vasco ya que son el referente más directo de análisis y comparación con los resultados del presente estudio.

1.3.1. **Estudios internacionales de incidencia del maltrato**

Entre los estudios internacionales sobre el maltrato entre iguales cabe destacar los trabajos pioneros de Olweus en Noruega y Suecia (Olweus, 1973, 1983, 1999). Estas investigaciones supusieron tanto la elaboración del constructo teórico como la aparición

² La disposición adicional vigesimoprimer de la LOE establece lo siguiente: “Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten atención a estos alumnos.”

³ Para una revisión más exhaustiva de los estudios de maltrato entre iguales el lector puede dirigirse a Smith y otros 1999; Smith, 2003; Smith y otros, 2004, y en castellano a los Informes del Defensor del Pueblo (2000, en elaboración) o a Gutiérrez, 2001.

de los primeros instrumentos sistemáticos y rigurosos de medida de la incidencia del maltrato, de la que todavía siguen siendo deudores gran parte de los trabajos actuales. La importancia del género, del curso y del estatus en el conflicto (víctima; agresor; agresor/víctima; y testigo) son algunas de las aportaciones más importantes de estos estudios que, como se expone más adelante, otras investigaciones han seguido constatando.

En Finlandia, Bjorkqvist y Lagerspetz (Bjorkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz y cols., 1982) llevan a cabo una serie de trabajos muy interesantes centrados en la influencia del género en el maltrato, que ponen sobre la pista de lo que posteriormente se ha ido confirmando acerca de la diferente incidencia en chicos y chicas pero sobre todo de la especificidad de algún tipo concreto de forma de victimización dependiendo del género.

Rigby es otro de los autores que mayor incidencia ha tenido en la definición del concepto y los primeros datos de incidencia en Australia (Rigby, 1996; Rigby y Slee, 1991). Sus trabajos distinguen entre *maltrato maligno* y *no maligno*, dependiendo de la intencionalidad del agresor, y proponen una serie de características que serían propias de las víctimas y los agresores.

El Reino Unido es la otra gran fuente de conocimiento en este ámbito. Peter Smith, sin duda uno de los investigadores más relevantes en este campo, ha llevado a cabo varios estudios (Yates y Smith, 1989; Whitney y Smith, 1993) utilizando una adaptación del cuestionario de Olweus que han puesto de manifiesto que la incidencia del maltrato en Inglaterra es superior a la de Noruega. Smith, junto con otros investigadores (O' Moore, Kirkham y Smith, 1996) realizó también un trabajo con una muestra de escolares irlandeses con resultados semejantes a los obtenidos en los trabajos citados anteriormente.

1.3.2. **Estudios en España de incidencia del maltrato y situación de la convivencia en los centros escolares**

Son pocos los **estudios de ámbito nacional** que se han llevado a cabo. El primero de ellos se realizó en el curso 1999 por encargo del Defensor del Pueblo y UNICEF, dirigido por Cristina del Barrio y Elena Martín, y su repercusión ha sido sin duda muy notable (Defensor del Pueblo, 2000). En el curso 2006 se ha realizado una réplica de esta investigación que permitirá conocer si en los siete últimos años ha empeorado o mejorado la convivencia en los centros escolares y más en concreto la incidencia de situaciones de maltrato. En el momento de redacción del presente informe no se han hecho públicos aún los resultados del segundo estudio del Defensor del Pueblo.

En ambos trabajos, una muestra representativa de estudiantes de los cuatro años de la Educación Secundaria Obligatoria contestaron a un cuestionario basado en el de Olweus, pero con importantes novedades, que fue también cumplimentado por los y las jefes de estudio de los trescientos centros de la muestra. Además de los datos de incidencia dentro de una pormenorizada tipología de conductas de victimización que se resumirán en el siguiente apartado, la investigación confirmó la influencia del género mientras que no encontró diferencias entre contextos rurales o urbanos, centros públicos o privados, ni Comunidades Autónomas.

Durante el curso 2005 el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia realizó una investigación también con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de toda España (Serrano e Iborra, 2005). El sistema de recogida de datos fue una entrevista telefónica en la que ochocientos sujetos contestaban a 32 preguntas sobre situaciones de violencia en general y específicamente de acoso entre compañeros. La diferencia de criterio a la hora de definir estos conceptos, así como en los instrumentos utilizados hace muy difícil establecer comparaciones entre ambos trabajos.

Además de estos dos estudios nacionales, se han realizado **varias investigaciones de ámbito autonómico**, que se enumeran a continuación siguiendo un orden alfabético. En Andalucía se cuenta con los diversos estudios de Rosario Ortega y sus colaboradores en el contexto del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* y del posterior y más amplio *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* (Ortega, 1992; Ortega y del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchan, 1995, 1997; Mora-Merchan, 2000). Se estudiaron alumnos tanto de primaria como de secundaria. Recientemente, en Granada, Durán (2003) ha estudiado también este fenómeno en su tesis. En Aragón, Carlos Gómez Bahillo (2005) ha coordinado un reciente trabajo en el que alumnado, familias y docentes de una muestra representativa del último ciclo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria han contestado a unos cuestionarios sobre convivencia y conflictos en los centros. En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares también se han realizado estudios de incidencia de maltrato y de otros conflictos escolares con un cuestionario muy semejante al del informe del Defensor del Pueblo con docentes y estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (Orté y March, 1996; Orté 1998; Orté y otros, 1999, 2000). Por lo que respecta a Cataluña, los Departamentos de Enseñanza e Interior de la Generalitat impulsaron una investigación sobre comportamientos conflictivos de los jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años. Entre otras conductas antisociales se analizaba el consumo de drogas, las agresiones al profesorado, los robos, el vandalismo y el maltrato entre iguales (Generalitat de Catalunya, 2002)⁴. Por otra parte, el Sindic de Greuges de Catalunya ha realizado un estudio sobre convivencia y confrontación entre iguales en la Educación Secundaria, en coordinación precisamente con este estudio del Ararteko (Sindic de Greuges de Catalunya, en elaboración). En Castilla León, Avilés y Monjás (2005) recogieron datos de alumnos de los cuatro cursos de la ESO de cinco institutos de Valladolid.

Miguel Angel Zabalza dirigió varios estudios sobre convivencia en una muestra representativa de centros de Educación Primaria y Secundaria de Galicia. La investigación incluyó a los directores, los docentes y los alumnos y se llevó a cabo mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión (Zabalza, 1999). El Servicio de Inspección Técnica de la Rioja ha elaborado por su parte un informe sobre el acoso escolar combinando un análisis de 70 casos de víctimas y de agresores con cuestionarios a docentes, alumnado, orientadores y equipos directivos de centros de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional (Sáenz y otros, 2005). En la Comunidad de Madrid se llevó a cabo el primer estudio sobre maltrato en el año 1989, un estudio que se adelantó con

⁴ Algunas de las preguntas de este cuestionario se utilizaron posteriormente en un trabajo dirigido por Javier Elzo en una muestra de estudiantes de Donostia-San Sebastián. Los resultados se comentan en el apartado 1.3.5. dedicado a las investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

mucho a los restantes y a una de cuyas autoras, Isabel Fernández, hay que agradecerle haber impulsado este tipo de trabajos en España. Viera, Fernández y Quevedo (1989) aplicaron un cuestionario a estudiantes de 10, 12 y 14 años. Gutiérrez (2001) realizó una investigación utilizando la entrevista como instrumento sobre maltrato en alumnos tanto del último ciclo de la Educación Primaria como de los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria. Mucho más recientemente, el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo ha realizado un estudio, el conocido como *Informe Cisneros VII*, sobre violencia y acoso escolar con estudiantes desde Educación Primaria hasta Bachiller en 222 aulas de la Comunidad de Madrid (Oñate, Piñuel y Zabala, 2005). Finalmente, hace apenas unos meses el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) encargó al Instituto IDEA un estudio sobre convivencia en los centros en el que se aplicó un cuestionario a alumnos y alumnas del último ciclo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a sus docentes.

En Murcia, otra de las primeras investigadoras en este campo, Fuensanta Cerezo (Cerezo y Esteban, 1992) aplicó el procedimiento de la nominación de pares para identificar agresores y víctimas con alumnos entre 10 y 16 años en cuatro centros escolares. Por su parte, el Instituto Navarro de la Mujer llevó a cabo un estudio sobre maltrato entre iguales, con especial énfasis en la variable género, con estudiantes de la ESO de 18 centros, mediante un cuestionario (Hernández Frutos y otros, 2002). En la Comunidad Valenciana la Federació d'Ensenyament de Comisiones Obreras encargó a Rafaela García López y Ramón Martínez Céspedes (2001) un estudio en una muestra representativa de centros en los que estudiantes de 3º de la ESO, así como directores, orientadores y docentes contestaron a un cuestionario sobre diversos tipos de conflictos en los centros (vandalismo, consumo de drogas, agresiones al profesorado), así como acerca de conductas de maltrato entre iguales. Finalmente, en la Ciudad Autónoma de Ceuta se han realizado también dos estudios. El primero, de Pareja (2002), combinó cuestionarios con grupos de discusión y se llevó a cabo en 17 centros de secundaria. El segundo, realizado por Ramírez (2006), se hizo en dos centros de Educación Primaria que también impartían el primer ciclo de la ESO, mediante un cuestionario al alumnado.

Además de estos estudios, acotados a determinadas muestras autonómicas, merece la pena hacer mención, por su especial conexión con el presente trabajo, a otros dos trabajos llevados a cabo por Instituto IDEA por encargo de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), realizados en 67 centros de varias comunidades autónomas que constituyen una red de evaluación que viene funcionando desde hace varios años. En ellos se recogieron datos mediante cuestionarios de alumnado, familias y docentes sobre los distintos tipos de conflictos, entre ellos el maltrato, y acerca del clima de convivencia global del centro (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005). En estos trabajos, como en algunos otros de los mencionados más arriba, al comparar las representaciones de estos colectivos, se comprueba que existen notables diferencias en la forma de entender los conflictos.

1.3.3. Principales conclusiones de los estudios de incidencia del maltrato entre iguales

No todas estas investigaciones coinciden totalmente en sus resultados, lo cual es lógico teniendo en cuenta que parten en muchos casos de maneras distintas de categorizar la

naturaleza de los conflictos en los centros escolares y que han utilizado procedimientos e instrumentos de recogida de información que en algunos de ellos difieren notablemente. Sin embargo, hay ciertos datos que los estudios sobre maltrato entre iguales, desde su comienzo hace casi un cuarto de siglo, han venido encontrando con la consistencia suficiente como para poder afirmar que se trata de tendencias que hasta el momento muestran una gran estabilidad. A continuación se resumen las más importantes:

- El maltrato entre iguales por abuso de poder se presenta en todo tipo de centros escolares ya que va ligado a las relaciones interpersonales de los niños y adolescentes. Ello no significa, sin embargo, que no se pueda prevenir su aparición y disminuir sus efectos.
- Los cursos en los que muestra una mayor incidencia son el último ciclo de Educación Primaria (10-12 años), y el primero de Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años), a partir de este punto la frecuencia de aparición es significativamente menor.
- El género es una variable que muestra una gran influencia en el fenómeno del maltrato. En muchas de las conductas de maltrato, se comprueba que hay más víctimas y más agresores varones. Sin embargo, aparece en varios estudios que las chicas hostigan más a sus víctimas mediante la maledicencia.
- Los agresores y las agresoras son habitualmente del mismo curso que las víctimas, lo que contradice la extendida idea de que son estudiantes mayores los que hostigan a los pequeños.
- El maltrato se puede manifestar mediante abusos distintos cuya incidencia es muy diferente. Tomando como referente el estudio del Defensor del Pueblo (2000) por su carácter estatal y su rigor metodológico, se pueden considerar como frecuencias más representativas las que se indican en la Tabla 1.1, que se muestra a continuación:

**TABLA 1.1. PORCENTAJE DE AGRESORES, VÍCTIMAS Y TESTIGOS
PARA CADA TIPO DE AGRESIÓN**

(Martín, Del Barrio, Montero, Gutiérrez, Fernández, Ochaita, 2003)

| | TESTIGO | VÍCTIMA | AGRESOR |
|---------------------------|---------|---------|---------|
| Ignorar | 79% | 14,9% | 38,7% |
| No dejar participar | 66,5% | 10,7% | 13,7% |
| Insultar | 91,6% | 38,5% | 45,5% |
| Poner motes | 91,3% | 37,2% | 37,9% |
| Hablar mal de alguien | 88,3% | 34,9% | 38,5% |
| Esconder cosas | 73,9% | 21,8% | 13,5% |
| Romper cosas | 37,6% | 4,4% | 1,3% |
| Robar cosas | 39,5% | 7,3% | 1,5% |
| Pegar | 59,6% | 4,8% | 7,2% |
| Amenazar para meter miedo | 66,2% | 9,7% | 7,4% |
| Obligar con amenazas | 12,6% | 0,8% | 0,4% |
| Amenazar con armas | 6,2% | 0,7% | 0,4% |
| Acosar sexualmente | 7,6% | 2% | 0,6% |

- Las víctimas acuden ante todo a sus amigos y amigas para contarles su problema y son éstos y éstas quienes intervienen en caso de maltrato. A las familias se les cuenta en pocas ocasiones y a los docentes aún con menor frecuencia. El maltrato entre iguales es por ello un fenómeno que queda oculto en gran medida a los adultos.
- Ser diferente, en cualquier aspecto y sentido, parece ser la característica más común que pone a la persona en riesgo de convertirse en víctima.
- El maltrato es un fenómeno que se produce dentro de los grupos sociales y que debe por tanto analizarse y prevenirse mediante el aprendizaje de formas positivas de relacionarse con los demás, que deben enseñarse en los centros escolares.

1.3.4. **Estudios de incidencia de otros conflictos de convivencia en los centros escolares**

Los estudios sobre otro tipo de conflictos en las relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros educativos son todavía muy escasos y quizás una de las primeras conclusiones que se pueda extraer es precisamente la necesidad de desarrollar líneas de investigación que analicen en profundidad, como está sucediendo en el caso del maltrato entre iguales, la incidencia y la naturaleza de este tipo de fenómenos que tanto alteran el funcionamiento de los centros y el desarrollo social y emocional de los estudiantes y de los propios docentes.

Una primera información relevante es que, a pesar de la alarma social que el tema de la violencia escolar genera, que va además en crecimiento, cuando se pregunta al profesorado qué importancia le da en comparación con otros problemas que dificultan la calidad de la enseñanza, las respuestas no se corresponden con la percepción social que los medios de comunicación transmiten día a día (Defensor, 2000). La Tabla 1.2 muestra que los conflictos entre alumnos ocupaban en 1999 el quinto lugar en el orden de preocupaciones de los 300 jefes de estudio que contestaron el cuestionario, siendo los problemas de aprendizaje del alumnado aquellos a los que daban más importancia

TABLA 1.2. VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE LA IMPORTANCIA DE LOS CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS EN SU CENTRO, EN COMPARACIÓN CON OTROS PROBLEMAS DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

(Martín, Del Barrio, Montero, Gutiérrez, Fernández, Ochaíta, 2003)

| | | IMPORTANCIA | |
|------------------|--|-------------|----------------|
| | | Importante | Muy importante |
| PROBLEMAS | Los problemas de aprendizaje del alumnado | 42% | 38,7% |
| | La inestabilidad de la plantilla | 30% | 18,7% |
| | La falta de recursos humanos y materiales | 34,3% | 28,7% |
| | Los conflictos y agresiones entre alumnos | 24% | 19,3% |
| | La falta de participación de las familias | 38,3% | 34% |
| | La comunicación y la relación entre el profesorado | 25,7% | 21,3% |

Cuando se indaga más específicamente la valoración que se hace del impacto de los distintos tipos de conflictos analizados, se comprueba que el abuso entre alumnos se sitúa en cuarto lugar, sumadas ambas frecuencias. La disrupción en el aula es lo que más dificulta la tarea de los docentes, junto con las malas maneras y agresiones que sufren por parte de los estudiantes (véase, Tabla 1.3).

TABLA 1.3. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA IMPORTANCIA DE LOS DISTINTOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

(Martín, Del Barrio, Montero, Gutiérrez, Fernández, Ochaíta, 2003)

| | | IMPORTANCIA | |
|-------------------|--|-------------|----------------|
| | | Importante | Muy importante |
| CONFLICTOS | Alumnos que no permiten que se imparta clase | 26% | 45% |
| | Abusos entre alumnos | 17% | 38% |
| | Malas maneras y agresiones de los alumnos hacia los profesores | 17% | 40% |
| | Vandalismo y destrozo de objetos y material | 24% | 36% |
| | Absentismo | 30% | 28% |

Sin embargo son muy escasos los trabajos que intentan calibrar la incidencia de la disrupción, probablemente por lo difícil que resulta acotar este concepto, como se ha señalado más arriba. El estudio llevado a cabo por Pedro Uruñuela (2006) tiene desde este punto de vista un gran interés, a pesar de referirse únicamente a una población del sur de la Comunidad de Madrid. Este investigador analizó durante el curso 2002-2003 los partes y sanciones impuestos en diez institutos de la localidad clasificando los motivos en distintas categorías: conductas de rechazo al aprendizaje; conflictos de poder y comportamientos violentos. Aplicó un amplio cuestionario a todos los docentes de dichos centros y realizó cinco grupos de discusión con profesores y profesoras.

Entre las conclusiones más relevantes de este trabajo destaca el desproporcionado número de partes que se ponen en los institutos – en una población de 6.681 alumnos y alumnas de los diez centros se tramitaron 13.226. Uruñuela comprobó la disparidad de criterio entre el profesorado a la hora de considerar una determinada conducta como disrupción y de discernir su gravedad. Los datos de este estudio sitúan en 2º y 3º de la ESO los momentos de mayor disrupción en el aula y en el centro. Confirman también que, como en otros conflictos, la disrupción es un fenómeno con mayor presencia masculina: de cada cuatro partes, tres son de alumnos. Pero el género no influye sólo en los y las estudiantes. Las profesoras ponen más partes que sus colegas. Se encuentra asimismo una estrecha relación entre ser repetidor y tener conductas disruptivas y se confirma el círculo perverso que se dispara cuando las relaciones interpersonales se van dañando: el 24% del alumnado concentra el 63% de los partes, es decir, el problema de la disrupción se focaliza en un grupo de estudiantes que se ven reiteradamente implicados en este circuito. Finalmente se aprecia una serie de relaciones entre las horas de la jornada escolar, los días de la semana y los meses del año con el nivel de incidencia, de las que Uruñuela infiere una serie de conclusiones muy interesantes acerca de la influencia de la organización del centro en este tipo de conflictos.

Un segundo trabajo que aporta también datos interesantes es el llevado a cabo por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2004) mediante encuestas a 2.000 docentes de centros públicos y privados del conjunto del Estado. Este estudio encuentra que el problema que más insatisfacción le produce al profesorado es la indisciplina de los estudiantes (30%). La valoración empeora en centros de contexto sociocultural bajo, de titularidad pública y de secundaria. Por otra parte, las figuras que tienen alguna responsabilidad de coordinación académica se muestran más insatisfechas. Cuando se pregunta al profesorado qué grado de tensión le provocan una serie de condiciones de trabajo, los resultados ponen de manifiesto una gran diferencia dependiendo del conflicto. La convivencia entre los alumnos sólo es señalada, en las categorías más altas de la escala, por el 1%, mientras que la indisciplina, la falta de respeto y agresiones a profesores alcanza el 35%, y la indisciplina, valorada por separado, sube hasta el 51%.

Los datos del denominado “Informe Cisneros VIII: violencia contra profesores” (Piñuel, 2006), realizado mediante una encuesta a 2.100 profesores de la Comunidad de Madrid de centros públicos y privados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, coinciden con los resultados del estudio de Comisiones Obreras en cuanto a la preocupación y tensión que las agresiones que reciben los profesores les generan, y en especial la indisciplina. Según este trabajo, el 80% de los profesores de Educación Primaria y el 90% de los de Secundaria refieren actos de violencia en su centro, incluyendo todo tipo de conflicto, cifras que difieren bastante de las del resto de los estudios presentados en esta revisión. Cuando se acotan las preguntas a agresiones hacia los docentes, el estudio encuentra que el 53,6% del profesorado dice ser víctima de violencia física o verbal por parte de quienes le rodean. El trabajo destaca también que de estas agresiones que se producen hacia los docentes, en un 75,1% de los casos son por parte de los estudiantes y en un 36,5% por sus progenitores. Los centros de secundaria aparecen una vez más con una mayor incidencia que los de infantil y primaria. El tipo más frecuente de agresión es la verbal.

También el informe del Defensor del Pueblo (2000) se interesó por la incidencia de las agresiones de alumnado hacia los docentes, preguntando a los 300 jefes de estudio de los centros de la muestra. La misma pregunta fue incluida en el estudio que el Instituto IDEA realizó para la Fundación Hogar del Empleado (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005) con 1.296 profesores de infantil, primaria y secundaria, y en el estudio realizado para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006), con 1.356 docentes del último ciclo de primaria y de secundaria de dicha Comunidad. Los resultados que se recogen en la Tabla 1.4 muestran que las faltas de respeto son el principal problema mientras que las agresiones son muy infrecuentes. Revelan también la clara diferencia de representación del problema entre docentes y alumnado.

TABLA 1.4. PORCENTAJE DE AGRESIONES DEL ALUMNADO HACIA EL PROFESORADO, DECLARADO POR AMBOS COLECTIVOS EN EL NIVEL DE INCIDENCIA “A MENUDO + SIEMPRE”

(Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006)

| | Docentes | Alumnado |
|---------------------------------------|----------|----------|
| Faltar al respeto a los profesores | 23,2% | 5% |
| Agredir a los profesores | 0,4% | 0,7% |
| Robar o romper el material del centro | 13,2% | 2,5% |
| Comportamiento disruptivo en el aula | 29,6% | 10,2% |

En los estudios de IDEA también se preguntó por las agresiones en este caso de los docentes hacia los alumnos, conflicto al que se le presta mucha menos atención, pero que a nuestro juicio es igualmente importante. La Tabla 1.5 muestra los resultados que ponen de manifiesto que, si bien se vuelve a ver la enorme distancia entre las percepciones de docentes y estudiantes, los primeros reconocen llevar a cabo conductas impropias de una tarea educativa.

TABLA 1.5. PORCENTAJE DE AGRESIONES DEL PROFESORADO AL ALUMNADO, DECLARADO POR AMBOS COLECTIVOS EN EL NIVEL DE INCIDENCIA “A MENUDO + SIEMPRE”

(Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006)

| | Docentes | Alumnado |
|------------------------|----------|----------|
| Ridiculizar | 2,3% | 7,8% |
| Tener manía | 2% | 17,9% |
| Insultar | 1,6% | 3,6% |
| Intimidar con amenazas | 1,1% | 4,4% |

Finalmente, resultan muy interesantes los resultados del estudio realizado por los Departamentos de Educación e Interior de la Generalitat de Catalunya (2002), con el asesoramiento de Javier Elzo y los profesores Aragay, Sabaté y Torrelles de la Universidad de Barcelona, cuyo objetivo era explorar la incidencia de comportamientos problemáticos de los jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años, junto con sus actitudes y valores con respecto a fenómenos sociales. Este trabajo, realizado mediante un cuestionario a 7.394 estudiantes, además de confirmar, en lo relativo al maltrato entre iguales, las tendencias que se han señalado más arriba, ofrece algunos datos sobre otro tipo de conflictos. En concreto, según los resultados, el 10,5% de los estudiantes encuestados reconoce haber provocado daño a los bienes escolares una vez, y el 15,8% dos o más veces. Por otra parte, el 7,4% admite haber insultado a los profesores una vez, y el 4,6% dos o más veces. Finalmente, tan sólo el 0,8% dice haber agredido una vez a los docentes, y el 0,4% dos o más veces.

Este estudio analizó también las conductas violentas y antisociales que los jóvenes y las jóvenes mostraban fuera del contexto escolar. Los resultados ponen de manifiesto que son mucho más frecuentes los delitos y conflictos fuera que dentro de la escuela. Por otra parte, el trabajo confirma la influencia del género: también en estos otros tipos de conflictos los alumnos están más implicados que las alumnas. Es muy interesante también la relación que se encuentra entre la percepción que los propios estudiantes tienen de que su familia no pone límites y el hecho de estar implicado en los conflictos. Esta misma relación se encuentra cuando los alumnos y las alumnas dicen tener relaciones insatisfactorias con los compañeros.

El panorama que los escasos trabajos realizados ofrecen podría sintetizarse en los siguientes puntos:

- La disrupción es el conflicto de relaciones interpersonales que más preocupa a los docentes y que mayor incidencia parece tener.
- Las agresiones de estudiantes a docentes no son tan frecuentes como podría pensarse si se tiene en cuenta la opinión de la calle y, dentro de ellas, las agresiones físicas son muy pocas, lo que no les resta sin duda gravedad.
- Aunque menos conocidas, también se producen agresiones de los docentes hacia sus alumnos y alumnas, que, no obstante, también son infrecuentes.
- El vandalismo es una conducta en la que no está implicado más allá del 10% del alumnado y que se produce en los centros escolares en menor proporción que fuera de ellos.

1.3.5. ***Estudios sobre convivencia y conflictos escolares en la Comunidad Autónoma del País Vasco***

En la Comunidad Autónoma del País Vasco se han llevado a cabo, como en otras, estudios tanto para conocer los niveles de incidencia de los conflictos, como la situación general del clima de convivencia en los centros escolares. El primero de ellos, atendiendo a un criterio cronológico, se refiere al trabajo dirigido por Javier Elzo (2003) en el que se aplicó a una muestra de 2.329 escolares de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años un cuestionario adaptado del estudio que había hecho la Generalitat de Catalunya (2002) y en el que este conocido sociólogo vasco había participado. Los resultados obtenidos en esta muestra de alumnado de Donostia-San Sebastián coinciden con los encontrados en la población catalana que acaban de exponerse en el apartado anterior.

La segunda investigación es la realizada por el Departamento de Empleo y Seguridad social, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco en 2004, *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, que contó con la participación de un amplio número de expertos⁵.

⁵ J. Basagoti, S. Fernández, S. Harillo, L. Otano, G. Ruíz, M. Uranga, M. Vázquez, y N. Zaitegui

Este trabajo, cuyo objetivo era presentar un mapa de la situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad, utilizó tanto una metodología cuantitativa como cualitativa. En el primer caso se aplicaron cuestionarios a equipos directivos, profesorado, alumnado y familias de 140 centros de Educación Primaria y Secundaria. La muestra estaba constituida por 2.052 alumnos y alumnas de 16 años o más, en cuarto de la ESO o Educación Secundaria Postobligatoria; 566 profesores de Educación Primaria y Secundaria; y 383 padres y madres.

La fase cualitativa consistió en diez grupos de discusión en los que participaron los tres colectivos de la comunidad escolar, organizados por territorios y colectivos de la siguiente forma: Álava- padres y madres, Bizkaia- alumnado y Gipuzkoa- docentes.

Se destacan a continuación los datos más relevantes desde el punto de vista de su coincidencia con los intereses del estudio del Ararteko. En primer lugar, con respecto al **clima general de convivencia**, los resultados pusieron de manifiesto que:

- La convivencia es buena atendiendo a las relaciones interpersonales y a que las situaciones de indisciplina no superan la línea de la normalidad.
- La convivencia es mejor en primaria que en secundaria.
- Los actos de indisciplina se corrigen con mayor frecuencia con medidas educativas que con sanciones. La comisión de convivencia, por el contrario se concibe como un órgano básicamente disciplinario.
- El profesorado percibe pérdida de autoridad.
- Las normas no se aplican siempre de forma justa.
- El profesorado piensa que ha aumentado la violencia y la indisciplina.
- La causa a la que atribuyen más responsabilidad en la conducta del alumnado, tanto padres como docentes, es el ambiente familiar.

Por lo que respecta a la **incidencia de los distintos tipos de conflictos**, comparados entre sí, los resultados pusieron de manifiesto que:

- Las situaciones de indisciplina en el centro son las más frecuentes (2,2 en una escala de 1-4), seguidas por indisciplina en clase (1,9), violencia en el centro (1,6) y violencia en la clase (1,3).
- Los conflictos más habituales son lo que se producen entre los propios alumnos (36,3%), seguidos de los de relación con los profesores (17,5%).
- Los alumnos tienen miedo sobre todo a que los profesores les ridiculicen (41,3%) o les pregunten (38,59%); mucho menos a que sus compañeros les agredan (12,6%).

En relación con los datos de incidencia, en concreto de **conductas inadecuadas entre el alumnado**, en una escala 1-4, los resultados se recogen en la Tabla 1.6.

TABLA 1.6. INCIDENCIA DE CONDUCTAS INADECUADAS ENTRE EL ALUMNADO
(Adaptado de Gobierno Vasco, 2004)

| | ALUMNADO | PROFESORADO |
|---------------------------|----------|-------------|
| Violencia verbal | 3,1 | 3,1 |
| Indiferencia, pasotismo | 2,7 | 2,7 |
| Molestar | 2,6 | 2,7 |
| Destrozos | 2,2 | 2,2 |
| Intimidación con amenazas | 2,3 | 2 |
| Agresiones y peleas | 2,2 | 1,9 |
| Robos | 2,1 | 1,9 |
| Acoso sexual | 1,4 | 1,2 |

En cuanto a la influencia de las variables de la muestra, los chicos muestran más conductas inadecuadas y éstas se perciben como más frecuentes en los centros públicos y de nivel sociocultural medio-bajo.

Cuando se preguntó por las **conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado**, se encontraron los niveles de incidencia que se indican en la Tabla 1.7.

TABLA 1.7. INCIDENCIA DE CONDUCTAS INADECUADAS DEL ALUMNADO HACIA EL PROFESORADO
(Adaptado de Gobierno Vasco, 2004)

| | ALUMNADO | PROFESORADO |
|------------------------------|----------|-------------|
| Indiferencia y pasotismo | 2,6 | 2,4 |
| Insultos y descalificaciones | 2 | 1,7 |
| Destrozos | 1,4 | 1,3 |
| Amenazas | 1,2 | 1,3 |
| Agresiones físicas | 1,2 | 1,1 |

También en este caso este tipo de conductas son percibidas como más frecuentes en los centros públicos y de nivel sociocultural medio-bajo.

En la otra cara de la moneda, las **conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado**, tienen niveles semejantes de incidencia a los de la categoría anterior (véase Tabla 1.8).

TABLA 1.8. INCIDENCIA DE CONDUCTAS INADECUADAS DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO

(Adaptado de Gobierno Vasco, 2004)

| | ALUMNADO | PROFESORADO |
|---------------------------------|----------|-------------|
| Uso injusto de las evaluaciones | 2 | 1,3 |
| Indiferencia y pasotismo | 1,9 | 1,3 |
| Insultos y descalificaciones | 1,8 | 1,3 |
| Amenazas | 1,6 | 1,2 |
| Agresiones físicas | 1,2 | 1,1 |
| Destrozos | 1,2 | 1,1 |

Estas conductas se perciben como más frecuentes en los centros públicos y de nivel sociocultural medio.

El tercer estudio es el realizado por tres investigadores del ISEI-IVEI, A. Campo, A. Fernandez y J. Grisañela, también en el 2004: *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Este trabajo, por la finalidad con la que se realizó, optó por una metodología de estudio de casos. Sus objetivos eran:

- Identificar y describir estrategias utilizadas por centros de Secundaria en su intento de mejorar la convivencia.
- Describir y valorar el conjunto de medidas que cada centro educativo utiliza en relación a los problemas que se abordan y al contexto de actuación.
- Clasificar los principales factores que influyen en el clima escolar.

Se seleccionaron tres centros que estaban llevando a cabo experiencias de mejora de la convivencia aprobadas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y en ellos se realizaron entrevistas y grupos de discusión con responsables del programa y equipo directivo, docentes, alumnado y familias y se aplicaron cuestionarios a dos grupos de 2º y 3º de la ESO de cada centro. El trabajo se completó con análisis documental.

Dada la dificultad de resumir la gran cantidad de resultados, y el fácil acceso a los mismos mediante la página web del ISEI-IVEI (www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm), se ha optado por presentar los cuadros de síntesis que se recogen en las conclusiones del estudio. En el primero de ellos se resumen las estrategias de mejora de la convivencia que se identificaron en los tres centros.

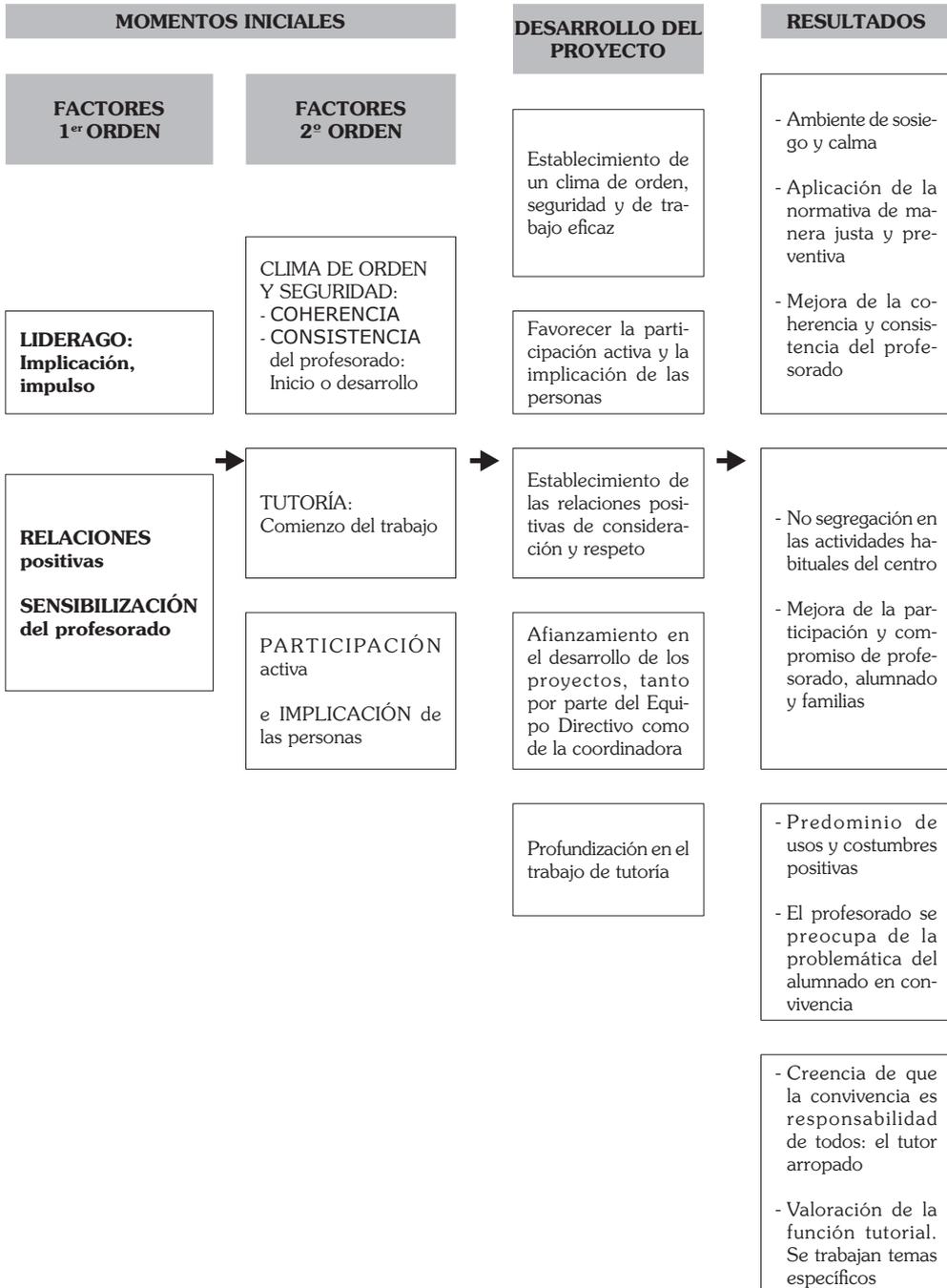
**CUADRO I: RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS
PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA, DOCUMENTADAS
EN LOS CENTROS DEL ESTUDIO DE CASOS**
(Campo, Fernández y Grisañela, 2004)

| | | | |
|---|--|---|---|
| CENTRO | A. Establecimiento de un clima de orden, seguridad y de trabajo eficaz | Se elabora una normativa clara, que establece límites y se da a conocer. | Regulación de conductas |
| | | Se revisa sistemáticamente la normativa. | Funcionalidad de la normativa |
| | | La normativa regula situaciones ordinarias, habituales. | Fijación de procedimientos |
| | | La normativa trata de anticipar lo imprevisto, los conflictos. | Poder de anticipación |
| | | Se organiza la actividad escolar en un ambiente de sosiego. | Clima escolar positivo |
| | | Los responsables intervienen en los conflictos, no se inhiben. | Afrontamiento de conflictos |
| | | El poder y la autoridad se utilizan de modo justificado y con talante preventivo. | No autoritarismo |
| | | El profesorado establece acuerdos básicos de actuación con el alumnado. | Consistencia |
| | B. La participación activa y la implicación de las personas | Los grupos especiales intentan acomodar las respuestas educativas a las necesidades y no tienen finalidad segregadora. | Integración |
| | | El centro se dota de estructuras para la participación del profesorado, del alumnado y de las familias. | Organización |
| Se incentiva la participación y el compromiso. | | Participación democrática | |
| C. Relaciones positivas de consideración y respeto | El profesorado asume la importancia de esta tarea y dedica atención a las relaciones que sustentan la convivencia. | Asunción de la tarea | |
| | El profesorado reflexiona y evalúa la situación de las relaciones. | Diagnóstico | |
| | El profesorado establece planes de mejora de las relaciones. | Planificación sistemática | |
| | El profesorado se coordina con este fin. | Coordinación | |
| | Predomina siempre la actitud preventiva. | Prevención | |
| D. Liderazgo | Existe implicación y estímulo por parte de la dirección. | Estímulo de la dirección | |
| | Las coordinadoras de los proyectos tienen autoridad, responsabilidad y recursos en un liderazgo distribuido. | Responsabilidad y recursos | |
| AULA | E. El tiempo de tutoría, clave en el desarrollo personal y social del alumnado | Se reconoce el valor de la tutoría en el seguimiento de los grupos y de las personas. Espacio para el diálogo. | Tutoría grupal e individual |
| | | Trabajo sistemático en valores, en habilidades sociales, en regulación de conductas y técnicas de resolución de conflictos. | Desarrollo personal y social del alumnado |
| | | Se forma, se elaboran materiales y se apoya a los tutores en su función. | Formación práctica |

En el Cuadro II se presentan los factores que en el estudio se comprobó que habían tenido mayor influencia en la mejora del clima de centro en los tres casos estudiados.

CUADRO II: FACTORES CON MAYOR INFLUENCIA EN EL CLIMA DE CENTRO

(Campo, Fernández y Grisañela, 2004)



La cuarta investigación en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco se trata de un estudio específico sobre incidencia del maltrato entre iguales. Este trabajo, *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi*, impulsado también por el ISEI-IVEI y realizado por J. A. Oñederra, P. Martínez, I. Tambo, y E. Ubieta, se llevó a cabo en 2005 tanto en centros de Educación Primaria como de Secundaria.

En este trabajo se utilizó un cuestionario, basado en el del estudio del Defensor del Pueblo y el de Erora (1991), aplicado a 2.851 alumnos y alumnas de 5º y 6º cursos de Primaria de 88 centros. En Secundaria contestaron 3.132 alumnos y alumnas de 4º de la ESO de 81 centros de la Comunidad.

A continuación se resumen los resultados del estudio. En la Tabla 1.9 se presentan los datos del porcentaje de incidencia, sumando las dos categorías de mayor frecuencia –“a menudo” y “siempre”– declarada por los testigos, en la Tabla 1.10, los de las víctimas, y en la Tabla 1.11, los de los agresores y las agresoras.

TABLA 1.9. PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE MALTRATO SEGÚN LOS TESTIGOS EN EL NIVEL DE INCIDENCIA “A MENUDO + SIEMPRE”
(Oñederra, Martínez, Tambó y Ubieta, 2005)

| | PRIMARIA | SECUNDARIA |
|----------------------|----------|------------|
| Ignorar | 22,6 | 15,7 |
| No dejar participar | 18,6 | 23 |
| Insultar | 55,3 | 48,6 |
| Poner motes | 49,2 | 33,9 |
| Hablar mal | 49,4 | 36,1 |
| Esconder cosas | 24,2 | 17,4 |
| Romper cosas | 9,6 | 6,6 |
| Robar cosas | 12,9 | 8,5 |
| Pegar | 19,4 | 32,2 |
| Amenazar | 20,2 | 16,6 |
| Obligar con amenazas | 3,8 | 4,5 |
| Amenazar con armas | 1,6 | 2,3 |
| Acoso sexual | 3,3 | 4,7 |

TABLA 1.10. PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE MALTRATO SEGÚN LAS VÍCTIMAS, EN EL NIVEL DE INCIDENCIA “A MENUDO + SIEMPRE”
(Oñederra, Martínez, Tambó y Ubieta, 2005)

| | PRIMARIA | SECUNDARIA |
|----------------------|----------|------------|
| Ignorar | 2,3 | 1,3 |
| No dejar participar | 3,2 | 1,9 |
| Insultar | 7,1 | 4,5 |
| Poner motes | 8,4 | 5,5 |
| Hablar mal | 5,9 | 4,9 |
| Esconder cosas | 3,1 | 1,8 |
| Romper cosas | 1,4 | 0,8 |
| Robar cosas | 1,7 | 1,7 |
| Pegar | 3,3 | 1,2 |
| Amenazar | 2,4 | 1,6 |
| Obligar con amenazas | 1 | 0,4 |
| Amenazar con armas | 0,6 | 0,3 |
| Acoso sexual | 1,1 | 0,6 |

TABLA 1.11. PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE MALTRATO SEGÚN LOS AGRESORES Y LAS AGRESORAS, EN EL NIVEL DE INCIDENCIA “A MENUDO + SIEMPRE”

(Oñederra, Martínez, Tambó y Ubieta, 2005)

| | PRIMARIA | SECUNDARIA |
|----------------------|----------|------------|
| Ignorar | 1,4 | 2,7 |
| No dejar participar | 1,7 | 1,5 |
| Insultar | 2,6 | 3,2 |
| Poner motes | 1,8 | 3,3 |
| Hablar mal | 2,7 | 4,4 |
| Esconder cosas | 0,6 | 1,1 |
| Romper cosas | 0,9 | 0,4 |
| Robar cosas | 0,4 | 0,5 |
| Pegar | 1,3 | 1 |
| Amenazar | 0,8 | 1 |
| Obligar con amenazas | 0,4 | 0,4 |
| Amenazar con armas | 0,5 | 0,5 |
| Acoso sexual | 0,5 | 0,6 |

Además de los datos de incidencia este estudio mostró que, cuando se pregunta qué hacen los profesores ante estas situaciones, la respuesta más frecuente en Secundaria es que *algunos castigan* (26,1%). Un 24% dice que *algunos intervienen para cortarlo* y un 20%, que *no se enteran*.

En cuanto a la influencia de la variable curso, la incidencia más alta de maltrato se da en 6º de Primaria, seguida de 5º de la misma etapa, a continuación 1º y 2º de Secundaria, y finalmente 3º y 4º de la ESO. En relación con la variable género, los datos muestran que el porcentaje de chicos víctimas es mayor que el de chicas en las dos etapas escolares, aumentando la diferencia en Secundaria.

También es interesante tener en cuenta la respuesta que dan a la pregunta sobre si *han sentido miedo al venir al centro*. El 63,9% del alumnado en Primaria y el 71,3% en Secundaria dice no sentir miedo. De entre aquellos que en cambio contestan afirmativamente, señalan en el caso de la Primaria con igual importancia el “*miedo a uno o varios compañeros*” (37,6%) y el miedo por “*el trabajo en clase, las notas, los deberes*” (37,1%). Sin embargo, en la Secundaria, esta segunda fuente de temor supera (32,8%) a la de los iguales (28,9%).

METODOLOGÍA

2. METODOLOGÍA

En las siguientes líneas presentamos una descripción detallada de la metodología utilizada en esta investigación, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa. En ambos casos hacemos referencia a los objetivos, los participantes, los instrumentos, y los procedimientos de recogida y análisis de la información.

Iniciamos esta descripción con una breve justificación de la opción de complementariedad metodológica asumida y desarrollada en esta investigación. Con el fin de lograr los objetivos pretendidos en el estudio, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

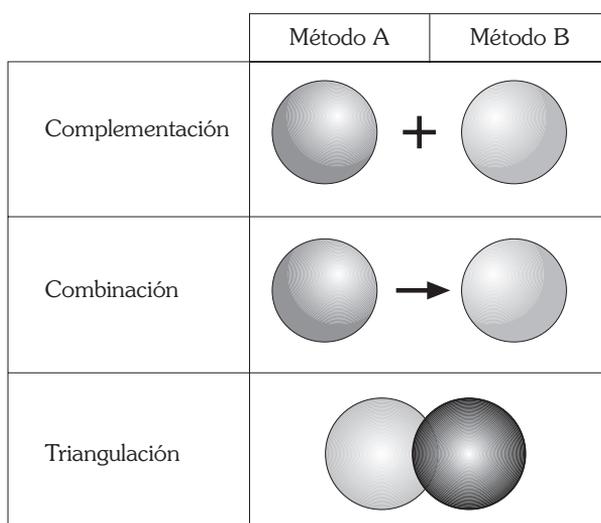
La integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa puede realizarse utilizando diferentes estrategias. Bericat (1998) realiza una interesante aportación al sintetizar, a partir de su visión acerca de la integración de métodos, las diversas opciones de integración metodológica en tres estrategias básicas de integración: *complementación*, *combinación* y *triangulación*. Desde nuestro punto de vista estas estrategias no son excluyentes, sino que pueden convivir en una misma investigación y aplicarse en diferentes momentos o situaciones, de forma que sean complementarias en cuanto a los resultados o productos que se obtengan de la aplicación de cada una de ellas.

- La estrategia de **complementación** se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento de los métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar lugar a síntesis interpretativas que integren resultados de cada método. En la investigación que nos ocupa no puede afirmarse que esta complementación se haya dado de una forma plena ya que no se han aplicado los dos métodos en todos y cada uno de los centros participantes. Sin embargo, sí se ha producido en los diez centros que han tomado parte en el estudio cualitativo ya que en ellos se han obtenido las dos imágenes procedentes de la aplicación de cada uno de los métodos.
- La estrategia de **combinación** se da cuando en el marco de una misma investigación se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro método, con el

objeto de fortalecer la validez de los resultados obtenidos por medio de este último. En este proceso de combinación, se intentan compensar las posibles debilidades del segundo de los métodos mediante la incorporación de datos o información procedente del primero. En la estrategia de combinación, más que buscar una convergencia de resultados, se pretende una adecuada combinación metodológica. En el caso de la presente investigación, esta combinación se da dado entre los cuestionarios cumplimentados por alumnado, profesorado, familias, y las entrevistas realizadas a dichos colectivos.

- En la estrategia de **triangulación** se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando diferentes orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. Además de la triangulación que se realiza al comparar las informaciones ofrecidas por los diferentes métodos utilizados, también podemos hablar de la triangulación obtenida a través de las diferentes fuentes de datos, en este caso alumnado, profesorado, miembros de la dirección del centro y familias. Esta triangulación refuerza la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

En la siguiente figura puede observarse una representación gráfica de estas tres estrategias.



Estrategias básicas de integración (Tomado de Bericat, 1998: 38)

Se trataría de aplicar lo que Flick propone cuando afirma que:

“...las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual.” (Flick, 2004: p. 280)

A lo anterior, y siguiendo al mismo autor, se podrían añadir otras ventajas de la combinación de métodos como son las siguientes:

- La posibilidad de que los resultados cuantitativos y cualitativos converjan, se confirmen mutuamente y apoyen las mismas conclusiones.
- Que ambos resultados se centren en aspectos diferentes de un problema y lleven a una visión más completa.

Por último cabría añadir que también existe la posibilidad de que los resultados cualitativos y cuantitativos sean divergentes o contradictorios. Esta situación debería llevar a una interpretación teórica de esas divergencias, cuestión que, lejos de invalidar la investigación, lleva a una mayor validez de los resultados obtenidos.

2.1. ESTUDIO CUANTITATIVO

2.1.1. **Objetivo**

El objetivo del estudio cuantitativo ha sido conocer y contrastar las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares así como la incidencia de los diferentes tipos de conflictos que se producen en ellos, sus causas y sus formas de resolución.

2.1.2. **Método**

2.1.2.1. *Instrumentos*

La fase cuantitativa del estudio se realizó mediante la aplicación de cuestionarios a los distintos colectivos de la comunidad escolar que se especifican en el siguiente apartado. Lo primero que se hizo para diseñar los cuestionarios fue pensar qué dimensiones y subdimensiones constituían, a partir del marco teórico expuesto en el capítulo anterior, los indicadores más relevantes del clima de convivencia de los centros escolares e identificar qué colectivo podría ofrecer una información más rica y veraz sobre cada una de ellas.

Después de analizar las principales investigaciones realizadas tanto sobre convivencia en general como sobre los distintos conflictos, y en especial el maltrato entre iguales, se decidió incluir dimensiones generales en las que se indagaran los factores básicos de la convivencia -orden, normas, participación y programas específicos-, y otras más concretas centradas en los principales problemas que afectan las relaciones interpersonales: los abusos entre iguales, la interrupción, las agresiones del alumnado hacia los docentes y de estos a los estudiantes, el vandalismo y el absentismo. El primer tipo de conflicto se estudió con más profundidad, dada su importancia y el interés de este estudio en concreto en las relaciones de colaboración y confrontación entre compañeras y compañeros. Se trataba de conocer la incidencia de los conflictos en la Comunidad Autónoma del País Vasco, la percepción de su repercusión en el funcionamiento del centro, pero también de estudiar sus causas y las soluciones que se están adoptando en los colegios e institutos de Educación Secundaria.

Además de estas dimensiones, se decidió incluir otras que en estudios anteriores habían mostrado su influencia en las relaciones interpersonales y los procesos educativos en

general. En este sentido se incorporaron en la investigación dimensiones vinculadas al desarrollo social del alumnado, a su entorno familiar y al contexto sociocultural del centro. En la Tabla 2.1 se muestran las dimensiones y subdimensiones teóricas del estudio y el colectivo del que se recogería, en cada caso, la información.

TABLA 2.1. DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DEL ESTUDIO

| Dimensión | Subdimensión | Colectivo del que recogería la información |
|------------------------------------|--|---|
| Clima de convivencia de la escuela | Organización de los grupos Medidas de atención a la diversidad Programa de acogida Plan de acción tutorial Porcentaje de alumnado inmigrante | Equipo directivo |
| | Normas Relaciones interpersonales Participación y comunicación Papel de la administración | Profesorado Alumnado Familias |
| Valores de los alumnos | La amistad La presión del grupo El valor de lo público Autoritarismo-autoridad | Alumnado |
| Incidencia de los conflictos | Frecuencia de los tipos de conflicto Quién lo realiza Cómo se reacciona | Profesorado Alumnado Familias |
| Causas de los conflictos | Centradas en rasgos de las personas Centradas en interacción de factores | Profesorado Alumnado |
| Solución de conflictos | Procedimientos de toma de decisiones Tipo sanción (punitiva-pedagógica) | Profesorado Alumnado |
| Contexto familiar | Contexto sociocultural Seguimiento y apoyo familiar Intervenciones en convivencia escolar | Alumnado Familias |

A partir de estas dimensiones y subdimensiones se diseñaron los cuestionarios para recoger la información de los diferentes colectivos, tomando como punto de partida los utilizados por el equipo de investigación en otros estudios anteriores (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003,2005; MEIC, 2006)¹. Se construyeron cuatro cuestionarios bilingües, uno para cada uno de los colectivos a los que se iba a encuestar -alumnado, profesorado,

¹ En la parte del cuestionario dedicada al estudio del maltrato entre iguales, los items están inspirados en el cuestionario utilizado en el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor 2000) codirigido por la directora del presente estudio, junto con Cristina del Barrio.

equipo directivo y familias-, en los que se incluyeron algunos ítems comunes con el fin de poder comparar y contrastar la información aportada por cada colectivo, pero también ítems específicos propios del conocimiento de cada grupo encuestado. La mayoría de las preguntas de los cuestionarios dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias se contestaban en escala Lickert de cuatro o cinco opciones de respuesta, en función del tipo de cuestión que se formulaba. En algunos casos los ítems pedían elegir una opción entre una serie de alternativas planteadas. En el Anexo II de este informe se incluyen los cuatro cuestionarios utilizados.

Con el fin de comprobar la adecuada comprensión de las preguntas del cuestionario de alumnado, se hizo un estudio piloto con alumnos de 2º y 4º de la ESO en un centro concertado de clase media que no participaría posteriormente en el estudio. Para realizar este estudio piloto, se envió un encuestador al que con anterioridad se le habían dado por escrito una instrucciones específicas para que leyera en voz alta en cada una de las aulas y explicara a los alumnos el tipo de preguntas que se les iban a formular y, sobre todo, dejar claro que las preguntas relacionadas con la incidencia del maltrato entre iguales sólo debían contestarse afirmativamente si era algo que ocurría de forma habitual y no como un hecho aislado. Estas instrucciones figuran en el Anexo III. Las respuestas que dieron los alumnos y alumnas al cuestionario en el estudio piloto y las observaciones que hizo el encuestador sobre los comentarios posteriores de los estudiantes permitieron comprobar que el cuestionario era adecuado y el tiempo empleado –lo que dura una clase– suficiente.

2.1.2.2. Participantes

Para seleccionar los participantes en el estudio se partió del número total de alumnos que cursaban 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca, según el listado del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (véase Tabla 2.2).

TABLA 2.2. NÚMERO DE ALUMNOS/AS DE 2º Y 4º DE LA ESO MATRICULADOS EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

| | NÚMERO DE ALUMNOS/AS DE 2º DE ESO | | | NÚMERO DE ALUMNOS/AS DE 4º DE ESO | | |
|--------------|-----------------------------------|--------------|---------------|-----------------------------------|--------------|---------------|
| | PÚBLICA | PRIVADA | TOTAL | PÚBLICA | PRIVADA | TOTAL |
| ÁLAVA | 1.104 | 1.427 | 2.531 | 965 | 1.397 | 2.362 |
| GIPUZKOA | 2.516 | 3.232 | 5.748 | 2.200 | 3.188 | 5.388 |
| BIZKAIA | 4.080 | 5.339 | 9.419 | 3.494 | 5.097 | 8.591 |
| TOTAL | 7.700 | 9.998 | 17.698 | 6.659 | 9.682 | 16.341 |

(Fuente: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net)

Para seleccionar la muestra necesaria se realizó un muestreo estratificado por conglomerados. La unidad de muestreo fueron los centros educativos que impartían la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los estratos se establecieron en función de tres

variables: curso – 2º y 4º de la ESO- ; territorio histórico – Álava, Gipuzkoa y Bizkaia-; titularidad del centro – público y privado.

El tamaño de la muestra – con un error muestral de (+) (-) 2%, nivel de confianza del 95% y $p=q=0,50$ – se estimó en 2.114 alumnos de 2º de la ESO y 2.094 de 4º, lo que supone un total de 4.208 alumnos para una muestra aleatoria simple.

Para la selección de la muestra se calculó proporcionalmente el número de alumnos por titularidad y territorio histórico. Posteriormente, considerando que existe una media de 25 alumnos por aula en cada clase de Educación Secundaria, se determinó el número de centros que debían formar parte de la muestra. Este número se distribuyó proporcionalmente teniendo en cuenta la distribución general de la población entre centros públicos y privados, y en cada uno de los territorios históricos (véase Tabla 2.3).

TABLA 2.3. MUESTRA SELECCIONADA DE CENTROS QUE IMPARTEN LA ESO

| SECUNDARIA OBLIGATORIA | | | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | PÚBLICA | PRIVADA | TOTAL |
| ÁLAVA | 3 | 7 | 10 |
| GIPUZKOA | 12 | 19 | 31 |
| BIZKAIA | 18 | 26 | 44 |
| TOTAL | 33 | 52 | 85 |

Estimado el tamaño muestral por estratos, los centros educativos que componían la muestra fueron seleccionados aleatoriamente entre todos los que impartían la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En cada uno de los centros se encuestó a un grupo de alumnos y alumnas de 2º de la ESO y a otro de 4º, seleccionados de manera aleatoria, a sus familias, a los directores o directoras y a 20 docentes.

Finalmente, la muestra de la que se han extraído los datos que aparecen en este informe ha sido de 80 centros, con la distribución total por territorios y titularidad de los cuestionarios recibidos que se recoge en las Tablas 2.4 y 2.5.

TABLA 2.4. DISTRIBUCIÓN FINAL DE LA MUESTRA. ALUMNADO Y FAMILIAS

| | ALUMNADO | | | | FAMILIAS | | | |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | 2º de ESO | | 4º de ESO | | 2º de ESO | | 4º de ESO | |
| | PÚBLICA | PRIVADA | PÚBLICA | PRIVADA | PÚBLICA | PRIVADA | PÚBLICA | PRIVADA |
| ÁLAVA | 72 | 189 | 69 | 155 | 62 | 170 | 61 | 126 |
| GIPUZKOA | 219 | 382 | 211 | 373 | 204 | 325 | 163 | 312 |
| BIZKAIA | 302 | 543 | 276 | 532 | 275 | 458 | 226 | 400 |
| SUBTOTAL | 593 | 1.114 | 556 | 1.060 | 541 | 953 | 450 | 838 |
| TOTAL | 1.707 | | 1.616 | | 1.494 | | 1.288 | |

**TABLA 2.5. DISTRIBUCIÓN FINAL DE LA MUESTRA.
PROFESORADO Y DIRECTORES/AS**

| | PROFESORADO | | DIRECTORES/AS | |
|-----------------|--------------|---------|---------------|---------|
| | PÚBLICA | PRIVADA | PÚBLICA | PRIVADA |
| ÁLAVA | 64 | 116 | 3 | 7 |
| GIPUZKOA | 203 | 260 | 11 | 18 |
| BIZKAIA | 267 | 347 | 15 | 26 |
| SUBTOTAL | 534 | 723 | 29 | 51 |
| TOTAL | 1.257 | | 80 | |

2.1.2.3. Procedimiento de recogida de datos

Una vez contruidos los instrumentos y seleccionados los centros participantes, desde la institución del Ararteko se convocó a todos los directores y directoras a una reunión, celebrada en cada territorio histórico, en la que se les explicó el objetivo del estudio, la metodología y el calendario, y se pidió su colaboración.

Después de esa reunión, se envió a cada centro una caja con todo el material necesario para realizar el estudio: 50 cuestionarios para alumnos y alumnas con sus respectivas hojas de lectora óptica, 20 cuestionarios para el profesorado con sus hojas de lectora, 50 cuestionarios para las familias de los alumnos y alumnas a quienes se iba a encuestar, y un cuestionario para el equipo directivo. Junto a este material se incluía una hoja de instrucciones para la dirección del centro, en la que se le recordaba los colectivos a los que había que aplicar los cuestionarios y los plazos de entrega, y otra hoja de instrucciones para los tutores/docentes que se fueran a encargar de aplicar los cuestionarios a los alumnos y alumnas. Esta hoja de instrucciones (que se recoge en el Anexo III) detallaba específicamente cómo responder a los cuestionarios en las hojas de lectora óptica y en ella había un párrafo que debían leer a los alumnos antes de comenzar la aplicación con el fin de que estos entendieran adecuadamente a qué tipo de agresiones se referían las preguntas sobre maltrato entre iguales por abuso de poder y lo distinguieran de agresiones aisladas. El trabajo de campo se realizó entre el 21 de noviembre y el 10 de diciembre de 2005.

2.1.2.4. Procedimiento de análisis

Para la realización de este informe se extrajeron los porcentajes de respuesta de los ítems, agrupados por dimensiones. Estos porcentajes se han diferenciado en función de las siguientes variables:

- Curso del alumnado: 2º y 4º de la ESO.
- Género del alumnado y del profesorado.
- Titularidad del centro: público, privado.
- Contexto sociocultural medio del centro: El nivel sociocultural del centro se calculó a partir de los datos que de cada uno de los alumnos y alumnas de 2º y 4º de la

ESO encuestados se recogieron en las nueve últimas preguntas del cuestionario del alumnado (véase el cuestionario en el Anexo II)². La distribución de los 80 centros participantes situó a dos de ellos en el nivel alto, a 29 en el medio-alto, a 48 en el medio-bajo y a uno en el bajo. Por ello, se reagruparon los cuatro niveles en dos –bajo y medio bajo; medio alto y alto- para realizar los análisis.

- Porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado: En los cuestionarios se les pedía a los directores y directoras que señalaran la situación de su centro de acuerdo a las cuatro categorías de porcentaje de alumnado que se ofrecían: 1-10%; 11-20%; 21-30% y más de 30% (véase el cuestionario en el Anexo II). La distribución de los centros participantes situó en la primera categoría a 68 centros, en la segunda a tres, en la tercera a cinco y en la cuarta únicamente a un instituto³. El número tan desigual de casos en cada grupo no ha permitido calcular las diferencias significativas.

Para comprobar si las diferencias entre los diferentes grupos eran estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba de Chi cuadrado obtenida a través de tablas de contingencia, considerándose como datos significativos aquellos cuyo nivel de confianza ha sido al menos del 95%. También se han tenido en cuenta los residuos tipificados corregidos, que han permitido definir aquellos valores que se separaban significativamente de los esperados.

Una vez analizados todos los datos cuantitativos se envió a cada centro participante un informe con sus resultados comparados con los globales de los 80 colegios e institutos, lo que les permitía tener una imagen enriquecida por la perspectiva conjunta. En el análisis se presentaron los datos en relación con todas las variables de la muestra.

2.2. ESTUDIO CUALITATIVO

2.2.1. *Objetivo*

El objetivo del estudio cualitativo ha sido comprender con un mayor nivel de precisión los factores que subyacen en las relaciones de convivencia en los centros escolares elegidos para este estudio, especialmente los relativos a las relaciones sociales de las y los alumnos y a sus valores. También se ha pretendido recoger la opinión del alumnado, profesorado y familias sobre los programas de convivencia que se hayan podido desarrollar en el centro.

2.2.2. *Método*

Para llevar a cabo este estudio e intentar responder al objetivo propuesto, se utilizó una metodología cualitativa con un diseño flexible que ha ido adecuándose a las circunstan-

² Para conocer con más detalle las características teóricas y psicométricas de este cuestionario, el lector puede dirigirse al capítulo de Alejandro Tiana en el libro de Marchesi y Martín (2002) *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.

³ El total asciende a 77 ya que tres centros no contestaron a esta pregunta.

cias a medida que el proceso de investigación ha ido avanzando. Por otra parte se ha adoptado un enfoque holístico, en el que se procuraba tener en cuenta la comprensión global de la situación; contextualizado, ya que se tenía en cuenta las peculiaridades de cada centro; personal e inmediato, al realizarse las entrevistas y grupos de discusión en un ambiente de confianza favorecido por la relación cara a cara; y centrado en la comprensión en profundidad de las situaciones objeto de reflexión.

2.2.2.1. *Participantes*

Para este estudio cualitativo se han seleccionado diez centros de la muestra de 80, teniendo en cuenta los siguientes parámetros obtenidos a partir de los datos de la fase cuantitativa:

- Cuatro centros con mayores problemas de convivencia, dos públicos y dos concertados, y, dentro de cada titularidad, uno urbano y uno rural.
- Dos centros cuyo nivel de conflictos era intermedio, uno público y uno concertado.
- Teniendo en cuenta estos criterios se buscó además una distribución por territorios históricos, tomando en consideración el número de centros en cada caso.
- Asimismo, se utilizó como criterio complementario, en los casos que ya cumplían las condiciones anteriores, que hubieran desarrollado o no programas o actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia.

A todos los centros seleccionados se les propuso la participación en esta segunda fase y sólo fue necesario recurrir a uno de los sustitutos previstos, ya que en este caso el centro elegido estaba en ese momento participando en otros estudios, lo que le suponía una sobrecarga excesiva.

2.2.2.2. *Recogida de información*

Se utilizaron dos tipos de estrategias para la recogida de información: grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Grupos de discusión

Como es sabido, el grupo de discusión consiste en un conjunto de personas que dialogan y debaten juntas sobre algún tema de interés aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista específicos y particulares (Lukas y Santiago, 2004). Estos grupos de discusión, con participantes distintos, han posibilitado ver cuáles son las tendencias de los distintos colectivos sobre el tema de la convivencia y los conflictos en los centros escolares, profundizando en los resultados que los datos cuantitativos mostraban pero no permitían comprender en el nivel que lo consiguen los procedimientos cualitativos. El objetivo de estos grupos de discusión era, por lo tanto, recoger información de naturaleza cualitativa a partir de unos temas elegidos y ordenados *a priori*.

En cada centro seleccionado se formaron cuatro grupos de discusión, con siete u ocho participantes en cada uno de los mismos. Se envió a los directores un texto con instrucciones para elegir a las personas que debían formar parte de los grupos. Este texto figura en el Anexo IV. Estos grupos fueron coordinados por tres miembros del equipo de investigación. En todos los casos se contaba con una colaboradora del proyecto que fue tomando notas sobre el desarrollo de la sesión, que además se grabó en audio. La duración de los grupos de discusión fue de en torno a una hora.

En principio, los participantes en cada uno de los cuatro grupos han sido los siguientes:

- Entre seis y ocho alumnas y alumnos de ambos cursos del primer ciclo de ESO. Igual número de chicos y chicas. Se ha pretendido que respondan al perfil de estudiantes ni especialmente conflictivos ni especialmente retraídos, y lo más abiertos y comunicativos posible.
- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 2º ciclo de ESO con iguales características que el grupo anterior.
- Profesoras y profesores de ESO. Unos ocho tutores y tutoras de los cuatro cursos de la ESO. En el caso de ser más de ocho, se eligió entre ellos al azar, excepto cuando alguno de ellos o ellas estuviera por alguna razón más implicado en los temas de convivencia. En este caso se insistió en que esta persona participara en el grupo. En los centros que tenían comisión de convivencia, alguno de los profesores o profesoras que formaban parte de ella también participaron en el grupo.
- Madres y padres del Consejo Escolar del Centro. En los casos en que existía comisión de convivencia participaron también los padres y las madres que las componían.

El esquema seguido en los grupos de discusión ha sido el siguiente:

- Primero se explica brevemente qué es un grupo de discusión, destacando los siguientes aspectos:
 - En este tipo de grupos lo que interesa es recoger las informaciones, valoraciones y opiniones de todos los participantes.
 - El moderador no va a participar ni valorar las intervenciones. Su función es procurar que todo el mundo intervenga y facilitar el desarrollo de la sesión.
- Segundo: Las informaciones y opiniones serán tratadas con absoluta garantía de confidencialidad. Nunca se identificará quién ha dicho qué o sobre qué.
- Para facilitar la transcripción y análisis de la sesión se pide permiso para grabar.
- Se comienza con una pregunta inicial general del tipo:
 - ¿Creéis que en este centro la gente se lleva bien?

A partir de ese momento se desarrollaron los guiones diseñados para cada uno de los grupos. El esquema general de los guiones es el que aparece a continuación, con los énfasis propios de los conocimientos e intereses de los distintos colectivos de la comunidad escolar:

1. Valoración de la convivencia en el centro

- Indicadores y razones del clima general de convivencia y/o conflictividad
- Normativa: elaboración, valoración y aplicación
- Su papel en la toma de decisiones
- La seguridad en los centros

2. Tipos de conflictos

- Maltrato entre iguales: causas, posibles soluciones, grupos más vulnerables, comportamiento ante estos casos, valoración moral de las situaciones, papel de la administración
- Conflictos entre profesores y alumnos: causas, soluciones, diferencias entre profesores, cursos más conflictivos
- Vandalismo: causas, soluciones, valoración de lo público, medidas de prevención
- La importancia de la edad, del género y de las diferencias individuales y culturales en los conflictos
- Los cambios sociales y su influencia en la educación
- La existencia de bandas
- Otros posibles

3. Actuaciones del centro ante problemas de convivencia

- Tutorías (en grupo, individuales)
- Normativa: valoración, sugerencias de posibles cambios
- Comisiones de convivencia
- Programas de convivencia (mediación, alumnos ayudantes, programas de la administración)

Se finalizaban las sesiones haciendo un pequeño resumen de lo que el investigador entendía que eran las principales conclusiones a las que se había llegado, con el fin de confirmar el acuerdo de todos al respecto.

Entrevistas

Entre las distintas modalidades de entrevista, las que se han realizado han sido las denominadas entrevistas semi-estructuradas. Estas entrevistas, deudoras del método clínico piagetiano, permiten profundizar en el pensamiento del sujeto siguiendo sus propias ideas, sin perjuicio de indagar en los temas que se tengan previstos (Lukas y Santiago, 2004). Al tratarse de entrevistas semi-estructuradas, existe un esquema o pauta de entrevista previa con algunas preguntas que se pretenden plantear a la persona

entrevistada. Posteriormente y en función de las respuestas recibidas (tanto verbales como no verbales) el entrevistador puede plantear nuevas preguntas, para profundizar en algunos aspectos o para abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la investigación. A grandes rasgos este ha sido el proceso llevado a cabo en las entrevistas de la fase cualitativa.

En total se han realizado diez entrevistas con las y los jefes de estudio de los centros educativos participantes. En los casos en los que el centro lo ha estimado conveniente también han participado las o los orientadores. Los guiones utilizados para las entrevistas han sido similares a los utilizados para las entrevistas grupales o grupos de discusión.

2.2.2.3. Análisis de la información

Obviamente, al tratarse de una metodología cualitativa, la triangulación⁴ adquiere una gran importancia. Con ella es más seguro alcanzar la relevancia de la información recogida, así como su credibilidad, consistencia y confirmabilidad. Por un lado se ha utilizado la triangulación de métodos para la recogida de la información (entrevistas, grupos de discusión y cuestionario), y por otro se han triangulado los informantes, dado que se ha recogido información de colectivos distintos: profesorado, jefatura de estudios, alumnado y familias.

Aunque el análisis intensivo de la información recogida se ha realizado en la fase final de la investigación, desde las primeras entrevistas y grupos de discusión se fueron realizando análisis parciales de lo que iba ocurriendo. Una vez recogida toda la información en los diez centros se ha procedido al análisis intensivo siguiendo el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2004):

FASE 1: Reducción de la información

- a. Selección e identificación de la información a analizar
- b. Determinación de los objetivos del análisis
- c. Establecimiento de un sistema de categorías
 - i. Selección de la unidad de registro
 - ii. Establecer el sistema de categorías
 - iii. Identificar códigos para cada categoría
- d. Estudio piloto del sistema de categorías
- e. Codificación

FASE 2: Organización y presentación de la información

FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados

Como puede observarse por las fases planteadas, se ha seguido un análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos. Para ello se han tenido que seleccionar e identi-

⁴ En este caso, la triangulación hace referencia al estudio de un fenómeno utilizando la combinación de métodos o de fuentes.

ficar una serie de categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso hemos optado por un procedimiento mixto. Es decir, se han planteado *a priori* una serie de categorías, basándonos en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo). Posteriormente, cuando se ha ido codificando toda la información recogida, se ha ido ajustando el sistema de categorías para que se adecuara realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo). Dado que para facilitar los análisis se ha utilizado el programa NUD.IST, diseñado para el análisis de datos cualitativos de manera cualitativa, este procedimiento mixto (deductivo-inductivo) ha sido posible.

En el siguiente cuadro puede observarse el sistema inicial de categorías utilizado en la codificación de los datos:

| | |
|------------|---|
| (1) | / CLIMA GENERAL |
| (1 1) | / Clima general/Familias-centro |
| (1 2) | / Clima general /Alumnado-alumnado |
| (1 3) | / Clima general /Alumnado-profesorado/tutor-a. Disciplina |
| (1 4) | / Clima general /Profesorado-profesorado |
| (2) | / NORMATIVA |
| (2 1) | / Normativa/Conocimiento |
| (2 2) | / Normativa /Aplicación |
| (2 3) | / Normativa /Utilidad, valoración, aceptación |
| (2 4) | / Normativa /Cambios |
| (2 5) | / Normativa /Normas de aula |
| (3) | / RAZONES BUENA CONVIVENCIA |
| (4) | / RAZONES MALA CONVIVENCIA |
| (5) | /EL CENTRO ANTE LA CONVIVENCIA |
| (5 1) | / El centro ante la convivencia/Comisión convivencia |
| (5 2) | / El centro ante la convivencia /Tutorías |
| (5 3) | / El centro ante la convivencia /Plan de acogida |
| (5 4) | / El centro ante la convivencia /Mediación |
| (5 5) | / El centro ante la convivencia /Formación |
| (6) | / CONFLICTOS |
| (6 1) | / Conflictos/Causas |
| (6 2) | / Conflictos /Tipos |
| (6 3) | / Conflictos /Resolución de conflictos |
| (6 4) | / Conflictos /Seguridad |
| (6 5) | / Conflictos /Dilema |
| (7) | / PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN |

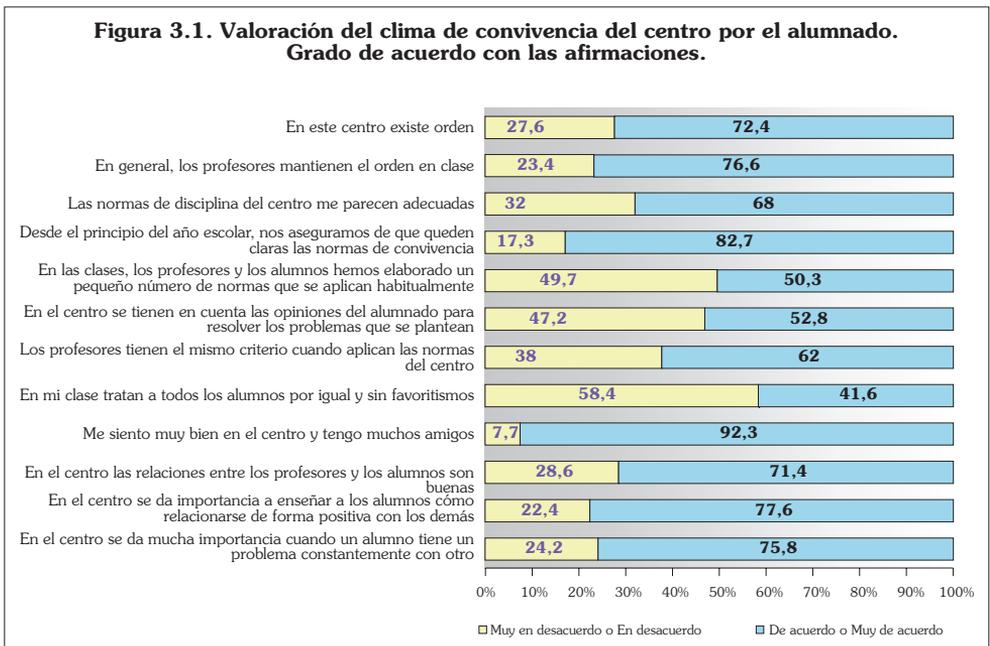
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

3.1. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

3.1.1. *La opinión del alumnado*

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas que se refieren al clima de convivencia ofrecen una imagen positiva del mismo. Como se recoge en la Figura 3.1, aproximadamente tres de cada cuatro alumnos y alumnas consideran que *en sus centros existe orden* y que *sus docentes mantienen el orden en la clase*.

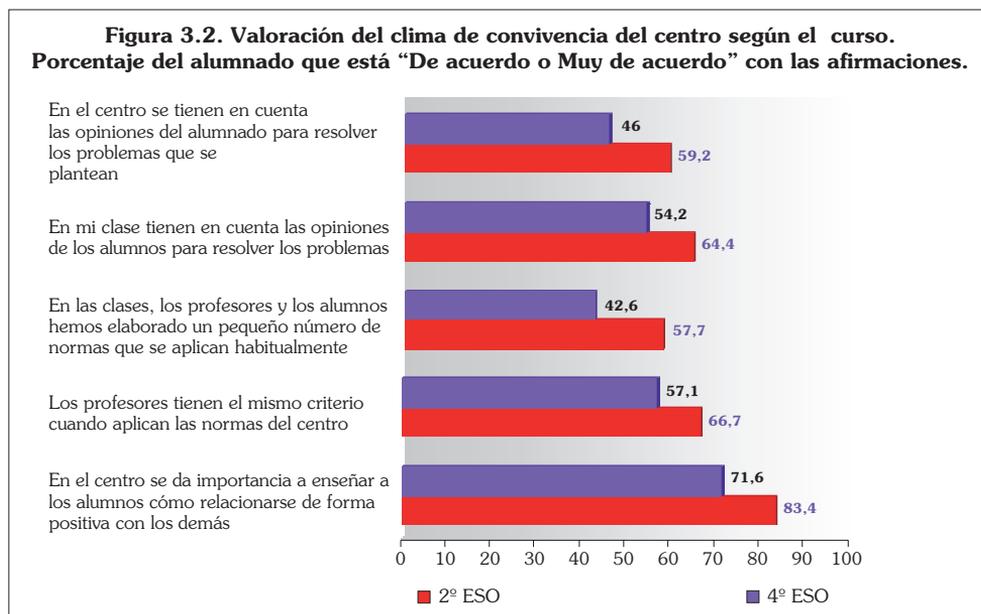


Cuando se indaga la valoración de las normas los resultados ofrecen una imagen más matizada. Un 68% de los estudiantes creen que son adecuadas, y un 82,7% opina que *se aseguran de que las normas queden claras*. Sin embargo, la percepción de los alumnos y alumnas acerca de su participación en el establecimiento de estas normas es menos positiva. La mitad del alumnado está de acuerdo en que *en la clase los profe-*

sores y los alumnos han elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente. El porcentaje que considera que en el centro tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas es del 52% y cuando esta pregunta se hace en el ámbito de la clase el resultado es ligeramente superior (59%), pero menor en cualquier caso a la valoración del orden que caracteriza al centro.

Además del contenido de las normas y la participación en su elaboración, se exploraron las opiniones de los estudiantes en relación con la coherencia con la que los docentes las aplican y la ausencia de favoritismos. En el primer caso, el 62% del alumnado coincide en que los profesores del centro tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro, pero sólo el 41% cree que en su clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.

Por último, por lo que al clima de convivencia se refiere, los alumnos y las alumnas valoran muy positivamente las relaciones interpersonales y la importancia que el centro da a su enseñanza. El 92% dice que se siente muy bien en el centro y tiene muchos amigos. El 71% cree que las relaciones entre profesores y alumnos son buenas. El 77% considera que en el centro se da mucha importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás. También tres de cada cuatro estudiantes piensan que en el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro.

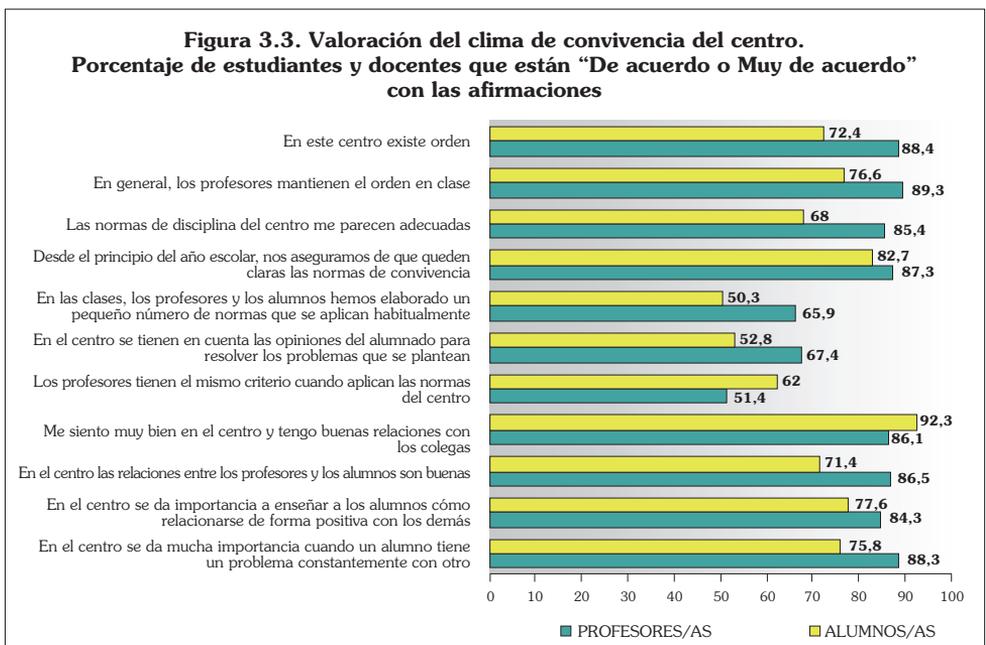


Esta valoración positiva del clima de convivencia en el centro muestra algunas diferencias relacionadas con las variables que se han estudiado en la investigación. Como se recoge en la Figura 3.2, el curso es el factor más influyente. Los alumnos y alumnas de 2º ciclo o 4º de la ESO, si bien siguen valorando positivamente los distintos aspectos analiza-

dos, son significativamente más críticos con la participación que el centro les permite. Confían menos en la coherencia en la aplicación de las normas entre el conjunto de los docentes y reconocen en menor medida la importancia que el centro da a enseñar a relacionarse de forma prosocial. Por lo que se refiere a la titularidad de los centros, los estudiantes de colegios privados valoran mejor el orden en el centro y en el aula. El género de los estudiantes, el contexto sociocultural de los centros y el territorio histórico donde se ubican no muestra influencia en estas primeras preguntas.

3.1.2. La opinión del profesorado

La valoración del profesorado acerca del clima de convivencia en los colegios e institutos de secundaria es todavía más positiva que la del alumnado, como puede apreciarse en la Figura 3.3. El orden, el contenido de las normas y las relaciones con sus estudiantes y con sus colegas muestran porcentajes más altos de valoración. Sin embargo, al igual que en el caso de los alumnos, la falta de coherencia entre en su actuación es reconocida por ellos mismos. Así el 51% de los docentes de la muestra admite que *no tienen el mismo criterio al aplicar las normas*.



Los cuestionarios de los profesores y profesoras incluían otras preguntas relacionadas con la convivencia en el centro que no tenía sentido en cambio plantearles a los estudiantes. De acuerdo con los resultados de estos ítems, recogidos en la Tabla 3.1, los docentes creen en su inmensa mayoría (90,7%) que *todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia*, sin embargo, sólo el 59% del profesorado *participa en programas relacionados con el tema de la convivencia*. Un porcentaje muy alto (86,2%) dice que *en las tutorías se tratan temas relacionados con*

la convivencia y el conocimiento mutuo, pero sólo el 42,9% contesta que se realizan actividades de formación acerca de las características personales de los alumnos.

TABLA 3.1. RESPUESTAS DE LOS PROFESORES Y LAS PROFESORAS SOBRE EL CLIMA DE CONVIVENCIA DEL CENTRO

| | | CONTEXTO | | TITULARIDAD | | TOTAL |
|---|--|-------------------|-------------------|-------------|---------|-------|
| | | ALTO Y MEDIO-ALTO | MEDIO-BAJO Y BAJO | PÚBLICO | PRIVADO | |
| Todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 2,1% | 2,0% | 2,1% | 2,1% | 2,1% |
| | Indiferente | 7,1% | 7,3% | 8,8% | 6,0% | 7,2% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 90,8% | 90,7% | 89,1% | 91,9% | 90,7% |
| En mi centro hay profesores participando en programas relacionados con el tema de la convivencia | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 19,0% | 17,4% | 20,5% | 16,2% | 18,0% |
| | Indiferente | 23,8% | 21,1% | 24,6% | 20,3% | 22,1% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 57,2% | 61,5% | 54,9% | 63,5% | 59,9% |
| En mi centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc. | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 4,8% | 3,7% | 5,1% | 3,3% | 4,1% |
| | Indiferente | 8,9% | 10,2% | 13,1% | 7,2% | 9,7% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 86,4% | 86,1% | 81,8% | 89,4% | 86,2% |
| En mi centro se realizan actividades de sensibilización del profesorado acerca de las características personales del alumnado | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 36,8% | 32,6% | 38,8% | 30,8% | 34,2% |
| | Indiferente | 22,5% | 23,1% | 22,2% | 23,4% | 22,9% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 40,7% | 44,3% | 39,0% | 45,8% | 42,9% |
| En mi centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 32,3% | 28,9% | 27,8% | 31,9% | 30,2% |
| | Indiferente | 24,9% | 24,3% | 25,1% | 24,1% | 24,5% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 42,8% | 46,8% | 47,0% | 44,0% | 45,3% |
| Las comisiones de convivencia de los centros mayoritariamente son puramente órganos sancionadores | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 21,2% | 19,7% | 18,4% | 21,6% | 20,3% |
| | Indiferente | 21,4% | 20,0% | 20,7% | 20,4% | 20,5% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 57,3% | 60,3% | 60,8% | 58,0% | 59,2% |

Para conocer la implicación de los centros que han participado en el estudio en actividades específicas de mejora de la convivencia se les preguntó a los directores y directoras de los colegios e institutos. Las Figuras 3.4 y 3.5 recogen los resultados, que muestran que, así como los programas de acogida y los agrupamientos de alumnos son medidas que se usan con frecuencia en los centros escolares para mejorar la convivencia, los programas de mediación y de alumnos ayudantes siguen siendo muy poco habituales.

Por otra parte, por lo que respecta al conocimiento y participación en los programas de mejora de la convivencia impulsados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, el que conocen más directores y directoras de centros es el *Programa de educación en conocimientos y habilidades para la vida* (57,5%), y algo menos el *Programa de educación para la convivencia y la paz* (44%). A pesar del relativamente alto nivel de conocimiento, son pocos los centros que han participado en ellos.

Figura 3.4. Porcentaje de respuestas afirmativas de directores-directoras respecto al funcionamiento del centro

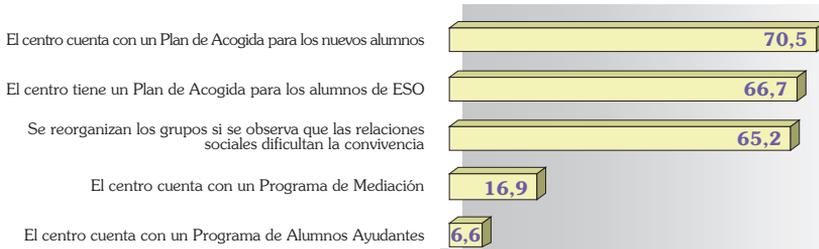
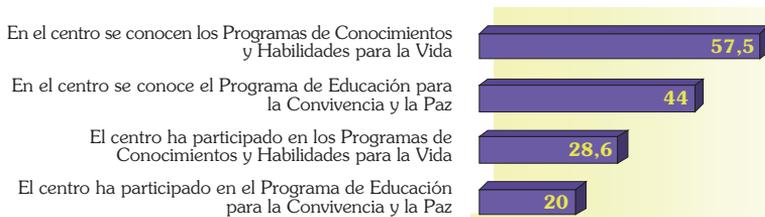


Figura 3.5. Valoración del conocimiento y la participación del centro en programas de convivencia. Porcentaje de directores-directoras que está “De acuerdo o Muy de acuerdo” con las afirmaciones.

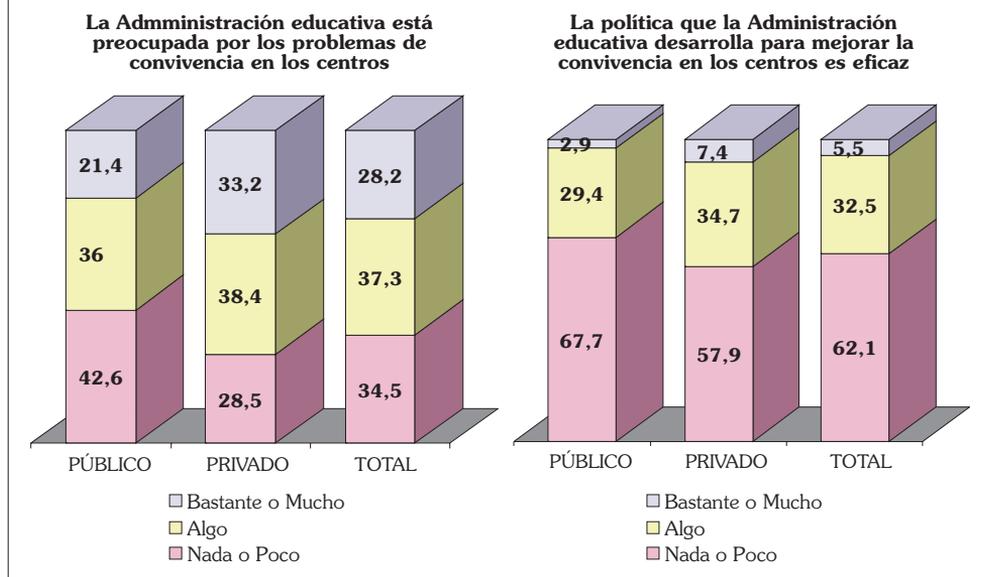


La titularidad ha sido la única variable de la muestra de directores que ha mostrado diferencias significativas. En concreto en los centros públicos se llevan a cabo más que en los privados programas de alumnos ayudantes y también se utiliza más la reorganización de los grupos cuando se observa que las relaciones sociales dificultan la convivencia.

Por lo que se refiere a la definición y aplicación de las normas, los docentes reconocen la falta de participación de los estudiantes en la elaboración del Reglamento Interno del Centro y consideran en su mayoría (59,2%) que *las comisiones de convivencia son órganos puramente sancionadores*.

Por último, por lo que a este primer apartado sobre clima de convivencia se refiere, los docentes expresaron su opinión acerca del papel de la Administración educativa en la mejora de la convivencia. Como se observa en la Figura 3.6., el profesorado es muy crítico al respecto. Sólo el 28% está de acuerdo con que la administración *está preocupada por los problemas de convivencia en los centros*. Este porcentaje se reduce al 5,5 cuando se pregunta si *la política de la administración es eficaz para mejorar la convivencia*.

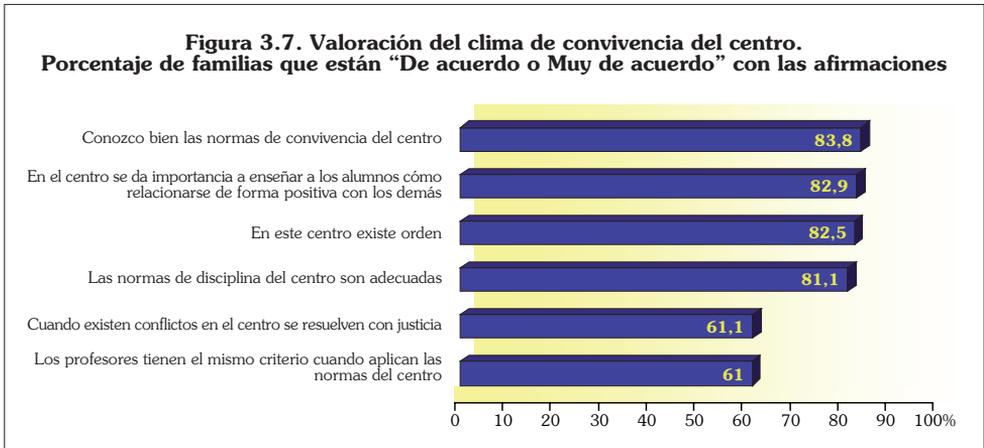
Figura 3.6. Opinión del profesorado sobre la actuación de la Administración educativa



Por lo que respecta a la influencia de las variables estudiadas en las opiniones de los docentes, se aprecian algunas diferencias en relación con el contexto sociocultural y la titularidad de los centros, como se muestra en la Tabla 3.1. Así, en cuanto al orden y la calidad de las relaciones interpersonales, si bien la valoración es muy positiva en ambos tipos de instituciones como se ha señalado más arriba, está más satisfecho el profesorado de colegios privados. Estas diferencias de titularidad se encuentran también en la valoración de la coherencia del equipo docente, la importancia concedida a la enseñanza de habilidades prosociales, especialmente en la tutoría, y la atención prestada a los problemas de convivencia. Finalmente, el profesorado de los colegios de secundaria privados cree en mayor medida que la administración está preocupada por los problemas de convivencia y que su política para mejorarla es eficaz.

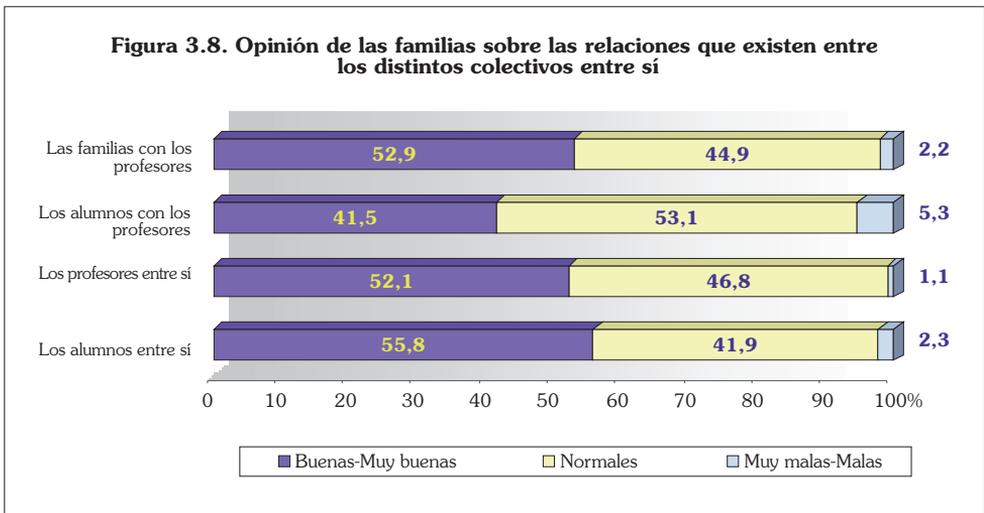
3.1.3. La opinión de las familias

En el cuestionario de las familias se incorporaron también algunas preguntas sobre el clima de convivencia en los centros. Como se recoge en la Figura 3.7, este colectivo tiene, al igual que el profesorado y los estudiantes, una valoración muy positiva del orden y de las normas. Sus puntuaciones se sitúan entre las de los docentes y las de los alumnos. El único ítem en el que las familias tienen una opinión mejor es en el que se refiere a la coherencia de actuación del equipo docente: el 61% de los padres y madres consideran que el profesorado tiene el mismo criterio.



Por lo que respecta al papel de la Administración educativa, si bien la valoración sigue siendo crítica, es superior a la que expresa el profesorado. Menos de la mitad (41,4%) cree que *está preocupada por los problemas de convivencia en los centros* y tan sólo el 18% considera que *su política es eficaz*.

La valoración que las familias tienen de las relaciones de los distintos colectivos entre sí, que se muestra en la Figura 3.8, es en cambio menos positiva que la que manifiestan docentes y estudiantes.



En estos cuestionarios se introdujeron también una serie de preguntas específicas para las familias. En la primera de ellas, *en el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia*, aproximadamente tres de cada cuatro

progenitores (71,8%) se muestran de acuerdo con esta afirmación, como se indica en la Tabla 3.2. Un porcentaje superior (84,7%) considera que en el centro se comunican rápidamente con ellos si existe algún problema de relación con su hijo/a. Su valoración es todavía mejor cuando valoran el trabajo de los tutores. El 91,8% de las familias cree que el contacto con el tutor les permite estar al tanto de la situación de su hijo/a.

También se incluyeron algunas preguntas de valoración general del centro. Los resultados ofrecen una imagen muy buena (véanse los tres últimos ítems de la Tabla 3.2). El 67,1% considera su centro bueno o muy bueno y sólo un 1,1% malo o muy malo. Una clara mayoría de familias (81,9%) no cambiaría a su hijo/a de centro. Casi la totalidad de las familias (93,4%) está muy satisfecha con que su hijo estudie en el centro en el que está.

TABLA 3.2. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

| | TOTAL | |
|---|-----------------------------------|-------|
| En el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 12,6% |
| | Indiferente | 15,7% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 71,8% |
| Si existe cualquier problema de relación con mi hijo/a, me lo suelen comunicar rápidamente | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 6,5% |
| | Indiferente | 8,8% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 84,7% |
| El contacto con el tutor me permite estar al tanto de la situación de mi hijo/a | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 3,2% |
| | Indiferente | 4,9% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 91,8% |
| Denos su opinión sobre cómo es este centro | Muy malo o malo | 1,1% |
| | Normal | 31,9% |
| | Bueno o Muy bueno | 67,1% |
| Si pudiera, cambiaría a mi hijo/a de centro | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 81,9% |
| | Indiferente | 9,0% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 9,1% |
| Estoy satisfecho de que mi hijo/a estudie en este centro | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 1,9% |
| | Indiferente | 4,7% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 93,4% |

Al realizar los análisis de los datos de familias desde las variables de la muestra, se comprueba que existen algunas diferencias significativas en relación con el curso, el contexto sociocultural y la titularidad de los centros. Las familias de alumnos y alumnas en 2º de ESO consideran en mayor medida que las de hijos e hijas en 4º que conocen la situación de estos mediante el contacto con el tutor. Asimismo piensan que las relaciones entre el alumnado son peores.

Por su parte, las familias pertenecientes a centros de contexto sociocultural bajo y medio-bajo confían menos que las de medio-alto y alto en el canal del tutor como vía de conocimientos de su hijo o hija, en cambio creen en mayor proporción que cuando

hay problemas con sus hijos en el centro se lo comunican. Asimismo, un número significativamente superior de familias de este contexto cambiaría a su hijo de centro. Por el contrario, las de contexto medio-alto o alto creen en mayor proporción que su centro es mejor, que ha realizado actividades con ellos para tratar los temas de convivencia, y valoran mejor las relaciones de los alumnos entre sí.

En cuanto a la titularidad, las familias de centros privados valoran de forma significativamente más positiva el orden del centro, las relaciones de los diferentes colectivos entre sí y también al propio colegio. Creen igualmente en mayor proporción que éste realiza actividades con ellas para mejorar la convivencia.

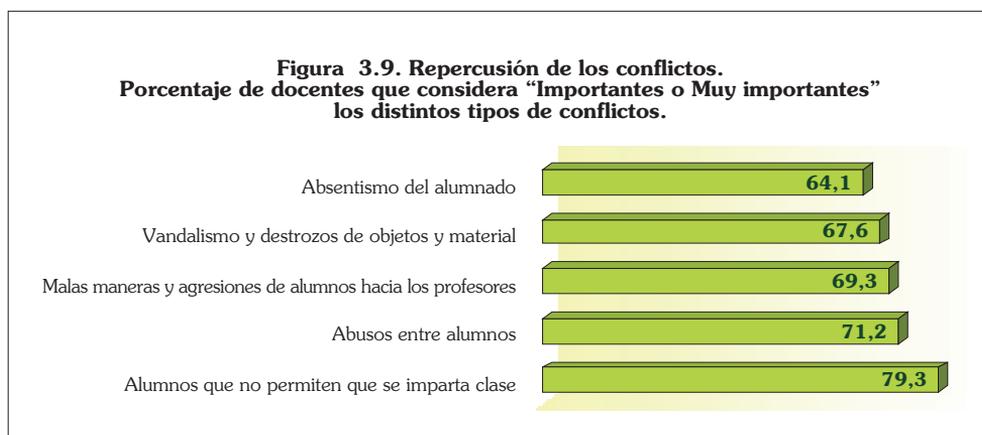
EN SÍNTESIS

- La valoración del clima de convivencia del centro (el orden existente, las normas y las relaciones interpersonales) por parte de la comunidad escolar es muy positiva.
- Sin embargo, el alumnado y los propios docentes reconocen que el punto más débil es mantener el mismo criterio entre el profesorado a la hora de aplicar las normas y dar participación a los estudiantes en su elaboración. Estos últimos se quejan también de la existencia de favoritismos con ciertos alumnos o alumnas.
- Los alumnos y alumnas de 2º de la ESO son más críticos en la mayoría de los indicadores de convivencia que los de 4º.
- Las familias están contentas con el centro en el que sus hijos e hijas están escolarizados.
- En los centros escolares se llevan a cabo programas de acogida de los alumnos y alumnas nuevos, pero apenas se ponen en marcha programas de mediación ni de alumnos ayudantes.
- Los programas de mejora de la convivencia del Departamento de Educación son bastante conocidos por los directores o directoras, pero la gran mayoría de los centros no participa en ellos.
- El profesorado y la familia valoran negativamente la eficacia de la política de la Administración educativa para mejorar la convivencia en el centro.
- Las familias de centros privados están más contentas con su centro en general y con el clima de convivencia en particular.
- Las familias de contextos socioculturales alto y medio-alto están más contentas con su centro y con las relaciones de los estudiantes entre sí.

3.2. LOS CONFLICTOS EN LOS CENTROS ESCOLARES

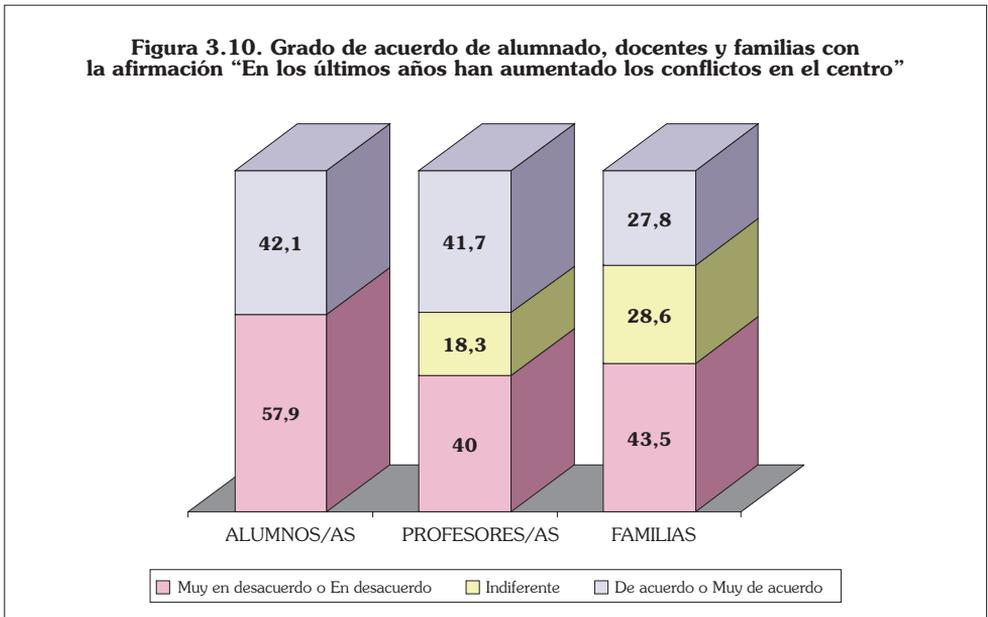
3.2.1. *El panorama global*

Con el fin de tener una perspectiva general acerca de la repercusión en el funcionamiento en el centro de los distintos tipos de conflictos que se producen con más frecuencia en los colegios e institutos, se planteó esta pregunta a los docentes. Los resultados, que se recogen en la Figura 3.9, muestran que *los alumnos que no permiten dar clase* (79,3%), es decir la disrupción, es lo que más les preocupa, seguido de los *abusos entre el alumnado* (71,2%). *Las malas maneras y agresiones hacia los profesores* (69,3%) ocupa el tercer lugar, finalmente aparecen el *vandalismo* (67,6%) y el *absentismo* (64,1%).



También se preguntó, en este caso a los tres colectivos, si creían que *en los últimos años habían aumentado los conflictos en el centro*. Los **estudiantes** están en desacuerdo en el 57,9% de los casos (véase Figura 3.10). Las opiniones de los **docentes** están completamente divididas: el 40% se muestra en desacuerdo con esta afirmación, el 41,7% manifiesta su acuerdo y el 18,3% se sitúa en una posición intermedia en la escala Lickert. Por otra parte esta valoración difiere dependiendo de la titularidad y el contexto. Así, los docentes de los centros privados de contexto medio-alto y alto están de acuerdo con esta afirmación en un porcentaje significativamente mayor que el profesorado de la pública. También el género de los docentes marca una diferencia. Las profesoras están significativamente más de acuerdo con la percepción de aumento de estos problemas que sus colegas masculinos.

La visión de las **familias** en este mismo punto es sin embargo muy distinta, sólo el 27,8% está de acuerdo y el 43,5% no coincide con esta perspectiva. Lo que sí coincide es la influencia de la titularidad y el contexto sociocultural. Como en el caso de los docentes, las familias de centros privados de contexto medio-alto y alto tienen mayor percepción de que los conflictos han aumentado en los últimos años.



A continuación se analizan los datos de incidencia de cada tipo de conflicto desde la perspectiva del alumnado, los docentes y las familias.

EN SÍNTESIS

De la visión global de los conflictos puede concluirse que:

- De entre los conflictos de convivencia que se producen en los centros educativos, el que más preocupación genera al profesorado es la disrupción en el aula, señalado por tres de cada cuatro profesores y profesoras.
- Los abusos entre iguales y las malas maneras y agresiones a profesores aparecen a continuación valorados como un problema muy importante por el 70% del profesorado.
- En torno al 40% del alumnado y del profesorado cree que los conflictos han aumentado en los últimos años. En cambio esta opinión sólo la comparte una de cada cuatro familias.

3.2.2. El maltrato entre iguales por abuso de poder

• El maltrato entre iguales relatado por los alumnos y las alumnas

En la Tabla 3.3 se presenta la incidencia que, de acuerdo con los estudiantes que se declaran víctimas y agresores, tienen los distintos tipos de maltrato en los centros de Educación Secundaria. En esta tabla se presentan desagregadas las frecuencias en los distintos niveles de incidencia – nunca, pocas veces, a menudo, siempre- y finalmente la

incidencia total, que es lógicamente la suma de las tres últimas categorías. Comentaremos la incidencia total y también la suma de las dos últimas categorías, que suponen la incidencia de mayor nivel de intensidad y cuyos datos se recogen en la figura 3.11, ya que las investigaciones anteriores utilizan dependiendo de los casos uno u otro criterio.

Si atendemos a lo que dicen los y las víctimas, la forma de hostigamiento más frecuente es la *agresión verbal* (13,5% en la frecuencia intensa y 59,4% en la total), seguida de la *agresión física indirecta (robar o romper cosas)* que alcanza los un porcentajes de 8,2% y 34,4% respectivamente. La exclusión social, tanto por omisión –*ignorar*–, como activa –*rechazar*–, ocupa el tercer lugar (6,2% y 30,3%). El resto de las conductas muestran frecuencias más bajas. La agresión física directa, pegar, se presenta según las víctimas en un 4,7% si atendemos a la incidencia intensa y un 21,7% de ocurrencia total; las amenazas en un 4,6% y un 18,9%; el acoso sexual mediante la palabra se presenta en el 3,4% y 11,3%; y de forma física en un 2,4% y 7,3%, ocupando el séptimo y último lugar.

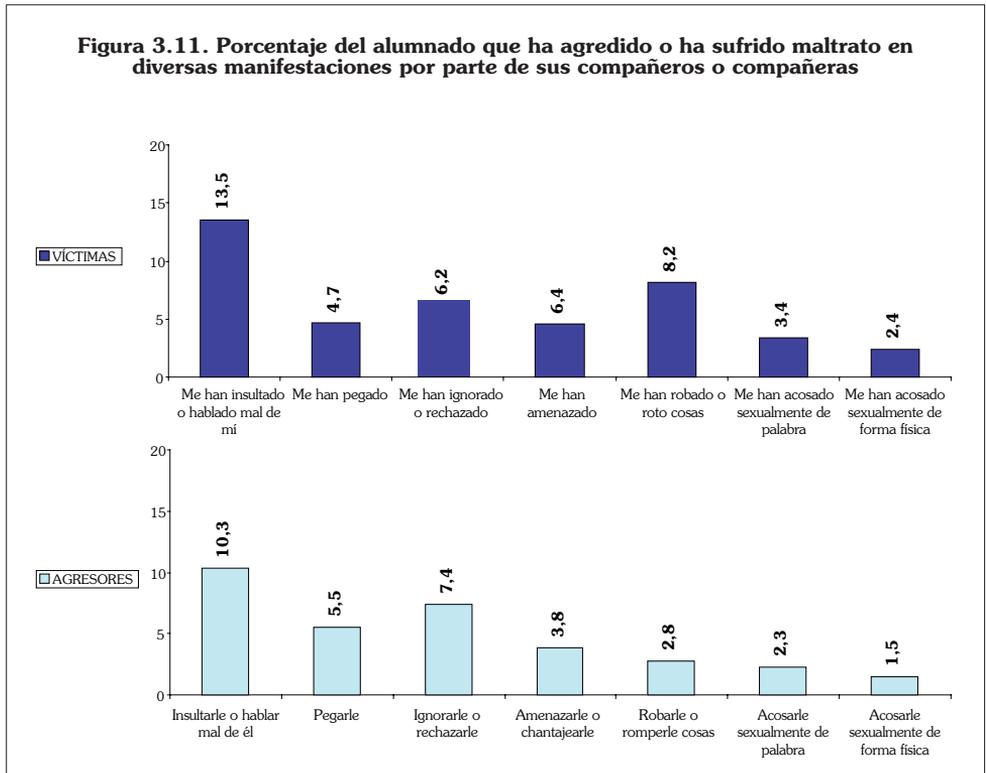
TABLA 3.3. PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE HA AGREDIDO O HA SUFRIDO AGRESIONES DE LOS SIGUIENTES TIPOS POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS COMPAÑERAS

| | Nunca | Pocas veces | A menudo | Siempre | Ocurrencia total |
|--|-------|-------------|----------|---------|------------------|
| Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado | 40,6% | 45,9% | 10,2% | 3,3% | 59,4% |
| Me han pegado | 78,3% | 17,0% | 3,4% | 1,3% | 21,7% |
| Me han ignorado, me han rechazado | 69,7% | 24,0% | 4,4% | 1,8% | 30,3% |
| Me han amenazado o chantajeado | 81,1% | 14,3% | 3,4% | 1,1% | 18,9% |
| Me han robado o roto cosas | 65,6% | 26,1% | 5,8% | 2,5% | 34,4% |
| Me han acosado sexualmente de palabra | 88,7% | 7,9% | 2,0% | 1,4% | 11,3% |
| Me han acosado sexualmente de forma física | 92,7% | 4,9% | 1,1% | 1,3% | 7,3% |
| He insultado, hablado mal de otros, ridiculizado | 40,2% | 49,5% | 8,3% | 2,0% | 59,8% |
| He pegado | 70,2% | 24,3% | 4,0% | 1,5% | 29,8% |
| He ignorado, rechazado | 59,2% | 33,4% | 5,6% | 1,7% | 40,8% |
| He amenazado, chantajeado | 81,9% | 14,4% | 2,7% | 1,1% | 18,1% |
| He robado o roto cosas | 88,0% | 9,2% | 1,8% | 1,0% | 12,0% |
| He acosado sexualmente de palabra | 92,0% | 5,7% | 1,5% | 0,8% | 8,0% |
| He acosado sexualmente de forma física | 95,1% | 3,4% | 0,6% | 0,9% | 4,9% |

La incidencia que relatan los agresores y las agresoras sigue una pauta semejante en el orden de aparición en cuanto a las agresiones verbales –primer lugar– y los dos tipos de acoso sexual –sexto y séptimo puesto. El resto de las conductas varían. Quienes agreden declaran hacerlo mediante la exclusión social en segundo lugar, pegándoles en tercero, amenazando en cuarto y rompiendo o robando sus propiedades en quinto puesto.

Según los resultados de las y los agresores, la incidencia total sería semejante en dos conductas, agresiones verbales (59,8%) y amenazas (18,1%), inferior en tres, agresión física indirecta (12%), y las dos formas de acoso sexual 8% y 4,9% respectivamente, y superior en el caso de pegar (29,8%) y de la exclusión social (40,8%). Llama mucho

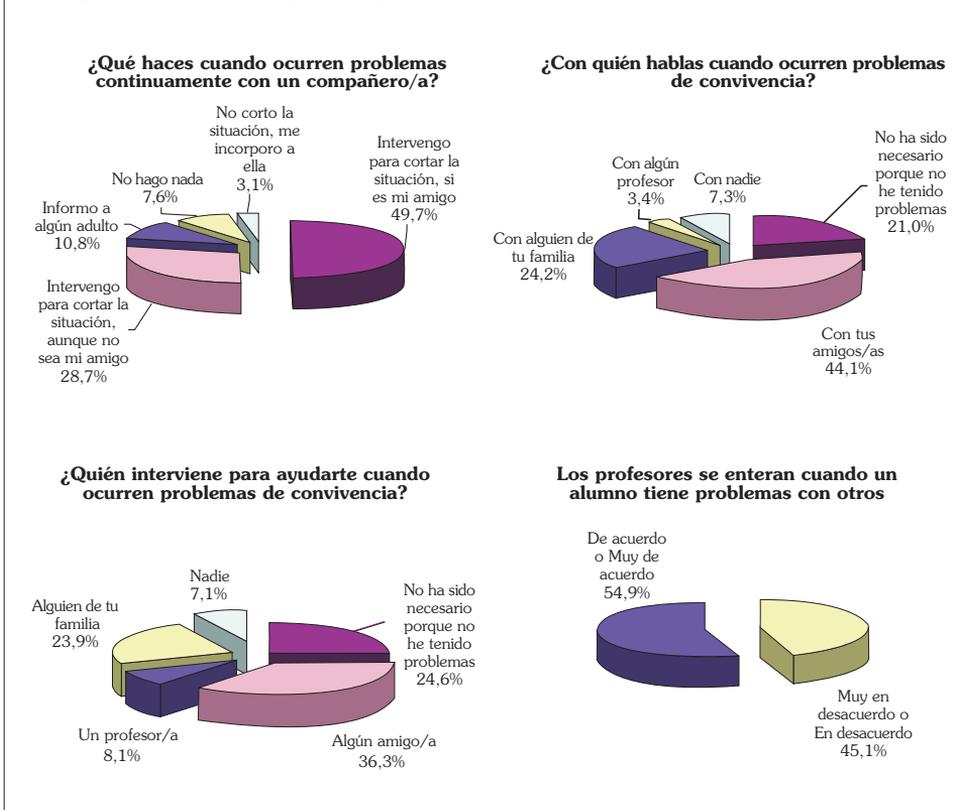
la atención la diferencia tan grande que aparece en el caso de romper y robar cosas, donde las víctimas dicen que sucede casi tres veces más que quienes maltratan.



Cuando se pregunta a los estudiantes cuál es su comportamiento ante situaciones de maltrato, como se observa en la Figura 3.12, la mitad (49,7%) dice que *interviene para cortar la situación si es su amigo*. En cambio sólo el 28,7 dice hacerlo *aunque no sea su amigo*. Apenas el 10% *informa a algún adulto*, el 7,6% dice *no hacer nada* y un 3,1% declara llevar a cabo el comportamiento más preocupante: *no cortar la situación e incorporarse a ella*.

La importancia de la amistad se pone de manifiesto en las respuestas a otras dos preguntas del cuestionario, *a quién le cuentas tus problemas de convivencia* y *quién interviene en estas situaciones*. En ambos casos los amigos o amigas son la principal ayuda (44,1% y 36,3% respectivamente). En segundo lugar se recurre a la familia, pero con una frecuencia mucho menor, aproximadamente una de cada cuatro veces (24,2% y 23,9%). A los profesores o profesoras es muy poco frecuente acudir (3,4 y 8,1%). En cualquier caso, a pesar de que se les cuenta pocas veces y su intervención es también esporádica, según los estudiantes, consideran que *el profesorado se entera cuando un alumno tiene problemas con otros* en la mitad de los casos (54,9%).

Figura 3.12. Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la solución de conflictos

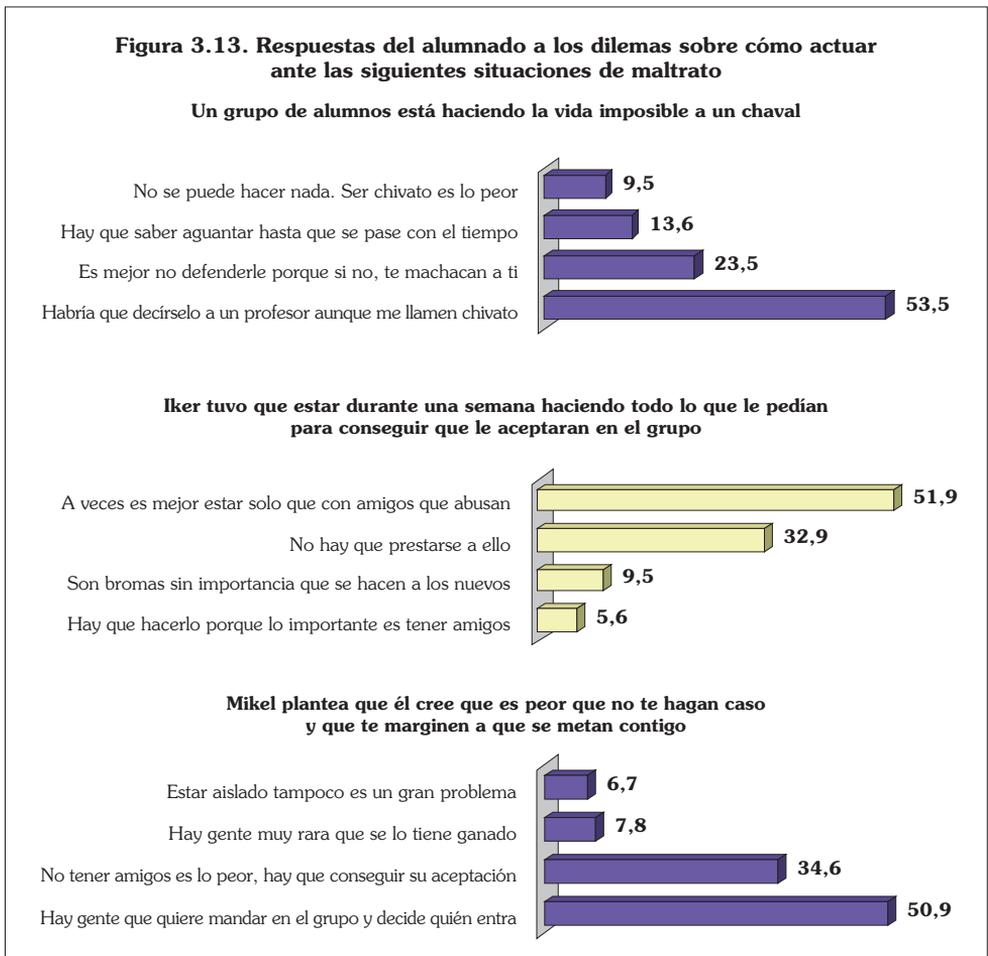


En el cuestionario, además de las preguntas que debían ser valoradas de acuerdo con una escala Lickert, se incorporaron una serie de dilemas, tres de los cuales se referían a situaciones de maltrato entre iguales (véanse las preguntas 57, 59 y 60 del cuestionario de alumnado en el Anexo II). El primero intentaba indagar con más profundidad las razones de las distintas formas que tienen de actuar los estudiantes cuando observan que se hostiga a sus compañeros o compañeras. Como se muestra en la Figura 3.13, la respuesta más frecuente (53,5%) es que *habría que decírselo a un profesor aunque le llamen a uno chivato*. Es preocupante no obstante que la otra mitad se reparta en respuestas que todas ellas suponen una actitud de sumisión. Así, casi uno de cada tres sujetos (23,5%) admiten que *es mejor no defenderse porque si no te machacan a ti*; el 13,6% lo justifica diciendo que *hay que saber aguantar hasta que se pase con el tiempo*; y el 9,5% reconoce que *no se puede contar a un profesor porque ser chivato es lo peor*.

El segundo dilema planteaba distintas opciones que pudieran explicar por qué un alumno puede llegar a hacer todo lo que el grupo le pida con tal de ser aceptado. La contestación más frecuente (51,9%) fue *no hay por qué aguantarlo, a veces es mejor estar sólo que con amigos que abusan* (véase la Figura 3.13). Este favorable dato se completa con otra respuesta de rechazo a la situación en la que el 32,9% dice que *no*

habría que prestarse a ello, es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar. Sólo una reducida minoría (5,6%) cree que habría que admitirlo porque lo importante es tener amigos. Unos pocos alumnos y alumnas (9,5%) le quitan importancia afirmando que son bromas sin importancia que se hacen a los nuevos.

Finalmente, el tercer dilema acerca del maltrato plantea el conflicto de un alumno que cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Los datos muestran que algunos alumnos están de acuerdo y otros no. En concreto, el 50,9% cree que la culpa no es de los excluidos, lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar, pero el 34,6% opina que no tener amigos es lo peor, hay que esforzarse para que te acepten.



También en el caso de la incidencia de las conductas de maltrato se encuentran diferencias de acuerdo con algunas de las variables de la muestra de estudiantes. El género y el curso vuelven a ser las más relevantes.

TABLA 3.4. PORCENTAJE DEL ALUMNADO, POR CURSO Y GÉNERO, QUE HA MALTRATADO O SUFRIDO MALTRATO POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS O COMPAÑERAS

| | | CURSO | | GÉNERO | |
|--|---------------------------|--------|--------|--------|-------|
| | | 2º ESO | 4º ESO | CHICO | CHICA |
| Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado | A menudo o Siempre | 15,2% | 11,7% | 13,9% | 12,6% |
| Me han pegado | A menudo o Siempre | 5,4% | 3,9% | 5,8% | 3,5% |
| Me han ignorado, me han rechazado | A menudo o Siempre | 7,0% | 5,5% | 6,4% | 6,0% |
| Me han amenazado o chantajeado | A menudo o Siempre | 5,2% | 4,0% | 5,6% | 3,6% |
| Me han robado o roto cosas | A menudo o Siempre | 8,8% | 7,6% | 9,1% | 7,8% |
| Me han acosado sexualmente de palabra | A menudo o Siempre | 4,4% | 2,4% | 3,1% | 3,8% |
| Me han acosado sexualmente de forma física | A menudo o Siempre | 2,6% | 2,2% | 2,2% | 2,6% |
| He insultado, hablado mal de otros, ridiculizado | A menudo o Siempre | 10,7% | 9,9% | 12,7% | 8,6% |
| He pegado | A menudo o Siempre | 5,3% | 5,6% | 7,7% | 3,1% |
| He ignorado, rechazado | A menudo o Siempre | 7,5% | 7,2% | 8,2% | 7,0% |
| He amenazado, chantajeado | A menudo o Siempre | 3,6% | 3,9% | 5,1% | 2,7% |
| He robado o roto cosas | A menudo o Siempre | 2,8% | 2,9% | 4,1% | 1,8% |
| He acosado sexualmente de palabra | A menudo o Siempre | 2,4% | 2,2% | 3,1% | 1,6% |
| He acosado sexualmente de forma física | A menudo o Siempre | 1,6% | 1,4% | 1,9% | 1,4% |

Por lo que respecta al género, se confirma que el maltrato sigue siendo un fenómeno que afecta fundamentalmente a los varones, que lo sufren y lo ejercen en mayor proporción que las alumnas. En concreto, como se observa en la Tabla 3.4, hay un mayor porcentaje de chicos que son víctimas de agresión verbal, de agresión física y de amenazas. Por otra parte, también es más alto el número de chicos agresores en la mayoría de las manifestaciones del maltrato: agresión verbal, agresión física, amenazas, romper y robar propiedades de la víctima, y el acoso sexual mediante la palabra.

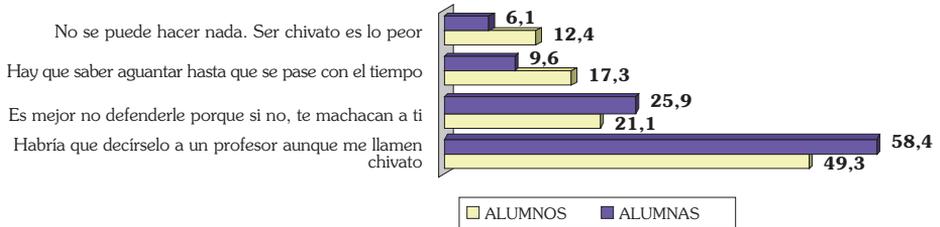
Por otra parte, si bien, como se ha señalado más arriba, los amigos o las amigas son el principal recurso ante las situaciones de maltrato - las víctimas hablan con ellos y ellas; son quienes les ayudan- las alumnas señalan esta opción en mayor número. Asimismo, los chicos eligen en una proporción más alta la alternativa de los profesores, aunque ésta es minoritaria entre todas las que la pregunta ofrece.

También las alumnas creen más que sus compañeros que los profesores se enteran cuando hay situaciones de maltrato. Y en el dilema recogido en la pregunta 57 sobre la conducta de delación, eligen más a menudo la alternativa que dice que, *cuando hay un caso de maltrato, hay que contárselo a un docente*. Igualmente, en el dilema de la pregunta 59, son más partidarias de la afirmación *a veces es mejor estar solo que con amigos que abusan*, así como de la que considera en el dilema del ítem 60 que hay veces que a algunos alumnos les cuesta entrar en un grupo *porque hay gente que quiere mandar en el grupo y decide quién entra*. Finalmente en el último dilema las chicas eligen más la alternativa *es normal, somos dos mundos*, para explicar las malas relaciones que en ocasiones se producen entre profesores y alumnos.

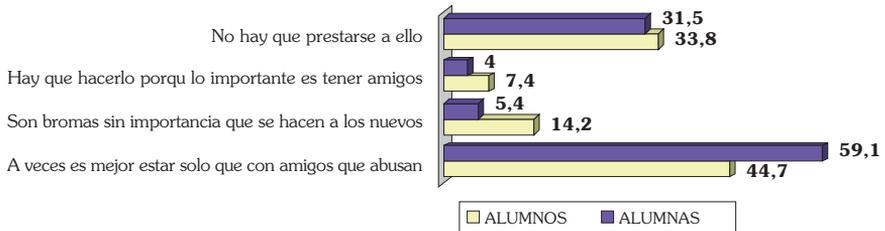
Figura 3.14. Respuestas del alumnado sobre cómo actuar ante las siguientes situaciones de maltrato.

Datos por género

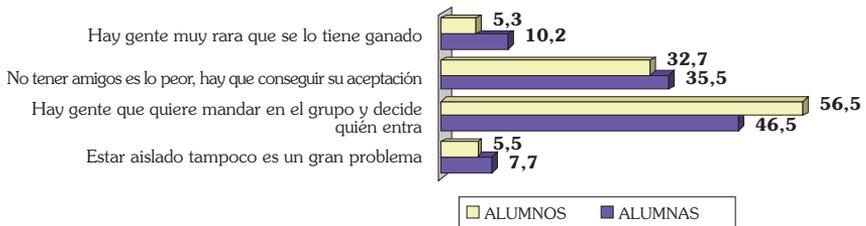
Un grupo de alumnos está haciendo la vida imposible a un chaval



Iker tuvo que estar durante una semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo



Mikel plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo

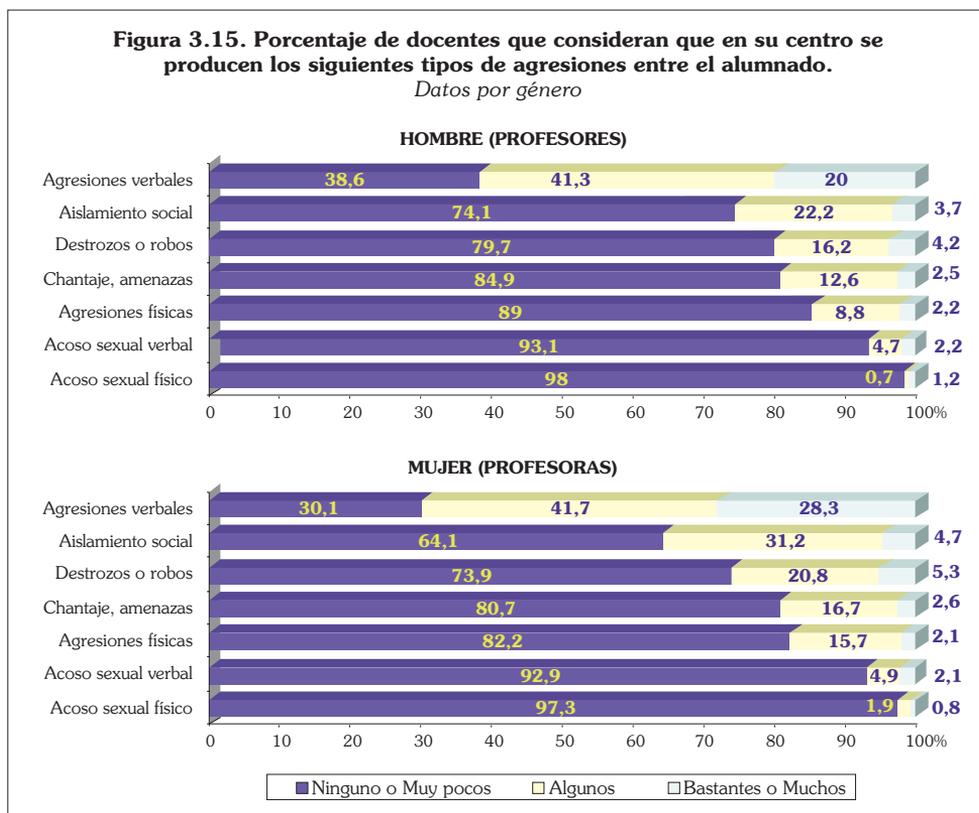


En cuanto a las diferencias por curso, los estudiantes de 2º dicen ser con mayor frecuencia víctimas de la agresión física y de acoso sexual de palabra. Por otra parte, se lo cuentan más a sus familias cuando tienen algún conflicto, mientras que los de 4º eligen en mayor proporción que los de 2º la opción de los amigos, aunque para ambos sea la más frecuente. Por último, son más numerosos los alumnos y las alumnas de 2º que creen que los profesores se enteran cuando hay algún caso de maltrato.

Los datos sólo muestran una diferencia significativa entre centros públicos y privados. En los primeros la incidencia de los robos y los destrozos de las propiedades de los compañeros es más alta.

• La incidencia del maltrato entre iguales desde la perspectiva del profesorado

Como se muestra en la Figura 3.15, el orden de incidencia que declaran los docentes en relación los distintos tipos de conflictos se asemeja al de los agresores más que al de las víctimas. Según los profesores y profesoras, el maltrato más frecuente es el de las agresiones verbales cuya incidencia, sumando las categorías *algunos* y *bastante-muchos*, es reconocida por un 67,4% de los docentes, seguido de la exclusión social (32,4%) y de la agresión física indirecta (romper y robar cosas) (24,3%). Las otras cuatro conductas aparecen en el siguiente orden: amenazar (18,1,) pegar (15,5%), acoso sexual de palabra (7,3%) y acoso sexual físico (2,6%), con incidencia notablemente menor de acuerdo con el profesorado.



La comparación directa de los porcentajes de incidencia del maltrato entre profesores y alumnos debe interpretarse con precaución ya que en el primer caso se preguntaba, *cuántos de sus alumnos han sufrido de forma continuada alguna de estas agresiones por parte de sus compañeros*, mientras que a los estudiantes se les pedía que dijeran si *alguna vez* habían sufrido o ejercido alguna de las formas de agresión. Las respuestas del profesorado se corresponderían por tanto con un papel de testigos del maltrato que lógicamente da como fruto un porcentaje más alto. Lo que sí se comprueba es que el orden de incidencia de los distintos tipos de comportamientos de hostigamiento

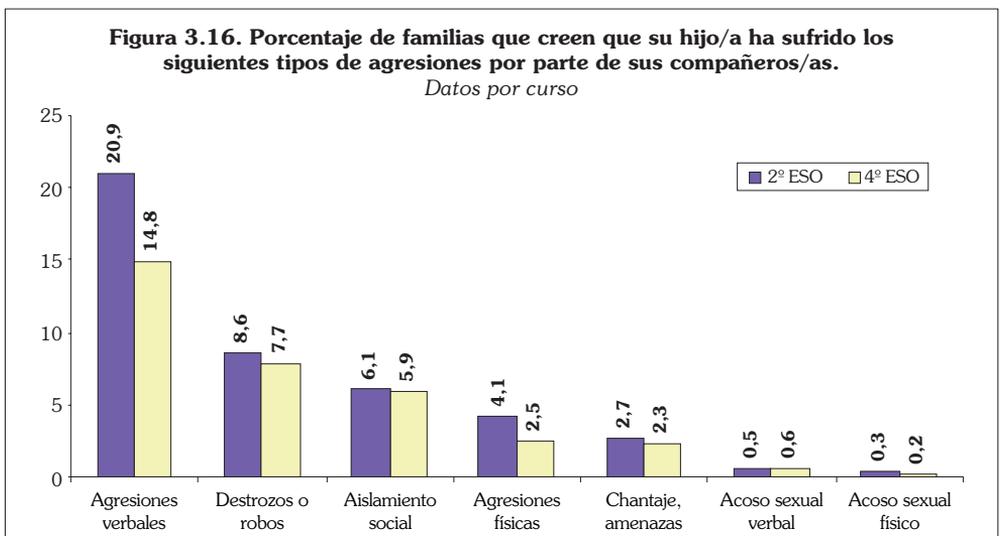
declarados coincide en gran medida en ambos colectivos.

Por lo que respecta a las variables de la muestra de docentes, la única en la que se aprecian diferencias significativas es el género. Las profesoras dicen en mayor proporción que sus colegas que entre los alumnos y alumnas se producen agresiones verbales y agresiones físicas.

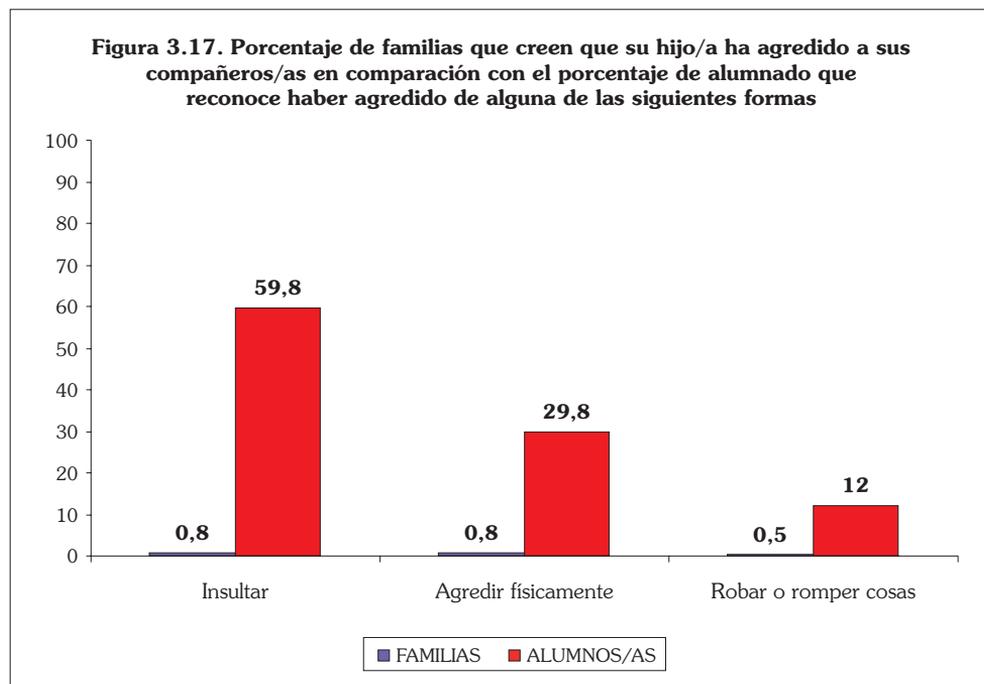
• **La visión de las familias sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros escolares**

A menudo se argumenta que las familias desconocen el comportamiento de sus hijos e hijas en el entorno escolar. Por ello resulta importante conocer la representación que este tercer pilar de la institución escolar tiene sobre el problema. Se introdujo en el cuestionario una pregunta en este sentido en la que se pedía a los padres y madres que dijeran si *su hijo/a había sufrido alguna vez de forma continuada alguna de las agresiones que se analizan en el estudio.*

Los resultados, que se recogen en la Figura 3.16 desglosados por cursos, muestran que una vez más son las agresiones verbales la forma que las familias creen más frecuente de ejercer el maltrato (18,1%), seguidas de la agresión física indirecta – robar y romper el material o las prendas de la víctima- (8,2) y la exclusión social (6%). Las agresiones físicas son en su opinión poco frecuentes (3,4%), y la incidencia baja cuando se pregunta por las conductas de maltrato más “graves”: chantajes y amenazas (2,6%); acoso sexual verbal (0,5%) y acoso sexual físico (0,3%). La imagen que ofrecen las familias coincide en cuanto al orden de incidencia de las distintas conductas tanto con el alumnado como con los docentes. Lo que resulta muy llamativo e interesante es la enorme coincidencia de los datos con los de los alumnos y alumnas que se declaran víctimas en las categorías de incidencia intensa (bastantes veces, siempre), lo que llevaría a pensar que las familias sí tienen un buen conocimiento de lo que les sucede a sus hijos en casos graves de maltrato por sus compañeros o compañeras.



También se preguntó a las familias si su hijo o hija había maltratado a algún compañero. Las respuestas, recogidas en la Figura 3.17, muestran que la representación que los padres y las madres tienen del comportamiento de sus hijos está en este caso muy desajustada.



Los datos obtenidos muestran, como se aprecia en la Figura 3.16, diferencias en la representación de la incidencia del maltrato entre las familias de estudiantes de 2º y de 4º de la ESO. Las de 2º declaran más situaciones de maltrato mediante agresión verbal y agresión física que las de 4º, y creen que sus hijos e hijas agraden a sus iguales más rompiendo y robando sus pertenencias, lo que se corresponde con las diferencias encontradas en los propios alumnos y alumnas.

A las familias se les preguntó también si consideraban que *los conflictos que se generan en el centro entre alumnos son conocidos por los profesores*. Más de la mitad (57,8%) está de acuerdo con esta afirmación, lo cual supone de nuevo una coincidencia casi total con lo que a esta misma pregunta responden sus hijos e hijas (54,9%). En este caso, las familias de los centros privados están más de acuerdo que las de los de institutos públicos.

EN SÍNTESIS

En relación con el maltrato entre iguales:

- En los centros escolares se producen todas las formas de maltrato, si bien la incidencia es proporcionalmente inversa a la “gravedad”¹: a mayor gravedad, menor incidencia.
- El orden de incidencia, de acuerdo con las víctimas, es el siguiente: agresión verbal, agresión física indirecta (robar, romper), exclusión social, agresión física, amenazas y chantajes, acoso sexual físico, y acoso sexual de palabra.
- El maltrato es un fenómeno mayoritariamente masculino. Los varones sufren más las agresiones verbales, las físicas y las amenazas, y actúan como agresores significativamente más que las chicas en todas las conductas de maltrato excepto la exclusión social y el acoso sexual físico, comportamientos en los que no se observan diferencias.
- Los alumnos y alumnas de 2º de la ESO son más a menudo víctimas de la agresión física y del acoso sexual de palabra. Y sus familias también reflejan esta diferencia por curso. Son los padres y las madres de estudiantes de 2º quienes declaran que sus hijos han sufrido e infringido más tipos de maltrato.
- La incidencia según las familias coincide con la que señalan los estudiantes en el caso de las víctimas si se atiende a los niveles de incidencia intensa, en cambio difiere notablemente cuando se pregunta por sus hijos e hijas como agresores. La representación de los docentes es lógicamente más alta ya que ellos y ellas hablan como testigos y no como víctimas o agresores.
- Los amigos y amigas son el principal recurso para las víctimas. La amistad les lleva a contarles sus problemas y son ellos o ellas quienes intervienen cuando sucede el maltrato.
- Los estudiantes apenas piden ayuda a los docentes y sólo la mitad cree que el profesorado se entera cuando hay situaciones de maltrato.
- Aunque la mayoría del alumnado considera que hay que avisar a un docente antes un caso de maltrato a pesar de que puedan llamarte chivato, un tercio cree que es mejor no hacerlo porque corre el riesgo de convertirte tú en víctima.

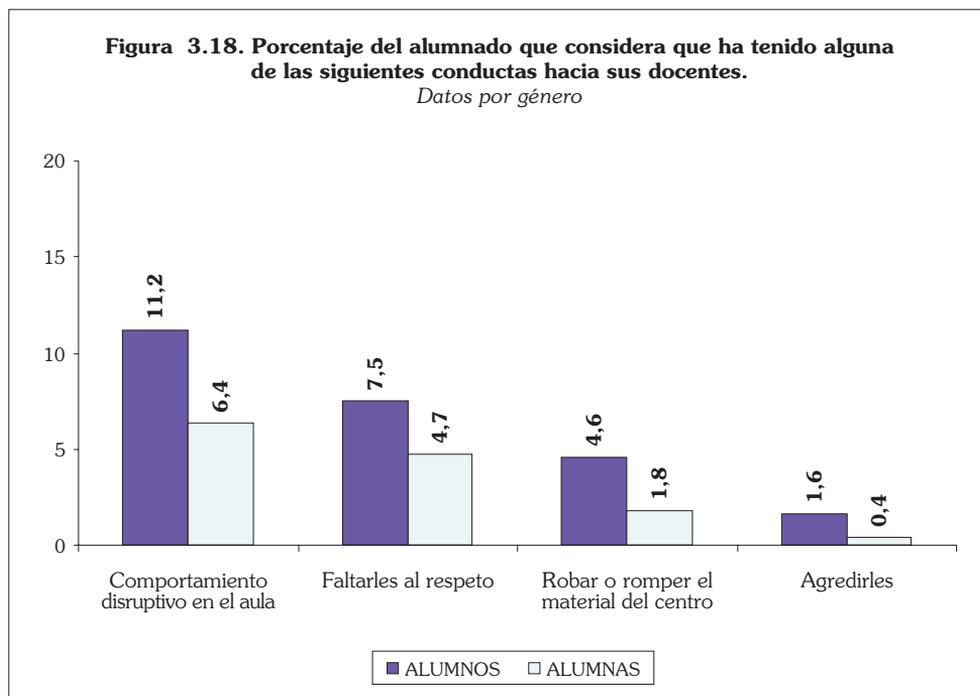
3.2.3. **Los conflictos de relación entre profesorado y alumnado**

Aunque las situaciones de maltrato entre iguales son un problema de enorme relevancia en los centros escolares, no es sin embargo el único que deteriora el clima de convivencia. Las relaciones interpersonales entre los estudiantes y sus docentes son a menudo fuente de conflicto, como lo son también las conductas vandálicas. Por ello se preguntó, una vez más a los tres colectivos, su valoración acerca de la incidencia de este tipo de situaciones.

¹ El concepto de gravedad tiene que utilizarse con mucho cuidado ya que, si bien es cierto que la agresión física y sobre todo las amenazas y el acoso sexual pueden ser experiencias muy impactantes para las víctimas, no lo es menos que otras aparentemente menos dañinas, como la exclusión social, han mostrado en investigaciones retrospectivas (Véase Van der Meulen *et al.*, 2003) efectos muy nocivos no sólo en el momento en el que suceden sino durante la juventud y la edad adulta.

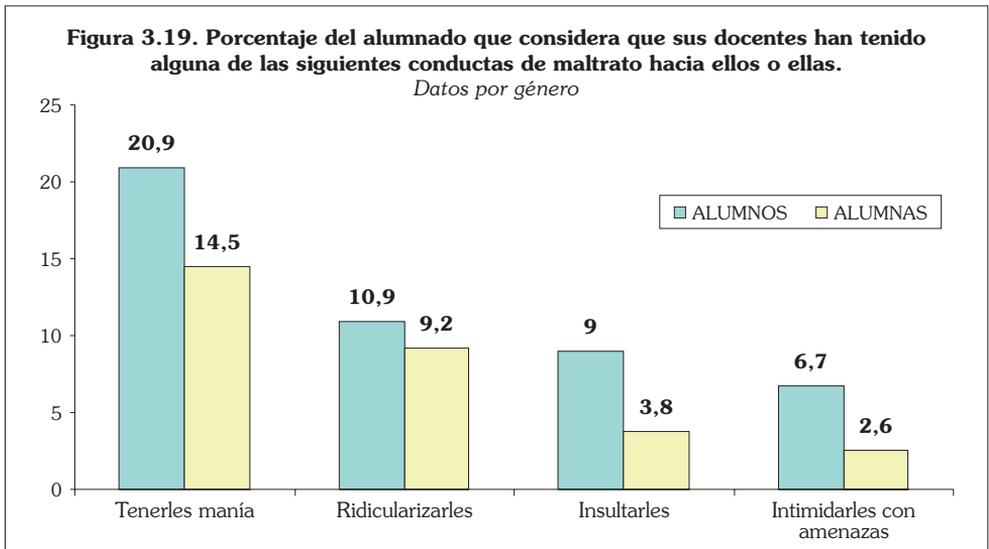
• La perspectiva de los alumnos y alumnas

En la Figura 3.18 se observa que es la *disrupción, tener un comportamiento en el aula que impida dar clase*, lo que los alumnos reconocen hacer con más frecuencia (8,7%). Las *faltas de respeto* hacia sus docentes aparecen en segundo lugar (6%), sin embargo las *agresiones* son sumamente infrecuentes (1,1%). El *vandalismo en el marco escolar, robar o romper material del centro*, se sitúa en tercer lugar en el orden de incidencia (3,1%).



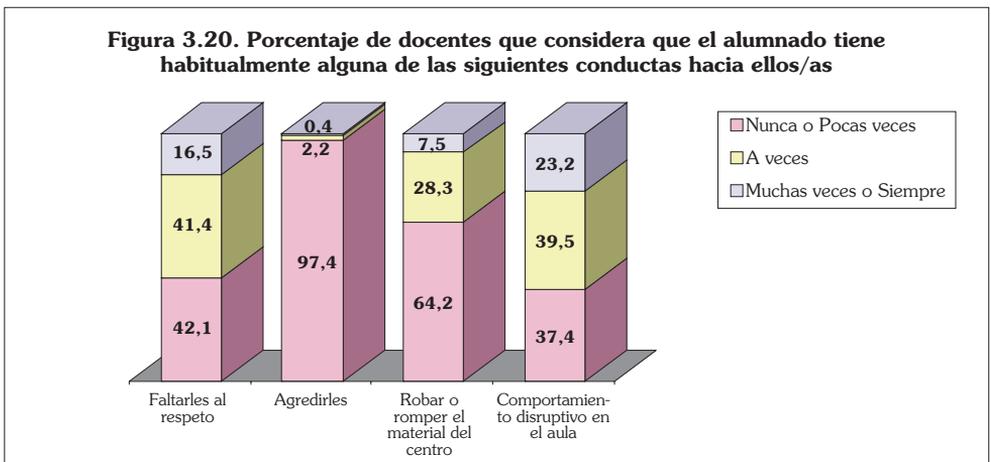
Cuando, desde la perspectiva recíproca, se les pregunta a los estudiantes por los conductas de sus profesores que resultan una agresión, las respuestas, recogidas en la Figura 3.19, muestran que los alumnos y alumnas se sienten mal sobre todo por lo que para ellos son comportamientos que reflejan *tener manía* (17,8%). *Ridiculizar* es la segunda agresión que señalan (9,8%), seguida del *insulto* (6,2%) y la *intimidación con amenazas* (4,5%).

El género es la única variable que muestra diferencias significativas, como se aprecia en las Figuras 3.18 y 3.19 que ofrecen los datos desglosados. Los alumnos dicen faltar más al respeto y agredir físicamente a sus docentes, declaran tener más comportamientos disruptivos y más conductas vandálicas. También consideran en mayor proporción que sus compañeras que los profesores o las profesoras les tienen manía, les insultan y les intimidan con amenazas.



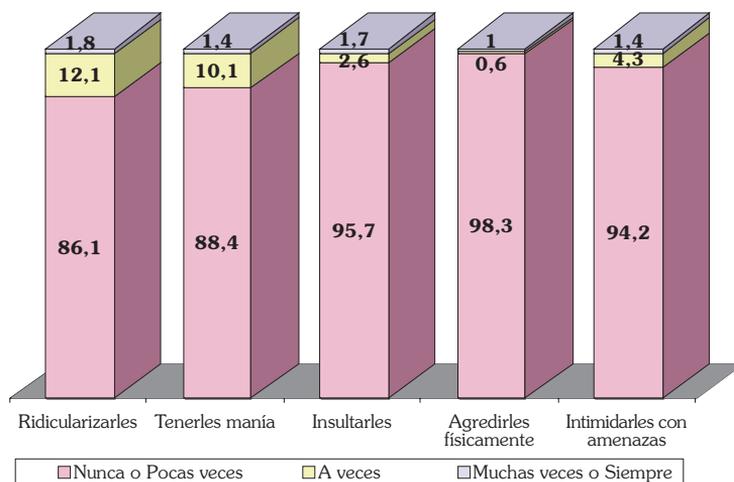
• **La perspectiva del profesorado**

Por su parte el profesorado tiene una visión más dura del comportamiento de los estudiantes, aunque el orden de incidencia de los distintos tipos de conflictos interpersonales se mantiene constante en ambos colectivos (véase la Figura 3.20). Uno de cada cuatro docentes (23,2%) dice que se producen situaciones de *disrupción* en el nivel de incidencia intensa –muchas veces-siempre–, y el 39,5% se les suma en la categoría de incidencia esporádica –a veces. Las *faltas de respeto* descienden en la categoría de mayor frecuencia (16,5%), pero siguen siendo semejantes a la *disrupción* en la esporádica (41,4%). Los propios profesores coinciden en que las *agresiones físicas* son muy infrecuentes. Incluso sumando ambos tipos de incidencia sólo supone el 2,6%. Por lo que respecta a las *conductas vandálicas* son también pocos los docentes que piensan que éstas suceden muchas veces (7,5%), pero el porcentaje aumenta mucho en la categoría “a veces” (28,3%).



La imagen que los profesores y profesoras ofrecen de las agresiones que por su parte infringen a los estudiantes representa la otra cara de la moneda. En este caso, como se muestra en la Figura 3.21, la incidencia baja notablemente, aunque el orden de los conflictos es prácticamente idéntico al que señala el alumnado. El 13,9% de los docentes, sumando ambos niveles de incidencia, reconoce *ridiculizar* a sus alumnos y el 11,5% *tenerles manía*. La *intimidación mediante amenazas* es declarada por el 5,7% del profesorado. La incidencia del insulto es de 4,3% y, una vez más, la agresión física es la más infrecuente, aunque no deja de asombrar que los propios docentes reconozcan que se produce en el 1,6% de los casos: trece docentes dicen hacerlo muchas veces y ocho a veces.

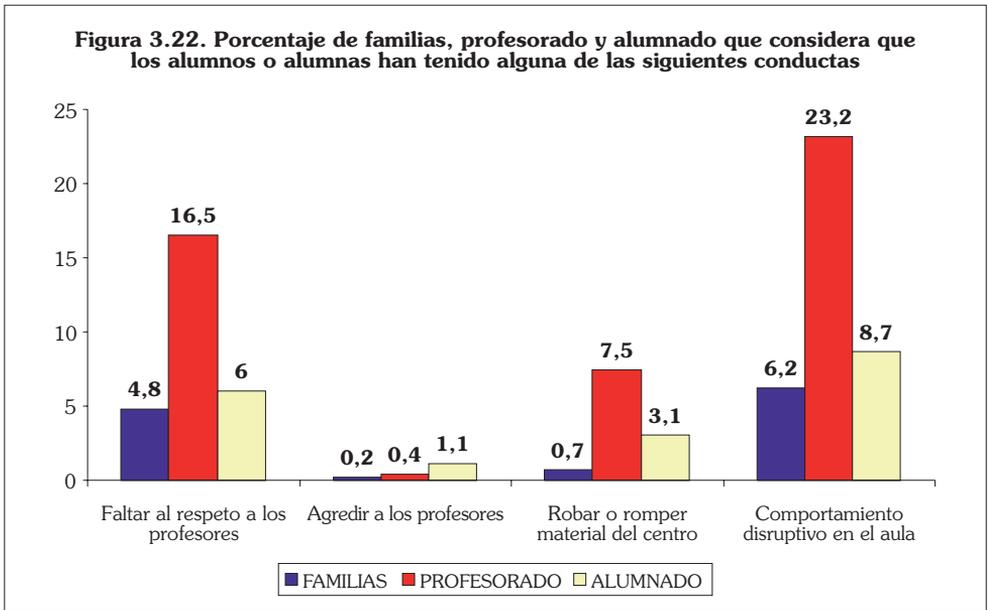
Figura 3.21. Porcentaje de docentes que consideran que en su centro se producen conductas de maltrato del profesorado hacia los estudiantes



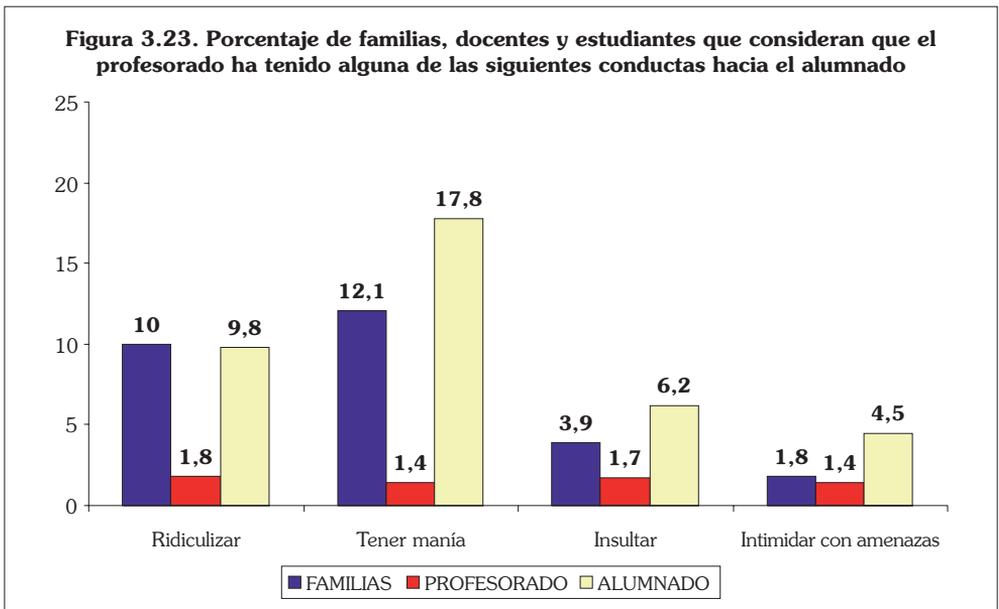
La influencia de las variables de la muestra es mayor en el caso del profesorado. Por lo que respecta al género, son las profesoras las que dicen más que sus alumnos y alumnas les agraden y les faltan al respeto. También los docentes de ambos sexos de centros situados en contextos socioculturales medio-bajos y bajos consideran que les faltan más al respeto. Esta opinión es también compartida en mayor medida por el profesorado de los centros públicos, al igual que sucede con las conductas disruptivas y el vandalismo.

• La perspectiva de las familias

Las familias por su parte tienen una visión mucho más idílica de las relaciones entre docentes y alumnado. Consideran que sus hijos e hijas apenas plantean problemas, pero son mucho más duros con el profesorado. Como se recoge en la Figura 3.22, la *disrupción* vuelve a aparecer como el mayor conflicto (6,2%), seguido de las *faltas de respeto* a los profesores (4,8%). El tercer conflicto analizado, *agredir* a los profesores y profesoras, sólo se indica por el 0,2% de las familias y las *conductas vandálicas* no alcanza más que el 0,7% de los casos. Una vez más el orden de incidencia de los problemas de convivencia es el mismo pero la percepción de la frecuencia con la que ocurre baja incluso en relación a la de los propios actores del conflicto.



Cuando valoran los comportamientos del profesorado (véase Figura 3.23) su representación se asemeja a la del alumnado, aunque los porcentajes de incidencia declarada son más bajos. Así el 12,1% de las familias considera que los docentes tienen manía a sus hijos e hijas; el 10% que los ridiculizan; el 3,9% que les insultan. Los porcentajes bajan sensiblemente en el caso de la intimidación con amenazas (1,8%) y sobre todo en las agresiones físicas (0,5%).



El contexto sociocultural de las familias influye en la valoración de la incidencia de dos de los conflictos analizados en el estudio. Los padres y madres que pertenecen a un contexto medio-bajo o bajo consideran que sus hijos o hijas tienen comportamientos que impiden dar clase y faltan al respeto a sus docentes en una proporción significativamente mayor a la de las familias de contexto medio-alto o alto. También consideran en una mayor proporción que los docentes ridiculizan e insultan a sus hijos o hijas.

EN SÍNTESIS

En cuanto al resto de los conflictos:

- Tanto docentes como estudiantes consideran que la interrupción es el problema más frecuente, seguido de las malas maneras hacia profesores o profesoras. Las agresiones físicas a docentes son consideradas muy infrecuentes por ambos colectivos.
- Aunque el profesorado y el alumnado coinciden en el orden de incidencia de los conflictos interpersonales en los que ambos están implicados, los docentes creen que estos conflictos suceden con una frecuencia mucho más alta que los estudiantes.
- Las conductas vandálicas son muy infrecuentes según el alumnado (3,1%). A pesar de que la frecuencia que señalan los docentes es el doble (7,5%), sigue siendo baja en comparación con otros conflictos.
- Los alumnos reconocen estar implicados en todos los conflictos analizados en mayor medida que sus compañeras. Asimismo consideran que los profesores o las profesoras les ridiculizan y les tienen manía más que a las alumnas.
- Las profesoras consideran que los estudiantes tienen malas maneras y les agreden en mayor proporción que los profesores.
- El profesorado reconoce en un porcentaje superior al 10% tener manía y ridiculizar a los alumnos y alumnas. En este caso el nivel de incidencia declarado por estos últimos se asemeja más al de los docentes que en las agresiones al profesorado.
- Las familias creen que sus hijos e hijas agreden a los docentes menos de lo que estos y desde luego el profesorado piensa. En cambio consideran que los docentes son mucho más desconsiderados con los estudiantes.
- Los docentes y las familias de contexto sociocultural medio-bajo y bajo creen en mayor medida que los alumnos faltan al respeto a los docentes. Las familias de este contexto también consideran en un porcentaje superior que sus hijos e hijas tienen conductas disruptivas y que el profesorado les tiene manía y les insulta.

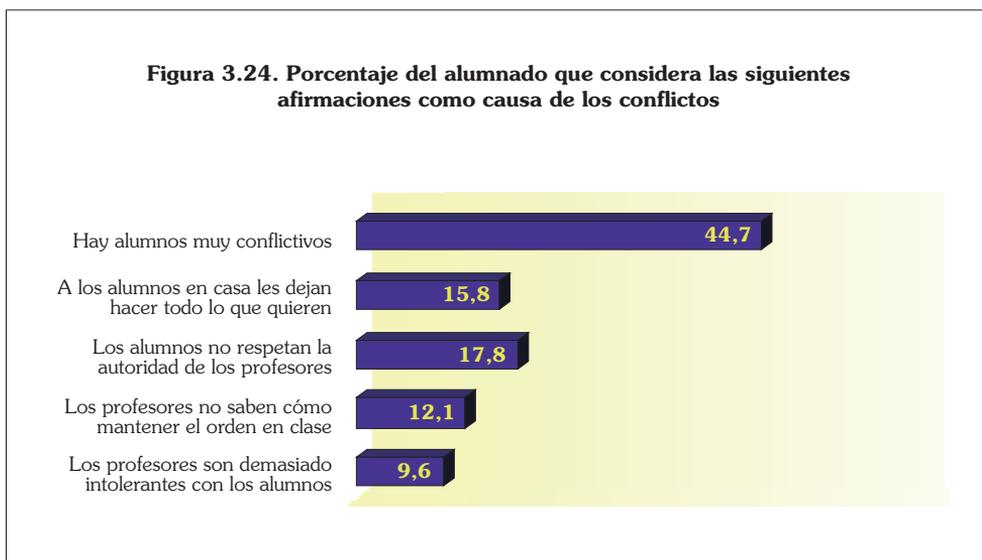
3.2.4. **Las causas y la resolución de los conflictos de convivencia**

• **A qué se atribuye la existencia de conflictos**

En el estudio se pidió a los tres colectivos, alumnado, profesorado y familias, que eligieran la razón que en su opinión explicaba en mayor medida la existencia de conflictos

de convivencia en los centros escolares de entre una serie de alternativas, algunas de las cuales eran comunes en los tres instrumentos.²

Las respuestas de los **estudiantes**, recogidas en la Figura 3.24, ponen de manifiesto que atribuyen la causa sobre todo a que *hay algunos alumnos muy conflictivos* (44,7%). Ni los profesores ni las familias son el origen de estos problemas para los alumnos y alumnas.



En el cuestionario de alumnos, al igual que en el caso del maltrato, se introdujeron tres dilemas para entender con un poco más de profundidad la razón de las conductas disruptivas, de los conflictos entre profesorado y estudiantes y de las conductas vandálicas. En el primer caso (véase la pregunta 58 del cuestionario de alumnado) se observa en la Figura 3.25 que los alumnos y alumnas creen que el grupo tiene un papel muy importante a la hora de fomentar la disrupción en el aula, ya que el 40,6% elige la opción que dice: *Lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo*, y un 23,5% más elige la siguiente explicación: *En el fondo lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución*.

En cuanto a las malas relaciones entre profesores/as y estudiantes, el dilema de la pregunta 62 confirma que el alumnado se atribuye la responsabilidad de los conflictos. Un 35% de estudiantes elige la opción que dice, *los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros*. La segunda alternativa más escogida le quita importancia a los problemas: *Es normal, somos dos mundos distintos*.

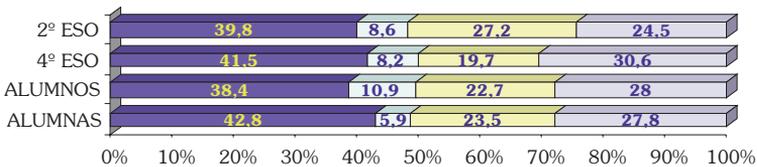
² En el caso de las familias, al ser mayor el número de alternativas que se les ofrecían, se les dejó elegir dos causas mientras que docentes y estudiantes sólo podían señalar una.

Finalmente el dilema que intentaba explorar la explicación que los alumnos y alumnas dan a las conductas vandálicas (véase pregunta 61 del cuestionario de alumnado), ofrece una imagen de falta de responsabilidad notable, y no tanto de utilizar estos comportamientos como demostración de rechazo hacia la institución escolar. El 43% del alumnado elige la respuesta que dice, *te lo pasas bien, te echas unas risas*. Casi uno de cada cuatro escoge, *no es tuyo, que más da*, como explicación. Sólo el 19,5% se inclina por justificarlo diciendo que *es para molestar a los profesores*.

Figura 3.25. Respuestas del alumnado sobre cómo actuar ante las siguientes situaciones de maltrato.

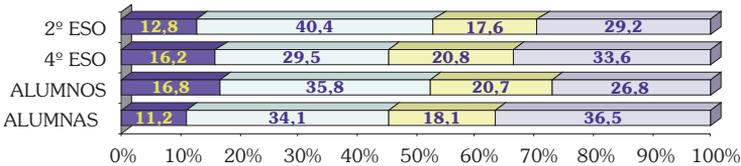
Datos por curso y género

Una compañera que saca malas notas está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal...



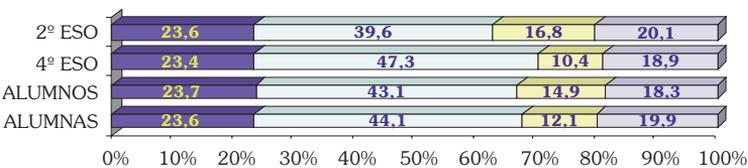
■ Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo □ Es normal porque la clase es un rollo
 ■ Ha cogido el papel de gamba y no sabe cómo salir □ Empezó a suspender, a juntarse con los "broncas"

Causas que hacen que haya mal rollo entre profesores y alumnos



■ Los profesores son unos autoritarios □ Los alumnos nos pasamos
 ■ La mayoría de los profesores no se preocupa por los alumnos □ Es normal, somos dos mundos distintos

A veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas o se rompen otras cosas



■ No es tuyo, qué más da □ Te lo pasas bien, te echas unas risas
 ■ Ganas puntos con tus compañeros □ Para molestar a los profesores

El género vuelve a ser una variable que influye significativamente en estos resultados. Las alumnas le quitan importancia a las malas relaciones entre profesorado y estudiantes en mayor medida que los alumnos porque creen más que estos que se debe a la distancia generacional.

En cuanto al curso, los estudiantes de 2º de la ESO opinan en mayor proporción que los de 4º que los conflictos se deben a que hay algunos alumnos muy conflictivos y a que los alumnos no respetan la autoridad de los profesores. En las respuestas a los dilemas, los de 2º de la ESO creen en mayor medida que las conductas vandálicas se deben a que quien las realiza quiere ganar puntos antes los iguales y también están a favor en mayor proporción que los de 4ª de explicar las malas relaciones entre profesores y alumnos atribuyendo la causa a que los estudiantes se pasan.

Cuando quienes contestan son los **docentes** las razones se sitúan fuera de su responsabilidad (véase Figura 3.26). El 54% del profesorado considera que *a los alumnos les dejan hacer lo que quieren en casa*, porcentaje que contrasta con el apenas 15,8% de alumnos y alumnas que eligen esta opción. La segunda respuesta más elegida por los profesores y profesoras es *los alumnos no respetan la autoridad de los profesores* (28%). Resulta llamativo que las tres alternativas que sitúan el origen en factores de la enseñanza –*los profesores eluden sus responsabilidades* (2,7%); *el centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia* (3,9%); *el tipo de organización de la educación secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas* (11,4%)– sean escogidas por tan pocos docentes.

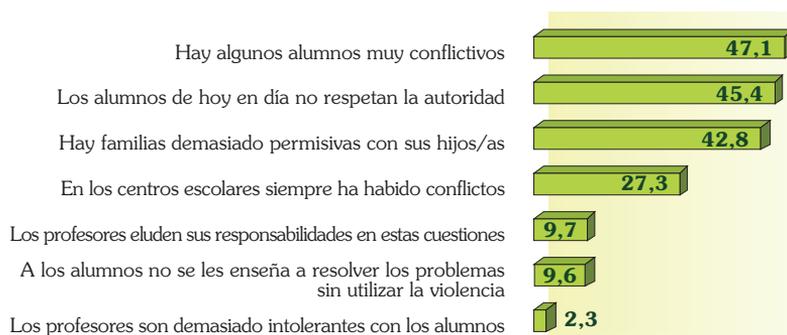


La única diferencia significativa que aparece en relación con las variables de la muestra de docentes se refiere a que los profesores y las profesoras de colegios privados consideran en mayor proporción que sus colegas de la enseñanza pública que los conflictos se deben a que en sus casas dejan a los alumnos hacer lo que quieren.

La visión de las **familias**, por su parte, recae de nuevo en la idea de que los problemas de convivencia se deben a que *hay algunos alumnos muy conflictivos* (47,1%) y en segundo lugar a que *los alumnos de hoy en día no respetan la autoridad* (45,4%) (Véase Figura 3.27). Con una frecuencia muy semejante reconocen una importante parte de responsabilidad en su actuación: *hay familias demasiado permisivas con sus*

hijos/as (42,8%). Sin embargo descargan de toda culpa a los docentes. La opción, *los profesores son demasiado intolerante con los alumnos*, es elegida tan sólo por el 2,3% y la afirmación que dice, *a los alumnos no se les enseña a resolver los problemas sin utilizar la violencia*, por un 9,6%.

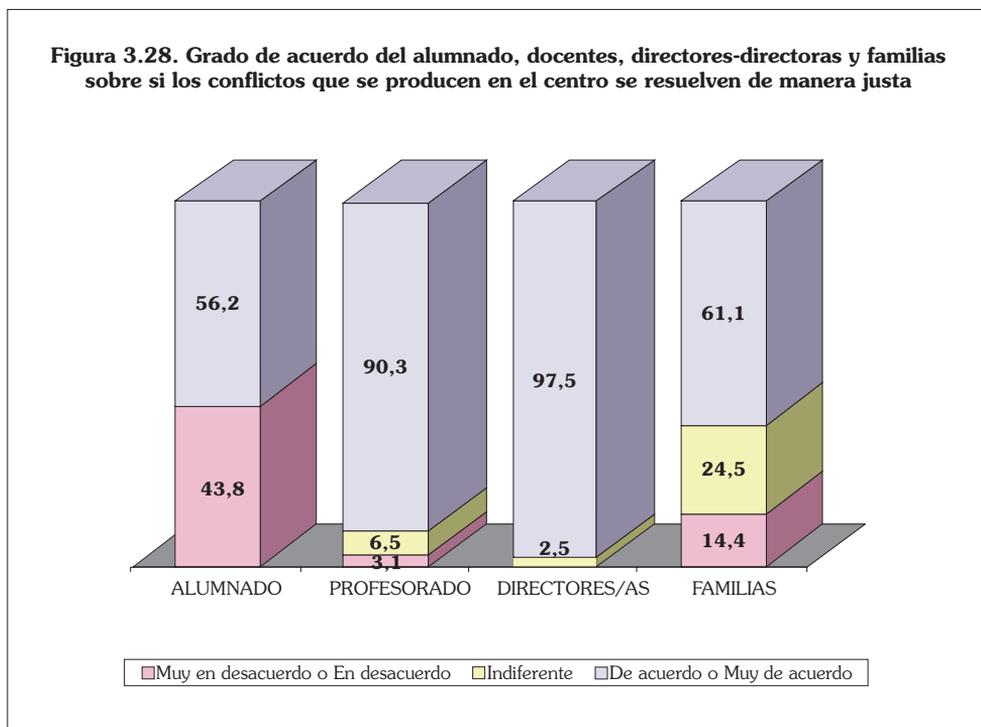
Figura 3.27. Causas de los conflictos.
Porcentaje de familias que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones



En relación con las variables de la muestra de familias, las de alumnos de 4º de la ESO dicen en un porcentaje mayor, a pesar del reducido número que en general señala esta alternativa, que los conflictos se deben a que los profesores eluden su responsabilidad. Por otra parte, las familias de contexto medio-bajo o bajo atribuyen en mayor medida la causa a que hay algunos alumnos muy conflictivos.

• **Cómo se responde ante los conflictos**

También interesaba conocer qué percepción tenía la comunidad educativa de la forma de resolver los conflictos. Por ello se planteó la cuestión de si *cuando surge algún conflicto en el centro se resuelve de forma justa*. Las respuestas, que se recogen en la Figura 3.28, muestran que aproximadamente la mitad de los **estudiantes** (56,2%) así lo cree. Los **docentes**, por su parte, lo mantienen en un 90,3%, poniendo de manifiesto una vez más una divergencia notable en la forma de entender la convivencia en el centro. Esta diferencia de puntos de vista se agudiza en el caso de las respuestas de los **directores y directoras** de los centros participantes en el estudio, donde el grado de acuerdo es del 97%. Finalmente las **familias** se sitúan en una posición intermedia, pero más próxima a la percepción de sus hijos e hijas que a la de sus profesores. El 61,1% está de acuerdo con esta afirmación.

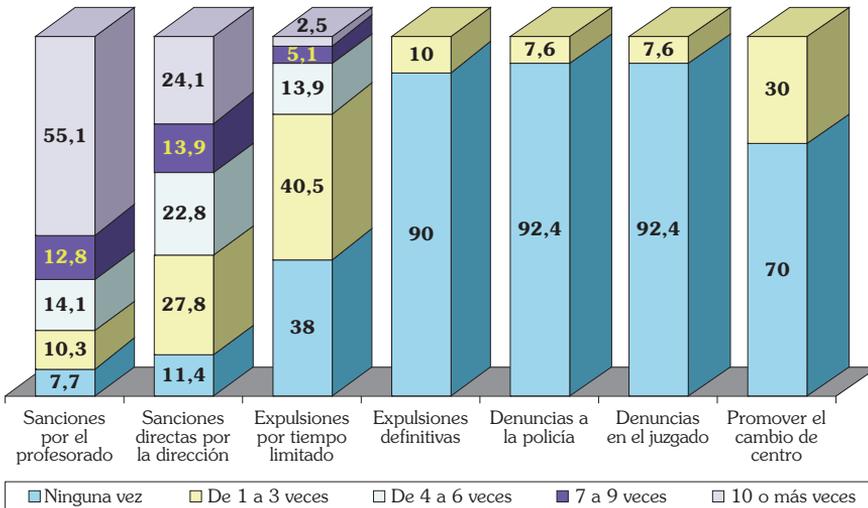


También se introdujo en el cuestionario, en este caso sólo de los **alumnos y alumnas**, una pregunta sobre el estilo de resolución de los conflictos de convivencia. Los sujetos tenían que elegir entre dos maneras de actuar en estas situaciones: *dialogando entre los implicados* o *con castigos y sanciones*. De nuevo la imagen es de división. El 51,1% dice que dialogando y el resto (48,9%) que mediante castigos y sanciones.

Con una finalidad semejante a la de la pregunta anterior se pidió también a estudiantes y docentes que expresaran su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas*. El 68% del **alumnado** coincide con este punto de vista, y el 59,4% del **profesorado** también se muestra de acuerdo.

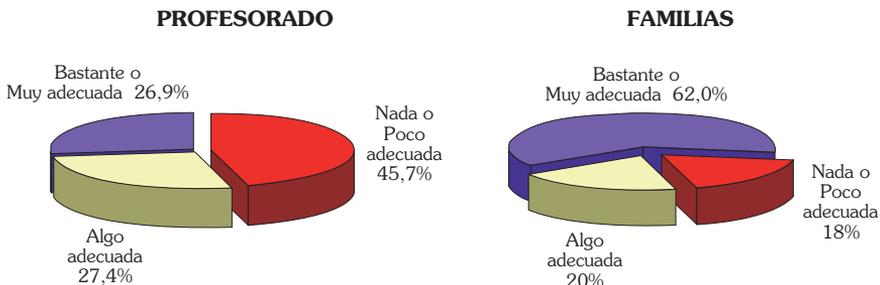
A los **directores y directoras** de los centros que han participado en el estudio se les pidió que indicaran el número de veces que durante el curso 2004/2005, es decir el inmediatamente anterior a la investigación, se habían tomado ante determinadas actuaciones de los estudiantes las medidas que se recogen en la Figura 3.29. Como puede observarse, la imagen que los datos ofrecen es que los centros están pudiendo responder a los conflictos de convivencia con recursos internos. El tipo de sanción que más se utiliza es la que establece el profesorado directamente (55,1%), seguida de las que impone la dirección. El porcentaje de expulsiones por una semana como máximo no es excesivo si se tiene en cuenta que el 40% se sitúa en la categoría menos frecuente (de una a tres veces). El 90% de los directores o directoras dice no haber realizado en ese curso expulsiones definitivas, aunque el 30% promovió el cambio de centro. Y un 7,6% ha tramitado denuncias a la policía y al juzgado.

Figura 3.29. Número de veces que durante el curso 2004/2005 se llevaron a cabo en su centro las siguientes actuaciones con alumnos/as. Porcentaje de respuestas de directores/as



Finalmente, por lo que a este apartado se refiere, se consideró importante conocer la valoración que los adultos participantes en el estudio hacían de la tendencia creciente que se observa de llevar a la vía judicial la resolución de situaciones de maltrato. Por ello se preguntó por el grado de acuerdo con el siguiente enunciado: *¿Cree usted que la decisión de las familias de actuar judicialmente cuando su hijo/a está siendo acosado por otros compañeros es adecuada?* Las respuestas a esta pregunta, que se recogen en la Figura 3.30, muestran de nuevo un claro desencuentro entre el profesorado y las familias. Los **docentes** rechazan esta vía: el 45,7% la considera nada o poco adecuada, el 27,4% algo adecuada, y sólo el 26,9% cree que es bastante o muy adecuada. Por su parte las **familias** se sitúan en esta última categoría en el 62% de los casos y sólo el 18% la rechaza claramente.

Figura 3.30. Porcentaje de respuestas de docentes y familias a la pregunta “¿Cree que la decisión de algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros compañeros es adecuada?”



Por lo que respecta a la influencia de las variables de la muestra, como en ocasiones anteriores el género de los estudiantes resulta muy relevante. Así las alumnas creen en una proporción mayor que sus compañeros que es necesario tomar medidas más estrictas con los alumnos y alumnas que causan problemas. También están más de acuerdo con que en el centro los conflictos se resuelven de forma justa y que se utiliza el diálogo más que las sanciones. En las diferencias por curso, los estudiantes de 2º de la ESO se creen en mayor medida que sus compañeros de 4º que se deben tomar medidas más estrictas con los alumnos conflictivos. En cambio son los de 4º quienes opinan en mayor proporción que en el centro se utiliza un enfoque sancionador para enfrenar los problemas de convivencia.

En la pregunta relativa al uso de la vía judicial se observa que los padres y madres de contexto medio-bajo y bajo están más de acuerdo que el resto en utilizar este procedimiento. Por otra parte, ésta es la única pregunta de todas las incluidas en los cuestionarios en la que aparece una diferencia por territorio histórico. Los profesores y profesoras de Gipuzkoa valoran de forma más negativa que los demás docentes recurrir a los tribunales en situaciones de maltrato. Sin tener datos que lo apoyen, y tomando por tanto esta posible explicación con toda prudencia, se podría pensar que esto quizás pudiera deberse a un mayor impacto del “caso Jokin” en este territorio.

EN SÍNTESIS

En cuanto a las causas y la solución de los conflictos:

- El alumnado y las familias creen que la causa se debe fundamentalmente a que hay alumnos muy conflictivos. Los docentes por su parte achacan los conflictos a que las familias son demasiado permisivas con sus hijos e hijas.
- El profesorado atribuye muy poca importancia a los factores relacionados con su práctica docente.
- Los alumnos y alumnas de 2º de ESO creen en mayor medida que los de 4º que son las características de los propios estudiantes la principal causa de los conflictos. Consideran asimismo en una proporción más alta que se debería ser más duro con los alumnos más conflictivos.
- Todos los colectivos creen en su mayoría que los conflictos se resuelven de forma justa, pero en el caso de los estudiantes sólo lo piensa uno de cada dos, en el de las familias una de cada tres, mientras que en el profesorado lo opina el 90%.
- Los centros responden a los conflictos con medidas internas. Las denuncias a la policía y a los juzgados son muy infrecuentes.
- Las familias creen que recurrir a la vía judicial es una buena manera de actuar ante los conflictos, los docentes en cambio están en desacuerdo con esta idea.

3.2.5. **Factores de protección contra los conflictos de convivencia**

Los datos de investigaciones anteriores, revisadas en el capítulo primero, ponían de manifiesto que determinadas características de los alumnos y alumnas, y sobre todo de su contexto escolar y familiar, podían estar vinculadas con la mayor o menor probabilidad de verse implicados en situaciones de maltrato y otros conflictos de convivencia. Por ello el estudio se propuso indagar también estas posibles relaciones. Para ello planteó a los alumnos determinadas preguntas acerca de su autoconcepto académico, de su red social de amistades, y de la calidad de las relaciones que mantienen con su familia.

Los resultados, que se recogen en las Tablas 3.5, 3.6, 3.7 y 3.8, han mostrado algunas relaciones interesantes. En primer lugar se observa una relación entre la *percepción que tiene el alumno o la alumna de sí mismo como estudiante* y la participación en determinados conflictos. En concreto, los que se ven menos competentes tienen una mayor probabilidad de sufrir maltrato mediante el insulto y la maledicencia. También hay un mayor número de agresores con bajo autoconcepto que hostigan a sus compañeros con agresiones verbales, agresiones físicas y amenazas y chantajes. Por lo que se refiere a los conflictos con el profesorado, este tipo de alumnado reconoce en mayor proporción faltar al respeto a los profesores y agredirles, pero también se siente en mayor medida ridiculizado e intimidado con amenazas por ellos y ellas, y piensa en un porcentaje mayor de casos que los docentes le tienen manía. Finalmente son alumnos y alumnas que admiten llevar a cabo un mayor número de conductas disruptivas y vandálicas.

Otra de las características de los alumnos y alumnas con peores relaciones interpersonales tanto con sus compañeros como con los docentes es la *baja sociabilidad*. Se ha comprobado que los estudiantes que se sienten aislados dicen haber sido víctimas de todos los tipos de maltrato en mayor proporción que quienes no tienen esta percepción de soledad. También quienes se han declarado agresores en todas las formas de victimización, excepto la exclusión social y el acoso sexual físico, muestran esta característica. Igualmente son alumnos y alumnas que en un porcentaje significativamente superior agreden a los profesores, y muestran conductas disruptivas y vandálicas. Finalmente se sienten peor tratados por los docentes en todas las manifestaciones en que este conflicto se ha estudiado (tener manía, intimidar con amenazas, insultar y ridiculizar).

Por último, quienes dicen *tener poca confianza con su familia* también declaran estar implicados más que el resto de sus compañeros y compañeras en este tipo de conflictos de relaciones interpersonales. Al igual que sucedía con el alumnado con baja sociabilidad, la falta de confianza en la familia muestra relación con todas las formas de ser víctima del maltrato analizadas, y en este caso, también con todas las maneras en las que los alumnos y alumnas declaran llevar a cabo el maltrato. Se aprecian igualmente diferencias significativas en las conductas disruptivas y vandálicas, en todas las formas de agresión del profesorado hacia el alumnado y en una del alumnado hacia el profesorado: faltarles al respeto³.

³ Para conocer con más detalle las características teóricas y psicométricas de este cuestionario, el lector puede dirigirse al capítulo de Alejandro Tiana en el libro de Marchesi y Martín (2002) *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.

TABLA 3.5. PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS QUE SUFREN AGRESIONES POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS/AS, SEGÚN DIFERENTES CARACTERÍSTICAS

| | | PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO/A COMO ESTUDIANTE | | SENTIRSE AISLADO/A | | GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA | | |
|--|----------------------------|--|----------------------------|--------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------|
| | | Malo o Flojo | Normal o Bueno | No | Sí | Ninguna o Poca | Algo | Bastante o Mucha |
| | | Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado | Nunca o Pocas veces | 83,2% | 87,7% | 89,1% | 62,3% | 78,6% |
| | A menudo o Siempre | 16,8% | 12,3% | 10,9% | 37,7% | 21,4% | 13,5% | 12,9% |
| Me han pegado | Nunca o Pocas veces | 94,2% | 95,8% | 96,6% | 84,2% | 90,5% | 93,8% | 96,0% |
| | A menudo o Siempre | 5,8% | 4,2% | 3,4% | 15,8% | 9,5% | 6,2% | 4,0% |
| Me han ignorado, me han rechazado | Nunca o Pocas veces | 92,4% | 94,2% | 95,7% | 75,2% | 86,8% | 92,7% | 94,4% |
| | A menudo o Siempre | 7,6% | 5,8% | 4,3% | 24,8% | 13,2% | 7,3% | 5,6% |
| Me han amenazado o chantajeado | Nunca o Pocas veces | 94,3% | 95,8% | 96,5% | 85,1% | 90,4% | 94,3% | 96,0% |
| | A menudo o Siempre | 5,7% | 4,2% | 3,5% | 14,9% | 9,6% | 5,7% | 4,0% |
| Me han robado o roto cosas | Nunca o Pocas veces | 90,3% | 92,3% | 92,9% | 81,3% | 85,8% | 88,8% | 92,7% |
| | A menudo o Siempre | 9,7% | 7,7% | 7,1% | 18,7% | 14,2% | 11,2% | 7,3% |
| Me han acosado sexualmente de palabra | Nunca o Pocas veces | 95,5% | 96,9% | 97,2% | 90,4% | 90,3% | 95,9% | 97,1% |
| | A menudo o Siempre | 4,5% | 3,1% | 2,8% | 9,6% | 9,7% | 4,1% | 2,9% |
| Me han acosado sexualmente de forma física | Nunca o Pocas veces | 97,5% | 97,7% | 98,3% | 90,7% | 94,4% | 96,4% | 98,1% |
| | A menudo o Siempre | 2,5% | 2,3% | 1,7% | 9,3% | 5,6% | 3,6% | 1,9% |

TABLA 3.6. PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS QUE HAN AGREDIDO A SUS COMPAÑEROS/AS, SEGÚN DIFERENTES CARACTERÍSTICAS

| | | PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO/A COMO ESTUDIANTE | | SENTIRSE AISLADO/A | | GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA | | |
|--|----------------------------|--|----------------------------|--------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------|
| | | Malo o Flojo | Normal o Bueno | No | Sí | Ninguna o Poca | Algo | Bastante o Mucha |
| | | He insultado, hablado mal de otros | Nunca o Pocas veces | 86,9% | 90,6% | 90,5% | 82,7% | 79,9% |
| | A menudo o Siempre | 13,1% | 9,4% | 9,5% | 17,3% | 20,1% | 13,8% | 9,0% |
| He pegado | Nunca o Pocas veces | 92,5% | 95,3% | 95,0% | 91,2% | 89,3% | 94,6% | 94,9% |
| | A menudo o Siempre | 7,5% | 4,7% | 5,0% | 8,8% | 10,7% | 5,4% | 5,1% |
| He ignorado, rechazado | Nunca o Pocas veces | 91,2% | 93,1% | 92,9% | 90,2% | 83,9% | 90,1% | 93,7% |
| | A menudo o Siempre | 8,8% | 6,9% | 7,1% | 9,8% | 16,1% | 9,9% | 6,3% |
| He amenazado o chantajeado | Nunca o Pocas veces | 93,6% | 97,2% | 96,6% | 92,7% | 89,8% | 94,7% | 97,0% |
| | A menudo o Siempre | 6,4% | 2,8% | 3,4% | 7,3% | 10,2% | 5,3% | 3,0% |
| He robado o roto cosas | Nunca o Pocas veces | 96,8% | 97,5% | 97,4% | 94,7% | 94,9% | 95,3% | 97,7% |
| | A menudo o Siempre | 3,2% | 2,5% | 2,6% | 5,3% | 5,1% | 4,7% | 2,3% |
| He acosado sexualmente de palabra | Nunca o Pocas veces | 97,4% | 98,0% | 98,0% | 94,9% | 94,4% | 96,4% | 98,2% |
| | A menudo o Siempre | 2,6% | 2,0% | 2,0% | 5,1% | 5,6% | 3,6% | 1,8% |
| He acosado sexualmente de forma física | Nunca o Pocas veces | 98,3% | 98,6% | 98,7% | 96,8% | 94,5% | 97,9% | 98,9% |
| | A menudo o Siempre | 1,7% | 1,4% | 1,3% | 3,2% | 5,5% | 2,1% | 1,1% |

TABLA 3.7. PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS QUE CONSIDERAN QUE SUS PROFESORES/AS TIENEN CONDUCTAS NEGATIVAS HACIA ELLOS/AS, SEGÚN DIFERENTES CARACTERÍSTICAS

| | | PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO/A COMO ESTUDIANTE | | SENTIRSE AISLADO/A | | GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA | | |
|---------------------------|---------------------|--|----------------|--------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------|
| | | Malo o Flojo | Normal o Bueno | No | Sí | Ninguna o Poca | Algo | Bastante o Mucha |
| Te ridiculizan | Nunca o Pocas veces | 86,2% | 91,5% | 91,6% | 78,0% | 80,3% | 83,9% | 92,0% |
| | A menudo o Siempre | 13,8% | 8,5% | 8,4% | 22,0% | 19,7% | 16,1% | 8,0% |
| Te tienen manía | Nunca o Pocas veces | 75,1% | 84,7% | 83,1% | 74,5% | 72,7% | 75,6% | 84,0% |
| | A menudo o Siempre | 24,9% | 15,3% | 16,9% | 25,5% | 27,3% | 24,4% | 16,0% |
| Te insultan | Nunca o Pocas veces | 91,8% | 94,5% | 94,6% | 86,5% | 86,8% | 92,3% | 94,6% |
| | A menudo o Siempre | 8,2% | 5,5% | 5,4% | 13,5% | 13,2% | 7,7% | 5,4% |
| Te intimidan con amenazas | Nunca o Pocas veces | 93,9% | 96,0% | 95,7% | 93,0% | 88,9% | 93,4% | 96,3% |
| | A menudo o Siempre | 6,1% | 4,0% | 4,3% | 7,0% | 11,1/% | 6,6% | 3,7% |

TABLA 3.8. PORCENTAJE DE ALUMNOS/AS QUE HAN TENIDO CONDUCTAS NEGATIVAS, SEGÚN DIFERENTES CARACTERÍSTICAS

| | | PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO/A COMO ESTUDIANTE | | SENTIRSE AISLADO/A | | GRADO DE CONFIANZA EN LA FAMILIA | | |
|---|---------------------|--|----------------|--------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------|
| | | Malo o Flojo | Normal o Bueno | No | Sí | Ninguna o Poca | Algo | Bastante o Mucha |
| Faltar al respeto a los profesores | Nunca o Pocas veces | 88,9% | 95,9% | 94,3% | 91,8% | 84,3% | 90,6% | 95,5% |
| | A menudo o Siempre | 11,1% | 4,1% | 5,7% | 8,2% | 15,7% | 9,4% | 4,5% |
| Agredir a los profesores | Nunca o Pocas veces | 97,5% | 99,4% | 99,1% | 97,5% | 98,0% | 98,5% | 99,0% |
| | A menudo o Siempre | 2,5% | 0,6% | 0,9% | 2,5% | 2,0% | 1,5% | 1,0% |
| Robar o romper material del centro | Nunca o Pocas veces | 95,2% | 97,4% | 97,3% | 92,5% | 91,4% | 94,5% | 97,7% |
| | A menudo o Siempre | 4,8% | 2,6% | 2,7% | 7,5% | 8,6% | 5,5% | 2,3% |
| Tener un comportamiento disruptivo en el aula | Nunca o Pocas veces | 85,3% | 93,3% | 91,6% | 87,1% | 80,8% | 86,9% | 92,9% |
| | A menudo o Siempre | 14,7% | 6,7% | 8,4% | 12,9% | 19,2/% | 13,1% | 7,1% |

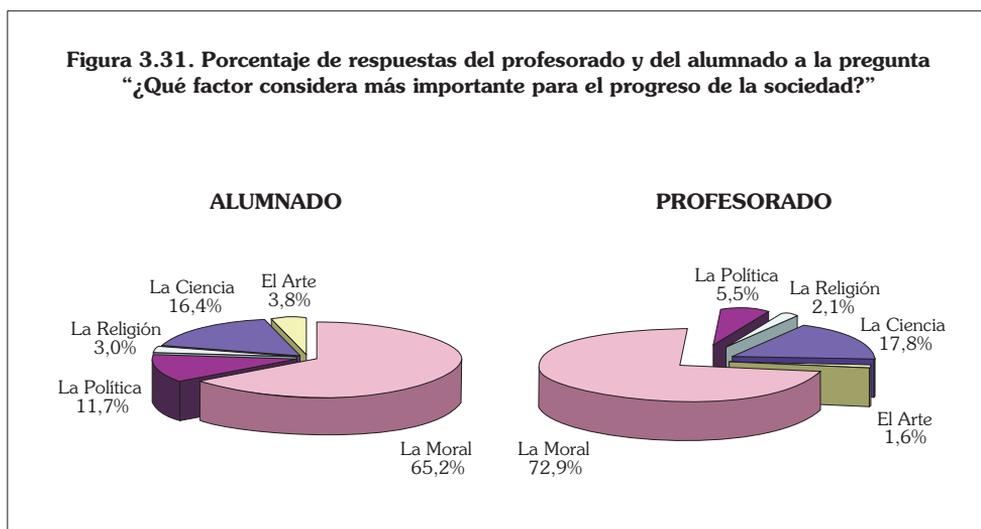
EN SÍNTESIS

- Sentirse aislado, considerarse mal estudiante y tener poca confianza en la familia son factores de riesgo que hacen más probable que el alumno o la alumna sea víctima o agresor en situaciones de maltrato y se vea implicado en conflictos de relación con los docentes.
- Asimismo, el alumnado con estas características tiene una mayor incidencia de conductas disruptivas y vandálicas.

3.3. LOS VALORES Y LA CONVIVENCIA

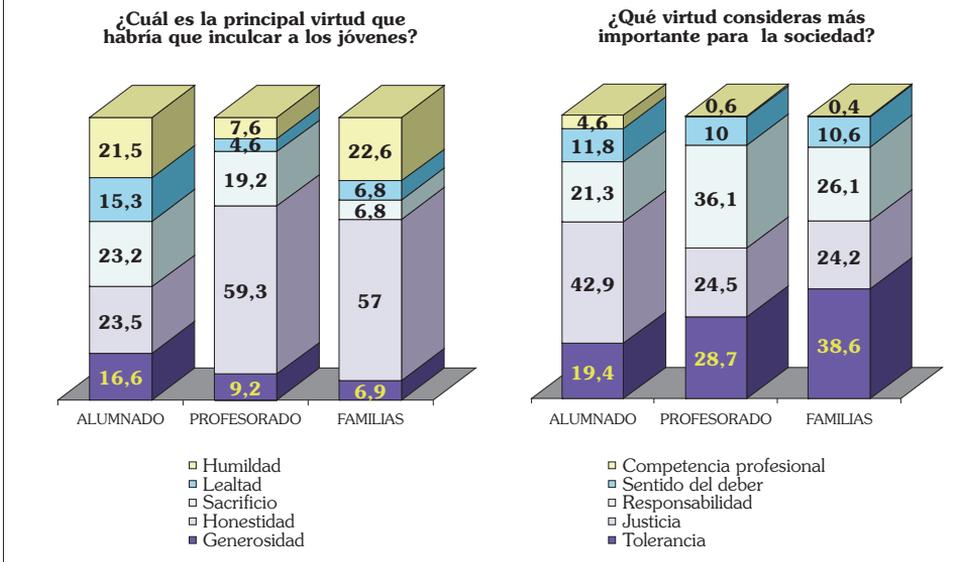
El desarrollo moral es uno de los pilares de la convivencia. Los alumnos y las alumnas van aprendiendo en la escuela, como en otros contextos educativos, un determinado esquema axiológico en el que se fundamentará su manera de ver la vida y de relacionarse consigo mismo y con los demás. La atmósfera moral en la que se desenvuelven los adolescentes y jóvenes, tanto en la familia como en la escuela, constituye por tanto un elemento de análisis fundamental para comprender mejor cómo es el clima de convivencia escolar. En los cuestionarios se introdujeron algunas preguntas en las que se indagaba el tipo de persona que se querría ayudar a construir y los valores a los que se concede mayor importancia en el desarrollo de cada individuo y del grupo social.

Como se aprecia en la Figura 3.31 tanto estudiantes (65,2%) como docentes (72,9%) dan prioridad a *la moral* como factor fundamental para el progreso de la sociedad.



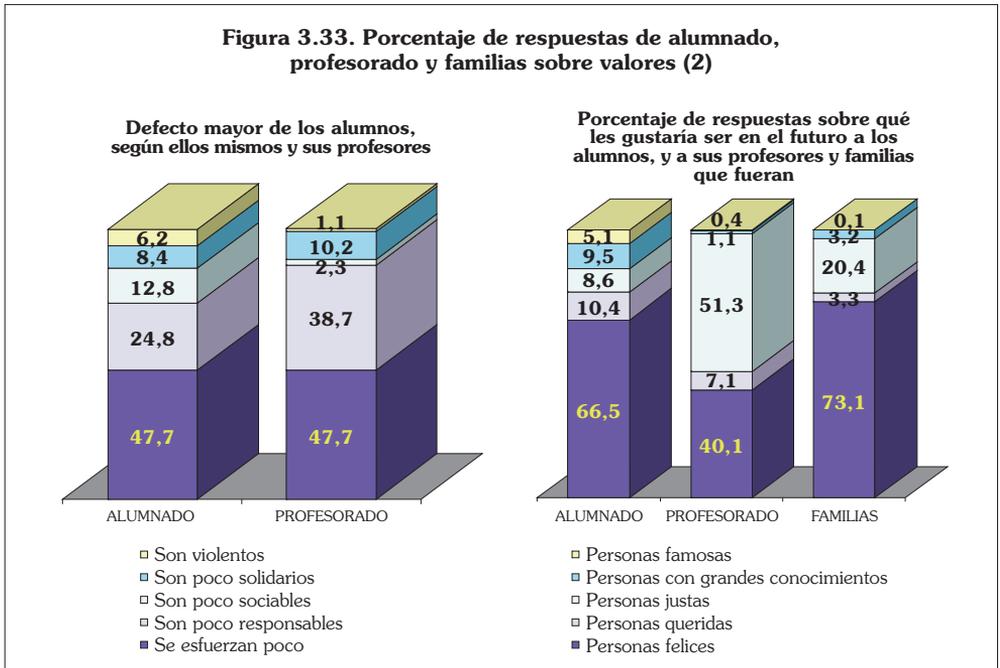
Ante la pregunta de *cuál considera la principal virtud para la sociedad* y la correspondiente al desarrollo personal, *cuál es la principal virtud que habría que inculcar a los jóvenes*, los resultados recogidos en la Figura 3.32 muestran que todos los colectivos coinciden en que lo que habría enseñar ante todo sería la honestidad. Sin embargo las familias difieren en la principal virtud social: para el alumnado y los docentes sería la justicia, mientras que las familias optan por la tolerancia.

Figura 3.32. Porcentaje de respuestas de alumnado, profesorado y familias sobre valores (1)



Finalmente, cuando se planteó *cuál sería el defecto más preocupante* y aquello que *más me gustaría que tuvieran* los jóvenes de hoy en día, los estudiantes y sus docentes coinciden en que la mayor limitación es que se esfuerzan poco⁴. En cuanto a la mayor aspiración, los alumnos y alumnas y sus familias son quienes en este caso comparten la idea de que lo esencial es ser feliz. El profesorado en cambio opta mayoritariamente por que fueran justos.

⁴ No se incluyen los resultados de las familias a este ítem ya que en este caso la pregunta se formuló en términos hipotéticos generales, *qué defecto le preocuparía más que tuviera su hijo/a*, en vez de aludir a la situación real, por lo que los datos no son comparables.



Por lo que respecta a la influencia de las variables, el género tanto de docentes como de estudiantes es la única que refleja una diferencia significativa. Si bien todos creen, como se acaba de señalar, que el principal factor de progreso social es la moral, las alumnas y las profesoras lo identifican en mayor proporción.

EN SÍNTESIS

En relación con los valores:

- La moral es considerada el factor fundamental para el progreso de la sociedad tanto por el alumnado como por sus docentes.
- Todos los colectivos de la comunidad escolar creen que la principal virtud que debería inculcarse a los jóvenes es la honestidad.
- La falta de esfuerzo es identificada como el principal defecto de los estudiantes.
- Ser feliz es la mayor aspiración de los alumnos y alumnas.

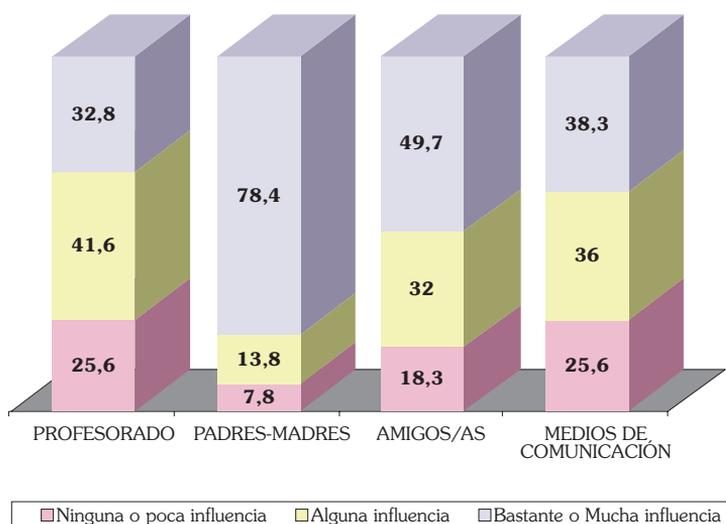
3.4. LA VALORACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

La educación de los adolescentes y jóvenes no depende de forma exclusiva de lo que se aprende en los centros escolares. La familia, los iguales y los medios de comunicación son contextos educativos de gran influencia en el desarrollo. Es interesante desde esta

perspectiva conocer qué importancia otorgan los alumnos y alumnas a cada uno de estos contextos en la construcción de los valores que vertebran su sistema axiológico y en las capacidades de relación interpersonal. Para ello se plantearon en el cuestionario una serie de preguntas que se recogen en la Figura 3.34.

Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes atribuyen claramente a su familia la mayor importancia en los valores que mantienen (78,4%). En segundo lugar pero a mucha distancia identifican la influencia de sus amigos (49,7%). Los medios de comunicación aparecen en tercer lugar (38,3%) y el último lo ocupan precisamente los profesores (32,8%).

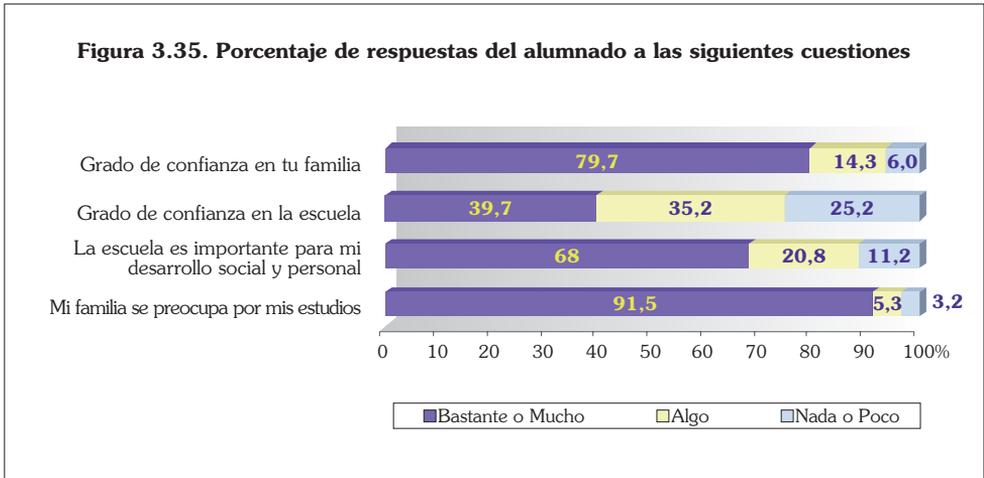
Figura 3.34. Porcentaje de respuestas del alumnado sobre la influencia de los siguientes agentes en los valores que hoy tienen



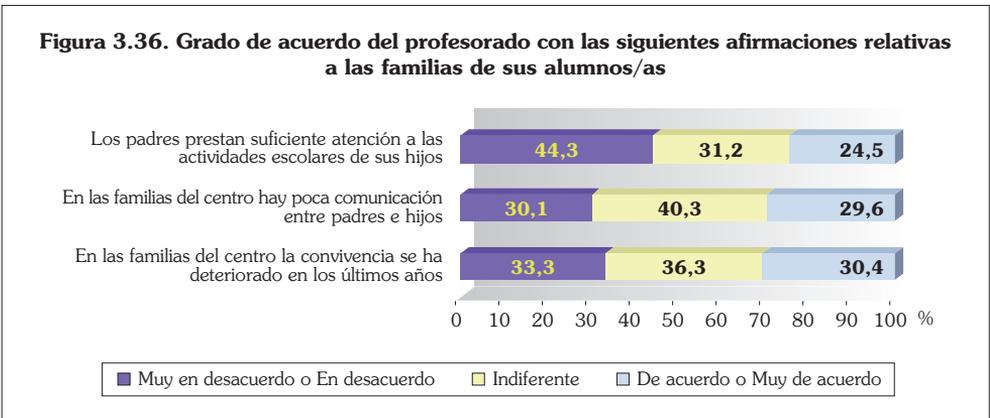
Estos resultados no quitan que, cuando ya se pregunta únicamente por la *importancia de la escolarización en la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos*, éstos lo valoren de bastante o muy importante en un 70,3% y los docentes en un porcentaje aún superior (82,3%).

Dada la importancia de la familia, que los datos de este estudio corroboran, y el interés del estudio en el contexto escolar se incluyeron algunas preguntas en los cuestionarios de los tres colectivos cuyo objetivo era indagar en mayor profundidad cuál era la representación que de estos dos entornos de aprendizaje tenían unos y otros. En la Figura 3.35 se recogen los resultados que muestran que los alumnos y las alumnas tienen mucha más confianza (79,7%) en la familia que en la escuela (39,7%). No obstante, consideran que la institución escolar tiene una importancia grande en su desarrollo

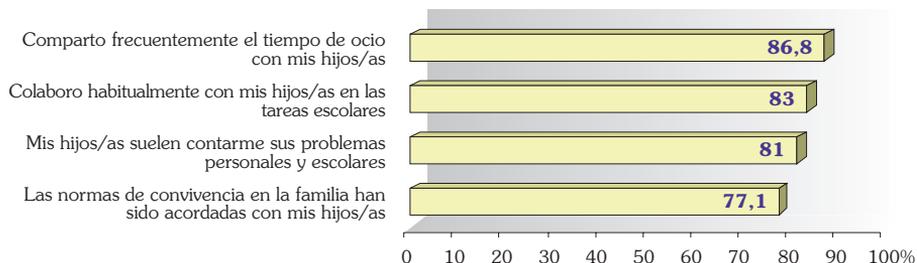
personal y social (68%). Por otra parte, los estudiantes de secundaria creen casi en su totalidad (91,5%) que *su familia se preocupa por sus estudios*.



La imagen que el profesorado tiene de la familia es en cambio bastante negativa. Como se aprecia en la Figura 3.36, sólo uno de cada cuatro docentes cree que *los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos* (24,5%). Un porcentaje semejante (29,6%) cree que *hay poca comunicación entre padres e hijos*, y que en las familias del centro *la convivencia se ha deteriorado en los últimos años* (30,4%).



Por su parte, las familias se muestran muy satisfechas de las relaciones con sus hijos e hijas. Las respuestas que se recogen en la Figura 3.37 reflejan una coincidencia básica en las opiniones de ambas partes, ya que los padres y madres también creen que sus hijos *les cuentan sus problemas personales y escolares* (81%) y que *colaboran de forma habitual en sus tareas escolares* (83%). No sólo comparten el ámbito escolar sino también el tiempo de ocio (86,8%) y tres de cada cuatro progenitores (77,1%) dicen *haber acordado las normas de convivencia con sus hijos e hijas*.

Figura 3.37. Grado de acuerdo de las familias con las siguientes afirmaciones

Por lo que respecta a los medios de comunicación, los docentes son críticos con su papel en la mejora de la convivencia escolar. Un 54,1% del profesorado está en desacuerdo con la afirmación de que los medios de comunicación *han contribuido a que se dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen* y un 72,9% cree que los medios de comunicación *proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia en los centros*.

Finalmente quiso conocerse la opinión del profesorado sobre la evaluación de la educación en general y no exclusivamente en lo relacionado con la convivencia: el 68,8% cree que *ha empeorado en los últimos años*.

Se observa influencia de alguna de las variables de la muestra sobre la valoración de los distintos contextos educativos. En concreto, por lo que respecta al género de los estudiantes, las chicas atribuyen más importancia que los alumnos a la influencia de la escuela y de las amistades en sus valores. En el caso de los docentes, en las preguntas relativas a las familias, los profesores y profesoras de centros privados consideran en mayor medida que la convivencia familiar se ha deteriorado en los últimos años. Esta opinión la comparten también con respecto a la evolución de la educación, que para un porcentaje mayor que el de los centros públicos ha empeorado. En cuanto al contexto sociocultural se observan diferencias significativas en las opiniones sobre la atención prestada a las tareas escolares y sobre la comunicación padres-hijos. En ambos casos los docentes de centros de contexto bajo y medio-bajo son más críticos, como se aprecia en la Tabla 3.9.

TABLA 3.9. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

| | | CONTEXTO | | TITULARIDAD | | TOTAL |
|---|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------|---------|-------|
| | | ALTO Y MEDIO-ALTO | MEDIO-BAJO Y BAJO | PÚBLICO | PRIVADO | |
| ¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años? | Ha empeorado | 63,5% | 67,2% | 61,7% | 68,9% | 65,8% |
| | No ha cambiado | 12,3% | 7,3% | 9,5% | 8,9% | 9,2% |
| | Ha mejorado | 24,3% | 25,5% | 28,8% | 22,2% | 25,0% |
| Los medios de comunicación han contribuido a que se dé a los problemas de convivencia la importancia que tienen | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 54,4% | 53,9% | 52,1% | 55,6% | 54,1% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 45,6% | 46,1% | 47,9% | 44,4% | 45,9% |
| Los medios de comunicación proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia en los centros | Muy en desacuerdo o En desacuerdo | 25,9% | 27,9% | 25,8% | 28,1% | 27,1% |
| | De acuerdo o muy de acuerdo | 74,1% | 72,1% | 74,2% | 71,9% | 72,9% |

EN SÍNTESIS

En cuanto a la valoración de los distintos contextos educativos se puede concluir que:

- Según los alumnos y las alumnas, los valores que rigen su conducta se han construido sobre todo por influencia de la familia. La escuela es el contexto educativo al que menor importancia atribuyen en este campo.
- Las familias, tanto progenitores como hijos e hijas, valoran positivamente sus relaciones. El profesorado, por el contrario, tiene una opinión muy negativa sobre el papel de la familia en la educación y sobre la convivencia en el seno familiar.
- El profesorado considera que los medios de comunicación dan una imagen distorsionada de la situación de la convivencia en los centros escolares.
- La mayoría del profesorado piensa que la educación ha empeorado en los últimos años.
- Los docentes de los centros privados consideran en mayor porcentaje que la convivencia en las familias se ha deteriorado y que la educación ha empeorado en los últimos años.

RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

4.1. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

4.1.1. *El clima general*

La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Educar en la convivencia es un requisito fundamental para el desarrollo personal y para una adecuada vida social adulta. Las relaciones personales que se establecen entre los distintos colectivos que componen la comunidad escolar son el factor clave de la convivencia. Por ello en los grupos de discusión y entrevistas del estudio cualitativo se prestó especial interés a este tema. En primer lugar se presentan las respuestas que valoran el clima de convivencia en general y a continuación se expone la información de las relaciones entre los distintos colectivos.

Los distintos grupos entrevistados en los diez centros seleccionados han contestado de la misma forma ante la pregunta de cómo se percibe en general la convivencia en el centro. En todos los casos, por distintas razones que se irán desgranando en el informe, han señalado que la convivencia es buena, como sucedía en el parte cuantitativa del estudio. Expresiones tales como las que aparecen a continuación se han repetido una y otra vez:

- “*En general bien.*”
- “*Buena.*”
- “*En general la convivencia es buena.*”
- “*El ambiente es sereno.*”
- “*Las relaciones en algunos casos llegan a ser afectuosas.*”

No obstante, se encuentra también el sentimiento extendido en la sociedad de que la convivencia en los centros se ha deteriorado en los últimos años, lo que a veces se pone de manifiesto en la sensación tanto del alumnado como del profesorado de que, aunque en su centro la convivencia es buena, como se ha señalado previamente, en otros centros la situación es peor.

Por otra parte, varias profesoras y profesores han manifestado que los problemas de convivencia en los centros no son mayores que los que había hace unos años, pero

que el cambio radica en que el tratamiento mediático que se da al tema es diferente. Es decir, consideran que quiere proyectarse una imagen social de la convivencia en los centros que no se ajusta a la realidad, amplificando cualquier hecho que se produce en los centros. He aquí la opinión de distintos docentes con muchos años de experiencia en educación:

- *“Sí creo que la percepción social que se le da al tema es distinta. Sacan más casos, pero en general yo no considero que haya más.”*
- *“Yo creo que es más mediática. Vende mucho que haya conflictividad. En Estados Unidos lo hicieron y lo consiguieron. Ahora gastan mucho dinero en seguridad, en vigilancia y demás. No habrá para profesorado, pero sí para empresas de seguridad. Para qué queremos saber que hay conflictividad en las aulas, lo que hay que hacer es atajar el problema. Sobre todo se ve desde el caso de Jokin. Mediáticamente interesa.”*

Al margen de este primer comentario sobre su papel en la imagen general de la convivencia en los centros, el tema de los medios de comunicación será tratado más adelante con mayor profundidad.

4.1.1.1. *Relación entre las familias y el centro*

Cuando se ha preguntado a padres y madres, profesorado, dirección y alumnado sobre cómo es según ellos la relación entre las familias del alumnado y el centro, en todos los casos han señalado que en general es buena.

- *“En general, buen ambiente.”*

Tanto el profesorado como las familias reconocen que los centros ofrecen a los padres y madres suficientes canales de participación en la vida del centro. En este sentido es práctica común que al comienzo del curso el tutor o tutora se reúna con todos los padres y madres. En esa reunión, como se verá más adelante, entre otros tratan el tema de las normas de convivencia del centro y del aula. Tras esta reunión conjunta, habitualmente el profesorado tiene un horario semanal para entrevistarse con las familias. Normalmente, cada tutor habla dos veces a lo largo del curso con cada una de ellas. Obviamente, si la situación lo requiere (situaciones problemáticas tanto de orden académico como social, personal, etc.) el número de reuniones suele ser más amplio.

Esta práctica está en general bien valorada, y puede decirse que la relación entre las madres de los alumnos y alumnas y los tutores y tutoras es en la mayoría de los casos adecuada. Sin embargo, hay quien señala que, aunque cada vez sea más común ver que también hay padres que se acercan al centro, todavía su porcentaje es muy escaso en comparación con el de las madres.

- *“... y con la de padres que hay, que sólo veas a siete y encima madres.”*

Por otra parte, son muchos los docentes que se quejan de que son precisamente las familias que más se necesitaría que participaran, porque sus hijos e hijas necesitan mayor atención, las que suelen ser más reticentes por más que desde el centro se les llame.

Aunque el centro tenga por tanto previstos mecanismos de comunicación, sin embargo, tanto el profesorado como los equipos directivos señalan que la participación de las familias en otros ámbitos del funcionamiento del centro (diferentes comisiones, órganos de gobierno, actividades extraescolares, etc.) es muy escasa. Incluso afirman que la participación ha ido decayendo estos últimos años.

- *“Hombre, si pasa algo con su hijo, les comunicas y vienen, pero lo que es implicarse con el centro, no.”*
- *“Los mismos para todo.”*
- *“No mucho. Se reúnen con los tutores, pero en el resto no participan.”*

Esta opinión aparece también en el análisis que realizan las propias familias, que señalan la posibilidad que desde los centros se les ofrece para poder participar en ellos pero reconocen la cada vez más escasa implicación en el centro.

- *“Ahora, yo creo que la relación tendría que ser más estrecha.”*

4.1.1.2. Relación entre el profesorado

En general, en los diez centros, tanto las familias como el alumnado han señalado que la relación entre el profesorado, desde una perspectiva externa, es buena.

- *“Hacen un único equipo.”*

Cuando se ha tratado el mismo tema entre el profesorado, si bien en la mayoría de los centros se ha reconocido que en general la relación es buena, han salido a relucir algunos problemas habituales en toda relación humana en el trabajo. Prácticamente, tanto el profesorado como los equipos directivos han señalado que, aunque pueda haber diferentes puntos de vista, perspectivas o incluso rencillas, los claustros son conscientes de que deben remar en la misma dirección y en ello se aplican.

- *“A nivel de claustro el ambiente es bueno.”*
- *“La relación es muy buena.”*
- *“Sí, en el profesorado hay buenas relaciones. Hay cosillas, como en toda relación humana, pero en general yo creo que es buena.”*

Sin embargo, aunque haya sido sólo en uno de los centros analizados, ha aparecido una situación conflictiva que puede ser extrapolable a otros centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se trata del choque de culturas que ha acarreado el agrupar en un mismo centro a profesorado proveniente de la antigua EGB con profesorado proveniente de BUP o FP. Este choque, que quizás ha sido superado en muchos centros en los que previamente ya existía una relación entre profesorado de primaria y de secundaria, todavía no lo ha sido en los centros en los que esta situación es más novedosa.

Estas distintas formas de actuar tienen su incidencia sobre todo en el primer ciclo de la ESO. Valga como muestra lo señalado por un miembro de un equipo directivo:

- *“Los profesores del antiguo BUP me dicen que con reunirse una vez al mes es suficiente, mientras que los de la antigua EGB dicen que una reunión semanal es insuficiente”.*

Obviamente, la diferencia entre las dos culturas es clara. Mientras que el profesorado del antiguo BUP se reunía en los seminarios por materias para hablar de las asignaturas, el profesorado de la antigua EGB se reúne por ciclos o cursos para hablar de las alumnas y alumnos. Sería la disyuntiva entre profesor-enseñante y profesor-educador, profesora-enseñante y profesora-educadora. Las diferentes culturas de ambos tipos de profesorado no quitan que sean muchos los profesores de las antiguas enseñanzas medias y sobre todo los equipos directivos que valoran precisamente la capacidad de los docentes de la extinta EGB para llevar a cabo este enfoque educativo. Más adelante se volverá sobre este tema dado que es un factor determinante en la convivencia escolar.

En lo que hay un acuerdo total entre el profesorado y los equipos directivos es en que la estabilidad de la plantilla, es decir, el llevar varios años trabajando juntos en el mismo centro, contribuye a que la relación entre el profesorado sea mejor, como se comenta en esta conversación¹:

- *“Yo creo que entre el profesorado la relación es muy buena. Puede haber como siempre algo, pero la relación en general muy buena.*
- *Estamos a gusto.*
- ***¿Sois una plantilla muy estable?***
- *La mayoría sí. Los que estamos llevamos ya seis o siete años.*
- *Y diez.*
- ***¿Creéis que eso influye en las relaciones?***
- *Sí, más conocimiento.*
- *Ayuda.*
- *Cuanto más conoces a una persona mejor te sabes relacionar con ella.”*

Conseguir una buena convivencia en el centro exige constancia y para ello es necesario contar con claustros de profesores y profesoras que sean estables, dado que los cambios en educación necesitan dedicación y tiempo.

¹ Los extractos de conversación se recogen en recuadros para distinguirlos de opiniones aisladas de las distintas personas participantes. Las intervenciones del entrevistador aparecen en negrita.

4.1.1.3. Relación entre el alumnado

Siguiendo con la línea de apartados anteriores se pidió a los distintos estamentos de la comunidad escolar que señalaran desde su punto de vista cómo era la relación entre los alumnos y alumnas. En la Tabla 4.1 puede observarse cuáles han sido en general las respuestas dadas por los distintos grupos.

TABLA 4.1. RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SEGÚN LOS DISTINTOS GRUPOS EN LOS DIFERENTES CENTROS ENTREVISTADOS

| | Alumnado primer ciclo | Alumnado segundo ciclo | Profesorado | Familias | Dirección |
|-----------|--------------------------|------------------------------|-------------|----------|-----------|
| CENTRO 1 | B | B | B | B | B |
| CENTRO 2 | B | B | B | B | |
| CENTRO 3 | B | B | N | B | B |
| CENTRO 4 | B | B | B | B | |
| CENTRO 5 | M | B | N | B | |
| CENTRO 6 | N | N | M | B | B |
| CENTRO 7 | B | B | B | B | B |
| CENTRO 8 | B | B | B | B | B |
| CENTRO 9 | B | B | B | B | B |
| CENTRO 10 | B | B | B | B | B |

. B=Relación Buena; N=Relación Normal; M=Relación Mala.

Como puede apreciarse, en ocho de los centros todos los grupos señalan las buenas relaciones entre el alumnado, mientras que en los dos restantes, aunque la tónica es la misma, se dan algunas discrepancias. No obstante, quizás sea más interesante contrastar las opiniones vertidas por los distintos participantes.

Cuando el alumnado ha hablado sobre las relaciones que tienen entre ellos, han señalado que, en general, éstas son buenas tal y como también se ha apreciado en la parte cuantitativa del estudio. Aunque sí se han detectado algunas diferencias entre el alumnado del primer ciclo y el del segundo ciclo. Según los estudiantes, los alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO suelen tener más “broncas” entre ellos.

Por otra parte, como es normal, no existe el mismo grado de relación entre todo el alumnado. En los grupos de discusión se señala que las relaciones entre el alumnado son cordiales, pero obviamente no con todos y todas:

- “Todos no somos iguales y no nos podemos llevar todos bien”.

Cuando en la conversación sale el tema de los posibles roces entre el alumnado, los estudiantes le quitan importancia.

- **“¿Vosotros creéis que las relaciones en este centro son buenas?**
- Bueno. Hay muchas peleas, discusiones... Igual empiezan con un balonazo y siguen pegándose y todo.
- **sea que igual empieza con un incidente y puede llegar a más. ¿Los demás estáis de acuerdo?**
- No.
- No.
- **¿Por qué decís la mayoría que no?**
- Pasa como en un colegio normal. Puedes tener problemillas, pero no hay peleas.
- Hombre, siempre no.
- Muy de vez en cuando.
- Es como en todos los colegios. Alguna vez pasa, pero no es a menudo.
- **¿Tú lo ves más frecuente de cómo lo ven ellos?**
- Bueno, no sé.
- **¿Y vosotros?**
- De vez en cuando, como en todos los colegios.”

Reconocen que tienen los problemas de convivencia típicos y comunes:

- “No veo problemas graves, algunos enfados, pero nada más.”
- “Algunas veces nos enfadamos. Creo que en parte es normal.”

Hay un aspecto de los que destacan los alumnos y alumnas que llama la atención y resulta muy interesante por la distinta forma en la que a veces lo interpretan los adultos y los jóvenes. Se trata de la manera de tratarse entre ellos. Al parecer es práctica común insultarse dentro de un trato que la mayoría de ellos considera “normal”. Según ellos y ellas, distinguen muy fácilmente cuándo un insulto es recibido como un trato “normal”, que incluso puede ser cordial dentro de su círculo de amigos más íntimos, y cuándo un insulto es utilizado para hacer daño e insultar realmente. El resto de los colectivos son conscientes de esta peculiar forma de tratarse entre ellos y reconocen que no es ese el trato que mantiene el alumnado cuando se relaciona con sus madres y padres y con el profesorado. Normalmente los que mejor conocen esta situación son los docentes. No obstante, entre ellos no existe unanimidad respecto a la valoración que realizan. Para algunos es una situación normal y aceptable:

- “En general, la convivencia no creo que sea excesivamente mala. Pero sí hay ciertas faltas de respeto que a veces vienen por falta de referentes.”
- “Se insultan, pero no se llevan mal.”

Otros, en cambio, hacen una valoración negativa de esta forma de comportarse:

- “Pienso que los límites entre ataque, broma y respeto no los tienen establecidos o son diferentes a los nuestros.”

En opinión del profesorado la relación entre los estudiantes ha cambiado en los últimos años. Señalan que las relaciones entre ellos son más bruscas.

- *“Antes las cosas que se dicen las veíamos como insulto, pero ahora no. Se ven con bastante normalidad. Lo toman como algo normal a veces.”*
- *“A veces se dicen de todo y lo ven con normalidad. Aunque antes no era así.”*

Sin embargo, hay alumnos y alumnas que no consideran que esta forma de relacionarse sea adecuada, y además se sienten mal y piensan que también otros lo pasan mal, aunque no lo expliciten.

- *“Hay gente que se insulta y no se respeta.”*
- *“Yo misma me siento bien, pero hay personas que se sienten mal.”*

– *“Hay mucho racismo. Hay clases en las que siempre están insultando.*
 – *Hay una clase en la que hay un negro y siempre le están diciendo “negro, no se qué”.*
 – *Y se siente mal.*
 – *Pero no sólo somos nosotros, también los que son de otros países nos insultan a nosotros.”*

Por ello, convendría revisar la supuesta normalidad en el trato entre el alumnado cuando utilizan el insulto (sin ánimo de ofender) y hacerles ver la necesidad de relacionarse de otra manera.

Entre los docentes son varias las voces que han señalado dónde puede encontrarse la razón de este comportamiento:

- *“Los niños son distintos. Los padres son mucho más permisivos. Como no tienen límites, en cuanto les pisan un poquitín saltan y hacen su santa voluntad. Dependiendo de cómo sean las familias se nota. Si antes había uno por aula que podía destacar, ahora hay alguno más.”*

Otro factor cuya influencia han destacado los docentes es la procedencia del alumnado. Si el alumnado que asiste a un centro es de las proximidades al mismo, bien porque se trata de un municipio pequeño en el que se concentra todo el alumnado en el mismo centro o bien porque recoge alumnado del barrio colindante, los problemas de convivencia son menores. El hecho de que se conozcan, en muchos casos desde que comenzaron la escolaridad, y el que después del horario escolar utilicen los mismos espacios y se dediquen a las mismas actividades contribuye a que las relaciones entre ellos y ellas sean mucho mejores.

- *“Está claro, se conocen, ya han convivido entre ellos. Aparte del centro, en la calle también han vivido.”*

De igual manera, los centros pequeños con un número de alumnos y alumnas más reducido presentan menos problemas de convivencia, ya que no influye sólo en las relaciones entre los estudiantes sino también de estos con los docentes, como se analiza en el siguiente apartado.

- *“El ser un centro pequeño tiene sus ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas está el tema de las relaciones. Conocer a un alumno por su nombre, que les has dado clase, que conoces a su familia. Y eso te da otro tipo de posibilidades a la hora de intervenir.”*
- *“Yo he trabajado en un centro más grande. El centro tenía cinco líneas por cada curso. Me parecía que era incontrolable. Son muchísimos alumnos.”*

4.1.1.4. Relación entre el alumnado y el profesorado

El alumnado señala que en general su relación con el profesorado es buena, aunque en todos los centros declaran que no con todos los profesores y profesoras el trato es igual. Según ellos y ellas hay docentes que son más abiertos y la relación en estos casos es de más confianza. En el otro extremo sitúan a docentes cuyos comportamientos en ocasiones podrían rayar en el maltrato. No obstante, se trata de casos excepcionales.

- *“La relación es buena. Yo creo que la base fundamental es el respeto mutuo. De alumnos a profesores y de profesores a alumnos.”*

Hay algunos estudiantes que son capaces de discriminar entre los docentes-enseñantes y los docentes-educadores. Cuando señalan que hay profesores que sólo se preocupan por dar la clase y se van, lo que están queriendo decir es que prefieren otro tipo de docente que además de la clase (de matemáticas, lengua, euskera, etc.) se preocupe por su situación y sus problemas. Una y otra vez reclaman la atención del profesorado, que atienda sus necesidades tanto académicas como las otras.

- *“Depende de cómo sea, algunos tienen buen rollo pero otros dan su clase y ya está.”*
- *“Estaría bien tener confianza, pero algunos se limitan a dar la clase.”*
- *“Que te escuchen.”*
- *“Que no sólo sea lo que ellos digan.”*
- *“Que te comprendan.”*
- *“En cambio hay otra que siempre nos pide opinión o nos dice que si necesitamos ayuda o así.”*
- *“Ese profesor nos gusta porque nos da confianza. Se pone en nuestro papel.”*

Esta es una dualidad que va repitiéndose en todos los análisis realizados. No debe entenderse como dos posiciones opuestas, sino más bien dentro de un continuo con dos polos y muchas situaciones intermedias en donde podrían ir situándose los docentes. En general, y con todas las excepciones que de hecho existen, desde la Educación Infantil a la Universitaria la tendencia se desliza desde el polo más educativo al más instructor, lo que en cierto sentido tiene su razón de ser. Sin embargo, una vez más, el conflicto surge en la Educación Secundaria, sobre todo en la etapa obligatoria. ¿Deben los profesores y profesoras ser más docentes-instructores o deben situarse más en el polo de docentes educadores?

Los estudiantes ponen claros ejemplos:

Así, al hablar de docente-educador:

– **“¿Y qué características tienen esos profesores?”**

- *Son especiales. Igual estás haciendo una tarea y está al lado tuyo hablando.*
- *La confianza depende de si puedes hablar de temas de la sociedad, puedes hablar de otros temas y no sólo de lo de clase.”*

O refiriéndose al docente no educador:

- *“Un día que hubo una pelea al salir de clase dijo (el profesor): “Paraos chicos”, y se fue. No quiso quedarse a arreglar las cosas.”*

De igual manera, madres y padres señalan que en general la relación entre sus hijas e hijos y el profesorado es buena. Muchos de ellos señalan la evolución sufrida en el trato, dado que en poco más de dos décadas se ha pasado de una relación basada en el miedo a otro tipo de relación más afectuosa.

- *“Sí que hay un trato diferente comparando con lo que era antes, que rozaba el miedo. Ahora hay confianza y proximidad, a veces excesiva.”*

Los docentes, al igual que les ocurre a las alumnas y alumnos, reconocen que, en general, las relaciones entre ellos son buenas, aunque, como es lógico, no son igual de buenas con todos.

- *“Entre el alumnado y el profesorado yo creo que va bien.”*
- *“Pienso que no llegamos a todos los alumnos, yo lo siento así, aunque a mí me gustaría llegar a todos ellos. Suelo tener más problemas para llegar a ellos con algunos. En otros centros pasa algo parecido. Pero pienso que tenemos que intentar mejorar esas limitaciones.”*

No obstante, aunque la mayoría de los docentes reconoce que entre sus funciones está la de ser educadores, no todos coinciden. Ha habido algunos docentes que han señalado que ellos van al centro a enseñar y no a educar:

- *“Yo lo que tengo que hacer es enseñarles matemáticas, y educar, ya les educarán sus padres. Esa no es nuestra labor.”*

En general, por lo tanto, se podría concluir que la relación entre el profesorado y el alumnado goza de buena salud, con las excepciones que pueden darse con algún docente en concreto. No obstante, el alumnado reclama insistentemente la necesidad de que el profesorado, además de dar clase, esté con ellos, es decir, sea una persona clave en su educación no sólo académica.

Docentes y estudiantes coinciden en la importancia del diálogo y de la existencia de cauces para que sea escuchada la voz del alumnado.

- *“Que se nos escuche más y cuenten con nuestras ideas.”*
- *“Los alumnos tienen bastante confianza con el profesorado para decir lo que ocurre.”*
- *“Hay una apuesta por la atención a la relación con el alumno y las familias. Es una directriz que viene desde el proyecto educativo. Es algo muy marcado. La misma directora emplea muchas horas de su tiempo hablando con los alumnos. Y eso se nota. El conocimiento que puedes tener del alumno es mucho mayor.”*
- *“Yo creo que la base de la buena convivencia en este centro está en hablar. Cuando una persona escucha... La comunicación, que tengan una vía.”*
- *“Yo creo que influye mucho el tiempo que tengas para hablar con ellos. Quieren hablar mucho.”*

Esta conversación en una buena síntesis de las relaciones entre docentes y alumnado:

- **“Cambio de tema ¿Los profesores de este centro os tratan bien a los alumnos?**
- Sí.
- *Depende qué alumno.*
- *En general bien.*
- **No os insultan.**
- No.
- *Bueno, pero hay veces que sí, aunque lo dicen en general y te dejan mal.*
- *Tú eres idiota o así.*
- *Hay un profesor que sí se pasa un poco. Pero lo dice a toda la clase. Te empieza a imitar o así.*
- **¿Qué tipo de insultos?**
- *Sois gilipollas.*
- *Tú eres tonto.*
- *Parecéis subnormales.*
- *Lo dice a toda la clase.*
- *Y, depende del profesor, igual te agarra o te empuja.*
- **¿Pero es sólo un profesor?**
- *Sí, el resto no.*
- **¿Y los alumnos y alumnas tratáis bien a los profesores?**
- Sí.
- No.
- *Bueno. Depende del profesor.*
- *A algunos se les tiene más respeto que a otros.*
- **Les tratáis mal...**
- *No, tampoco es tratar mal. No tenemos la misma confianza.*
- **¿Hay alumnos que les insulten?**
- *Algunos.*
- *Pero no a la cara.*
- **¿Pero en clase?**
- *A veces, en bromas.*
- *Yo sí he oído “eres tonto”.*
- *Pero no que le oiga él.*
- *Es que depende del profesor, porque hay algunos que no se enteran de nada. Uno en concreto.*
- *A veces se meten con él.*
- **¿Y él que hace?**
- *Se mete con nosotros.*
- *Es que no se sabe ni nuestros nombres. Pero es que es un caso excepcional.*
- **¿Y hay profesores o profesoras con los que os llevéis mejor que con otros?**
- Sí.
- **¿Y por qué creéis que con esos profesores tenéis más confianza?**
- *Por la forma de ser.*
- *Desde el primer día puso orden.*
- *Se interesan más por ti.*
- **¿Suele coincidir con los que ponen más orden en clase?**
- *Sí, con los que aprendes más.*
- **¿Y con esos profesores tenéis más confianza para hablar a nivel individual?**
- Sí.
- *Porque crees que te va a escuchar más y te va a hacer más caso.*
- *Porque hay algunos que no te hacen caso. No se molestan.*
- **¿Y soléis ir?**
- *Son la mayoría de profesores así. Sólo hay uno o dos que no.*
- *Son buenos.”*

4.1.2. **Las normas**

Dentro del ámbito de la normativa referida a los centros educativos cabría hablar de tres tipos de normas. Por una parte aquellas que se aplican en el centro en su conjunto, por otro las posibles normas establecidas dentro de cada aula, y por último aquella normativa (decretos, leyes, etc.) general establecida por la Administración educativa, que está por tanto fuera del control del centro.

En este apartado se recogen las opiniones relativas a los dos primeros tipos de normativa. No obstante, en lo referente a las normas de aula hay que decir que, de la información recogida se deriva que no en todos los centros existen normas específicas de aula e incluso, en algunos en los que existen, no son consideradas como tales, utilizándose conceptos tales como *"estilo de cada profesor"* o *"acuerdos con los alumnos"*. En consecuencia, lo presentado en este apartado se refiere fundamentalmente a la normativa de centro.

En la primera parte se aborda el conocimiento que tienen los diferentes agentes educativos acerca de la normativa que se aplica en el centro, así como de las formas de participación en su elaboración. En segundo lugar se trata de reflejar la percepción de los diferentes colectivos que intervienen en los centros educativos acerca de la pertinencia y utilidad de las normas que se aplican en los centros educativos. En tercer lugar se presenta la forma en que se aplica la normativa vigente y, por último, los procedimientos establecidos para la introducción de cambios en ella.

4.1.2.1. *Conocimiento y participación en su elaboración*

En cuanto al **conocimiento de las normas** hay que decir que el alumnado conoce la normativa que se aplica en el centro. Obviamente cuando existen normas específicas para el aula, este conocimiento también se da. Solamente un alumno entre todos los participantes en los grupos de discusión ha afirmado no saber de la existencia de esa normativa. Es práctica habitual en los centros que al principio del curso se les informe de esa normativa.

Por lo que respecta a las familias, también en este caso se puede decir que conocen la normativa, por lo menos los y las participantes en los grupos de discusión, que como ya se dijo anteriormente son miembros de los Consejos Escolares, con excepción de un centro en el que la reciente incorporación de una serie de madres de origen inmigrante hacía que todavía no tuvieran un conocimiento suficiente de las normas del centro. También es práctica habitual el reparto de la normativa al principio de curso para ponerla en conocimiento de padres y madres.

Sin embargo, que se difunda la normativa y todas las familias tengan acceso a ella no implica necesariamente que los padres y madres la conozcan realmente. Parece que en algunos casos el conocimiento de la existencia de las normas no lleva consigo el conocimiento del contenido de las propias normas. A continuación se presenta un extracto de una de las entrevistas en la que participan padres y madres que refleja con claridad esta idea.

- **“¿Y las familias conocen esa normativa?**
- Sí, porque en cuanto entra algún alumno nuevo le dan.
- Es lo primero.
- Así como te dan el calendario y la documentación, te dan ese estatuto.
- **¿Y las familias conocen...?**
- Sí, lo tienen.
- Bueno, de que lo tengan a que se lo lean...
- Pero bueno, lo tienen.
- Los padres tienen bastante información del centro. Otra cosa es que la lean, pero la tienen.”

En cuanto a la **participación en la elaboración** de estas normas, las alumnas y alumnos, salvo algunas excepciones, afirman que no han participado en su elaboración. Esta es una afirmación muy generalizada en los diferentes grupos en los que han participado alumnos y alumnas, que coincide con los resultados cuantitativos. En cambio, cuando se han elaborado normas específicas de aula la participación del alumnado junto con las y los tutores es la práctica habitual.

Tan sólo hay un centro en el que se afirma por parte del profesorado que el alumnado ha participado en la elaboración de esa normativa. Esto contrasta claramente con la opinión del alumnado del mismo centro que afirma no haber participado. Pero es el único caso en el que se hace mención a una posible participación del alumnado en la elaboración de la normativa, por parte de los docentes, en el resto los propios profesores y profesoras admiten que los estudiantes no toman parte en este proceso de decisión. A continuación se recogen dos extractos de afirmaciones en este sentido realizadas por una jefa de estudios en primer lugar y posteriormente por una madre:

- *“Entre todos. El claustro y luego tiene que aprobar el Consejo Escolar. Los padres sí. Pero los alumnos... lo que suele pasar es que no vienen.”*
- *“Igual uno de los puntos importantes en la mejora de la convivencia es que ellos (los y las alumnas) serían más partícipes en las normas del centro. Eso es igual un punto a mejorar.”*

En cuanto a la participación de las familias, la tendencia es la misma: son muy pocos los casos en los que se afirma que los padres y madres participan de forma activa. Lo más habitual es lo que manifiesta una docente en el siguiente extracto, hablando de la participación de los distintos colectivos:

- *“Sí, algunos estábamos. Participó profesorado y alumnado. Los padres sólo en su aprobación.”*

A tenor de la información recogida se podría concluir que generalmente es el profesorado el que ha participado en la elaboración de las normas vigentes en los centros educativos. La participación del alumnado y las familias ha sido testimonial. Por lo que sería bueno recoger la sugerencia del testimonio de la madre que se exponía más arriba

y plantear como uno de los objetivos básicos de mejora el incremento en los cauces de participación en el establecimiento de las normas que rigen la vida de los centros.

4.1.2.2. Valoración de las normas

En este apartado vamos a tratar de reflejar la percepción de los diferentes colectivos que intervienen en los centros educativos acerca de la pertinencia y utilidad de las normas que se aplican en los centros educativos. En primer lugar hay que afirmar que desde el punto de vista del profesorado, las familias y el alumnado la existencia de ciertas normas es valorada como necesaria. He aquí algunas respuestas dadas por alumnas y alumnos de los centros:

- “Son necesarias porque si no sería un cachondeo.”
- “Sí, tiene que haber normas.”
- “A mí me parecen bien.”

En cuanto a la utilidad de las normas existentes, en general son consideradas como útiles o efectivas por los distintos colectivos, aunque en algunos casos hay discrepancias. Por lo que respecta al alumnado, admiten la utilidad de las normas salvo alguna excepción, como el caso de algunas normas que pretenden evitar que los alumnos y alumnas puedan consumir productos perjudiciales para la salud. Otra opinión que transmiten los estudiantes es que para ciertos alumnos y alumnas conflictivas las normas y las sanciones por su incumplimiento son totalmente inútiles. He aquí algunos extractos de algunos diálogos que se han dado en los grupos de discusión:

- **“De las normas que tenéis, ¿cuáles os parecen las más importantes?”**
- No fumar
- No salir del patio. No puedes salir cerca de la valla.
- **¿Os parece que estas normas sirven para algo?**
- Algunas no.
- A los que les mandan nota les da igual lo que pueda pasar.
- No, porque les va a dar igual. Sus padres ya saben que fuman, que se meten de todo, que hacen de todo y les da igual lo que les digan los profes.
- **¿Qué se meten de todo, qué quieres decir?**
- Pues van de fiesta y se meten más de lo que se tendrían que meter.
- ¿Lo hacen en el centro? ¿En días de escuela?
- No. Fuera y entre semana también.
- **Alguien que diga que valen para algo.**
- La de no acercarse a la valla es útil porque no pueden pasar tabaco ni nada.
- Pero da igual, si alguien está fuera fumando le puedes dar una calada.
- Aquí se pueden acercar a la valla. El que quiera hacerlo lo hace sin importarle nada. En mi clase hay uno que si no le echan es por pena. Le da igual una más o menos.”

- **“Cuando alguien incumple alguna norma decís que se pone una sanción. ¿Qué tipo de sanciones?”**
- *Cartas explicativas. Redactas lo que has hecho en clase y por qué te han castigado.*
- *Y la penalización que te ponen.*
- *Y luego la firman los padres.*
- *Los conflictivos han hecho un montón de cartas y para el caso...*
- *Depende de las que lleves, igual te abren expediente.*
- **¿Creéis que las cartas explicativas son útiles?**
- *¡Qué va!*
- *Depende.*
- *A veces sí.”*

Según el profesorado, la utilidad de las normas se deriva fundamentalmente de su papel de marco para la convivencia que permite que el alumnado sepa a qué atenerse, una especie de reglas de juego.

- *“Es vital que ellos sepan cuáles son. Cuando se trabaja en septiembre siempre se trabaja con los valores y con la conducta a evitar. Sí es verdad que nos dicen que hay muchas normas. Yo les digo “ya, pero en la vida también las hay”. Sólo que aquí las tienen por escrito y las ven.”*
- *“Yo creo que la virtud que tienen es que saben que hay un reglamento. Se les explica al principio de curso.”*

En cuanto a las familias, también aceptan que las normas son útiles, siendo de destacar la precisión que ha surgido en más de un caso en el sentido de la inutilidad del traslado a otro centro, como medida sancionadora ante la transgresión grave y continuada de normas esenciales. Este es un ejemplo de una opinión manifestada por un padre:

- *“... Y cuando se dice que se va del colegio, puede elegir a qué colegio ir a tocar las narices. Y eso es pasar la embarcada a otro colegio. Así de crudo. Si aquí viene un chaval que se ha ido de otro centro porque ha tenido muchos problemas no le pueden decir que no. Y eso me parece pasar la pelota.”*

En síntesis, cabría concluir que en general está asumido el principio de que es necesario la existencia de unas determinadas normas en los centros escolares. Sin embargo, en cuanto a la utilidad de las normas vigentes en los centros, la unanimidad no es tal sino que se dan discrepancias dando la impresión de que son los y las alumnas las más críticas con la utilidad de algunas normas. Parece que el problema principal se identifica en las limitaciones que existen a la hora de adoptar medidas adecuadas si las normas se incumplen.

4.1.2.3. Aplicación de las normas

En primer lugar hay que decir que en general existe una aceptación por parte de todos los colectivos entrevistados de que la aplicación de las normas en el aula no se lleva a cabo de la misma manera por parte de todos los profesores y profesoras. No obstante, el nivel de consenso es mayor en el caso del alumnado y profesorado. Entre las familias existen más divergencias entre las diferentes respuestas.

Estas afirmaciones de algunos estudiantes son representativas de la opinión general del alumnado:

- *“Cada profesor, según su manera.”*
- *“Algunos son más duros que otros.”*
- *“Algunos son exagerados. Si te suena el móvil en clase a algunos les quitan por tres meses, a otros para un día, a otros no les quitan. La misma norma es diferente dependiendo del profe.”*
- *“Hay veces que por una cosa que no es muy grave, te ponen una incidencia en vez de un molesta. Todos no lo hacen de la misma forma.”*

Otra vertiente de esta cuestión es la percepción del alumnado de que las normas no se aplican de la misma manera a todas las alumnas y los alumnos. He aquí algunos ejemplos ilustrativos de estas situaciones que los estudiantes viven como injustas:

- *“Hay favoritismo.”*
- *“Yo digo que si una persona es callada y otra que habla y que no tienen mal comportamiento, no se les trata igual. A uno se le dice con más delicadeza que a otro.”*
- *“A nosotros nos pasó que en clase de gimnasia un chico le dio sin querer al techo con el balón y le puso un negativo, y luego lo hizo una chica y no le puso nada. Y han pasado muchas cosas más pero si empezamos no acabamos.”*

Esta percepción del alumnado de que no todo el profesorado aplica las normas de manera semejante ni que las normas son aplicadas de la misma manera a todo el alumnado coincide con los resultados de la parte cuantitativa de este estudio.

Por su parte, las profesoras y profesores admiten que no ejercen una idéntica aplicación de las normas, reconociendo que lo hacen conscientemente y a tenor de las diversas circunstancias que se pueden dar. Podríamos decir que el profesorado aboga por una flexibilidad en la aplicación de la normativa teniendo en cuenta las circunstancias personales del alumno o alumna a la que se va a aplicar esa norma. Entre otras, se han recogido las siguientes afirmaciones:

- *“No. Todos somos diferentes, para uno lo que es importante, para otro no lo es tanto. Algunos ponen partes más fáciles que otros.”*
- *“Cada profesor es un mundo. Somos personas como el resto de la gente. Ante la misma expresión, para uno es más grave que para otro... Y también el hecho de conocer a los alumnos nos lleva a tomar unas decisiones u otras. Puede ser que un chaval esté pasando un mal momento porque se están divorciando sus padres y estamos al tanto. En un centro grande puede que sí o puede que no. Si estamos al tanto, a la hora de poner una consecuencia somos más o menos flexibles, o hablamos de otra manera. Eso creo que es importante.”*

Uno de los jefes de estudios argumentaba de la siguiente forma las diferencias entre las y los profesores al aplicar las normas:

- **“¿Y crees que todos los profesores aplican igual la normativa?”**
- *No. Yo no diría que es una falta de coordinación, cada uno ya sabe lo que tiene que hacer. Yo diría que es una falta de sensibilidad o de querer agarrarle al toro por los cuernos. Yo puedo tener más aguante y otro menos aguante. Yo puedo ser guay con mis alumnos, pero yo no soy el amigo de los alumnos.”*

Esta flexibilidad no se entiende así por parte de los estudiantes. Merece la pena destacar la concepción de igualdad en la aplicación de las normas a todas y todos los alumnos que tiene la mayoría del alumnado. En algunas respuestas puede inferirse cierta falta de respeto a las diferencias. Se presentan a continuación a modo de ejemplo los siguientes diálogos entre el entrevistador y algunos grupos:

- *“Algunos profes, según quién es, haciendo la misma cosa, a uno le ponen negativo y al otro no.*
- *En mi clase también hay mimados.*
- *Ese profe lo hace con los chicos más que a las chicas (...)*
- ***¿No puede ser que una persona sea diferente y haya que tratarle diferente?***
- *Sí, pero no tener pelota.*
- *No nos pueden tratar diferente aunque seamos diferentes.*
- *Todos somos iguales aunque sea hiperactivo.*
- *Todos somos personas.”*

- ***“O sea, vosotros creéis que vuestros profesores distinguen dependiendo de quien sea el alumno o la alumna en la aplicación de las normas.***
- *Sí.*
- ***¿Y eso no creéis que pueda deberse a que cada alumno necesita que le traten de una manera distinta?***
- *No, porque todos somos iguales. Sólo que unos tienen más cara.*
- *Eso nos repiten continuamente, que somos iguales (...)*
- *Porque si todos somos iguales, somos iguales para lo bueno y lo malo.*
- ***¿Estáis de acuerdo con ella?***
- *Sí.*
- *Sí.”*

Habría que decir que lo anteriormente expuesto acerca de la aplicación desigual de las normas se refiere fundamentalmente a situaciones de aula. Cuando la aplicación de las normas es externa al aula, bien porque el conflicto excede su ámbito o bien porque son diferentes profesoras o profesores los implicados en la decisión que hay que tomar, la percepción es que existe un mayor nivel de coherencia entre el profesorado. He aquí dos ejemplos que ilustran esta idea: el primero de ellos refleja la opinión expresada por una alumna y el segundo por un jefe de estudios:

- *“Cuando lo hablan entre todos, sí. Si es grave, se ponen todos de acuerdo y todos hacen igual. Pero en la clase, cada uno a su manera.”*
- *“Yo creo que lo intentamos. Al ser un centro pequeño, hay comunicación y lo intentamos. Luego dentro del aula cada uno tiene una forma de comportarse pero se intenta seguir los pasos marcados.”*

Entre las familias existe una opinión generalizada de que las normas se aplican por igual por todo el profesorado, sin diferencias relevantes. Sin embargo, ante la cuestión de si todos los estudiantes son tratados de la misma manera, las discrepancias son mayores.

Veamos algunos extractos de diálogos que se han dado en los grupos de discusión en los que han participado madres y padres.

- **“¿Vosotros creéis que los profesores aplican las normas igual? ¿Y las aplican igual a todos los alumnos?”**
- Yo creo que, igual sienta mal, pero a chavales que la están liando se les deja. Queramos o no, pasa. A algunos se les deja más.
- Hay muchos profesores que al típico alumno vago-inteligente o incordiante, a ese igual no le castigan cuando hace mal. Pero tampoco le premian cuando hace bien o le prestan atención. Le dan casi por perdido.
- **Esa discriminación positiva...**
- Para mí es discriminación negativa. Dejándole, se le abandona.
- El alumno no lo ve así.
- El alumno se siente abandonado. Si yo soy un buen alumno y veo que me reprenden más a mí... Yo no lo valoro más porque le echen tres días a la calle.
- Pero claro, también es que igual lo vemos por nuestras hijas. Si ven que es buena alumna están más encima, pero si ven que se duerme en clase...”

- **“¿Y se aplican a todos los alumnos por igual?”**
- No. Hay alumnos que desde primero de primaria tienen el sambenito encima. Como pasa en todos los sitios.
- Yo también estoy de acuerdo. Depende quién sea, se trata de una manera. Si es movido desde pequeño, hala... aunque igual no tiene nada que ver; o es el típico crío que no ha dado problemas nunca, le pone cara buena y se pasa de otra manera. Yo lo veo así, no sé que pensaréis los demás.
- Yo la experiencia que he tenido... no lo he vivido así por lo menos.”

Otra cuestión que se ha planteado en los diferentes grupos de discusión es la excesiva lentitud que se da en muchos casos a la hora de aplicar las sanciones previstas cuando se trasgreden las normas, quedando en algunos casos la sensación de que para cuando se toma una decisión es demasiado tarde para que surta los efectos deseados. He aquí algunas manifestaciones en este sentido:

- “Están las del centro, las amonestaciones graves y leves. Y luego las que te vienen de fuera, que para cuando se quiere solucionar algo ya se ha acabado el curso.”

- “Más que la velocidad, yo iría por las atribuciones. Si lo que buscas es el cambio del comportamiento, tiene que ser rápido. Hecho y consecuencia. Inmediato. No se puede demorar diez días. Pero qué voy a pedir si a nivel judicial hay un hecho y para cuando hay un juicio pueden pasar seis meses y para cuando hay una condena puede pasar un año.
- **¿Y como debería ser el procedimiento? ¿Tú dejarías de pasarlo por el Consejo Escolar?**
- Yo no digo eso. Si nosotros tuviéramos la autonomía de decir, por ejemplo en un caso extremo, “mire, su hijo se va a quedar tres días en casa porque ha incumplido determinadas normas graves”. Yo creo que para eso no tendría que haber una coordinación, luego comisión de convivencia, luego no sé qué, vuelta a la comisión...”

- *“Primero están las leves que se nos notifican en el cuaderno de notas. Luego están las incidencias graves que te mandan a casa y tienen que devolver firmada los padres. Luego con esas cartas, que viene el tipo de falta leve o grave, nos reunimos la comisión de convivencia y se ve si se abre expediente. Y si se abre expediente se remite al Consejo Escolar donde aprueban las medidas a tomar...”*
- *“Y luego todo el trámite que supone debe llevar mucho tiempo. Entonces para cuando se hace no es práctico.”*

4.1.2.4. Cambio de las normas

Partiendo de la idea de que es el profesorado el que básicamente participa en la elaboración y posteriores cambios de la normativa, en este apartado vamos a centrarnos fundamentalmente en la percepción que tienen los estudiantes y las familias acerca de los procedimientos establecidos en los diferentes centros para la introducción de cambios en dicha normativa.

Ante la cuestión de si los alumnos y alumnas tienen cauces de participación para introducir cambios en la normativa, los estudiantes están en general de acuerdo. Aluden a distintos medios para poner en práctica estos cauces. En la mayoría de los casos son a través de las y los delegados y su contacto con los tutores, siendo en última instancia el Consejo Escolar el órgano que decidirá.

Por parte del profesorado y las familias también se manifiesta la opinión de que el alumnado tiene cauces de participación en los procesos de cambio de la normativa. He aquí algunas respuestas del profesorado:

- *“Sí, claro que participan. Por grupos hacen propuestas.”*
- *“Ha habido un cambio bastante importante en cuanto a horarios. Y fue iniciativa de ellos. Tienen un buzón de sugerencias. Se dijo, se estudio y se cambió.”*
- *“Tienen su delegado y subdelegado, y todos los grupos tienen semanalmente su hora de tutoría.”*

Y otras por parte de los padres y madres:

- *“Y los alumnos también han hecho propuestas y se han tenido en cuenta.”*
- *“Están representados en el Consejo Escolar. Ellos pueden presentar variaciones.”*
- *“Sí, yo creo que sí. Yo creo que les escuchan.”*

Esta posibilidad del alumnado de participar en los cambios en la normativa es extensible a la posibilidad de participación de las madres y padres.

En lo que no hay unanimidad es en las respuestas a la cuestión de la efectividad de la participación del alumnado, en cuanto a si las posibles iniciativas surgidas del propio alumnado son tenidas en cuenta y, en última instancia, aceptadas. En este sentido la percepción del alumnado varía de unos centros a otros y en bastantes casos se manifiesta la sensación de que es difícil conseguir una incidencia real. He aquí algunas respuestas de alumnas y alumnos en esta línea ante la cuestión de si pueden proponer cambios:

- *“Igual proponer sí, pero hacerte caso...”*
- *“Sí, pero no nos hacen caso, el año pasado hicimos un escrito y no nos hicieron caso.”*
- *“Sí, pero consigues algo con pequeñas normas. Si no, es difícil.”*

Preguntado el alumno que dio esta última respuesta acerca de qué consideraba como “pequeña norma”, su respuesta fue la siguiente:

- *“Pues por ejemplo, antes no podíamos tomar nada de la máquina de café abajo, y ahora dos días a la semana podemos tomar. Pero una norma como comer o beber en clase, eso no es posible.”*

Coincide este alumno con un profesor que argumenta que algunas de las peticiones o cambios propuestos son imposibles de aceptar:

- *“Hay cosas que son factibles. Pero otras que no son posibles, como salir fuera la hora del patio, comer en las clases.”*

De estas respuestas y otras similares, se concluye que desde el punto de vista del alumnado y las familias la mera participación en órganos como el Consejo Escolar no es la vía más efectiva para que los cambios propuestos sean efectivos, mientras que los procedimientos más participativos y cercanos al aula (delegados, tutores, etc.) son los que traen consigo mayor satisfacción en este sentido.

Desde las madres y padres del Consejo Escolar también se ha dado alguna opinión que apoya la percepción de algunos alumnos y alumnas sobre la falta de efectividad de los cauces de participación para introducir cambios en la normativa. Esta falta de efectividad se argumenta por la imposibilidad de hacer frente a la opinión del profesorado, que es mayoría en el Consejo Escolar.

- *“Pero es que ellos no pueden hacer nada. Igual que nosotros, somos minoría a la hora de votar.”*

Sería pues importante recordar que la participación en la elaboración, aplicación y reelaboración de la normativa debería ser un cauce que permitiera a todos los estamentos llegar a cierto nivel de identificación con la misma, lo que debería redundar en una mejora de la convivencia en el centro.

Como síntesis se puede concluir que la existencia de una normativa clara en cuya elaboración hayan participado además del profesorado y las familias también el propio alumnado contribuirá a que la convivencia en el centro sea más adecuada. El alumnado debe conocer la normativa y debe disponer de cauces para que pueda promover cambios en la misma. Es decir, la normativa debe ser un documento dinámico que vaya adaptándose cada año a las circunstancias particulares y no algo obsoleto que se hizo en su día y al que nadie recurre si no es más que para ratificar alguna sanción.

- *“Yo siempre les digo una cosa que me dijo hace muchísimos años un profesor: los maestros o educadores somos como un frontón que tenemos que aguantar todo tipo de pelotazos, pero no tienes que aguantar que vaya a la esquina a mear. Y ellos lo entienden enseguida. Cuando les pones los límites claros, lo agradecen y lo saben.”*

4.2. LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO

En este apartado se presentan las ideas de docentes, estudiantes y familias acerca de los seis tipos de conflictos que se dan o pueden darse en los centros educativos (disrupción, maltrato entre iguales, agresiones del profesorado al alumnado, de éste al profesorado, vandalismo, y absentismo). En cada uno de ellos se ha indagado el nivel de incidencia, pero sobre todo se ha tratado de ahondar en las causas de dichos conflictos y las diferentes formas de acometer su resolución. Por otra parte, a través de los datos recogidos, se ha accedido a la percepción que tiene cada uno de los colectivos acerca de la seguridad en el centro.

Antes de analizar con detalle las opiniones aportadas, merece la pena anticipar que, salvo alguna excepción, la percepción que tienen los diferentes estamentos de los centros educativos participantes en la investigación acerca de la seguridad de los centros es la de que en los mismos hay un alto nivel de seguridad para el alumnado. Como ejemplo ilustrativo, he aquí algunas de las respuestas dadas por algunas alumnas y alumnos entrevistados:

- *“Sí. En comparación con otros (centros), sí.”*
- *“Hay gente que te inspira confianza.”*
- *“¿Qué te va a pasar?”*
- *“Yo tengo amigas que quieren venir aquí. Yo estoy bien aquí.”*
- *“Sí. Estamos en el barrio, no te va a pasar nada.”*

Esta sensación de seguridad, que se percibe por parte de los estudiantes, viene corroborada por la opinión de las madres y padres participantes en los diferentes grupos de discusión. He aquí algunas respuestas de padres y madres de diferentes centros ante la cuestión de si les parece que el centro es un lugar seguro para sus hijos e hijas:

- *“Sí. Yo si hubiera visto que no era seguro, yo a la hija no le hubiese traído aquí.”*
- *“La sensación que da es que realmente tenemos un colegio seguro, y satisfechos de cómo funciona. Da tranquilidad.”*
- *“Sí, bien. Estamos tranquilos. Enseguida nos lo dicen todo, lo bueno y lo malo.”*

En cuanto al profesorado, además de manifestar la opinión de que sus alumnas y alumnos están seguros en el centro, no ha mostrado sensación de inseguridad propia. Solamente se han recogido dos afirmaciones que se refieren a acciones realizadas contra vehículos de docentes:

- *“Sí que hemos tenido un caso de que le han fastidiado el coche a la profesora. Ha ocurrido una vez. Es como la realidad de la sociedad.”*
- *“Hace muchísimos años, cuando todavía no había aparecido esto del bullying, sí que le rayaron el coche a una profesora.”*

Por último, habría que mencionar que, al igual que ocurría con el clima general de convivencia, la percepción por parte del alumnado de que en otros centros la inseguridad es mayor que en el propio se señala en muchas intervenciones. He aquí algunas opiniones:

- *“En otros centros, mucho peor.”*
- *“En otros centros los profesores han cogido la baja por depresiones. Les dan la vuelta a los coches.”*

Sin embargo, los datos recogidos en los diez centros participantes no ofrecen evidencias de las que se pueda deducir que este tipo de situaciones sean frecuentes.

Esto no quita que se reconozca que en los colegios e institutos se producen conflictos. A continuación se profundiza en diferentes aspectos relacionados con su distinta naturaleza y su negativa repercusión, se tratan las causas de dichos conflictos y, en el tercer apartado, se abordan los diferentes procedimientos que utilizan los centros educativos para resolver los conflictos que pueden presentarse.

4.2.1. **Tipos de conflictos**

En este punto se va a presentar una relación de los conflictos más habituales en los centros educativos y la forma en que son percibidos por los diferentes colectivos. De los datos recogidos a partir de los grupos de discusión y entrevistas realizadas con alumnado, profesorado y familias, y teniendo en cuenta la relevancia de la información recibida, se comentan los tres por los que se ha mostrado mayor preocupación: disrupción en las clases, maltrato entre iguales y vandalismo².

4.2.1.1. *Disrupción en las clases*

De acuerdo con las opiniones expresadas, y coincidiendo con los datos cuantitativos, este es el conflicto más habitual en los centros educativos participantes en esta investigación. Esta sensación es percibida tanto por el profesorado como por las familias y el propio alumnado.

Las respuestas de las profesoras y los profesores así como de responsables en tareas de dirección y orientación corroboran la percepción de que, en general, la interrupción de las clases es el comportamiento más conflictivo en las aulas.

- *“Mi experiencia ha sido cuatro años jefe de estudios y los problemas fundamentales son la disrupción en el aula y el absentismo.”*
- *“Se ha visto qué tipo de faltas había entre los chavales y es curioso porque había pocas faltas por peleas entre ellos, más del 50% eran interrupciones en clase y altercados profesorado-alumno.”*

Estas conductas disruptivas son fuente de desánimo para el profesorado:

- *“El que más ansiedad provoca es el tema de la disrupción en el aula.”*

² Recuérdese que los conflictos entre docentes y estudiantes, en su doble dirección, se han comentado en el apartado 4.1.1.4 en el que se analizan las relaciones interpersonales en estos colectivos.

- *“A mí personalmente, lo de que te interrumpen en las clases, lo poco motivados que están. No en el centro en sí, en mi clase lo que más me puede molestar. No llega a ser un gran problema, pero el desgaste que sufres...”*

Las madres y los padres participantes en los grupos de discusión también son conscientes de estas situaciones:

- *“Siempre ha habido y siempre habrá alumnos que interrumpen las clases.”*
- *“No hablo de maltrato sino de no dejar dar las clases, de interrumpir. Vacilar verbalmente. Incordiar. Yo no sé qué armas tienen los profesores para que haya silencio en clase, pero parece que son menos que las que tienen los chavales para interrumpir.”*

En cuanto al alumnado al que se ha preguntado acerca de si se dan situaciones de interrupción, las respuestas son contundentes. Admiten que se da en muchas ocasiones, aunque en algunos casos es más generalizado que en otros y varía dependiendo del nivel escolar.

- *“Sí. En cada clase uno o dos.”*
- *“Sí. Toca a tres por clase.”*
- *“Siempre son los mismos.”*
- *“Normalmente suelen ser los repetidores.”*
- *“Empieza uno y le siguen los demás.”*
- *“Normalmente todos hacemos eso. El profe empieza a hablar y nosotros también, y nos dice que nos callemos.”*

Habría que destacar que las alumnas y alumnos participantes en los grupos de discusión son conscientes de que la interrupción más o menos continuada de las clases es un factor que incide negativamente en el clima general del centro. He aquí algunas respuestas ilustrativas:

- *“Vale que a veces te rías y está bien, pero luego ya aburre. Lo hacen tantas veces que cansa.”*
- *“Puede ser una hora la clase y trabajar veinte minutos.”*

4.2.1.2. Maltrato entre iguales

Aunque a los participantes se les explicó que al hablar de maltrato entre iguales, no se estaba haciendo referencia a riñas o malas relaciones aisladas, sino a procesos de victimización continuados en el tiempo y que sitúan al alumno o alumna en una situación de sufrimiento de la que no puede salir por sí mismo, muchos participantes volvieron a poner ejemplos de conflictos interpersonales, pero no de maltrato.

Sobre una de las manifestaciones de abuso entre compañeros y compañeras, las agresiones verbales, los participantes en las entrevistas y grupos de discusión volvieron al tema de los insultos entre el alumnado. La idea que más se destacó, y a la que se ha hecho alusión ya en el apartado 4.1.1.3 sobre relaciones entre el alumnado, es que se trata de una práctica muy habitual, pero que no tiene propiamente el carácter de agresión grave ni desde luego las características del maltrato. Estas son algunas de las afirmaciones de los estudiantes:

- *“Insultos no, vacileo.”*
- *“Hay veces que es de cachondeo pero otras que van en serio.”*
- *“Hombre, depende de quién te lo dice y cómo te lo dice. Se diferencia muy bien.”*
- *“Igual ‘mamonazo’ o así, es apreciativo, pero también hay despectivo.”*
- *“No sé, dices ‘jo, qué tonta eres...’, pero sin más.”*
- *“A mí me duele más que me insulte a que me pegue una patada.”*

De las respuestas dadas por el profesorado se puede concluir que perciben que lo que para ellas y ellos es un insulto, los alumnos y alumnas lo tienen interiorizado como una forma natural de comunicarse en la que, además de los insultos, se incluyen los moteos.

- *“Sí. Al hablar se lleva mucho el mote ofensivo.”*
- *“Sí. Pero tienen una manera de hablar que no les coges. Eso suele haber, pero poco. Igual le llaman a alguno por el mote, pero tú no sabes.”*

Esta misma sensación se puede apreciar en algunas de las opiniones manifestadas en las entrevistas con las familias.

- *“Ahora llamar gordo es llamar bonito.”*
- *“La gente se burla pero en bromas, no van a hacer daño.”*

Hablando ya propiamente de maltrato entre iguales, y a la vista de los datos recogidos, hay una percepción común en todos los colectivos de que se trata de una práctica que, aunque se da, no está generalizada y queda reducida a situaciones concretas poco frecuentes. Por otra parte, también se considera que su incidencia no es mayor que hace algunos años. He aquí algunas respuestas:

- *“La mayoría de los casos son puntuales. No se dan cuenta de que son acosadores y no relacionan las actitudes que tienen de acoso con el bullying.”*
- *“De una manera continuada, no. De vez en cuando viene con el cuento de ‘me ha hecho esto o lo otro’, pero no de manera prolongada.”*

Cuando se preguntó por las agresiones físicas, la sensación general que se transmitió por parte de los participantes es que no hay peleas, limitándose los enfrentamientos a discusiones más o menos fuertes que en algunos casos pueden derivar en algún tipo de agresión física. Como dice un alumno de 4º de ESO:

- *“Roces sí, pero peleas no.”*

No obstante, los alumnos y alumnas reconocen que fuera del centro suelen darse enfrentamientos en los que está implicado alumnado del centro.

- *“Pero aquí, en el segundo ciclo, hay chavales que siempre están buscando movida. Y se pegan todos los fines de semana. Se pegan fuera de aquí y traen los problemas aquí.”*

Esta misma situación se podría aplicar en el caso de las bandas organizadas. Todas las intervenciones coinciden en que en los centros no hay bandas, pero hay alumnado que tiene contacto con las bandas que existen fuera del centro.

- *“En el cole no hay bandas. Un par de veces han venido de xx a la puerta porque algunos se han metido en algún lío. Han venido a esperarle. Y en cuanto sale, le pegan.”*

La percepción de las familias y el profesorado coincide con la idea de que no existen bandas organizadas en los centros. He aquí la impresión de un jefe de estudios:

- *“No. Bandas de las tipologías que podemos estar escuchando en otros sitios, no. Lo que aquí está floreciendo es el tema de los garitos. El grupo de la cuadrilla que alquila su local y pasa sus ratos. Un poco de rivalidad entre cuadrillas, entre los de uno y otro, pero no a nivel de bandas. No hemos captado que el ambiente esté caliente ni mucho menos.”*

También se ha detectado la sensación de que se exagera algo en la cuestión de las bandas. Así se expresaba un docente en uno de los grupos:

- *“Bandas, siempre ha habido. Mi aita ya me ha contado que antes los de un barrio se pegaban con los de otro. Yo lo que aparece en la prensa lo pongo entre comillas, se engrandece todo tanto...”*

En definitiva, se puede decir que el tema de enfrentamiento entre bandas está al margen de la convivencia dentro de los centros, aunque indudablemente puede influir si las y los integrantes de esas bandas son alumnado del centro o personas relacionadas con ese alumnado, lo que es muy poco habitual.

Dada la importancia que parece estar cobrando el fenómeno del denominado “ciberbullying”, es decir, el llevar a cabo el acoso apoyándose en la difusión que los móviles o la Red permiten, se preguntó a los participantes si habían observado este tipo de conductas. Las respuestas fueron mayoritariamente en la dirección de considerar que es una realidad muy poco frecuente.

En otro orden de cosas, al preguntar en las entrevistas y grupos de discusión si creían que este tipo de situaciones se podía producir más por el hecho de ser chico o ser chica, todos los colectivos desecharon esta idea. La mayoría de las respuestas dadas por el alumnado van en la línea de admitir que las relaciones entre ellos y ellas son correctas, que se llevan bien y que, en caso de darse conflictos, se dan por igual en un caso o en otro.

Esta pregunta desencadenó a su vez el problema del acoso sexual. A este respecto, la opinión tanto de los estudiantes como del profesorado y de las familias es que este tipo de maltrato es prácticamente inexistente y que no hay razones para preocuparse demasiado. Como ejemplo, he aquí una contestación representativa que surgió en las entrevistas con las familias:

- *“Nos llevaríamos una sorpresa si nos enterásemos de que pasa algo de eso.”*

Ante las distintas formas de maltrato entre iguales se dan sentimientos contradictorios entre el alumnado, que van desde quienes se solidarizan con el o la acosada hasta quienes justifican la actitud de quien agrede. Obsérvense las respuestas de dos alumnas de 2º ciclo de la ESO:

- *“En primero, hay uno pequeño que se meten con él. Yo les digo que ¡vale ya! Me dicen que es su amigo, pero pienso que a los amigos no se les hace eso.”*

Véanse, en cambio, la explicación de otros casos en los que se observa cómo los estudiantes creen que hay personas que “se lo merecen”.

- *“Yo creo que ya sé de quién hablas. Y creo que eso sí es bullying, ese no creo que se lo haya buscado.”*

- *“Igual se lo han merecido.*
- ***Nadie se merece que lo maltraten.***
- *Pero si una persona antes ha hecho lo mismo, sí se lo merece.*
- ***¿Pero las personas que son ignoradas, son ignoradas porque han actuado así?***
- *Sí*
- *Sí*
- *En general, así. (...)*
- ***Entonces, la persona que es ignorada ¿se lo merece?***
- *En algunos casos sí.”*

Una jefa de estudios hizo la siguiente matización:

- *“Tenemos algunos alumnos conflictivos por la conducta y otros conflictivos por diagnósticos psiquiátricos, por trastorno de personalidad. Éstos, sí que notamos que algunos lo ven como una persecución o bullying, y que piensan que estamos protegiendo a estas personas que ellos consideran agresoras, pero son alumnos con problemas.”*

Por otra parte, entre el profesorado y las familias hay una sensación de alarma social creada alrededor del tema del bullying.

- *“Yo creo que en esta historia hay que andar con mucho cuidado. Ahora todo es bullying. Hemos pasado de no ver nada a considerar todo bullying. Los medios de comunicación, con todo lo que ha pasado, ¡buf! Yo creo que las noticias hay que saberlas leer.”*
- *“Yo el tema del bullying, a veces están jugando en el patio y los profes están al tanto de todo. ¡Hasta qué extremos! Es demasiado. Parece que todo es bullying.”*

Parece, pues, que sobre el tema del maltrato hay una sensación generalizada de que se ha creado excesiva alarma social. Un factor importante en la creación de esta alarma social ha sido, en opinión de los participantes, el tratamiento que los medios de comunicación han dado a ciertos sucesos aislados, lo que ha llevado a la sensación de que el número de casos es mayor que el que se da en la realidad. He aquí las opiniones de una madre y un padre de familia:

- *“Yo creo que el bullying ha existido siempre. En mi época también. El gordito o el más paradito o... Lo que pasa es que igual no se hacía tanto caso.”*
- *“Al final te fías de lo que lees y lo que oyes, y da la sensación que sí. Si nos fiamos de lo que pasa aquí, pues no, pero si te fías de la tele o de la radio, sí.”*

Se podría concluir, por tanto, que la percepción de los distintos colectivos de la comunidad escolar es que los casos de maltrato entre iguales son escasos, y que, aunque se deben tomar en cuenta y acometer esas situaciones para mejorar la convivencia, no existe una situación para alarmarse.

4.2.1.3. Vandalismo

A partir de las opiniones recogidas en el estudio, se podría concluir que en los centros analizados no se dan situaciones generalizadas de robos, vandalismo o destrozos de material. En este sentido habría que destacar que, de estas tres conductas, la comisión puntual de pequeños robos o hurtos sería la única destacable.

Las siguientes respuestas de alumnas y alumnos sitúan el problema en un nivel totalmente anecdótico:

- *“Bueno, en clase, lápices o bolígrafos.”*
- *“Algún estuche, pero luego lo encuentras en la papelería.”*
- *“Ahora no, pero alguien pega patadas en las taquillas.”*
- *“Hace unos años sí hubo. Rompimos un cristal con un balón. No lo hicimos adrede.”*
- *“El año pasado desaparecían bolis negros. Era coleccionista. ¡Qué obsesión!”*

Las respuestas dadas por el profesorado van en la misma línea:

- *“No. Es una cosa increíble. Aquí, ni coches rayados ni nada.”*
- *“Los de mantenimiento nos dicen que se rompen más cosas. Apuesta, no sé, pero sin darle importancia a lo material.”*
- *“Robos son puntuales. Son despistes.”*
- *“No te podría citar por ejemplo vandalismo, porque en este centro no hay vandalismo. Hombre, vandalismo puede ser que uno abra un extintor.”*
- *“Es muy raro. Es una de las cosas llamativas. Puede haber algún detalle de estar sentado en la mesa, el típico que no tiene ganas de clase, y rayar con el compás toda la mesa, pero es muy raro, ya te digo. Romper, no.”*

Igualmente, la percepción de las familias es que estas situaciones se dan de forma aislada. Además no parece que esto conlleve una excesiva preocupación.

- *“Lo típico de ‘me falta el lápiz’.”*
- *“Bueno, hubo un follón el año pasado con un móvil. Entre dos crías. Pero más que un robo era que se odiaban y por hacerse daño.”*
- *“Fue hace dos o tres años. Robaron algo de la cocina, actimel o algo de eso.”*

En algún centro, con un mayor nivel de conflictividad, se reconoce la existencia de algún alumno que presenta con mayor frecuencia este tipo de conductas, pero incluso en este caso se trata de situaciones aisladas que no reflejan un problema general:

- *“... qué rompan cosas, en nuestros cursos uno o dos, y en tercero y cuarto otros dos o tres.”*
- *“Son casos puntuales. Algún chaval. Hay uno ahora que... Hace poco le dio la venada y lanzó una piedra contra el cristal. Otro día, unas brocas en tecnología. Pero puntual.”*

- *“Hay dos, dos alumnos. Uno de ellos con muchas ganas de llamar la atención. Es un caso con una problemática muy concreta.”*

4.2.2. **Causas de los conflictos**

En este apartado se exponen las diferentes razones por las que, en opinión de los distintos participantes, se dan los conflictos en los centros educativos. Además de presentar una relación de esas razones resulta interesante conocer la valoración de los diferentes colectivos acerca de esas causas.

4.2.2.1. *El desprestigio profesional del profesorado*

Desde el punto de vista del profesorado se percibe una clara sensación de que su labor como docentes y educadores no tiene el adecuado reconocimiento en general por la sociedad y más concretamente por parte de las familias de las alumnas y los alumnos. Expresiones como las que se presentan a continuación se han escuchado en diferentes reuniones de profesores y profesoras:

- *“Los padres cuestionan nuestro trabajo, se meten en todo, pero no le dirán a un médico lo que hace.”*
- *“Le tenemos más miedo a una reunión de padres que a los alumnos.”*
- *“Yo ahora estoy muy cansada. Para mí es un gran peso. Porque veo que profesionalmente estamos desprestigiados. Y luego nos cargan casi todos los problemas de la sociedad y a la vez nos dicen que no hacemos nada.”*

Incluso desde el propio colectivo de madres y padres participantes en los grupos de discusión hay un reconocimiento de este problema, que se manifiesta, por ejemplo, en la pérdida de autoridad por parte del profesorado y la falta de valoración de la profesionalidad de las y los docentes. Esto decía un padre, miembro del Consejo Escolar de uno de los centros:

- *“Ahora los profesores ya no tienen autoridad. Les levantan un poco la voz y ‘ya se lo voy a decir a mi madre’. La autoridad se la hemos quitado nosotros.”*

Ligado con el desprestigio de la profesión docente también se puede mencionar la falta de prestigio social de la propia educación como elemento esencial en la formación de las ciudadanas y los ciudadanos. Estas son las palabras de dos docentes en uno de los grupos:

- *“El valor de la educación en la sociedad es nulo. Y la sociedad tiene que darle la vuelta a esto. Ven en la televisión que uno gana dinero sin hacer nada y sin formarse. Con el boom de la construcción todos quieren ser albañiles.”*
- *“A mí lo que me preocupa es que a veces no creen en el conocimiento intelectual, piensan que todo es opinable y eso es muy de la calle. La objetividad la tienen muy poco desarrollada. Y en clase influye. Les pones una fórmula y por qué va a ser eso así. Hasta los acentos. Es cuestionar todo.”*

Podría pues concluirse que la falta de reconocimiento social de la función docente y de la propia educación puede estar influyendo a su vez en una falta del liderazgo del

profesorado, que, si bien de por sí no es una causa de conflicto, dificulta el tipo de relaciones interpersonales propias de un adecuado clima de convivencia.

4.2.2.2. La falta de motivación en el alumnado

Más arriba se señalaba que uno de los conflictos más habituales en los centros educativos es la continua interrupción de las clases por algunas alumnas y alumnos. Estas situaciones parecen estar muy ligadas a la falta de motivación hacia las tareas escolares de esos sectores de alumnado. Esto es percibido y admitido tanto por los alumnos y alumnas como por los docentes y las familias.

He aquí algunas opiniones manifestadas por profesores y profesoras:

- *“Hay chavales que están desmotivados, no están por la labor y estamos atados en las respuestas. No tenemos armas con las que luchar para estos casos.”*
- *“La disrupción de clase viene por la desmotivación académica. Siete horas al día mirando y sin entender.”*
- *“El de primero te interrumpe porque igual se aburre, pero el de cuarto es más zorro y ya sabe cómo. Que no te deja avanzar y tiene menos materia para examinarse.”*

La opinión del alumnado no difiere excesivamente:

- *“Los que han repetido, que no quieren repetir y les obligan. Pues se aburren.”*
- *“No tienen otra cosa que hacer y molestan. Normalmente es repetidor.”*
- *“Porque están aburridos, sin interés. Tienen que estar aquí hasta los 16 años.”*

En cuanto a la percepción de las madres y los padres de los Consejos Escolares he aquí dos muestras representativas de las respuestas dadas:

- *“Hay chavales que se aburren en el colegio. La actividad académica no tiene ningún interés y tienen que buscar maneras de pasar seis horas al día. Machacar a las personas que saben defenderse menos o que les van a pasar a escala social.”*
- *“Lo que no puede ser es que haya chavales con dieciocho años en cuarto de la ESO. Porque los hay. Son los que no tienen nada que hacer. Yo sé de alumnos que han ido donde sus profesores y les han dicho: ‘Yo estaré aquí hasta que cumpla dieciocho, y cuando los cumpla, hasta luego.’”*

Parece que, además de las diferentes causas de la falta de motivación de los alumnos y alumnas, el hecho de tener que permanecer obligatoriamente hasta los 16 años en el centro escolar es percibido como un factor que pueda estar influyendo en ciertas situaciones conflictivas; no sólo en la disrupción de las clases.

4.2.2.3. Los cambios en la escala de valores

Además de la falta de valoración de la función docente y de motivación del alumnado, parece claro que los participantes en el estudio cualitativo consideran que la actual crisis de valores, entendida como la pérdida de determinados valores que no son susti-

tuidos por otros alternativos, incide sobre las familias y en consecuencia en los centros educativos. Si la pérdida de ciertos valores genera conflictos en la sociedad, lo mismo ocurre en los centros educativos. Así lo expresaba un padre de familia en una de las entrevistas grupales:

- *“El colegio es un reflejo de la calle. Y la calle es violencia pura y dura. En el colegio, la manera que tienen de relacionarse es jugando, a jugar pegándose. Lo de la convivencia, el respeto al otro, la tolerancia..., les faltan muchos valores.”*

Otra cuestión a la que se le ha dado importancia es la excesiva permisividad que existe en la sociedad con respecto a las actitudes y comportamientos de las y los jóvenes. Independientemente de las valoraciones que puedan hacerse de esa permisividad, lo que está claro es que los participantes creen que esto hace que su capacidad para asumir el orden escolar, caracterizado en gran medida por la obligatoriedad de muchas actividades, quede debilitada. Esto, unido a una excesiva sobreprotección lleva a que no se favorezca la pedagogía del esfuerzo, sobre la que, es su opinión, se asienta buena parte del sistema escolar. En un grupo con profesoras y profesores se recogieron las siguientes expresiones:

- *“Ahora es la cultura del no esfuerzo. El mejor alumno es el que no se esfuerza. El mejor es el inteligente pero vago. Y en ese sentido puedes ganar más méritos en el recreo que en la clase.”*
- *“Lo que ha cambiado es la perspectiva que tienen en casa de la escuela. La protección que tienen en casa.”*

Y en un grupo con familias, se expresó lo siguiente:

- *“Ahora los profesores ya no tienen autoridad. Les levantan un poco la voz y ‘ya se lo voy a decir a mi madre’. La autoridad se la hemos quitado nosotros, las familias.”*

Por último, he aquí la opinión de un alumno de segundo ciclo:

- *“Es un problema de todas las ciudades europeas. Hay falta de disciplina. Son demasiados blandos con sus hijos, en la escuela, en todo.”*

Otra posible causa de conflictos que apuntaron los participantes se refiere a la falta de respeto a la diversidad y de tolerancia. Detrás de gran parte de los conflictos analizados se detectan estos rasgos, como se aprecia en las respuestas dadas por un grupo de alumnas y alumnos de primer ciclo de ESO cuando se les preguntaba por las razones de meterse con otros y otras:

- *La gente, por la forma de vestir y así se mete mucho.*
- *Se meten con los más débiles siempre.*
- *O si le ven solo.*
- *O si tiene alguna enfermedad.*
- *O sólo por el físico, y seguro que no le conocen.”*

En el cambio de valores, se atribuye un papel muy importante a los medios de comunicación, principalmente a la televisión, ya que transmiten valores muy negativos que luego se reproducirán en los centros educativos. Algunos valores como el papel de la mujer como objeto, la violencia como modo de resolver conflictos, el excesivo consumismo y el dinero fácil ganado sin necesidad de mucho esfuerzo, podrían llevar a conductas relacionadas con la escasa capacidad de esfuerzo, la intimidación, la discriminación, el maltrato, etc. Esto se refleja en la opinión de un jefe de estudios acerca de los alumnos y alumnas de 2º de ESO:

- *“El tema de las expectativas tiene que ver con que ya son más conscientes de lo que van a hacer a corto plazo. Están más susceptibles por los medios de comunicación y van al ‘cortoplacismo’ rápido. Hay muchas ofertas para ellos. Quieren salir rápido de aquí, quieren volar.”*

4.2.2.4. Factores ligados a la familia y situaciones personales

Aunque indudablemente todo lo dicho en los apartados anteriores no es independiente de la familia, se han recogido en las respuestas de los participantes algunas razones que están más directamente ligadas con lo que es el ámbito de las relaciones dentro de las familias y las situaciones personales de las y los alumnos.

El profesorado es consciente de que en un alto porcentaje de alumnos y alumnas que presentan respuestas de tipo conflictivo o comportamientos contrarios a la buena convivencia confluyen, entre otras, situaciones familiares más o menos problemáticas que están influyendo en ese tipo de conductas. Dicen una jefa y un jefe de estudios respectivamente:

- *“Con la experiencia que tengo, siempre hay unas circunstancias familiares y personales que están determinando este tipo de respuesta. Pocos casos me he encontrado de alumnos con conductas disruptivas que no tuvieran algo así detrás. A no ser que tuviera un trastorno personal. Según vas mirando los registros de faltas o expedientes disciplinarios siempre tienen detrás situaciones familiares muy concretas.”*
- *“Hay muchos factores: la autoestima, la percepción que tienen de ellos mismos, la necesidad de llamar la atención, la situación familiar, el querer sacar el problema que tienen por algún sitio, el hacer la gracia delante de sus compañeros, el querer fastidiar a una profesora que es nueva... Muchas cosas.”*

Ligada a la percepción de una excesiva permisividad en la sociedad, también la falta de pautas o normas claras en la familia es considerada como una de las causas de los conflictos. Dice una orientadora:

- *“Las razones de cada alumno son un mundo. Les conozco y algunos tienen falta de pautas consistentes, de normas desde casa, pueden ser un elemento común. En ESO las conductas se exageran.”*

Por otra parte, el alumnado y el profesorado una y otra vez hacen énfasis en que llamar la atención y lograr un cierto protagonismo son razones para la interrupción. Expresiones como *“les gusta dar el cante”*, *“para llamar la atención”*, *“para ver quién hace la*

mayor tontería”, “para hacer reír a los demás” han surgido en los distintos grupos de discusión de alumnos y alumnas. He aquí algunos ejemplos ilustrativos:

- *“Para llamar la atención y porque pueden tener un problema.”*
- *“En su día hicieron algo, destacaron y vieron que se les hacía caso, y han seguido.”*
- *“O igual han estado solos antes, y al juntarse con gente se creen más. O aunque esa persona no sea así, si ve que el resto lo hace, les sigue para no quedarse solo otra vez.”*

Como puede apreciarse, se considera que detrás del afán de protagonismo o la necesidad de llamar la atención se pueden detectar problemas de tipo afectivo. La percepción de esta profesora va también en esta línea:

- *“Yo estoy convencida de que hay un problema de fondo... Y luego están otros niños que llaman la atención porque pueden tener otro tipo de carencias en casa, más afectivas.”*

4.2.2.5. La metodología del profesorado

Otro factor que se apunta como causa de los conflictos, o al menos como perjudicial para la buena convivencia, es la falta de adecuación de ciertos docentes a las nuevas situaciones creadas en los centros como consecuencia de los cambios que se están produciendo en la sociedad y en la enseñanza.

Muchos de los profesores y las profesoras actuales recibieron su formación en un sistema diferente al actual, con distintas estructuras organizativas y diferentes escalas de valores. Las demandas actuales del sistema educativo exigen destrezas que muchas veces no se han recibido en la formación inicial ni permanente.

El mayor reflejo de este desfase se da en la sensación percibida en los diferentes colectivos, principalmente alumnado y profesorado, de que la metodología utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es la adecuada. He aquí algunos ejemplos de opiniones manifestadas por el alumnado:

- *“Porque los temas son aburridos, qué te importa a ti un tío que ha muerto hace cien años...”*
- *“Dan mucha chapa.”*
- *“También depende de cómo da la clase. A veces haces ejercicios y luego oral, y en el otro sólo habla el profesor. En uno estarás atento y en el otro, en tu mundo.”*

También hay docentes que son conscientes de esta situación, como lo demuestra la siguiente opinión:

- *“... yo no creo que la escuela responda a lo que hoy en día se vive. Creo que no nos hemos adaptado. Ni sabemos ni nos han dado medios para ello, para intentar enseñar de otra manera. Si ahora mismo un maestro resucitase, si hubiese muerto hace cincuenta años, podría dar la misma clase que doy yo. Entonces creo que no sabemos hacerlo muy bien. Tampoco tenemos una organización que nos permita trabajar de otra manera.”*

Por último, y a modo de resumen, se presenta la percepción de la jefa de estudios de uno de los centros participantes:

- *“Hemos observado que hay un problema en el que hay un tipo de conflictos que se centra en un determinado tipo de profesorado. Yo pienso que es una cuestión metodológica. Creo que una causa importante de conflicto es la metodología de enseñanza-aprendizaje. También hay alumnado difícil. Y otra dificultad es la atención a la diversidad de alumnos y niveles. Esto es cuestión de metodología.”*

Recogiendo lo dicho hasta ahora en este apartado, podríamos concluir diciendo que hay una percepción general por todos los estamentos educativos de que el centro escolar no es el ámbito en el que se generan las causas de la mayoría de los conflictos. Con esto no es que los participantes quieran decir que el centro escolar y sus actuaciones no influyen en los buenos o malos niveles de convivencia, sino que son las vivencias familiares y sociales las que en gran medida están influyendo en la convivencia en los centros.

4.2.2.6. El origen multicultural del alumnado

Aunque el fenómeno de la inmigración en sí no es obviamente fuente de conflicto, hay que reconocer que el flujo de inmigrantes está creando situaciones nuevas en nuestra sociedad que, cuando no se resuelven adecuadamente, pueden derivar en situaciones conflictivas. En la medida en que los centros escolares son reflejo de la sociedad en la que vivimos se consideró interesante conocer la percepción que tienen los diferentes colectivos acerca de las relaciones entre el fenómeno de la inmigración y la convivencia escolar.

Una cuestión preliminar, que es preciso aclarar, es que la distribución del alumnado inmigrante es muy desigual entre los centros escolares de la Comunidad y que, entre los que participaron en el estudio cualitativo, muchos centros apenas tenían este tipo de población, por lo que la información recogida debe interpretarse teniendo en cuenta esta situación.

En primer lugar habría que destacar que en ningún caso se ha planteado que el o la alumna inmigrante o hijo de inmigrante sea conflictivo por esta condición. No obstante, parece que las y los alumnos tienen muy en cuenta la actitud del nuevo estudiante que llega.

- *“A nosotros nos vino uno de XX y al principio pegaba y así, pero luego, ya normal. Era violento y lo de allí es diferente, pero ahora ya ha aprendido que aquí no es normal ir pegándose.”*

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - “¿Hay inmigrantes en el centro? ¿Cómo es la relación? - <i>Depende de cómo es su actitud</i> - <i>Depende de su actitud.”</i> |
|--|

Esta es la opinión de un grupo de docentes:

- **“Tenéis alumnos inmigrantes, ¿Cómo es la relación con el resto?”**
- *Son pocos, dos.*
- *Normal.*
- *Una de ellas es un poco especial pero al otro no le rechazan.*
- *Pero porque ella es especial. No porque sea inmigrante.”*

Incluso en contextos en los que el número de alumnas y alumnos de origen inmigrante es elevado y se dan situaciones conflictivas entre miembros de diferentes culturas, se apuntan otras razones que no tienen nada que ver con el racismo. Estas son algunas opiniones dadas en un grupo de discusión en el que participaron docentes:

- **“¿Creéis que el hecho de la inmigración lleva a peor convivencia?”**
- *No, no necesariamente.*
- *Necesariamente no, pero sí porque va unido a mucha marginalidad.*
- *Yo creo que hay que encuadrarlo en la marginalidad. El alumnado que tenemos es en general un alumnado marginal. Y todas esas formas tienen que ver dentro del mundo marginal en el que se mueven. No tiene que ver con las razas sino con la marginalidad. Luego, hay otros chicos que vienen de países diferentes pero no son marginales y vienen de manera diferente.”*

En los casos en los que se reconocen conflictos de este tipo, se detectan algunas razones de las posibles situaciones conflictivas que se suelen generar. Una de ellas puede ser la falta de integración en el grupo. He aquí algunos ejemplos de este tipo de argumentación:

- *“Ellos, al principio, me imagino que se sentirán fuera del tiesto. Pero se van integrando. El problema es que la mayoría vienen con pocas capacidades, están en aulas de apoyo. Entonces, donde esos se sienten más a gusto es en el grupo parecido, no en el aula de referencia.”*
- *“Los chavales se dan cuenta, se hacen grupos entre ellos a nivel de patio, hay chavales que no encuentran su sitio y se quedan aislados.”*
- *“Los que empiezan desde pequeños no hay problemas pero si son mayores entran en grupos ya hechos y es más difícil integrarse.”*

Tan sólo en los grupos de discusión de los alumnos y alumnas de un centro con alto porcentaje de inmigración se apuntaron algunas opiniones de conductas racistas, pero la opinión mayoritaria recogida es que no se puede hablar de relación entre el grado de conflictividad y el origen del alumnado. Incluso en centros con un alto índice de inmigrantes, no existe la sensación de que ello lleva consigo una mala convivencia.

4.2.3. Resolución de conflictos

En este apartado, no se trata sólo ni principalmente de presentar una relación de los procedimientos más habituales que se aplican en los centros educativos de Educación Secundaria para la resolución de los diferentes conflictos, sino de reflejar la percepción

que los diferentes estamentos demuestran ante los diversos procedimientos: su valoración sobre la justicia de los mismos y su efectividad.

Ante la pregunta de cuál es el procedimiento que se sigue ante un conflicto, se ha podido observar que se aplican diferentes medidas. No cabe ninguna duda de que a largo plazo la prevención es la forma de resolución de conflictos más efectiva, pero centrándose en las situaciones en las que el conflicto se ha dado o se está dando, se observa que los procedimientos para su solución varían de unos centros a otros, y que la variabilidad está relacionada con el tipo o gravedad del conflicto.

Entre las respuestas recogidas cabría mencionar las siguientes medidas: sesiones de tutoría individuales o colectivas, mediación, programas de alumnos ayudantes, medidas de vigilancia, organización de actividades durante los recreos, medidas reparadoras y de servicios a la comunidad, sanciones individuales, sanciones colectivas, partes, apertura de expedientes, expulsiones del centro, denuncias ante la policía o juzgado, trabajo formativo con familiares... Obviamente algunas de estas medidas tienen un carácter más formativo que otras que van más en la línea de atajar y reprimir ciertos comportamientos, un carácter más sancionador y punitivo.

Empezando por las más preventivas, se ha destacado sobre todo la enorme importancia de la tutoría. La figura del tutor es muy importante porque es la referencia de las alumnas y los alumnos y también de las familias para todos los temas, entre otros los de convivencia. La tutoría de grupo es una práctica habitual en todos los centros, lo es menos la tutoría individual planificada. Estas medidas de resolución de conflictos lo son también de mejora de la convivencia por lo que se desarrollan con más detalle en el apartado siguiente.

En general se valoran todas aquellas actuaciones basadas en el diálogo y la participación que buscan la resolución de los conflictos en el marco próximo en donde han surgido, con los recursos humanos y los servicios existentes en el propio centro. Ante la cuestión de qué opinaban que debía de hacer el centro si a un hijo o hija de alguien participante en el grupo de discusión le pasara algo, las respuestas de algunos padres y madres dan a entender que las familias agradecen que el centro utilice estrategias de comunicación y participación:

- *“Yo creo que sí tendríamos ayuda del centro. Esa tranquilidad sí que tengo, desde luego. Normalmente tratan el asunto. Hablan con los niños o niñas en cuestión, hay un seguimiento...”*
- *“Y yo creo que es importante. En este caso hubo una charla, les dejaron exponer a los alumnos lo que pensaban, que es importante, cada uno dio su punto de vista, luego los padres, los profesores. A la hora de atajar el problema, yo creo que ha sido un poquito todos.”*

Si los alumnos y alumnas deben ser protagonistas de sus propios procesos educativos, coherentemente también deben participar en la resolución de los conflictos en los que están implicados. En este sentido el diálogo y la participación son dos principios esenciales. Así lo manifestaba un profesor-tutor de primer ciclo de ESO:

- *“A veces el grupo debería ser el dinamizador de la solución de sus conflictos, acompañado del tutor. Los alumnos tienen que hacerlo y les tenemos que empujar a ello. Porque un conflicto influye en el resto.”*

Los extractos que presentamos a continuación corresponden a expresiones de padres u madres recogidas en un centro con un muy buen clima de convivencia:

- *“Nosotros, desde lo que conocemos, cuando ocurre algo, su actuación (la del profesorado) es inmediata. En seguida se informa cuando pasa algo: cuál ha sido el suceso, qué se ha hecho, los pasos que se han dado y la solución final. Nosotros siempre lo hemos visto en el Consejo Escolar.”*
- *“Una cosa que también quería comentar es que cuando hablan contigo sobre algo de tu hija no es por algo grave o muy grave, sino al mínimo detalle hay esa comunicación.”*

Incluso en los centros donde afirman tener muchos problemas de convivencia, algunas medidas que están tomando van más en la línea de formación y participación que con un enfoque sancionador. He aquí un ejemplo de este tipo de actuaciones, que en este caso consiste en dar entrada a las familias en la mejora de la convivencia:

- *“Luego, la segunda propuesta que les hacemos es que tienen que entrar en clase a ayudarnos. La tercera es que entren a formarse en el plan de formación de familiares. También a ellos les está preocupando y quieren. Luego hay otras más (medidas) que estamos contemplando. Damos prioridad a las de servicio para la comunidad y reparadoras. Más que a la expulsión.”*

Algunos centros con mayor nivel de conflictividad tienen en marcha medidas dirigidas a ofrecer actividades durante los recreos que favorezcan buenas relaciones interpersonales y prevengan con ello los conflictos. Los juegos de mesa suelen ser una buena opción. Estas iniciativas se completan con la atenta vigilancia de algunos docentes durante los recreos y también en los pasillos, en especial en los cambios de clase. Así lo explica el orientador de uno de estos centros:

- *“Claro, en el recreo tenemos tres grupos de actividades importantes, una de tipo deportivo, muy bien llevada por un profesor; otra de juegos recreativos, que fundamentalmente son chinos y alguno que se pega; y otra de danza árabe y hip-hop... Y luego el ejército de profesores de guardia que podemos tener en los recreos, también supervisan las tareas para la comunidad.”*

Los programas de mediación y aquellos que se basan en que los propios alumnos y alumnas se conviertan en recursos de ayuda para sus propios compañeros, alumnos/as ayudantes, son todavía poco frecuentes, pero poco a poco se van organizando en los centros, como se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado.

Antes de pasar a analizar las medidas estrictamente punitivas, merece la pena destacar las opiniones que el alumnado y sus familias tienen acerca del papel que los docentes deben cumplir en la prevención y resolución de los conflictos. En general los alumnos y alumnas reconocen que los profesores y profesoras intervienen cuando los conflictos son dentro del centro y lo valoran positivamente, ya que consideran que el profesorado, además de dedicarse a la instrucción, también debe atender a otros aspectos relacionados con la educación.

- **“¿Qué condiciones tiene que cumplir para que podáis ir a donde el profe?”**
- *Se le nota, no le da tanta importancia al estudiar, también a otras cosas.*
- *A la relación.*
- *La confianza depende. Si puedes hablar de temas de la sociedad, puedes hablar de otros temas y no solo lo de clase.”*

La postura hacia aquellos profesores y profesoras que no intervienen, una vez más es fuertemente criticada por los alumnos y alumnas.

- **“¿Creéis que el resto de profesores no os quieren?”**
- *No.*
- *No es que no nos quieran sino que dan clase y sin más.*
- *Pero esa es la obligación de los profesores. Tienen que dar clase a quien quiera aprender. Pero el problema es que no se entienden con los alumnos.*
- *Hubo una vez, en inglés, que había mucho follón. El profesor se enfadó mucho, pero el problema fue que se sentó y no quería dar clase. Y cuando estábamos todos callados, una compañera le preguntó a ver si nos iba a dar clase y él le contestó que dando clase o no, le iban a pagar igual.*
- *Lo que ha dicho ella, eso de que los profesores vienen solo a enseñar. Yo creo que parar una pelea también es enseñar.”*

Por parte de las familias también se tiene la percepción de que en general el profesorado interviene cuando se plantean situaciones conflictivas en los centros. En las entrevistas grupales realizadas han surgido diferentes casos en los que han estado implicados hijos e hijas de participantes. Esta ha sido la respuesta de una madre:

- *“Sí, los profesores intervienen. Yo creo que es el funcionamiento del centro. Yo, al mínimo problema que he tenido, he podido comprobarlo. Siempre.”*

No obstante, cuando la intervención se plantea a causa de conflictos o sucesos al margen del centro, esa intervención no siempre es aceptada. Parece que los alumnos y alumnas consideran claramente que la solución de los conflictos que ocurren fuera del centro escolar no es competencia del mismo. He aquí un ejemplo:

- *“Pensamos que, según en qué cosas, la ikastola no se tiene que meter. Está bien que la ikastola te ayude pero, por ejemplo, en las cosas personales que pasan fuera de la escuela no tiene por qué meterse.”*

Sin embargo, no en todos los casos es así. Es de destacar algún caso de centro con un alto nivel de conflictividad en el que se ha llegado a aceptar, por parte del propio alumnado, la intervención del centro en conflictos externos al mismo, después de una experiencia de amplia intervención del profesorado junto con otros estamentos externos al centro que están relacionados con servicios municipales y sociales. A continuación se presenta la información ofrecida por dos personas del equipo de dirección de uno de estos centros:

- **“¿Tratáis problemas que hayan sucedido fuera?**
- Sí, sí. Antes los chavales decían que fuera del horario podían hacer lo que quisieran. Ahora ya no lo cuestionan. Ayer mismo estuve hablando con cuatro que hacían pira e iban a la puerta de otro colegio para esperarles y pegarles. La mayoría de los fines de semana tienen bronca y luego tienen su continuidad durante el fin de semana. Y nadie cuestiona que nosotros intervengamos. Incluso se ponen sanciones.
- Y hemos puesto sanciones por algo que se ha hecho fuera, porque aunque sea fuera son alumnos de aquí.
- **¿Eso es un avance, no? Que ellos vean que hay continuidad dentro y fuera y una función educadora.**
- Pues sí. Además, con chavales durísimos y medidas judiciales. Nos han sumido como mediadores de una manera espontánea. El tema está en que nos desborda. Podemos dar el paso por nuestra parte en legitimación, pero vemos que la historia que traen es muy gorda y no podemos dar el paso en prevención. Por ejemplo, para que vean que el medio para resolver un conflicto no es la pelea. Eso sí vemos que nos desborda como ámbito educativo. También es verdad que si siguen tercero y cuarto con nosotros, lo normal es que abandonen eso.
- Eso es frecuente. Nos dicen otros profesores que ‘algo habrán hecho en primero y segundo’. Chavales que antes eran cañeros llegan a tercero y... también influye la edad. Se aprecia un cambio. Algo habremos hecho, o algo habrá pasado.”

Aunque se valora la intervención del profesorado, el alumnado no siempre recurre a él cuando los conflictos son situaciones de maltrato entre iguales. Con intención de profundizar en las contestaciones que a este respecto se recogieron en los cuestionarios, se suscitó en las entrevistas la cuestión de la delación del culpable o culpables, en el caso de saber quién es. Para ello se planteó de nuevo uno de los dilemas del cuestionario de alumnado, que se recuerda a continuación:

Dilema:

Una cuadrilla está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Ander, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo

1. No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor.
2. No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
3. Es mejor no meterse a defenderle porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a machacar.
4. Habría que decírselo a un profesor o profesora aunque me llamen chivato.

A partir del análisis de la información recogida se puede afirmar que los alumnos y alumnas tienen muy claro qué es lo que habría que hacer, aunque lo que dicen hacer es otra cosa. Son plenamente conscientes de que hay que ayudar a la persona que está siendo acosada o maltratada, bien defendiéndole o bien recurriendo a los profesores y profesoras. Pero, lo que dicen que de hecho ocurre en la práctica, o que llegado el caso harían, es justamente inhibirse por “miedo” a las posibles consecuencias de una intervención en el conflicto o de ser considerados como delatores y delatoras.

Se presentan a continuación algunas de las respuestas recogidas:

- *“Lo mejor es ayudar, pero lo que se hace es callarse.”*
- *“No hacer nada, porque si te metes te puede perjudicar.”*
- *“Yo creo que la que hay que hacer es la última (decírselo al profesor o profesora) pero la que se hace es la primera (no decir nada para que no me llamen chivato).”*
- *“Decirlo a los profes no es lo mejor, tienen que arreglarlo entre ellos.”*
- *“Pero según qué cosas, los profesores no pueden arreglar esas cosas.”*

Estas son las impresiones de un jefe de estudios y una profesora:

- *“Cuando hemos hablado alguna vez de estas cosas ya dicen: ‘una cosa es lo que debería hacer y otra es la que haría’.”*
- *“Yo creo que no lo cuentan por miedo.”*

Y por último algunas opiniones de una madre y un padre:

- *“Pero hablándolo, te dice que eso no es chivarse, es ayudar. Pero si se encontrara en la situación no creo que fuera a contártelo.”*
- *“Ellos tienen claro qué es lo que tendrían que hacer pero...”*

Esto no quita que algunos estudiantes sí se atrevan a hablar con los profesores. El siguiente extracto, por ejemplo, es un diálogo entre alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Los profes se enteran de lo que pasa. Incluso antes que nosotros.”</i> - <i>Además, vamos a contárselo nosotros. Yo, si veo que a un chaval le están maltratando, sí se lo digo.</i> - <i>¿Aunque te llamen chivato?</i> - <i>Qué me llamen lo que quieran.”</i> |
|--|

En cuanto a las medidas de carácter sancionador, la actitud más general es cuestionar su efectividad. En las respuestas obtenidas, existe una opinión generalizada de que antes de aplicar medidas de tipo punitivo, habría que agotar otras posibilidades y dejar éstas para casos extremos.

Más allá de la sensación de que en general las sanciones, como única vía de intervención, son insuficientes, hay algunas medidas que suscitan especial rechazo. En lo referente al alumnado, es de destacar la total oposición a los castigos colectivos por considerarlos claramente injustos. En diferentes grupos de discusión se ha suscitado la cuestión y en la mayoría de los casos se han declarado abiertamente en contra. He aquí un ejemplo correspondiente a alumnado de primer ciclo de ESO:

- *“Yo no estoy de acuerdo con que uno rompa algo y lo paguemos todos. La profe nos dice que si alguien rompe algo y sabemos quién ha sido y no lo queremos decir, que podemos dejar una nota anónima. Y si no, lo pagamos entre todos.”*

Respecto a las expulsiones y a los cambios de centro, también se detectan muchas dudas de que realmente sean efectivas. En el siguiente ejemplo se puede ver la opinión manifestada por un alumno de 2º ciclo de ESO:

- *“Es que si se les manda a casa también están dejados. Porque también los padres les tienen abandonados. Esto no sirve. No saben guiarles.”*

Por parte de los padres y madres también se manifiestan dudas en este sentido. Lo ven malo para el alumno o alumna expulsado, pero ventajoso para el grupo. La impresión general es, no obstante, de impotencia por la propia medida y por la complejidad del trámite. He aquí la transcripción de una parte de uno de los grupos de discusión compuesto por madres y padres del Consejo Escolar:

- **“¿Creéis que la solución son los expedientes?”**
- *No se soluciona, pero se soluciona el problema del resto de los niños*
- *Centros ocupacionales o...*
- *Pero eso ya hay.*
- *No sé.*
- *Pero que se le pueda expulsar sin tanto trámite.*
- *Tienen que adaptarse. Yo sé que es difícil, porque son niños.*
- *Pero estás quitando el derecho a la clase, por uno.*
- *¿Qué solución tiene? ¿Una clase especial? No lo sé. Es muy complicado.”*

Y las dudas de un jefe estudios:

- *“No lo sé. Igual en determinados casos podría ser una medida razonable. Pero tampoco me hago una idea de un crío de once años que le tengas que cambiar de centro. Me parece muy fuerte.”*

Por último, se preguntó por un fenómeno que se está produciendo últimamente cada vez con más frecuencia que es la adopción de la vía judicial para la resolución de algunos conflictos en los centros educativos. Aunque parece que no está muy extendido, salvo en situaciones de conflictos muy graves, en los grupos en los que se ha tratado el tema se percibe que la adopción de la vía judicial es una opción que lleva a distorsionar la realidad de la convivencia en los centros educativos. Dice una jefa de estudios:

- *“A mí es algo que me preocupa. Me parece fatal. Al final es lo de siempre, cada vez se parece más a la sociedad americana. Judicializar todo.”*

Este proceso de judicialización de los conflictos educativos es un reflejo de la sociedad, y el profesorado no cree que sea muy efectivo:

- *“Antes, en la vida se le ocurría a un padre denunciar porque a su hijo le han roto las gafas. Hoy en día, llegan a juicio. No creo que sea la enseñanza la que se haya judicializado sino la sociedad. Aquí sí habría que intervenir. No deberían dejar que estas cosas llegaran al juzgado.”*

Las familias tampoco consideran que sea la vía más adecuada, pero tienen una opinión más matizada cuando los casos son de abuso entre iguales. Piensan que es lógico que los padres y las madres intenten ayudar a sus hijos de cualquier forma cuando sufren situaciones de maltrato.

- *“Si tú crees que tu hijo sufre bullying, llamas y no te hacen caso, vuelves a llamar y siguen sin hacerte caso... hay que hacer algo.”*

Relacionadas con la adopción de la vía judicial, existen otras medidas en las que también se recurre a elementos externos, como puede ser la intervención de servicios sociales o municipales o el recurso a la policía. De la información recogida en los diez centros participantes sólo se han mencionado intervenciones de este tipo en casos muy localizados y que reflejan una práctica poco habitual.

4.3. ACTUACIONES DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

En el apartado anterior, al comentar las medidas de resolución de conflictos de carácter preventivo, se han adelantado ya lógicamente muchas actuaciones que, además de prevenir conflictos, contribuyen a la mejora de la convivencia, pero en las entrevistas y grupos de discusión se aludió a otras iniciativas muy interesantes que se desarrollan en este apartado.

4.3.1. Enseñar a convivir

Uno de los factores más importantes para que la convivencia en un centro escolar sea adecuada es la importancia que se le dé a la misma. Obviamente un centro preocupado por el tema generará expectativas que contribuirán a un mayor éxito en la consecución de unas relaciones adecuadas entre las distintas personas. Estas expectativas deben darse tanto en el profesorado como en el alumnado, así como también en los padres y madres.

El primer hecho destacable es que todos los colectivos entrevistados reconocen que se puede aprender a convivir. Este es un aspecto crucial, dado que parece que se parte de una predisposición positiva hacia la enseñanza de capacidades esenciales para la mejora de la convivencia. Tanto desde el profesorado y las familias, que serán los encargados de enseñar, como desde el alumnado, que es consciente de que además de las asignaturas tradicionales tiene que aprender otros aspectos importantes para su formación, se coincide en la importancia de estos aprendizajes. He aquí algunas opiniones del profesorado:

- *“Es el ingrediente del menú diario.”*
- *“Estamos preocupados por ese tema y nuestra programación está basada en valores. Lo trabajamos en las asignaturas y en tutoría.”*
- *“Aquí ponemos la semilla y tienes la sensación de que no recoges el fruto, pero sí formas parte de su vida.”*

Algunos docentes señalan la importancia de tomar conciencia de la relación entre rendimiento y convivencia. O, más exactamente, de darse cuenta de que aprender a convivir es un aspecto esencial del currículo. Esta idea se recoge en la siguiente intervención de un profesor:

- *“En la medida en que unos chavalitos se sienten frustrados porque no tienen éxito académico puede afectar a la convivencia. Pero bueno, como en este centro es relativamente homogéneo, se lleva mejor. No es lo mismo que la mayoría sean buenos y haya tres o cuatro que van peor. Es mejor ser malo que tonto. Aquí hay de todo, pero hay una masa importante de chavales que tiene un nivel curricular muy bajo. Es complicado. En principio puedes hacer cierto trabajo compensatorio de tipo afectivo. Que encuentren el centro como un espacio de referencia, al margen de los bajos rendimientos. Creemos que la participación comunitaria, el trabajo explícito de convivencia y la mejora de rendimientos tienen que estar unidos. De manera que haya puntos de convergencia. Entre ellos, que la clase y la educación en valores vayan juntos con el rendimiento, especialmente con la solidaridad. Se trata de que yo intente ayudarte “entre iguales” porque son necesarios. La traducción, incluso la regulación emocional. Chavales que son capaces de reconducir situaciones mejor que nosotros. En general, en la medida que sepamos anclar esto con la vida de la gente... Es muy utópico, pero hay que ir hacia eso. Mejorar la convivencia y mejorar el rendimiento va unido.”*

También el alumnado piensa que es importante que en la escuela se les enseñe a establecer relaciones interpersonales positivas:

- *“Yo creo que se puede enseñar a convivir.”*
- *“Yo creo que es lo que hay que enseñar (a convivir).”*
- *“Yo creo que deben dedicar más tiempo a enseñar a convivir que a dar clase.”*

No obstante, los docentes son conscientes de que se trata de una labor conjunta con la familia y a largo plazo.

- *“Y poco a poco sí hay aprendizaje. También sabemos que no es cosa de un día o de dos. Y yo creo que así se aprende.”*
- *“Pero tiene que ser una prolongación. Entre casa y la escuela. Tiene que ser un poco todo.”*

Esta colaboración es el segundo aspecto que cabe destacar. Todos los colectivos del centro reconocen que la labor de educar al alumnado no puede ser únicamente del centro. Las familias deben realizar una gran labor. Además el trabajo de unos y otros debe estar coordinado de manera que todos remen en el mismo sentido.

- *“Yo creo que el centro tiene mucha labor, pero siempre que tenga el apoyo de los padres.”*
- *“Una cosa que nos obstaculiza nuestro trabajo es la actitud de los padres, cuando hay algún conflicto y se pone en duda la decisión y actuación de los profesores.”*
- *“...se trabaja, pero en el centro tampoco se pueden hacer milagros. El tema de qué hacen los padres es muy importante. De hecho, se ve cuándo los padres funcionan y cuándo no.”*

Otro factor importante y directamente relacionado con la importancia que se dé a la tarea de enseñar a convivir es reconocer el carácter formativo de la Educación Secundaria

Obligatoria. Un centro que sólo se preocupe por instruir a su alumnado en las materias tradicionales (matemáticas, lengua...) no podrá cumplir su función educadora. La labor del centro no puede circunscribirse únicamente a ello. Es decir, tener la convicción de que el profesor es un educador y no sólo un enseñante.

- *“Nuestra primera preocupación es la persona y en segundo plano queda el alumno de matemáticas. Y eso es porque tenemos claro que tenemos que ser educadoras y eso es lo que nos exige la sociedad.”*

Afortunadamente la mayoría de docentes a quienes se entrevistó reconocen su labor educadora.

- *“Yo pienso que nosotros somos educadores. Hay centros que todavía piensan que son profesores. En ese camino no hay ninguna duda, lo que pasa es que no es fácil. Ha habido una transformación en el profesor y el que no lo ha hecho le va mal.”*

Pero no todos son de la misma opinión. He aquí, por ejemplo, la opinión vertida por un jefe de estudios de uno de los centros analizados:

- *“Pero no, la educación, en casa. Nosotros, a enseñar.”*

En general, no obstante, la sensibilidad que muestra el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante la convivencia escolar es alta y, como resume el profesor cuya opinión se recoge a continuación, se traduce en realizar una labor de prevención en muchos casos y de actuación directa en otros, cuando se da alguna circunstancia anómala.

- *“Tenemos como dos vías: una es la prevención, es continuamente la vigilancia y otra es la actuación directa.”*

4.3.2. **Formación**

En la mayoría de las intervenciones se relaciona esta sensibilidad hacia la enseñanza de la convivencia con la formación del profesorado del centro. Esta necesidad formativa es reivindicada desde el profesorado. Son conscientes de que la sociedad ha cambiado, pero, sin embargo, no saben si realmente están preparados para esos cambios.

- *“Igual necesitamos una preparación. Somos conscientes de que ha cambiado la sociedad y no sé hasta qué punto nosotros hemos cambiado.”*
- *“Yo no creo que la escuela responde a lo que hoy día se vive. Creo que no nos hemos adaptado. Ni sabemos ni nos han dado medios para ello. Para intentar enseñar de otra manera.”*

En este sentido, en todos los centros que han participado en el estudio cualitativo tienen algún tipo de acciones relacionadas con la formación del profesorado, alumnado y/o padres y madres. En muchos de los casos además, estos últimos años, las acciones formativas están íntimamente relacionadas con la convivencia escolar. No obstante, no siempre las acciones formativas están integradas dentro de un plan del centro, sino que

más bien atienden a intereses más o menos particulares de algunas personas o algún colectivo específico del centro.

En varios centros el trabajo formativo que están realizando está coordinado por los Berritzegunes³, dado que desde los mismos se ofrecen una serie de programas relacionados con la convivencia escolar. Dentro de estos programas, uno de los presentes es el de *Gernika gogoratuz* que pretende formar a expertos en mediación mediante la gestión de los conflictos. También hay centros que tienen un plan integral que en su día comenzó en Educación Primaria y que ahora está pasando, adaptándolo, a Educación Secundaria. Es el caso del programa de mediadores (*bitartekariak*).

- *“Empezaron con el programa ‘bitartekaria’ en primaria y ahora estamos aprovechando ese proyecto para seguir en secundaria.”*
- *“Sí, lo de la resolución de conflictos son cuatro horas. Para profesores, alumnos y padres. Viene una persona de fuera, de un gabinete externo.”*

En algún centro han realizado un programa de formación para el alumnado. Lo que se pretende es formar a los propios alumnos y alumnas para que sean mediadores y sean capaces de mediar en conflictos entre iguales.

- *“Se trata de formar chavales como mediadores, en conflictos entre iguales.”*

En otro de los programas que se llevaba a cabo en uno de los centros participantes, el programa *Geuk*, se ofrece formación a todo el profesorado y luego hay una comisión formada por alumnos y alumnas, profesorado y familias. Al igual que el programa de *Gernika gogoratuz* este programa está muy bien valorado. Esta es la respuesta de un profesor ante su posible repercusión:

- *“Pienso que entre nosotros, sí. Entre los profes sí, hay otra filosofía ante estos temas. Sabemos que tenemos que intervenir de otra manera. Parece que sí ha quedado algo de teoría.”*

En algunos centros también hay un intento de involucrar a los padres y madres en estos planes de formación, aunque los resultados obtenidos han sido escasos dado que la participación de los mismos ha sido muy pequeña.

- *“También organizamos charlas con los padres, pero la respuesta no es muy masiva.”*

En algún centro, sin embargo, la formación en convivencia se reduce a alguna charla que ofrece alguna institución ajena al ámbito escolar que, de manera aislada, trata de estos temas.

- *“Lo único que hemos hecho ha sido cuando el ayuntamiento propuso unas charlas de convivencia y tomamos parte. Eran seis horas para el alumnado.”*
- *“Hubo un taller, vinieron dos chicas para hablar de las relaciones y así.”*

³ Los Berritzegunes son centros de innovación o apoyo al profesorado de una zona.

Con respecto a los programas específicos de mejora de la convivencia que ofrece el Departamento de Educación, se valoran positivamente, pero algunos docentes comentaron que en ocasiones no consiguen motivar al profesorado porque las condiciones de participación no son las adecuadas, ya que debería disponerse de liberaciones docentes. Pero, en general, la preocupación de la práctica totalidad de los centros es alta en cuanto a la necesidad de formarse en temas relacionados con la convivencia escolar.

4.3.3. **La comisión de convivencia**

En las entrevistas se recabó información sobre la comisión de convivencia, para comprobar la valoración que los distintos colectivos de la comunidad escolar hacían de este órgano diseñado, precisamente, para mejorar la convivencia.

La mayoría de los centros tiene establecida la comisión de convivencia, y los que no la tienen están en vías de constituirla. Normalmente está formada por alguien del equipo directivo, algunos padres y madres, y algunos profesores y profesoras. En algún caso, aunque no es lo habitual, también participan algunos representantes del alumnado. Este punto es bastante controvertido; aunque algunos de los participantes en las entrevistas y los grupos de discusión opinaron que sería interesante que el alumnado tomara parte en la comisión, otros consideran que no. Esta diferencia de opinión se debe a la función que se le otorga a la misma. Si se considera la comisión como un órgano meramente sancionador, es habitual que la opinión mayoritaria sea que el alumnado no participe. Pero, si además de esa función tiene otras como la prevención o la detección de conflictos, el concurso del alumnado sería fundamental.

La opinión mayoritaria del profesorado y de las familias es que, aunque en un principio a esta comisión se le otorgan una serie de funciones que abarcan la prevención de conflictos, la puesta en marcha de medidas de mejora de la convivencia y el seguimiento de éstas, en la mayor parte de los centros se ha convertido en un órgano sancionador de las conductas no permitidas.

- “...se reunían todas las semanas, se hacían cosas, no sólo sancionar. Muy próximo en el tiempo; sucedía y se solucionaba. Pero luego paso a ser más sancionadora.”
- “El Consejo Escolar es más informativo, la comisión de convivencia es más sancionadora.”

No obstante, no sucede lo mismo en todos los centros.

- “Yo, la comisión de convivencia no la entiendo sólo como un jurado, sino que implemente medidas que pueden ayudar a que no lleguen esos casos.”
- “No es meramente sancionadora.”

En estos casos se hace énfasis en que esta comisión debería disponer de un sistema de detección de conflictos rápido y eficaz, que permitiera poner en marcha de forma inmediata la intervención que se considere necesaria. Para ello, los docentes vuelven a insistir, como ha se había señalado en apartados anteriores, en la importancia de estar atentos y ser accesibles:

- **“Y, ¿cuál creéis que es la clave para que se den buenas relaciones?”**
- *La comunicación. Yo creo que el cortar a tiempo antes de que las cosas avancen.”*

- *“Entonces lo que sí veo es que estamos encima, conocemos a los chavales, somos bastante accesibles.”*

Sin embargo, en varios de los centros analizados se ha encontrado una situación curiosa. La comisión de convivencia, al surgir del ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento) y convertirse en un órgano exclusivamente sancionador, ha sido complementada con alguna otra comisión que recoge otras funciones relativas a la convivencia del centro, muchas veces ligada a la puesta en marcha de algún programa específico de mejora de la convivencia. En todos estos casos, además del equipo directivo, profesorado y familias participa también el alumnado. No parece que esta duplicidad de comisiones sea el modelo más adecuado, sino que más bien la comisión de convivencia debería asumir ese papel y debería tener representación de todos los estamentos, incluido el alumnado.

- *“Es que hay dos diferentes: una, la comisión de convivencia, que es la que está dentro de la normativa del centro, y la otra es la de este año con respecto a este proyecto, de la comisión de convivencia con miembros como la dirección y coordinadoras del programa de ‘Elkarbizitza’, otro tipo de profesorado, alumnado y padres.”*
- *“Sí. Es paralela. Más de participación del alumnado.”*

4.3.4. **La tutoría**

Todas las intervenciones de los participantes pusieron especial énfasis en la importancia de la acción tutorial. Prácticamente en todos los centros escolares dedican alrededor de una hora semanal a la tutoría, hora en la que el tutor o tutora se reúne con sus alumnos y alumnas y realizan diversas actividades diseñadas en el plan de acción tutorial. Entre ellas se dedica mucha importancia precisamente al trabajo sobre los valores, la autonomía personal y la convivencia.

- *“La tutoría es un trabajo muy bueno de prevención.”*
- *“Aquí tenemos una hora de tutoría semanal. Ahí se habla, está regulado el trabajo de tutoría por la orientadora.”*
- *“Uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la tutoría. Y en tutoría se han creado materiales. Y cuando llegan se recogen, se analizan, se clasifican para cada curso.”*

En otros casos, el procedimiento es más inductivo e, independientemente de los que está previsto en el plan de acción tutorial, se utiliza este espacio para atender problemas que surgen sobre la marcha. En función de las necesidades detectadas en el alumnado, de sus inquietudes e incluso de la problemática que se ha dado durante esa semana, surgen temas que serán debatidos en el gran grupo.

- *“En tutoría, si hay algún conflicto, se actúa.”*

El alumnado, en general, reconoce que en las horas de tutoría tiene libertad para hablar de los temas que le preocupan, sin tener ningún tipo de coacción.

- *“Sí, depende de la persona. No hay miedo de hablar.”*
- *“Con los tutores, sí.”*

En cualquier caso, uno de los temas más importantes que se trata en estas sesiones es el de la convivencia en los centros, tanto desde el punto de vista de las relaciones con los compañeros, como del grupo aula, y del nivel de centro. En este sentido es una práctica habitual en los centros que a principio de curso se repase en estas horas la normativa del aula y del centro y se haga partícipes a los alumnos y alumnas para que propongan cambios en la misma.

- *“Lo que sí se hace cada año en la sesión de tutoría es trabajar el tema de las normas. Como es tan general, tampoco se pueden hacer muchos cambios, pero se intenta trabajar el tema con el alumnado.”*

Es interesante la forma en que se trabajan las normas en el horario de tutoría en algunos centros. Entre todos se relaciona cada norma con un valor que se quiere conseguir y con la conducta que se quiere evitar. Son los propios alumnos y alumnas los que redactan la norma (que normalmente coincide con la propuesta por el centro) y la consecuencia de transgredirla (que normalmente suele llevar una sanción mayor que la prevista por el centro).

Otra interesante iniciativa que están llevando a cabo algunos centros y que está dando sus frutos es la tutoría individualizada. En ésta, el tutor o tutora, periódica y sistemáticamente, se entrevista con cada uno de sus alumnos/as de manera individual para tratar los temas que son de su interés. Obviamente, en ésta los alumnos y alumnas tienen mayor libertad para hablar. Así la valora una de las profesoras del centro:

- *“A mí me parece fundamental. Es muy interesante. De hecho, cuando nosotros hicimos el primer plan de acción tutorial, hace ya ocho años, cuando salió la reflexión esta fue por eso, se necesitaba un contacto directo con ellos. En el aula no te da tiempo, se quedan muchas cosas en la gatera y hay que hablar de las cosas. Tiene que ser una medida estructural. Y en ese sentido tiene que haber una apuesta clara por parte del centro.”*
- *“Cuando empezamos, lo notamos. Comentábamos entre nosotros ‘Cómo se nota cuando has hablado con un chaval’. No sólo cuando hay conflictos. Es mejor prevenir que lamentar. O si hablas con ellos antes de que lleguen los problemas. Lo que hacemos es prevenir.”*

Los alumnos y alumnas también lo valoran de forma muy positiva. He aquí un extracto de sus opiniones:

- **“Los que habéis ido a la tutoría individual, ¿qué tal?”**
- Bien.
- **¿Mejor que la tutoría en grupo?**
- Sí.
- *La tutoría individualizada es muy distinta a la de grupo. En la de grupo se tratan otros temas.*
- **O sea que la valoráis bien. ¿La propondrías para otros centros?**
- Sí (al unísono).”

Un aspecto que ha salido con frecuencia en las entrevistas y grupos de discusión es el tiempo necesario para la tutoría. Parece que una hora semanal se consume exclusivamente con la tutoría grupal. Por ello, quizás debería pensarse en una hora semanal para tutorías grupales y otra hora semanal en la que el docente pudiera ir entrevistándose con cada uno de sus alumnos y alumnas.

- *“Debería haber más horas para la tutoría.”*
- *“Sí, más tiempo a la tutoría.”*

Por otra parte, las actividades de tutoría individualizada suponen mayor tiempo de dedicación docente que no suele estar previsto en la dotación de plantillas. Sin embargo, en los centros en lo que esto se consideraba una prioridad se organizaban los horarios de forma que este tiempo quedara asegurado durante los cuatro cursos de la Educación Secundaria.

Una pieza clave para el buen funcionamiento de la tutoría es la estructura de delegados. Si bien en algunos centros no es más que una figura decorativa que no tiene apenas funciones asignadas, en otros se reúnen periódicamente entre ellos y con miembros del equipo directivo para tratar, entre otros, temas relacionados con la convivencia escolar. Las decisiones adoptadas en estas reuniones deben ser posteriormente transmitidas al resto del alumnado utilizando para ello la tutoría.

- *“Las asambleas con los delegados suelen ser efectivas. Yo creo que se sienten bien, viendo que los delegados tienen función, sintiéndose partícipes. Ellos lo transmiten a la clase en las horas de tutoría. Eso está programado.”*

Por último, en estrecha relación con la capacidad de conocer a todo el alumnado y atender de forma individualizada sus necesidades, han sido varias las voces que han reclamado la reducción del número de profesores y profesoras que imparten docencia en el mismo aula. En algunos casos este número puede superar la decena. El hecho de tener más o menos posibilidades de interactuar con el mismo docente está relacionado con el tipo de convivencia que se pueda generar.

- *“Que pasen menos profesores por curso, organizar por ámbitos y no tanto por doce asignaturas. Eso también tiene que ver con la convivencia.”*

4.3.5. El plan de acogida

El plan de acogida para alumnos y alumnas de nueva incorporación en el centro es una iniciativa complementaria al plan de acción tutorial, que en muchos casos se considera una parte de él. Son todavía pocos los colegios e institutos que lo tienen sistematizado, pero se trata de una práctica que va extendiéndose y que probablemente se generalice en poco tiempo.

En estos planes se presta especial atención a los alumnos y alumnas de secundaria y, dentro de ellos, a los que provienen de otros centros de Educación Primaria. En algunos centros se cuenta con un protocolo de actuación para facilitar la integración de ese alumnado.

Por otra parte, también en determinados centros está prevista la atención a los alumnos y alumnas que llegan nuevos al centro, sin contacto previo con nadie, bien a comienzo de curso o bien cuando el curso ya ha comenzado. Para esos casos también disponen de pautas de intervención.

4.3.6. **Programas de mediación y de alumnos/as ayudantes**

Una mención especial merece el tema de los programas de mediación. Aunque todavía son infrecuentes, también este tipo de programas va siendo una práctica que se pone progresivamente en marcha en los centros escolares. En algunos casos se trata de actuaciones de mediación entre el agresor y la víctima, sean estos iguales, o profesores y estudiantes, dirigidos a recomponer la relación entre ellos. Los mediadores pueden ser adultos o los propios alumnos y alumnas. Se ve con recelo que estos últimos intervengan si el conflicto implica a un docente.

En otros casos el modelo no es sólo el de la mediación sino un enfoque más amplio de “alumnos/as ayudantes”, en donde algunos/as estudiantes se convierten en recursos de apoyo para sus compañeros y compañeras. En este tipo intervención se trata de que sea a través de los propios alumnos y alumnas como se canalicen los posibles conflictos que se puedan dar en el centro. No obstante, su labor no comienza cuando se detecta el conflicto, sino que pueden comenzar por hacer una labor de prevención, como en el caso de uno de los centros analizados.

- *“Se ha formado un grupo de alumnos para mejorar la convivencia del centro cuya función es ver los problemas que hay e intentar buscar soluciones.”*

Una de las claves del éxito de este tipo de programas está en la forma de elegir a quienes harán esta labor de mediación. En algunos casos se ha hablado de los delegados y delegadas de clase. La ventaja de esta opción es que se trata de una figura que existe en prácticamente todos los centros y que suele ser elegida democráticamente. Puede utilizarse este procedimiento, incluyendo en sus tareas este apoyo a los iguales, siempre que en el momento de la elección tanto las y los candidatos como el grupo-aula sean conscientes de lo que implica.

No obstante, no tiene por qué ser la única opción. En otros centros, los alumnos ayudantes son elegidos específicamente para esta tarea, atendiendo entre otras cosas a sus capacidades de sensibilidad y empatía. En estos colegios e institutos se han elegido dos alumnos o alumnas por clase a los que se ha formado para llevar a cabo esta tarea. En estos casos, cuando se da algún tipo de conflicto, estos alumnos y alumnas son los encargados de mediar e intentar resolverlo, sin que, a poder ser, intervengan las personas adultas. Pero su tarea es más amplia e implica estar atento a las necesidades que puedan tener los compañeros y compañeras sin esperar a que surjan los conflictos.

Como se ha señalado anteriormente, en todos los casos analizados el programa está todavía en fase de implementación y habrá que esperar para ver cuál es el fruto que da, aunque las expectativas son muy positivas.

4.3.7. *Actuaciones fuera del ámbito escolar*

Por último, han sido muchas las intervenciones en la que se ha hecho hincapié en la imposibilidad de los centros en atender algunos problemas sólo con sus recursos. Al inicio de este apartado ya se señaló la importancia de la colaboración con las familias, pero también se ha hecho alusión a otras medidas de colaboración con instituciones externas al ámbito escolar.

Se trata de programas conjuntos que podrían ir desde actividades extraescolares a apoyos más específicos para alumnos y alumnas con problemas, por ejemplo, de salud mental. Pero uno de los problemas que más preocupa es el que tiene que ver con aquellos chicos y chicas que no tienen un hogar estable. Desde el centro se puede trabajar con el alumno mientras está en él, pero es necesario un seguimiento fuera del mismo. En este sentido los centros reclaman la necesidad de la “ventanilla única”, de tal manera que no tenga que andar de la Ceca a la Meca para obtener recursos externos para atender a algunos de sus alumnos.

- *“Por ejemplo, ahora tenemos un alumno que necesitaría estar en un hogar. Que no esté en su casa, que esté en un hogar funcional. Después de dar muchas vueltas, han entrado los servicios sociales y hemos conseguido que vaya un educador unas horas a la semana a su casa. Pero ese chaval necesita que cuando llegue a casa haya alguien. Que no esté solo porque la madre se ha ido y el padre no sé qué. Y eso, ¿a quién le importa? A nadie.”*

4.4. **EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Un aspecto relevante que ha aparecido de manera recurrente en los distintos grupos de discusión y entrevistas realizadas ha sido la función que cumple o debería cumplir la administración educativa en el tema de la convivencia escolar.

En este sentido “*el caso Jokin*” ha marcado un antes y un después desde distintos puntos de vista que se van a desarrollar a continuación. Sin entrar a valorar las razones del terrible suceso, se intenta explorar las consecuencias que, en opinión de los centros escolares, ha acarreado.

En primer lugar, todos los colectivos reconocen que a raíz del suceso la sensibilidad hacia la convivencia escolar, y en concreto hacia el maltrato entre iguales, ha aumentado de manera exponencial. Esta sensibilización se ha producido en distintos niveles. Por lo que respecta a la Administración educativa, tomó una serie de medidas y de iniciativas, tales como el encargo de estudios descriptivos sobre la realidad del maltrato entre iguales en los centros escolares, la creación de protocolos de actuación y el aumento de la oferta formativa para el profesorado y los centros sobre temas de convivencia.⁴ Así

⁴ Véase en el Anexo I el resumen que la propia Administración educativa presenta de sus actuaciones, para mayor información.

lo reconoce la mayoría del profesorado que ha intervenido en las entrevistas y grupos de discusión:

- *“Hay una preocupación más clara por parte de la administración.”*

Una de las decisiones de la Administración educativa fue poner en marcha un protocolo de actuación para aquellos casos en los que se detecte y diagnostique algún problema de convivencia. En general, el profesorado acepta el protocolo porque según ellos *“les cubre las espaldas”*. Es importante recordar que la denuncia unánime que hacen tanto el profesorado como los equipos directivos es que se sienten desprotegidos cuando alguien (léase las familias o los medios de comunicación) denuncian su actuación ante algún problema de convivencia. Al parecer, tienen un sentimiento de falta de apoyo por parte de la administración, y consideran que siempre trata de proteger los derechos del alumnado y de las familias olvidándose del profesorado y de los equipos directivos. Ante cualquier conflicto siente que la credibilidad de su palabra está muy por debajo de la del resto de estamentos de la comunidad educativa.

- *“Yo creo que los profesores están muy desprotegidos.”*
- *“Todos tienen derechos, padres y alumnos, y nosotros sólo tenemos obligaciones. Los chavales mandan en todas partes. Mandan en casa, dicho por ellos mismos, y pretenden mandar aquí. Entonces yo estoy totalmente vendido. Estamos indefensos por parte de la administración. Y si voy a un juicio, la administración no me defiende.”*
- *“Ahora, desde la sociedad se nos ha dejado a los profesores solos ante el peligro. Antes era el profesor el que tenía la única verdad, y ahora cualquiera tiene más razón que el profesor.”*
- *“Nos vemos solos.”*
- *“Hay mucha presión hacia los profes y mucha exigencia.”*

Por otra parte, parece claro que la sociedad actual se ha judicializado. En opinión del profesorado y de los equipos directivos esta judicialización no es ajena a la comunidad escolar. Problemas que antes se resolvían internamente, hoy en día son trasladados por las familias al exterior para que sean los tribunales los que lo resuelvan. En este sentido no es casual que el Proyecto de Ley de Responsabilidad Penal del Menor, en trámite parlamentario mientras se escribe este informe, recoja explícitamente el tema del acoso escolar, o incluya medidas de alejamiento del menor agresor respecto a la víctima o a su centro docente.

- *“Porque la sociedad se ha judicializado. A todos los niveles, no sólo en el colegio.”*
- *“Se va a convertir en una fuente económica para la familia. Alguno ya le dirá ‘Pégate, que nos tenemos que ir de vacaciones’.”*
- *“A mí me parece triste que los directores tengan que tener conocimientos jurídicos. Es muy triste que tengamos que arreglar los problemas en el juzgado.”*

Como se ha mencionado previamente en numerosas ocasiones, el profesorado no tiene la sensación de que los problemas de convivencia hayan aumentado de manera alarmante. Se siguen dando problemas y conflictos parecidos a los que se daban en años pasados. Sin embargo, está variando la forma de afrontarlos. Si antes lo normal era tratarlo como un problema interno, cada vez es más habitual que las familias trasladen el problema al exterior, bien a la Administración educativa, a través de la inspección o la delegación territorial correspondiente, bien a los tribunales de justicia.

- *“Es normal que niños de doce años se peguen. Antes en la vida se le ocurría a un padre denunciar porque a su hijo le han roto las gafas. Hoy en día llegan a juicio.”*

No parece que llevar los problemas y conflictos ordinarios al exterior de la institución escolar contribuya a mejorar el clima y la convivencia. En este sentido se dan situaciones que llegan a ser extremas.

- *“El otro día nos llegó una citación judicial. Al parecer dos compañeros se han peleado a la hora del recreo y uno de los padres, sin hablar ni con el tutor ni con el equipo directivo, ha ido directamente al juzgado y ha interpuesto una denuncia al compañero de su hijo y al centro.”*
- *“Pero hay casos más graves. Hace poco, en un colegio cercano, dos niñas se han tirado del pelo. Una madre ha puesto una demanda a la otra madre. Y el juez ha responsabilizado al centro por no cuidar. Parece ser que era un sitio que no estaba vigilado, un baño o algo así. ¡En el baño no te vas a meter! Pues ha condenado al centro a pagar una indemnización porque cuando ocurrió esto, como los padres estaban un poco así, el centro les envió una carta diciendo que si había algún error sentían lo ocurrido. Entonces, como han admitido su error, por disculparse, son culpables. Cuando fue una pelea de niñas y nada más.”*
- *“El otro día un chaval se pegó con otro, le puso el ojo morado y el propio médico de urgencias les animó a denunciar.”*

La opinión generalizada es que estos conflictos no debieran llegar al juzgado. No deberían admitirse a trámite. Primero debería ser el propio centro, con sus mecanismos el que debería intentar solucionar el problema. Obviamente dentro del centro el primer interlocutor y mediador debería ser el tutor o tutora. Si el problema no puede ser solucionado en el centro, antes de llegar a los tribunales, debería ser la propia Administración educativa la que tendría que intentar solucionar el problema. Por lo tanto los tribunales quedarían como una última instancia.

- *“No deberían dejar que estas cosas llegaran al juzgado.”*
- *“Que no se admitiera a trámite.”*
- *“Es una cosa que debería solucionarse con el Departamento de Educación.”*
- *“Por poner algo muy básico, asegurarse que ha pasado por el tutor.”*

En este mismo sentido es unánime por parte de los centros la exigencia de una mayor autonomía para actuar cuando se dan problemas de convivencia más o menos graves. La Administración educativa ha elaborado un protocolo de actuación que exige una gran pulcritud en su ejecución, en el que se pormenoriza con todo detalle el procedimiento que debe seguirse. El profesorado y los equipos directivos critican este procedimiento debido a que lo consideran excesivamente burocratizado, de tal manera que desde que se comete el acto hasta que se señala la posible sanción pasa excesivo tiempo. Por ello, en todos los centros han señalado la necesidad de aligerar la burocracia de estas actuaciones y ofrecer al centro más autonomía de actuación, depositando la necesaria confianza en los mismos y garantizando, por otra parte, que estos no actuarán de manera arbitraria.

- *“Que desde el Gobierno Vasco se le dé más libertad al centro. Que no haya tanto trámite a la hora de hacer un expediente.”*
- *“Ahí se podía dar más autonomía a los centros para tomar medidas disciplinarias. Al final, para hacer un expediente disciplinario, tienes que hacer once reuniones, convocar*

al Consejo, convocar a la comisión... un montón de cosas. Para cuando puedes aplicar la medida de un hecho concreto, pedagógicamente, no tiene sentido.”

- “Creo que la administración tiene que darle a los centros más autonomía.
- **¿Para ser más duros?**
- Para ser más rápidos en las decisiones. Más efectivos.
- Yo voy por la rapidez. Si mi hijo hace algo mal hoy, no le voy a castigar dentro de un mes.
- Hay que esperar mucho. Entre que tienes que mandar el expediente, tiene que volver, hay que volver a enviar al Gobierno Vasco, no sé qué... Para cuando pones la sanción...
- **Hay gente que piensa que eso podría convertirse en un riesgo de arbitrariedad en los centros.**
- Pero tiene que haber confianza. Tendría que haber una organización de centro para que llegue arriba. Tiene que haber más autonomía.”

Además de la repercusión que la mayor sensibilidad hacia el maltrato entre iguales ha tenido en la actitud de la administración, el fenómeno en sí, sus consecuencias y la posibilidad de que en los centros escolares ocurrieran sucesos susceptibles de ser denunciados no conocidos por la sociedad, atrajo también **la atención de los medios de comunicación**. Desde entonces, los medios de comunicación vienen resaltando, con mayor o menor intensidad informativa, aquellos aspectos problemáticos de la convivencia en los centros, trasladando la imagen de que determinados hechos aislados son la norma. Muchas opiniones señalan, como ya se ha comentado en apartados anteriores, que esta actitud ha contribuido a dar una imagen según la cual la convivencia en los centros escolares del País Vasco aparece mucho más negativa de lo que realmente es. Según opina tanto el profesorado como los padres y madres, la participación de los medios de comunicación en este debate, en un principio ha contribuido a una mayor sensibilidad hacia el tema y a una mayor preocupación en los centros, que gracias a ello han tomado decisiones y ejecutado acciones encaminadas a mejorar la convivencia. No obstante, también critican que la injerencia está siendo excesiva, no respetuosa en muchas ocasiones y, en todo caso, extremadamente sensacionalista.

- “Lo de los medios de comunicación ha sido impresionante. Como en todo, se ha tratado el tema en ocasiones de forma no respetuosa y sensacionalista. La información está sesgada. Los medios hicieron crítica de los centros, del profesorado. Nos asustamos.”
- “Yo creo que lo están (los medios de comunicación) dramatizando mucho.”
- “Yo creo que la conflictividad en las aulas es más mediática. Vende mucho decir que hay conflictividad.”
- “Los medios de comunicación, ya sabemos cómo funcionan. Igual también valiéndose de lo terrible que fue, lo utilizaron como filón de noticia y de comentario. La responsabilidad de los medios es cómo se orienta todo eso. Es peligroso el tema.”
- “Hombre, una cosa es información y otra la manipulación.”
- “En los medios apareció un dato que dio la viceconsejera diciendo que el 4% del alumnado sufría bullying, es decir uno de cada 25, o lo que es lo mismo uno de media en cada clase. Eso no es real.”
- “Yo creo que la idea de que está aumentando el maltrato entre iguales está totalmente amplificada por los medios de comunicación de una manera salvaje. Pero como todo ahora. Como el tema de las famosas grabaciones en los móviles. Que encima hacen que

otros chavales cojan ideas. A mí me parece que está totalmente desvirtuado, como casi todas las cosas en este mundo, por los medios de comunicación.”

Es necesario, por ello, enfatizar el papel distorsionador que en el tema de la convivencia escolar tienen los medios de comunicación, en opinión de los participantes, quienes consideran que ofrecen una imagen equivocada del profesorado, como un colectivo estresado y desilusionado, y del alumnado, que se presenta todo él como conflictivo. Esta imagen, desde luego, no se corresponde con la situación que se ha encontrado en los diez centros analizados.

CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

Se exponen a continuación las conclusiones del estudio, tomando como estructura de organización del texto las distintas dimensiones de análisis de los resultados y estableciendo, allí donde es posible, comparaciones con investigaciones análogas que permiten interpretar mejor los datos encontrados.

Una primera conclusión es que todos los colectivos que constituyen la comunidad escolar consideran que **el clima de convivencia** en los centros escolares es positivo. Recuérdese que el 92,3% del alumnado dice sentirse muy bien en el centro y tener muchos amigos. Los profesores y profesoras, por su parte, valoran aún mejor sus relaciones con los estudiantes. Estos resultados son llamativos cuando la imagen social y, lo que es más importante, varios estudios (CCOO, 2004; Piñuel, 2006) apuntan hacia una situación de crispación. Sin duda existen conflictos en los colegios e institutos, como se comentará más adelante, pero esto no es incompatible con que el profesorado aprecie a su alumnado y éste a su vez manifieste tener buenas relaciones con los docentes. Las familias son las que se muestran más críticas en cuanto a las relaciones, pero son las que menos conocimiento directo tienen sobre lo que sucede en los centros escolares. Por otra parte, este resultado viene constatándose en varias investigaciones sobre convivencia en las que se encuentran datos muy semejantes (Gobierno Vasco, 2004; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), y convendría prestarle atención para contribuir a equilibrar la visión tan negativa que en ocasiones se traslada, sobre todo en los medios de comunicación, de la convivencia escolar.

En opinión de dos tercios de los encuestados, en los centros y en las aulas se mantiene el orden. Aunque la valoración de **las normas** sigue siendo positiva, la satisfacción que se manifiesta en este aspecto de la convivencia es ligeramente menor. Donde se identifican dos problemas claros en los que además coinciden los tres colectivos de la comunidad escolar es, por una parte, en la deficitaria participación del alumnado y, por otra, en la existencia de una cierta arbitrariedad en la aplicación de las normas. Por lo que respecta al primer punto, la mitad del alumnado, pero también muchos docentes, creen que hay poca participación de los estudiantes en la elaboración de las normas y en las decisiones que se toman para resolver los problemas que se plantean. Esta coincidencia en el diagnóstico no significa sin embargo que se valore por igual esta situación. En las entrevistas y grupos de discusión quedó claro que los alumnos y alumnas deseaban tener más voz, en cambio la mayoría de los docentes no pensaban

que fuera bueno que los estudiantes tuvieran más papel del que ahora tienen. Parece que consideran que es fundamental explicarles bien las normas que se han establecido y comentarlas en clase, pero no tanto elaborarlas conjuntamente y menos aún dar entrada al alumnado en las estructuras encargadas de tomar medidas en los posibles conflictos. Se argumenta muy a menudo, por parte del profesorado y también de la mayoría de las familias, que ven muy difícil que los alumnos y las alumnas fueran capaces de tomar la distancia necesaria para analizar “objetivamente” el problema. Sin negar la razón que puede subyacer en muchas de estas afirmaciones, hay que hacer notar la contradicción que existe entre esta cultura todavía mayoritaria en los centros escolares y el principio teórico de la participación que se postula en todos los enfoques de mejora de la convivencia.

Alumnado, profesorado y familias coinciden también en señalar que queda mucho trabajo por hacer en los centros escolares para conseguir un adecuado nivel de **coherencia en la aplicación de las normas**. Llegar a acuerdos entre los docentes es sin duda un esfuerzo y requiere de estructuras de participación previstas en el horario lectivo, y de personas que lideren este trabajo en equipo, pero parece claro que se trata de un ámbito en el que es preciso avanzar. La arbitrariedad genera indefensión. Si el mismo comportamiento de un alumno o una alumna provoca con frecuencia respuestas muy distintas entre el profesorado, resulta más difícil ayudar a regular la conducta de los estudiantes. Obviamente no se trata de defender la homogeneidad, sino la coherencia. La heterogeneidad es una riqueza, la incoherencia dificulta el aprendizaje.

Una mayoría de alumnos y alumnas critican también la existencia de **favoritismos**, y una vez más este dato es muy consistente en la investigación (IDEA, 2005, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006). Creen que no se trata a todos por igual. Esta queja, a diferencia de lo que sucedía en el caso anterior, no se admite en general por el profesorado. Es muy interesante la razón que dan muchos docentes a este posible desencuentro. Según ellas y ellos, la diferencia en el trato se debe precisamente al conocimiento que tienen de características y necesidades de los alumnos que les llevan a ajustar su intervención en cada situación. Es difícil saber si ésta es la causa de todos los comportamientos que los estudiantes viven como agravios, pero en cualquier caso, sí parece necesario hacer explícito este tema en los grupos y reflexionar sobre él.

Lo que según los datos funciona muy bien en los centros educativos es **la comunicación con las familias** en temas que afecten directamente a su hijo o hija. Los padres y las madres se sienten bien informados a través de la tutoría de la situación de sus hijos o hijas y afirman que se les comunica rápidamente cualquier problema de relación que estos puedan tener. Como se indicará más adelante, parece que el problema del que se quejan los docentes es que esta comunicación por parte del centro no se ve acompañada en algunos casos por una respuesta activa de ciertas familias.

De los resultados del estudio, tanto cuantitativos como cualitativos, puede concluirse también que se es consciente de la importancia de enseñar a convivir. Tanto el profesorado, como las familias, como el propio alumnado dicen estar convencidos de ello, incluso se hacen afirmaciones de que es más importante que otros aprendizajes, y en torno a tres de cada cuatro personas encuestadas creen que en su centro se presta

mucha atención a enseñar cómo relacionarse positivamente. Sin embargo, en algunas entrevistas se ha puesto de manifiesto que este esfuerzo en la enseñanza no siempre se traduce en la misma medida en el aprendizaje. Como se volverá a señalar más adelante, es frecuente encontrarse, sobre todo entre los docentes, con la idea de que en muchos casos, por más que se haga en la escuela, si no se cuenta con la familia o incluso si no cambian algunos valores sociales, lo que se enseñe en los centros escolares pierde importancia. También son muchos los profesores y profesoras y los equipos directivos que consideran que hay que seguir aprendiendo en este campo, que hay que formar al profesorado y poner en marcha programas de mejora de la convivencia. No obstante, la participación real de los centros en este tipo de actividades es muy inferior a la conciencia de su necesidad. En las entrevistas se ha señalado que una de las razones de este desfase es la falta de tiempo para llevarlas a cabo y la sobrecarga del profesorado. Se trata de problemas muy importantes que, sin agotar las razones de esta escasa participación, deberían hacer pensar a los responsables educativos. Por otra parte, entre estos programas, así como son muy frecuentes los dirigidos a asegurar una adecuada acogida del alumnado nuevo, apenas se han puesto en marcha los de mediación o de alumnos ayudantes en sus distintas versiones.

Antes de cerrar este primer aspecto del clima de convivencia en los centros, es importante señalar que esta fotografía general tiene algunos matices dependiendo de ciertas variables. Así, aunque estén contentos, son más críticos los alumnos y las alumnas de 4º de la ESO que sus compañeros de 2º. Ello podría deberse a que estos últimos se encuentren de hecho inmersos en relaciones interpersonales más satisfactorias o a que los más mayores tengan un pensamiento más crítico, o lo que es más probable, a una mezcla de ambas razones más otras que puedan estar influyendo. Por otra parte, algunos de estos indicadores, en especial los que se refieren al orden, alcanzan un nivel más positivo en los centros de titularidad privada y en los de contexto sociocultural medio-alto y alto.

A pesar de este clima positivo, los datos ponen de manifiesto que existen **conflictos** en los centros que no se están abordando de forma adecuada. Antes de analizar cada uno de ellos en concreto, puede concluirse de los resultados con carácter general que no hay acuerdo en si la situación de convivencia ha empeorado o no en los últimos años. El desacuerdo se aprecia tanto entre colectivos como dentro cada uno de ellos. Así, una ligera mayoría del alumnado no cree que hayan aumentado los conflictos. Los docentes muestran porcentajes semejantes de acuerdo o desacuerdo con la afirmación y entre las familias, aunque es superior el número de personas que cree que no hay ahora más conflictos, hay también cerca de un tercio que piensa lo contrario. No es fácil interpretar este dato. Podría deberse a características más personales de quienes contestan –recuérdese que las profesoras creen en mayor proporción que sus compañeros que han aumentado los conflictos-, o del centro al que pertenecen, de hecho en los centros privados y de contexto sociocultural medio-alto o alto hay un porcentaje mayor de profesorado y de familias que creen también que los conflictos son más ahora.

Al comparar estos datos con otras investigaciones pueden extraerse varias conclusiones. La primera, que ha aumentado el porcentaje de profesorado que opina que hay más conflictos. Según los datos de Martín, Rodríguez y Marchesi (2005), recogidos en 2003, el 30% tenía esta opinión, mientras que en este estudio el porcentaje es de 41,7%. Sin

embargo si la comparación se hace con una investigación realizada en el mismo curso 2005-2006, pero en una muestra diferente, la conclusión es distinta. Así, los resultados del estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid muestran que son más (55%) los profesores y profesoras de secundaria de esta Comunidad que opinan que han aumentado los conflictos. La comparación con los datos del Defensor del Pueblo (2000) es más difícil ya que allí la pregunta ofrecía otras alternativas de respuesta, pero teniendo en cuenta que un 45,7% decía que habían aumentado ligeramente y un 32,7% que lo habían hecho drásticamente podría concluirse que es menor el número de docentes que en la Comunidad Autónoma del País Vasco está de acuerdo en este momento con esta afirmación. Cuando se comparan las respuestas del alumnado y de las familias, no se aprecian por el contrario cambios relevantes.

De entre los conflictos que se producen en los centros, el que más preocupa al profesorado es el de los alumnos y alumnas que no dejan dar clase, es decir la disrupción. Este dato es consistente con los resultados de todas las investigaciones citadas anteriormente. El segundo problema que más les preocupa son los abusos entre el propio alumnado, si bien el porcentaje es prácticamente el mismo que el de las malas maneras y agresiones que puede haber contra ellos y ellas. A nuestro juicio puede considerarse un dato positivo que el maltrato entre iguales preocupe al profesorado tanto como la violencia que pueda dirigirse hacia ellos mismos. Es un síntoma de la toma de conciencia que se ha ido produciendo acerca del problema del acoso escolar y manifestación muy positiva de la capacidad de los docentes de descentrarse de su perspectiva y ponerse en el lugar de los estudiantes y las estudiantes.

Por lo que respecta a los resultados acerca de la situación del **maltrato entre iguales** en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco, puede concluirse que el nivel de acoso que declaran víctimas y agresores es muy semejante al encontrado en las otras investigaciones que están tomándose como referente. Tanto si se compara el porcentaje de incidencia total en cada una de las manifestaciones del maltrato con los encontrados en el estudio del Defensor del Pueblo (2000)¹, y con los datos del estudio del Gobierno Vasco (2004), como si se toman los resultados de victimización intensa –a menudo y siempre–, con los trabajos de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) y los del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006), se comprueba que los **niveles de incidencia** son muy semejantes. Los datos no coinciden en cambio con los del estudio de Oñederra y otros (2005). Incluso sumando las diferentes manifestaciones que estarían incluidas en las distintas categorías más amplias, en todos los casos, menos en la agresión verbal, la incidencia es más baja en el estudio de Oñederra y otros que en este trabajo, si bien las diferencias no son muy grandes. Una posible razón de esta diferencia pudieran ser las diferencias metodológicas empleadas en cada caso.

Lo que sí se confirma una vez más en este estudio como en todos los anteriormente citados es el **orden de incidencia** de las diversas formas de acoso. La agresión verbal y la exclusión social son las maneras de las que con más frecuencia se sirven los agre-

¹ Téngase en cuenta al comparar los resultados de ambos estudios (véanse apartados 1.3.3 y 3.2.2 respectivamente) que en este trabajo se utilizan las grandes categorías de maltrato que en la investigación del Defensor del Pueblo aparecen en cambio desglosadas.

sores y las agresoras para hostigar a sus víctimas, seguidas de la agresión física indirecta –esconder, romper, robar-, la directa –pegar- y, con incidencias mucho más bajas, los chantajes y amenazas y el acoso sexual, tanto verbal como físico².

Es interesante la diferencia que se aprecia entre víctimas y agresores en la frecuencia con la que declaran infligir o sufrir la exclusión social. Las víctimas indican una incidencia menor. Teniendo en cuenta los datos del estudio del Defensor del Pueblo y de Oñederra y otros, en donde se pregunta por separado por la exclusión activa –no dejar participar– y la pasiva –ignorar–, podría pensarse que la diferencia se debe a que las víctimas no perciben en todos los casos que se les ignora. Parece lógico que quien tiene la intención de excluir a un compañero o compañera ignorándole sea consciente de ello, sin que el ignorado en cambio lo sea siempre.

Que no parezca que la incidencia sea mayor en el País Vasco que en otras comunidades y que la frecuencia sea inversamente proporcional a la gravedad aparente de las manifestaciones del acoso no le resta sin embargo ninguna importancia al problema. Si se traducen los fríos porcentajes a números concretos de jóvenes que están sufriendo en el día a día de la escuela, la urgencia de prevenir estas situaciones, y desde luego de cortarlas de raíz cuando ya se han puesto en marcha, es evidente. Afortunadamente, en las entrevistas y grupos de discusión realizados nadie quitó importancia a este fenómeno ni se expresó ninguna de esas afirmaciones a las que se aludió en el capítulo dos que constituyen peligrosos e infundados mitos. No obstante, esta urgencia no entra en contradicción con la necesidad de interpretar adecuadamente los datos, lo que deja claro que algunas afirmaciones que no matizan entre distintos niveles de intensidad del acoso y hablan de que uno de cada cuatro alumnos o alumnas puede estar sufriendo un maltrato que le lleve a tener ideas de suicidio resultarían, según los datos del estudio, irresponsablemente alarmistas.

Los resultados de esta investigación confirman también una vez más que el maltrato afecta tanto a alumnos como a alumnas, pero que en los casos en los que existen diferencias por género –en las víctimas: agresión verbal, física y amenazas; en los agresores: las anteriores más romper y robar cosas y acoso sexual de palabra– es por que hay más varones. A veces se escucha que las chicas han empezado a tener comportamientos violentos que antes no manifestaban. Es posible, pero la investigación muestra que la frecuencia con la que esto ocurre es todavía menor que la de sus compañeros en las conductas indicadas. También se confirma la pauta relativa a los cursos de mayor incidencia: los alumnos y alumnas de 2º curso de la ESO declaran más maltrato en el caso de las conductas de pegar y del acoso sexual de palabra.

Conocer los niveles de incidencia y sobre todo las diversas formas en las que se produce el maltrato es importante, pero a nuestro juicio lo es más intentar entender las

² En los resultados de la investigación del Gobierno Vasco (2004) la intimidación con amenazas aparece con una incidencia mayor que pegar, cosa que no sucede en este estudio ni en los otros citados, pero hay que tener en cuenta que se trata sólo de una de las formas de amenaza por las que se pregunta en estos otros trabajos, que se refieren en cambio a otras maneras como obligar a hacer cosas con amenazas o amenazar con armas lo que hace que la incidencia descienda.

circunstancias en las que se produce y las reacciones que provoca. Los resultados ponen de manifiesto, una vez más coincidiendo con trabajos anteriores, la importancia de la amistad. Son los amigos y las amigas a quienes se les cuenta con más frecuencia los problemas y quienes intervienen para romper la situación de maltrato. Por otra parte, aparece en el estudio que existe una clara relación entre sentirse aislado y verse implicado como víctima o agresor en situaciones de maltrato. Estos resultados refuerzan la importancia de los programas de alumnos ayudantes en los que, mediante diferentes modelos, los iguales se convierten en un sistema de protección y apoyo para sus compañeros y compañeras.

A las familias se recurre poco, una de cada cuatro veces, y al profesorado menos de una de cada diez. ¿Por qué? Probablemente por varias razones. A veces las víctimas se sienten avergonzadas, como sucede en otros tipos de maltrato. También parece que pesa el rechazo ante la figura del chivato. Los resultados del dilema que se planteó a los alumnos y alumnas ponen de manifiesto que quienes dicen pensar esto son una minoría. Recuérdese que sólo un diez por ciento eligió la opción que decía que ser chivato “es lo peor”. Pero los datos muestran que tiene más importancia el miedo a convertirse uno mismo en víctima. Uno de cada cuatro alumnos y alumnas elige la alternativa “es mejor no defenderle porque si no te machacan a ti”. Si se tiene en cuenta que otro grupo, superior al 10%, señala que “hay que saber aguantar hasta que se pase con el tiempo”, el resultado es que la mitad del alumnado encuestado encuentra alguna razón para no intervenir ni decirle nada a nadie.

¿Es compatible el dato de que apenas recurran al profesorado y el de que casi la mitad del alumnado diga que los docentes no se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros con el hecho de que la incidencia relatada por los docentes sea tan alta en la mayoría de las categorías, o incluso superior a la de las víctimas? Quizás el hecho de que esto ocurra en las conductas aparentemente menos graves, pero en cambio suceda lo contrario en las que más alarma generan apunte a que en estos casos de victimización los agresores y agresoras se cuiden más de no ser vistos, y las víctimas y el resto del alumnado no se atrevan a contarle por las razones señaladas más arriba.

Por otra parte, un dato que resulta chocante es que el alumnado dice no contárselo siempre a su familia, pero los datos de incidencia del maltrato de los que informan los padres y las madres coinciden de forma muy llamativa con los de sus hijos e hijas en el caso de las víctimas, cuando se toman los resultados de victimización severa. Podría pensarse entonces que, cuando el maltrato alcanza niveles muy altos, sí que se cuenta a las familias, lo que no evita que mientras tanto se haya sufrido mucho, ni asegura que el maltrato se detenga en ese momento. También hay que llamar la atención sobre el resultado que pone de manifiesto que, por el contrario, los padres y madres no saben que sus hijos e hijas son agresores. Es lógico que ellos no se lo cuenten y puede que, tal y como se quejaba el profesorado en los grupos de discusión, cuando se les advierte desde el centro, muchos tiendan a negarlo o a quitarle importancia. La comunicación entre el centro y la familia aparece pues una vez más como una necesidad urgente.

Finalmente, por lo que a la incidencia de los conflictos entre iguales se refiere, la presencia de **bandas** organizadas sigue siendo escasa y se trata de un fenómeno que tiene incidencia sobre todo fuera del centro, aunque esto pueda significar la misma

salida del colegio o instituto. Esto no significa que los posibles conflictos que puedan surgir durante los fines de semana o en el tiempo de ocio en general entre jóvenes o cuadrillas no tengan repercusión en la convivencia en el centro. Tanto el alumnado como los docentes reconocen que se traen al centro los problemas de fuera, pero esta realidad no es la misma que la de las bandas organizadas. Por otra parte, ¿cómo no van a traerse al centro los problemas de fuera?, ¿es capaz cualquier persona de escindir y dejar en la puerta sus preocupaciones cuando entra en el recinto escolar? No son capaces de hacerlo totalmente los adultos, aunque sin duda tienen un mayor control en este sentido, luego no es muy razonable esperar de los jóvenes, lo que no significa que no les ayudemos a aprender esta capacidad. Podría ser más adecuado convertir la realidad que está fuera del contexto escolar en objeto de análisis y de reflexión, como se hace con otras parcelas del conocimiento. Algunos de estos conflictos pueden y deben trabajarse en grupo y otros requieren de un espacio privado en el que el alumno o la alumna pueda abrir aspectos íntimos de su vida a un adulto o a un igual que puedan ayudarle. No siempre estos espacios existen o cuentan con el tiempo suficiente o la preparación necesaria en el profesorado.

Pero el maltrato entre iguales no es el único tipo de conflicto interpersonal que tiene lugar en los centros escolares. ¿Cuáles son las conclusiones que pueden extraerse de este estudio en relación con las **relaciones entre el profesorado y el alumnado**? En primer lugar que los niveles de incidencia declarados de este tipo de conflictos, al igual que sucedía en el caso del maltrato, son semejantes a los encontrados en otros estudios. Tanto si se compara con los resultados de las investigaciones de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003; 2005) como con la del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) o con los datos del estudio de la Generalitat de Catalunya (2002)³, los porcentajes en los que docentes y estudiantes dicen tener problemas entre sí son muy semejantes. Sin embargo, si se compara con los resultados del estudio del Gobierno Vasco (2004), se observa que en éste los niveles de incidencia de insultos y agresiones físicas que los alumnos y alumnas declaran son más altos. También en esta investigación se encuentra otra diferencia llamativa: el alumnado señala niveles de incidencia semejantes o incluso ligeramente superiores al profesorado. Este dato no aparece en el resto de los estudios mencionados en donde los docentes dicen recibir más conductas agresivas, en comparación con lo declarado por los estudiantes, y afirman a su vez tener en menor medida conductas agresivas hacia estos y estas, exceptuando el caso de las agresiones físicas en el que en la mayoría de los estudios se encuentra que los profesores y las profesoras señalan una incidencia de agresiones que ellos reciben incluso menor que la que indican los estudiantes.

En lo que sí coinciden ambos colectivos en todos los estudios es en el orden de incidencia de estos conflictos entre profesorado y alumnado. Los docentes se quejan sobre todo de comportamientos disruptivos en el aula, que muchos de ellos y de ellas viven como conductas agresivas en la medida en que no les permite hacer su tarea y les crea mucho malestar. El alumnado también reconoce que estas conductas son las más frecuentes. Los malos modos y las faltas de respeto aparecen a continuación y las agresiones físicas tienen una presencia bajísima, tanto según los alumnos y alumnas como en opinión del

³ En este caso, sólo se le preguntaba al alumnado y únicamente por insultos y agresiones.

profesorado. Una vez llama poderosamente la atención la discrepancia de estos datos con otros estudios como los de Piñuel (2006).

Los datos acerca de conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado deben hacer reflexionar a la comunidad escolar y en especial a los docentes. Es comprensible que en determinados momentos se puedan perder los nervios, pero es preciso ser muy conscientes de la asimetría que implica la relación profesor-alumno y del papel de modelo de los profesores y profesoras. Los docentes tienen mucho poder, por más que en todas las entrevistas señalen que han perdido autoridad, y se puede hacer mucho daño ridiculizando a un estudiante o teniendo conductas arbitrarias hacia él o ella.

Por lo que respecta a las familias, una vez más su representación de los conflictos entre profesorado y alumnado muestra una pauta muy desigual. Los padres y madres atribuyen una incidencia a los conflictos provocados por sus hijos e hijas menor a la que incluso estos reconocen y en el caso contrario indican frecuencias más próximas a las de los estudiantes que a las de sus profesores y profesoras. No parece fácil por tanto que familias y docentes compartan una misma manera de entender los problemas de convivencia, como tampoco lo hacen profesorado y alumnado. Quizás haya que empezar cualquier intervención ayudando a que los tres colectivos de la comunidad escolar tomen conciencia de sus ideas y de las diferencias entre ellas y las contrasten entre sí.

Un ejemplo de esta distancia entre las formas de ver una misma situación sería el desconcierto que ponen de manifiesto muchos profesores y profesoras ante la manera en que se tratan los estudiantes entre sí. Para los docentes el vocabulario empleado, en el que a menudo se utilizan motes o insultos, así como determinadas conductas físicas, les resulta muy agresivo, pero muchos profesores y profesoras llegan a entender que no tienen el mismo significado para los jóvenes y las jóvenes. La ruptura generacional que en este sentido se aprecia es importante. Aunque se haya establecido un modelo menos distante, en el sentido de autoritario, entre profesorado y alumnado, la distancia de culturas es claro que sigue presente. De hecho un tercio del alumnado afirma que “son dos mundos distintos”. Muchos profesores y profesoras aludieron también a la desilusión y el desgaste que les provoca lo para ellos y ellas es una gran falta de interés por el conocimiento por parte de sus alumnos y alumnas. Las frases alusivas a lo diferentes que son ahora de cómo eran en sus tiempos, que fueron también relativamente frecuentes en las entrevistas y grupos de discusión, ponen de manifiesto una nostalgia que contribuye también a esta distancia cultural.

En lo que en cambio coinciden tanto el profesorado como el alumnado es en las **características de un buen docente**. El que sean accesibles, que se preocupen por sus alumnos más allá de su propia asignatura, y que sepan transmitirles que le importan son algunas de las cualidades más citadas. Es muy interesante destacar que los alumnos y las alumnas no quieren docentes “blandos”. Destacan a menudo la virtud de saber poner orden, saber hacerse respetar, pero no les basta con esto, quieren esa otra dimensión relacional que va más allá de lo estrictamente instruccional. Cuando los propios profesores y profesoras han hablado en las entrevistas y grupos de discusión de este tema, también han reconocido la importancia de estos atributos a la vez que ponían de manifiesto lo difícil que resulta ese casi mágico equilibrio entre control y afecto y lo poco que la formación inicial que han recibido contribuye a ello. En este sentido, muchos

docentes han señalado que los profesores y profesoras que provienen del ciclo superior de la EGB suelen tener más facilidad para establecer este tipo de relación, aunque, como siempre, no se pueda ni se deba generalizar.

Los resultados del estudio también permiten extraer alguna conclusión relativa a otra de las manifestaciones de la violencia escolar, **las conductas vandálicas**. Su incidencia es escasa en comparación con otros conflictos, incluso en opinión del profesorado. Esto coincide con otros trabajos (Martín, Rodríguez, Marchesi, 2003, 3005; Gobierno Vasco, 2004, Generalitat de Catalunya, 2002). Lo que resulta más interesante son las razones que dan los alumnos y alumnas para llevar a cabo estas conductas. Recuérdese que en las contestaciones al dilema en el que se les planteaba por qué hay alumnos que pintan las paredes, destrozan las mesas o se rompen otras cosas, la mitad del alumnado señala que se debe a que “te lo pasas bien, haces unas risas”, y casi un tercio dice “no es tuyo, que más da”. La valoración y el respeto por lo público parece ser un valor poco presente que convendría trabajar en los centros escolares.

Como sucedía en el caso del maltrato, los varones se ven implicados en este tipo de conflictos, tanto en los que se refieren a las relaciones entre profesorado y alumnado como a las conductas vandálicas, en una proporción significativamente superior a sus compañeras.

También resulta interesante que sean las profesoras más que los profesores las que dicen que el alumnado les falta al respeto y les agrede. Quizás se deba a que el alumnado las vea más vulnerables, tal vez a que ellas sean más sensibles a la violencia. Es probable que se deba a una mezcla de ambas cosas junto a otras posibles razones.

Aunque entre el alumnado no existen diferencias relacionadas con el nivel sociocultural, sí se aprecia en los resultados que los docentes y las familias de centros de contextos medio-bajo y bajo consideran con más frecuencia que el resto de los encuestados que se falta al respeto a los docentes. Las familias de estos contextos también dicen en mayor proporción que los profesores y profesoras insultan a sus hijos e hijas y les tienen manía. Parece pues que estos centros necesitarían un mayor apoyo para conseguir y mantener un buen clima de convivencia.

Para prestar este apoyo, tanto desde la administración como desde los recursos del propio centro, es importante entender las causas a las que se atribuyen los conflictos y las medidas que se considera que hay que poner en marcha. En cuanto a **las causas de los conflictos**, es muy interesante que todo el mundo exculpa al profesorado y centra la responsabilidad en características del alumnado. Los propios estudiantes lo hacen. Casi la mitad señala que se debe a que “hay alumnos muy conflictivos” y aproximadamente otro 20% lo atribuye a que “no respetan la autoridad de los profesores”. Estas proporciones son todavía mayores en el caso de los docentes, que sin embargo no identifican ningún factor que dependa de ellos. Pero, para los docentes, la principal causa de los problemas de convivencia se sitúa en la forma en la que están siendo educados sus alumnos y alumnas en las familias. Esta queja ha aparecido una y otra vez en las entrevistas y grupos de discusión. La visión que el profesorado parece tener es la de unos progenitores que no son capaces de educar adecuadamente a sus hijos e hijas. También hablan de los medios de comunicación y de la violencia social, así como de la crisis de valores, pero a todo esto se le atribuye menos importancia que a la familia.

Sobre todo se destaca que aquellas familias de las que necesitarían más colaboración, porque sus hijos o hijas presentan más problemas, muchas veces son precisamente las que menos colaboran con el centro.

Las familias por su parte atribuyen a su excesiva tolerancia tanta responsabilidad como al hecho de que existan alumnos muy conflictivos y que no respeten la autoridad. Reconocen pues algo de lo que les acusa el profesorado y no le culpan en absoluto. Es más, en las entrevistas y grupos de discusión se ha comentado a menudo el mérito tan grande que tienen y lo difícil que es su tarea, no sólo por el alumnado sino también por algunas familias que, según los padres y madres que participaron en los grupos, pueden resultar más conflictivas incluso que sus hijos e hijas. Esta imagen tan comprensiva y positiva de la tarea docente contrasta con la sensación que algunos profesores y profesoras transmiten acerca del deterioro social de su figura.

Estos resultados coinciden básicamente con los encontrados en los otros estudios que se han venido citando y también con un trabajo acerca del fracaso escolar en el que los propios alumnos se atribúan a sí mismos las causas más que a ningún otro factor (Marchesi y Lucena, 2002). Habría que valorar en qué medida es positivo que esta idea esté tan consolidada. Sin duda es positivo tomar conciencia de las propias limitaciones, pero también lo es entender que cualquier proceso complejo, como la convivencia, obedece a una compleja causalidad interactiva y no sólo a un factor.

De los resultados relativos a las **medidas que deberían tomarse para mejorar la convivencia**, pueden extraerse también diversas conclusiones. La primera, que la opinión del profesorado y el alumnado difiere una vez más en cuanto a la justicia con la que se resuelven los conflictos en el centro. Sólo la mitad del alumnado está de acuerdo en que se hace con justicia mientras que el 90% de los docentes opina así. El alumnado también está dividido en su forma de valorar si es el diálogo, o por el contrario las sanciones, la vía más habitual de resolver los problemas en el centro. Quizás se deba a que se combinen ambos métodos, como comentan muchos docentes en las entrevistas y grupos de discusión.

Parece que mayoritariamente los profesores y profesoras van tomando conciencia de que las sanciones por sí solas son insuficientes, lo que no quiere decir que las consideren innecesarias. La mayoría de los centros ha puesto en marcha medidas encaminadas a contar con más espacios de comunicación con los alumnos y alumnas. Las tutorías de grupo se valoran mucho, pero allí donde existe la experiencia de las tutorías individualizadas se destaca su enorme utilidad, tanto por parte del profesorado como del alumnado y las familias. Esto mismo sucede con los programas de mediación de alumnos ayudantes, que no obstante son todavía poco frecuentes. Asimismo son muy interesantes las iniciativas dirigidas a ofrecer actividades para los recreos que ayuden a que los alumnos y alumnas se relacionen positivamente. Lo que se ha destacado en muchas intervenciones es la importancia de dos factores que ayudan a que todas estas actuaciones puedan llevarse a cabo: la estabilidad de las plantillas y un tamaño de centro que permita coordinarse al profesorado y conocerse entre todos.

Junto con estas medidas más educativas, los centros han reforzado otras dirigidas a evitar la aparición de los conflictos mediante un mayor control. Se ha prestado más atención

a las guardias por parte de los profesores, se han aumentado las medidas de control de las personas que entran en los centros y se ha pedido en ocasiones ayuda a la policía local. No obstante, los centros mantienen el control de la situación. De acuerdo con los datos ofrecidos por los equipos directivos de los centros, el 7,6% de los conflictos llegaron a convertirse en **denuncias** a la policía o al juzgado.

No obstante, aunque los datos muestren que son relativamente infrecuentes los casos en los que el conflicto ha llegado a los juzgados, parecía observarse un aumento de esta vía de solución lo que, como ya se ha señalado, llevó a indagar la opinión del profesorado y de las familias acerca de su conveniencia y utilidad. De los resultados puede concluirse que una vez más docentes y familias tienen distintos puntos de vista. Sólo uno de cada cuatro profesores o profesoras consideran este camino adecuado para los casos de maltrato entre iguales, mientras que en el caso de los padres y madres lo valoran positivamente dos de cada tres. Más allá del dato cuantitativo, es muy interesante la diferencia de enfoque que transmiten uno y otro colectivo en las entrevistas y grupos de discusión. Parecería según sus respuestas que el profesorado experimenta ante esta medida un sentimiento de indefensión, mientras que las familias ven una forma de garantizar sus derechos. Pero para entender estas respuestas hay que señalar que, aunque se preguntaba por situaciones de maltrato entre iguales, en muchos casos las preocupaciones, sobre todo del profesorado acerca de los conflictos que han llegado a los juzgados, no estaban centradas en el acoso escolar sino en otro tipo de denuncias de familias a docentes. Incluso en el caso del acoso escolar, les preocupaba la posible responsabilidad del centro o de docentes concretos a este respecto.

Podría deducirse de las respuestas de los participantes en los grupos y en las entrevistas, que no se trataba tanto de un desacuerdo con la vía judicial en sí misma cuanto una queja de no haber utilizado los cauces que el centro tiene previstos, antes de pasar a una medida que sin duda tiene importantes consecuencias. Esta opinión, mayoritaria en el caso de los docentes, también ha sido compartida por algunos padres y madres, sobre todo cuando se trataba de denuncias contra docentes. En el caso de situaciones de acoso escolar entre iguales, las familias veían con mejores ojos recurrir a la vía judicial. A veces argumentaban que el centro no había tomado las medidas adecuadas, otras veces que los centros no tenían recursos suficientes para enfrentarse al problema incluso aunque quisieran hacerlo. No negaban, sin embargo, que en su opinión había familias que se aceleraban en las decisiones o que adoptaban una actitud de poca colaboración con los centros.

En el análisis que tanto docentes como familias hacían aparecía otra preocupación a este respecto relacionada con las decisiones de cambio de centro del alumno o la alumna implicada en una situación de maltrato entre iguales. Por una parte, se hacía notar lo injusto que puede resultar que tenga que ser la víctima quien cambie de colegio o instituto. Por otra, se destacaba también el problema del centro nuevo que tiene que acoger al agresor o la agresora. Sobre todo las familias hacían notar que más allá de que a ellos les pudiera venir bien la medida de cambio de centro, no era una solución real para el problema. Ahora que la LOE establece precisamente esta medida, sería importante tener en cuenta todas estas ideas en el desarrollo normativo.

Por lo que respecta a las medidas internas de los centros cuando se producen conflictos, tanto familias como docentes, pero sobre todo estos últimos, consideran que existe un problema en el procedimiento que es preciso seguir de acuerdo con la actual normativa. Si se quiere imponer determinado tipo de sanciones se considera que el tiempo que se consume en los pasos previstos por la norma no son coherentes con la urgencia que reclaman ciertos conflictos, y que además la medida pierde fuerza por esta dilación. Los propios participantes en estas reflexiones reconocían que no es fácil la solución. Muchos son conscientes del riesgo de perder la necesaria participación por querer hacer las cosas más deprisa, pero en cualquier caso se ha constatado en el estudio una demanda muy clara de revisar la normativa con el fin de agilizarla.

En relación todavía con este tema, los resultados ponen de manifiesto que las comisiones de convivencia funcionan como órganos fundamentalmente sancionadores. Obviamente decidir una sanción cuando se considere necesario es una función propia de esta comisión, pero parece que los docentes consideran que debería cumplir también una función más preventiva, de coordinación de algunas otras medidas de mejora de la convivencia.

Antes de acabar con las conclusiones relativas a los conflictos, es importante hacer hincapié en un resultado que este estudio ha dejado claro y que se refuerza por el hecho de coincidir con otros trabajos (Defensor del Menor, 2006; IDEA, 2005; Lucena, 2004). Se trata de la identificación de determinadas características de los alumnos y las alumnas que muestran una relación con el hecho de verse inmersos en los distintos tipos de conflictos que se han venido analizando en este informe. Sentirse aislado, percibirse como mal estudiante y tener poca confianza en la familia son **factores que hacen más vulnerables a los alumnos y alumnas**. Si son causa o efecto de la implicación en conflictos es difícil de saber. Como en muchos otros aspectos del desarrollo humano, probablemente sea una relación circular más que lineal: son a su vez causa y efecto. Obviamente no se trata de ningún tipo de determinismo, tan sólo de probabilidades. Serían factores de riesgo que ayudan a entender por dónde debería ir la intervención para prevenir estos conflictos.

La importancia de la sociabilidad ha llevado a poner en marcha en muchos centros, incluso a través de programas específicos de la Administración educativa, iniciativas dirigidas a desarrollar en el alumnado habilidades sociales. La polémica que sigue abierta es si esto debe hacerse a través de programas o sería mejor trabajarlo todos los profesores y profesoras desde sus asignaturas y su interacción habitual con el alumnado. Parece sensato pensar que la mejor forma de prevenir conductas antisociales es enseñar intencionalmente las prosociales, y cuanto más asumida esté esta meta por el proyecto compartido del centro más potente será la intervención.

La relación del fracaso escolar con las conductas desadaptadas es también un fenómeno educativo bien conocido, sin que ello signifique que sea éste el único factor que influye (Marchesi, 2004). El bienestar emocional de los alumnos y alumnas es un elemento esencial del éxito escolar. Hay que sentirse competente y satisfecho para seguir aprendiendo y esto a su vez implica tener experiencias de éxito en las tareas escolares. Atender a la diversidad, es decir ajustar la ayuda pedagógica a las características específicas de cada alumno o alumna, es pues una de las claves de la mejora de la convivencia.

Por su parte la importancia de una buena relación familiar para el desarrollo de cualquier persona es una constante en cualquier marco teórico. Como se analiza más adelante, el alumnado identifica la familia como el contexto educativo con más influencia. Pero, ¿puede la escuela actuar sobre la dinámica familiar? Se trata de un tema complejo. La comunicación entre la familia y la escuela es sin duda un factor de calidad de la educación, pero parece esencial reconocer que muchas intervenciones, siendo necesarias, desbordan el marco escolar y deben plantearse como iniciativas específicas de apoyo a la función educativa de la familia.

Así como estas circunstancias constituyen factores de riesgo, un determinado sistema de **valores** podría actuar como factor de protección. ¿Qué nos dice este estudio acerca de los valores que mantienen los alumnos y las alumnas y el profesorado que les forma? La conclusión más relevante es que la moral es considerada tanto por los docentes como por el alumnado como el elemento esencial para el progreso de la sociedad, por encima de la religión, la ciencia, la política o el arte, resultado que coincide con los resultados del estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006).

¿Qué peso han tenido los distintos contextos educativos en la construcción de estos valores? Para los alumnos y alumnas su familia es quien más ha influido en sus valores, en segundo lugar los amigos, a continuación los medios de comunicación y por último los profesores. Esta ordenación, que coincide una vez más con los resultados del estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, debería hacer reflexionar a la comunidad educativa y a la administración si se está prestando suficiente atención a la educación en valores en los centros escolares.

La información que ofrece esta investigación acerca de la **valoración de los distintos contextos educativos** no se limita sin embargo exclusivamente a su influencia en los valores. Ofrece por el contrario otras conclusiones interesantes. A pesar de que al situar a los docentes como fuente de aprendizaje de valores, el alumnado lo haga en cuarto lugar, cuando se les pregunta por la importancia de la escolarización en su conjunto (que es más que los docentes), en la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores, dos de cada tres alumnos y alumnas la valoran como bastante o muy importante y un porcentaje semejante reconoce su gran incidencia en su desarrollo social y personal. No obstante, los resultados muestran con absoluta nitidez que la familia es mucho más relevante para ellos. El 80% confía en su familia, el 91,5% dice que ésta se preocupa por sus estudios. Y esta representación tan positiva es recíproca. Más del 80% de las familias dice que colaboran habitualmente con sus hijos e hijas en las tareas escolares, que estos les cuentan sus problemas personales y escolares, que comparten con ellos y ellas el tiempo de ocio, y que las normas de convivencia en el hogar han sido acordadas entre todos.

Por otra parte, las familias valoran positivamente al profesorado, como ya se ha señalado más arriba, y la labor de los centros en general. Aproximadamente uno de cada tres padres y madres dicen que el colegio o instituto donde está escolarizado su hijo o hija es bueno o muy bueno. El 93,4% afirma sentirse muy satisfecho con que sus hijos estudien en el centro en el que están y el 81,9% dice que no cambiaría a su hijo de centro.

¿Por qué entonces es tan negativa la imagen que el profesorado tiene de las familias? Sólo uno de cada cuatro profesores o profesoras considera que los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos, y uno de cada tres dice que la convivencia se ha deteriorado en los hogares en los últimos años. Son también pocos los que consideran que hay buena comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas. De nuevo son resultados sumamente elocuentes acerca de la urgencia de coordinar las perspectivas de estos distintos colectivos, sobre todo en los centros de contextos socioculturales bajos y medio-bajos en donde estas opiniones aparecen con más frecuencia entre los docentes.

Esta visión negativa del profesorado no se limita a la situación de la familia sino que impregna también la de la propia educación. El 68,8% de los docentes cree que ha empeorado en los últimos años. Aunque sea éste un dato preocupante, hay que señalar que es un porcentaje notablemente inferior al que afirma esto mismo en el estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, donde alcanza el 88,5%.

El profesorado es también muy crítico con el papel de los medios de comunicación ante los problemas de convivencia escolar. El 70% afirma que dan una imagen distorsionada de la convivencia en los centros, aunque la mitad de los docentes encuestados también ponen de manifiesto que han contribuido a que se dé importancia a estos conflictos. No debería ser difícil conciliar ambas funciones. Sin duda los medios de comunicación son un importantísimo recurso para concienciar a la sociedad, pero deben ser más cuidadosos al presentar esta información, que es muy delicada, evitando contribuir a situaciones de alarma injustificada o brindar muchas veces, sin desearlo, modelos indeseables de comportamiento.

¿Cómo queda valorada la administración en este panorama? Tampoco en este caso la imagen es positiva. En el caso del profesorado, sólo el 28% está de acuerdo con que la administración esté preocupada por los problemas de convivencia en los centros, porcentaje que se reduce al 5,5% cuando se pregunta si su política para mejorarla es eficaz. Las familias son más positivas en esta valoración. El 40% cree que la administración sí que está preocupada y el 18% que es eficaz. Las tendencias son semejantes a las encontradas en el estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, aunque también en este caso los porcentajes son más bajos.

Como era esperable por los resultados de estudios anteriores, de la suma de estas conclusiones resulta una imagen compleja con claros oscuros. Pero quizás lo importante sea rescatar las interesantes iniciativas de los centros que están siendo capaces de trabajar con éxito en la mejora de la convivencia e impulsarlas desde todos los sectores, admitiendo de una vez por todas que aprender a convivir es una responsabilidad que trasciende con mucho el estricto entorno escolar y que esta institución necesita sentirse apoyada en su tarea por toda la sociedad.

RECOMENDACIONES DEL ARARTEKO

6. RECOMENDACIONES DEL ARARTEKO

RECOMENDACIONES DE NIVEL GENERAL O CARÁCTER NORMATIVO, PROPIAS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

1. Incentivar la participación de los centros en programas y planes de mejora de la convivencia. Difundir buenas prácticas, extender programas de intervención una vez evaluados y comprobada su eficacia.

El estudio realizado muestra un relativo desconocimiento por parte de los centros de algunos de los Planes que la Administración educativa está impulsando para la mejora de la convivencia. En otros casos, se conocen los planes, pero no se participa en ellos.

Se recomienda, pues, que se divulgue más la existencia de dichos planes, especialmente entre los equipos directivos y miembros de los Consejos Escolares, y que se incentive la participación en ellos por parte de los centros.

Por otra parte, algunas veces por impulso de la Administración educativa pero otras muchas por iniciativa de los propios centros o de grupos comprometidos con la paz, el hecho es que existen entre nosotros numerosas iniciativas que buscan la mejora de la convivencia en los centros: experiencias de mediación entre iguales, programas de educación para la paz y la convivencia, de educación en conocimientos y habilidades para la vida, de educación en valores, de coeducación...

Resulta necesario evaluar dichos programas, comprobar sus resultados y eficacia y, cuando ésta quede comprobada, difundir los programas como modelos de buena práctica y apoyar su extensión.

2. Apoyar a los centros mediante recursos, asesoramiento, formación del profesorado y materiales específicos que les ayuden a aplicar sus planes de convivencia.

Una de las líneas de actuación promovidas por la Administración educativa (Cfr. Anexo I de este Informe) consiste en dotar al sistema de materiales, orientaciones, documentos bibliográficos, así como de recursos de asesoramiento y apoyo por medio de los

Berritzegunes, de la Inspección de educación o de equipos creados al efecto, como el encargado del programa Hezikidetza.

Se propone, por una parte, reforzar estas líneas de actuación y, por otra, tomar en consideración la valoración, muy crítica, que tanto el profesorado como las familias hacen sobre la eficacia de los programas promovidos por la administración.

Trabajar sistemáticamente la convivencia, prevenir la violencia, intervenir eficazmente ante conflictos y agresiones... exige no sólo recursos sino una serie de habilidades y competencias para las cuales no siempre ni todo el profesorado ha sido formado.

Independientemente de que puedan existir, dentro del propio sistema educativo, una serie de profesionales especialmente cualificados en ello, es necesario que tanto la formación inicial como la formación permanente de todo el profesorado incorpore en sus contenidos cuestiones básicas como la enseñanza de habilidades prosociales, técnicas de gestión de grupos o gestión de los conflictos.

Se recomienda también que los planes de formación aborden específicamente la preparación para llevar a cabo tutorías individuales y grupales, así como para poder intervenir adecuadamente ante situaciones de acoso.

3. Evitar la segregación, favorecer la heterogeneidad y dedicar una especial atención y recursos a aquellos centros en los que se concentran los problemas o sectores más vulnerables.

Los estudios muestran que, desgraciadamente, conductas como las aquí analizadas se dan en todos los centros. Pero no en todos se dan en igual medida ni con iguales consecuencias. Hay centros en los que, por diferentes razones, muchas veces ajenas a su propia organización, se acumulan gran número de problemas y en los que la gestión de la convivencia resulta especialmente difícil.

La Administración educativa debe evitar la concentración de marginalidad o de situaciones especialmente problemáticas en determinados centros –lo que en términos coloquiales suele llamarse “guetos escolares”–, con el riesgo de estigmatización que ello conlleva. Pero, al mismo tiempo, debe dedicar una especial atención y más recursos a los centros que tienen mayores necesidades y problemas.

Desde esta perspectiva el estudio realizado apunta, al menos, dos circunstancias preocupantes y que deben ser objeto de atención específica:

- Los centros que atienden a sectores especialmente vulnerables, necesitados de un mayor apoyo o que escolarizan a una población de bajo nivel socioeconómico o sociocultural.
- Los centros con gran concentración de alumnado de origen extranjero, una realidad todavía reciente y que exigirá un mayor seguimiento.

4. Revisar y completar el actual marco normativo. Modificar el Decreto de derechos y deberes del alumnado.

Esta institución lleva años insistiendo en la necesidad de revisar el actual marco normativo, y más concretamente, el vigente Decreto sobre derechos y deberes del alumnado (Decreto 160/1994).

La experiencia de más de una década ha demostrado que tal decreto no sirve para dar una respuesta correcta y rápida a muchos de los problemas actuales. De hecho, buena parte de las decisiones que se adoptan en los centros con el objetivo de resolver conflictos o ante determinadas conductas, se toman al margen del citado decreto y, por ello, sin el amparo y las garantías que puede ofrecer un marco normativo claro.

La nueva normativa debería corregir las deficiencias que la experiencia ha puesto de manifiesto, incorporar situaciones y realidades novedosas o sobre las que existe una mayor sensibilidad, incrementar el margen de autonomía y la capacidad de decisión que corresponde a los órganos del propio centro, facilitar la agilidad de los procedimientos sin merma de las necesarias garantías, etc.

Al margen de dicha revisión, parece también necesario completar el marco con otras normas que regulen aspectos igualmente básicos como pueden ser el de derechos y deberes del profesorado, o el de derechos y deberes de las familias.

5. Revisar los protocolos de actuación existentes y desarrollar otros nuevos que sirvan para afrontar las situaciones de violencia más extendidas o graves.

La existencia de protocolos de intervención permite tener previsto anticipadamente cómo responder ante determinadas situaciones, clarificar responsabilidades, prevenir mecanismos de coordinación, ofrecer garantías a las partes, facilitar el seguimiento...

Existe ya entre nosotros un protocolo de intervención ante las situaciones de acoso (*"Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales"*).

En el Anexo I de este informe se recoge un resumen de su contenido, una valoración de dicha Guía, así como una serie de datos sobre su aplicación hasta el 20 de junio de 2006, todo ello en documento remitido por el consejero de Educación, Universidades e Investigación al Ararteko.

No es mucho todavía el tiempo de aplicación del citado protocolo, pero será necesario hacer un seguimiento de su uso y utilidad. Convendría revisar, por ejemplo: cuál es el origen más frecuente de las demandas de intervención y si son suficientes las garantías de confidencialidad en la tramitación de los casos, cuestión que ha sido objeto de varias consultas y motivo de queja ante esta institución por parte de algunas familias; el tiempo que transcurre entre los hechos denunciados, la fecha de requerimiento de la

intervención y la adopción de las correspondientes medidas; la eficacia de las medidas adoptadas ante las situaciones consideradas como acoso escolar así como ante otros hechos denunciados y que no han merecido tal consideración (aproximadamente, la mitad de los casos denunciados el pasado curso)...

Junto a la revisión o seguimiento de dicha Guía, se propone también la elaboración de protocolos específicos para otras situaciones de violencia, de acuerdo con su gravedad o grado de extensión.

RECOMENDACIONES QUE AFECTAN A LAS PRIORIDADES Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

6. Incorporar la mejora de la convivencia y el rechazo a cualquier forma de maltrato como objetivo prioritario de todo centro educativo.

Uno de los factores clave para la mejora del clima escolar es que el propio centro conceda importancia y asuma entre sus prioridades el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y morales. Esto tiene su reflejo en el currículum, en la organización, en la programación de todos los tiempos y espacios escolares, y puede concretarse en lo que viene llamándose como “Plan de convivencia” del centro.

Independientemente de que dicho plan se concrete en un documento específico o se integre en planes más generales como el Plan de Centro o el Proyecto Curricular de Centro, y tratando de evitar en todo caso que se convierta o pervierta como si se tratara de un nuevo trámite o documento burocrático, lo importante es que refleje un compromiso real, sirva para fijar posiciones y crear sinergias dentro de la comunidad educativa, vertebrar los proyectos del centro y la práctica educativa.

7. Promover la implicación del alumnado en la gestión de determinados conflictos.

El aumento de la participación, en general, suele acarrear una disminución de la conflictividad al igual que una mayor asunción de responsabilidades. Ofrece, además, la posibilidad de aprender a resolver conflictos de convivencia resolviéndolos en la práctica.

Existe entre nosotros una experiencia notable en programas de mediación o de alumnos ayudantes llevados a cabo en diferentes centros, con apoyo o no de organizaciones externas. El informe recoge una valoración muy positiva sobre estos programas en los que determinados alumnos y alumnas, de forma organizada, asumen tareas de mediación.

Sería bueno, pues, evaluarlos, divulgarlos y extender su aplicación a otros centros, con las orientaciones y limitaciones que se consideran necesarias en cada caso.

8. Extender la práctica de las tutorías individuales.

Algunos centros, por propia iniciativa, han establecido la práctica de efectuar sesiones de tutoría individualizadas como complemento de la tutoría de grupo, con lo que ello supone en cuanto a dedicación de tiempo y de recursos humanos. Existe un importante grado de acuerdo sobre los efectos beneficiosos de tales prácticas en la prevención y solución de problemas de convivencia, criterio reforzado por una valoración muy positiva del alumnado, del profesorado y de las familias en aquellos centros donde se practica.

En esta recomendación se propone extender la práctica de la tutoría individual a todos los centros, para lo cual resulta necesario que la administración ponga los medios necesarios: orientaciones, previsión de tiempos y cómputos horarios, formación de los tutores...

9. Trabajar sistemáticamente habilidades prosociales en las tutorías grupales.

En la mayor parte de los centros de Educación Secundaria existe una sesión semanal de tutoría en la que se realizan actividades muy diversas, que no siempre responden a una programación o a un plan previo. Sin olvidar que las habilidades sociales deben trabajarse en todas las clases, tiempos y espacios del centro, se propone, no obstante, dotar de un mayor contenido formativo a las sesiones de tutoría, trabajando sistemáticamente con cada grupo de alumnos y alumnas dichas habilidades y específicamente destrezas para la gestión de emociones como la angustia, la tristeza, la envidia, la rabia...

Se considera que los departamentos de orientación de los centros pueden desarrollar un papel clave y ser de gran ayuda para la aplicación de ésta y la anterior recomendación.

10. Favorecer una organización que permita reducir el número de docentes que interviene en cada grupo-clase así como una mayor estabilidad en las tutorías.

Hay cuestiones estructurales u organizativas que afectan al clima escolar, como pueden ser el tamaño de los centros, la estabilidad de los equipos docentes, el número de alumnos por clase o la distribución de las áreas entre el profesorado. En esta recomendación queremos insistir, al menos, en una especialmente significativa para los centros de Educación Secundaria en los que, con mucha frecuencia, el grupo de docentes que interviene en cada grupo-clase suele ser muy numeroso, al no aprovechar posibilidades legales como que un mismo profesor pueda impartir más de un área en el primer ciclo (LOE, artículo 26.3). Esto refuerza aún más el papel esencial del tutor o la tutora del grupo.

Desde esta perspectiva debería favorecerse la estabilidad de las plantillas de los centros, o al menos fomentar que los docentes que continúan en el centro puedan seguir como tutores del mismo grupo-clase, salvo que otras razones lo desaconsejen.

11. Garantizar la observación y supervisión educativa de los tiempos y espacios no lectivos.

Todo tiempo y espacio escolar debe ser considerado como tiempo y espacio educativo y, por tanto, ser aprovechado intencionalmente como tal. Este criterio debe aplicarse a servicios muy extendidos como el transporte o el comedor, o a tiempos poco organizados, como los tiempos de recreo.

No se trata de pautar por completo toda la vida escolar, o hacerla aún más rígida, sino de garantizar la organización o la observación educativa de estos tiempos y espacios. Puede utilizarse para ello diferentes alternativas como la fijación de algunos criterios, la organización o fomento de determinadas actividades, la correcta capacitación del personal no docente que pueda intervenir en ellos... Y no sólo por evitar problemas que, como la experiencia indica, se producen muchas veces en momentos ajenos a la clase, sino por no desperdiciar posibilidades educativas y recursos de gran valor para la educación en la convivencia.

12. Incrementar las funciones y papel de las comisiones de convivencia. Garantizar la participación de todos los sectores en ellas.

Existe cierto consenso sobre el papel que las comisiones de convivencia u otros órganos participativos pueden desarrollar en la mejora del clima escolar. Se señalan, sin embargo, dos elementos que reducen en la práctica su potencialidad. Uno es la práctica, muy extendida, de limitar la actuación de estas comisiones a la adopción o revisión de sanciones. Otro, la limitada o nula participación en ellos de representantes del alumnado y de las familias.

Parece necesario, pues, garantizar la participación en estos órganos de representantes de todos los sectores de la comunidad educativa y ampliar sus competencias, al menos en la práctica, a otras funciones de carácter preventivo, de elaboración y revisión de normas, de discusión de los criterios de aplicación de las mismas, etc.

13. Adaptar y utilizar el currículum y la metodología como elementos básicos para el aprendizaje de la convivencia.

En este bloque de recomendaciones hemos venido insistiendo en la importancia de algunos elementos organizativos concretos. Pero también el currículo tiene una enorme incidencia en la convivencia escolar. Incorporar al currículo los valores del respeto al diferente, la tolerancia, la responsabilidad, la generosidad, la justicia o el cuidado de las personas y del entorno constituye un elemento básico de la convivencia, y en este sentido todas las áreas del currículum deben ser aprovechadas, si bien algunas –como puede ser el área de Educación para la ciudadanía, prevista en la LOE– ofrecen especiales posibilidades.

También la metodología, más o menos colaborativa, constituye un instrumento de enorme eficacia para aprender a convivir, o el hecho de que existan espacios de debate

sobre las propias normas de convivencia en los que el alumnado pueda expresar sus opiniones o defender sus criterios.

Desde esta perspectiva, la educación moral, por un lado, y la atención a la diversidad, por otro, son dos pilares básicos de la educación para la convivencia en los centros y también para la prevención de la violencia.

14. Incrementar la participación del alumnado y de las familias en la elaboración, aplicación y revisión de las normas de convivencia.

El estudio realizado permite apreciar una insuficiente participación, o al menos una participación que los propios sectores –familias y alumnado– consideran insuficiente, en los procesos de elaboración, aplicación y revisión de las normas de convivencia.

Esta apreciación puede tener su reflejo en la composición y funciones de elementos organizativos como las comisiones de convivencia (cfr. recomendación 12). Pero la mejora en la participación puede abarcar también otros elementos de la dinámica del centro. De acuerdo con el estudio realizado podemos destacar, al menos, los siguientes:

- La revisión conjunta de los criterios de aplicación de las normas tanto entre los diferentes docentes como entre estos y el alumnado. El informe ofrece numerosos datos sobre las diferencias de criterio que se dan en la aplicación entre unos profesores y otros, y sobre las consecuencias que ello tiene en la valoración del alumnado, claramente negativas.
- Que en los procesos de investigación, expedientes y sanciones se cuide y se procure toda la información necesaria a cada una de las partes implicadas. Buena parte de las quejas planteadas al Ararteko tienen que ver, precisamente, con el acceso a la información o a los expedientes por parte de los padres.
- Que también a nivel de cada clase se discutan y trabajen las normas básicas de convivencia, tratando de fijarlas democráticamente y en términos sencillos y claros, y favoreciendo la participación del alumnado en las actuaciones que deban tomarse cuando éstas no se cumplan.

15. Sobre la disrupción o la indisciplina en los centros.

El estudio aquí presentado, como otros muchos, pone de manifiesto que el problema más extendido y que más incide en el día a día de la práctica docente es el de la disrupción. Podría parecer que, en comparación con otras conductas más graves, nos encontramos ante un problema menor o que sólo afecta al profesorado. Nada más lejos de la realidad.

No se trata de establecer un ranking de problemas para saber cuál de ellos afecta más negativamente a la convivencia en los centros. El hecho es que la disrupción lo hace,

tanto por la extensión del problema como por las consecuencias que genera: pérdidas de tiempo y de energías; influencia negativa en el aprendizaje y el rendimiento; alteración del clima del aula; desmotivación; malestar; etc.

Es preciso conceder a la disciplina en el aula el valor instrumental que le corresponde, insistir sobre su importancia entre todos los sectores escolares, establecer con claridad las normas mínimas imprescindibles para la buena marcha del grupo, disponer de los recursos y procedimientos necesarios para garantizar el clima de respeto y trabajo, utilizar una metodología que ayude a que el alumnado se sienta implicado en el proceso de aprendizaje... Se trata de garantizar, en última instancia, el derecho a la educación.

16. Cuidar la información, promover actividades de formación de las familias y estrechar la colaboración familia-escuela.

En la parte introductoria de este informe se ha insistido, como uno de los aspectos de mayor preocupación, en las enormes diferencias de criterio observadas entre las familias y el profesorado. Por otra parte, es bien conocido y también se ha insistido en la importancia de la colaboración familia-centro como uno de los factores clave para la mejora de la educación y más concretamente de la convivencia escolar.

Parece, pues, necesario que los centros cuiden al máximo la información a las familias y promuevan actividades de formación, dirigidas a ellas, que busquen un acercamiento en cuanto a los valores y principios básicos que deben regir la educación. Determinadas iniciativas, como las llamadas “escuelas de padres”, pueden ser un buen instrumento para ello.

En todo caso, la colaboración centro-familia debe ser objeto de atención prioritaria si se quieren superar muchos de los problemas detectados.

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA LA INTERVENCIÓN ANTE SITUACIONES DE ACOSO O VIOLENCIA EN EL PROPIO CENTRO

17. Concienciación de todos los sectores sobre la importancia del respeto mutuo y la exclusión total de cualquier forma de violencia en las relaciones.

Uno de los rasgos más característicos del grupo humano que constituye cualquier comunidad educativa es la gran diversidad de sus miembros: no sólo respecto a sus características personales, sino también en cuanto a los roles, funciones o estatus que tienen dentro de la organización.

La convivencia en un grupo humano tan complejo y heterogéneo no puede ni debe evitar los conflictos sino asentarse en el respeto mutuo. Por otra parte, la cultura de los derechos humanos y la convivencia civilizada exige la exclusión total de cualquier forma de violencia en las relaciones, más aún en una institución de carácter educativo.

Respeto mutuo y rechazo absoluto a la violencia constituyen, pues, dos valores esenciales sobre los cuales deben ser concienciados todos los integrantes de la comunidad escolar, tanto desde una perspectiva preventiva como de intervención ante los problemas.

18. Garantizar en todo caso el apoyo, protección y seguridad a la víctima.

Ante las situaciones de maltrato por abuso de poder, una vez conocidas, lo primero y más urgente debe ser mostrar el apoyo inmediato a la persona agredida, hablar con ella y garantizar su protección. Es decir que, desde el primer paso, pueda percibir que hay un adulto responsable en quien puede confiar porque le escuchará, le protegerá y le mantendrá informada de los pasos que vayan dándose. La relación personal debe servir también para frenar cualquier intento de autculpabilización, mediante el rechazo total de las conductas de acoso, independientemente de cualquiera que sea la razón o excusa en que se pretenda justificar.

Objetivos similares deben buscarse en la relación con la familia de la persona maltratada, que debe ser informada y con la cual deberá mantenerse una estrecha colaboración en todo momento.

19. Intervenir inmediatamente con los acosadores o las acosadoras transmitiéndoles un mensaje nítido de tolerancia cero a cualquier agresión.

También respecto a la persona o personas acosadoras y sus familias la intervención del centro debe ser rápida, firme y clarificadora, buscando entre sus objetivos:

- Transmitir un mensaje nítido de tolerancia cero y de cese inmediato de cualquier forma de acoso.
- Evitar posibles efectos negativos o reacciones de defensa grupal.
- Promover la cooperación de las familias con el centro.

Como se advierte en la introducción de la Instrucción 10/2005, “Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil”, de la Fiscalía General del Estado: *“Si los intimidadores no reciben rápidas y enérgicas valoraciones negativas a su conducta, y respuestas firmes de que no van a resultar impunes, y/o si son “recompensados” con cierto nivel de popularidad y sumisión entre los demás compañeros, el comportamiento agresivo puede convertirse en una forma habitual de actuar, haciendo de la dominación un estilo normalizado en sus relaciones interpersonales”*.

20. Facilitar cauces para que el alumnado pueda hacer llegar su información a los tutores o responsables del centro.

De acuerdo con las respuestas al cuestionario y lo debatido en los grupos de discusión de alumnos y alumnas, llama la atención que son plenamente conscientes de que,

ante las situaciones de acoso de las que son testigos, podrían dar pasos para evitarlas o superarlas. Es más, muchos de ellos consideran que deberían hacer algo en defensa de su compañero o compañera acosado, como protegerlo o aportar la información de que disponen a alguna persona adulta responsable... pero que no lo hacen por miedo o por no disponer de los cauces adecuados. Son conscientes, además, de que en muchas ocasiones tales adultos no conocen los hechos y, por tanto, no están interviniendo para atajarlos.

Es preciso romper esa especie de “ley del silencio” que tanto daño produce en quien es agredido, pero también en la conciencia moral de quienes son testigos mudos del acoso. Se trata de poner en cuestión la validez ética de determinadas conductas y, al tiempo, de facilitar cauces para que el alumnado –muchas veces único conocedor de los hechos– pueda hacer llegar la información a los tutores o responsables del centro.

21. Hacer un seguimiento continuo de la situación y no dilatar los procedimientos de investigación o sanción.

El acoso o maltrato entre iguales por abuso de poder, por definición, suele mantenerse a lo largo de un tiempo. De hecho, la mayoría de las consultas o quejas recibidas en la institución del Ararteko se corresponden a situaciones de maltrato padecidas durante bastantes años, incluso en diferentes centros y etapas educativas.

La intervención, como ya se ha señalado, debe ser inmediata; los procedimientos de investigación y sanción lo más rápidos posibles; pero, al mismo tiempo, será necesario efectuar un seguimiento continuado que permita valorar si los problemas han sido superados y si las medidas adoptadas están resultando eficaces.

Teniendo en cuenta que tanto la LOE como la Ley Penal del Menor contemplan posibles medidas de alejamiento, cambio o traslado de centro, parece necesario también efectuar un seguimiento de ellas, tratando de evitar cualquier perversión de las mismas.

22. Informar y orientar sobre las diferentes posibilidades de actuación ante situaciones de acoso o maltrato entre iguales.

Existe en la actualidad una gran sensibilidad social –incluso cierta alarma– ante las situaciones de acoso y, sin embargo, al mismo tiempo, una gran desorientación sobre lo que se puede o se debe hacer ante ello. Desorientación, por ejemplo, sobre los criterios que conviene seguir o los pasos que se pueden dar ante diferentes instancias y sus consecuencias (ante el tutor o la tutora de clase; ante la dirección del centro; ante la inspección de educación; ante los responsables de programas de convivencia; ante el propio Ararteko, la policía o instancias judiciales...).

Sería bueno que todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, equipos directivos...) dispusieran de una información básica común que les sirviera de orientación para la toma de sus propias decisiones.

La institución del Ararteko, desde la perspectiva que le corresponde, se plantea la conveniencia de elaborar una sencilla guía con un objetivo meramente divulgativo y clarificador.

RECOMENDACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN DE OTROS AGENTES SOCIALES

23. Sobre la judicialización de determinados casos.

El informe pone de manifiesto las diferentes posiciones existentes sobre la utilización de la vía judicial ante determinadas situaciones que alteran gravemente la convivencia.

Respecto a esta cuestión parece necesario hacer, al menos, las siguientes sugerencias:

- Hacer un seguimiento de los casos en vía judicial (denuncias interpuestas; desistimientos y sobreseimientos; medidas adoptadas; derechos e intimidad de los menores implicados...) y su repercusión en los centros.
- Garantizar la defensa del profesorado y de los equipos directivos por actuaciones en el desempeño de sus funciones.
- Recordar a todas las partes la obligación legal de colaborar con la justicia.
- Defender la conveniencia o criterio general de agotar todas las alternativas previas a la denuncia en vía judicial.
- Conveniencia de establecer un protocolo o revisar los criterios de actuación para los casos en que resulte necesaria la intervención o investigación policial en los centros.

24. Sobre el tratamiento de los medios de comunicación.

Si se compara la imagen social que existe sobre la violencia en los centros con los resultados obtenidos en este y otros estudios, es evidente que se da una gran distorsión de la realidad. Ello puede deberse, seguramente, a que los casos que se divulgan sean especialmente graves o a que el tratamiento de las noticias no favorezca unos análisis más rigurosos.

Deben sopesarse siempre los efectos contraproducentes que puedan derivarse de un tratamiento inadecuado. Los medios, sin duda, están contribuyendo a crear una conciencia social que pone en valor conductas que de otro modo podrían pasar inadvertidas pero, al mismo tiempo, pueden contribuir a crear alarmas innecesarias e incluso pueden facilitar la extensión, por imitación, de malos ejemplos.

Sería deseable que los propios medios de comunicación dispusieran de unos criterios o códigos deontológicos para estos casos, códigos en los que habrían de recogerse expresamente los derechos de los menores implicados.

25. Sobre la colaboración con otros agentes sociales.

Los datos muestran que, con frecuencia, determinadas situaciones o problemas que se dan en los centros tienen su origen o su continuidad en espacios ajenos a él o sobre los que el centro tiene poca incidencia. En ocasiones ni siquiera dispone de una mínima información de posibles implicaciones de sus alumnos o alumnas en conflictos externos al centro.

Tanto por los motivos apuntados como en orden a lograr una mayor eficacia y coherencia en las intervenciones, parece necesario buscar la colaboración con otros agentes sociales que trabajen en el entorno: con los servicios sociales de base y/o especializados, con los agentes policiales, con educadores de calle o grupos que gestionen programas de ocio, con los servicios de salud...

RECOMENDACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE SEGUIMIENTO E INVESTIGACIÓN

26. Estudios que permitan hacer un seguimiento periódico sobre la evolución de la realidad.

En los últimos años y en nuestro entorno se ha dado –se sigue dando– una auténtica proliferación de estudios, en su mayoría centrados en el *bullying*, que, utilizando diferentes metodologías e instrumentos, tratan de determinar el índice de acoso en este o aquel curso, o el grado de extensión de cada una de sus distintas manifestaciones, etc.

Es muy discutible la validez de tales estudios –y, sobre todo, de las comparaciones que, con frecuencia, se efectúan entre sus resultados– para lograr una mejora de la convivencia en los centros.

En todo caso, si lo que se pretende es conocer mejor la realidad y su evolución, parece que lo más apropiado sería replicar cada cierto tiempo una determinada investigación, que pueda ser de utilidad general, y que permita comparar avances y retrocesos.

En este sentido, consideramos que el próximo informe del Defensor del Pueblo –réplica del estudio llevado a cabo el año 2000– puede ser un buen ejemplo. De igual forma, lo sería una investigación similar a la que se recoge en este informe del Ararteko que se llevase a cabo dentro de unos años. Ello ayudaría a disponer de un mejor conocimiento sobre cuál ha sido, en un determinado período, la evolución de la realidad.

27. Estudios sobre la eficacia de los programas de intervención.

Desde la perspectiva de incidir en la práctica, de colaborar en la mejora de la convivencia, lo que se echa en falta entre nosotros son estudios sobre los programas de intervención que se estén llevando a cabo, lo cual permitiría medir su eficacia, detectar factores de éxito y de fracaso y, en consecuencia, promover o no su extensión con un mayor fundamento.

Téngase en cuenta que son muchos los centros implicados en programas de mejora de la convivencia, bien por iniciativa propia bien a impulso de la administración, algunos de ellos incluso de larga tradición. Parece necesario evaluar la eficacia de tales programas y hacer públicos los resultados, una línea de actuación aún poco extendida entre nosotros y sobre la que otros países llevan muchos años trabajando.

28. Seguimiento de la aplicación del actual protocolo o Guía de actuación ante el maltrato entre iguales, del Departamento de Educación, así como de los expedientes y sanciones aplicadas en los centros.

Afortunadamente, la inmensa mayoría de las situaciones que afectan a la convivencia escolar son abordadas en el propio centro, con sus propios recursos. Hay algunas, sin embargo, que están suponiendo la intervención de otras instancias, como la inspección de educación o el sistema judicial.

En el caso de las situaciones de acoso y para la intervención de la inspección existe, desde hace un tiempo, un protocolo o guía específica de cuya aplicación se recogen algunos datos en el Anexo I de este informe.

Es preciso hacer un seguimiento de la efectiva aplicación de tal protocolo o guía: un análisis de los expedientes abiertos según diferentes variables (etapa o curso escolar, tipo de centro...); la tipificación de los problemas que han exigido la intervención de instancias superiores al centro y una valoración de su mayor o menor gravedad; un análisis de las medidas adoptadas y de los resultados obtenidos; una valoración de los tiempos o la rapidez de la intervención; una revisión de las garantías ofrecidas respecto a la confidencialidad de los datos personales...

Dado el reducido volumen de las intervenciones, tanto en esta vía como en la judicial, no parece difícil efectuar un seguimiento y valoración de todos los casos. Respecto a las intervenciones y medidas adoptadas por los propios centros, dada su extensión, sería necesario efectuar, al menos, determinados muestreos o hacer un seguimiento específico en centros donde se detecten más problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3) 368-420.
- ALONQUEO, P. y Del BARRIO, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. En: Ross A. (ed.) *A Europe of many cultures*. Londres: CiCe.
- ANDRÉS, S. & BARRIOS, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En J. L. Benítez & F. Justicia (Coords) Monográfico: Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 160-174.
- 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). *Anales de Psicología*, 25, 1, 27-41.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BJORKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Bjorkqvist y P. Nimelä (eds.) *Of mice and women. Aspects of female aggression*. San Diego: Academic Press, pp. 51-64.
- BRUGMAN, D., PODOLSKIJ, A.I., HEYMANS, P.G., BOOM, J., KARABANOVA, O. y IDOBAEVA, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289-300.
- CAMPO, A., FERNANDEZ, A y GRISAÑELA, J. (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos*. Gobierno Vasco-ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV, 2, pp. 131-145.

- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de trabajo B. “Competencias clave”. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996). *Peer Counselling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- COWIE H, NAYLOR P, TALAMELLI L, SMITH PK. (2002). Knowledge, use of an attitudes toward peer support: a 2-year follow-up to the Prince’s Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25:453-467.
- CREEMERS, B. P. M. & REEZIGT, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. En H. J. Freiberg, (Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.
- DEFRANCE, B. (2005) *Disciplina en la escuela*. Madrid: MEC-Morata.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, I. Montero, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. Vers. electrónica: www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoa1
- DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Del BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del BARRIO, C., ALMEIDA, A., Van der MEULEN, K., BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN- *Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del BARRIO, C., GUTIÉRREZ, H., BARRIOS, A., Van der MEULEN, K., GRANIZO, L.(2005) Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 7, 75-100
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: INJUVE-MEC.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999). *Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia_escolar.

- DÍAZ AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- DURÁN, A. (2003) *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- ELZO, J. (dir) y OTROS (2003). *Drogas y escuela VI. Evolución del consumo de drogas en escolares donostiarra (1981-2002)*. Donostia-San Sebastián: Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- ELZO, J (2004). *La educación del futuro y los valores*. www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf
- ELZO, J (2004). Mas allá del 'bullying'. (*El Correo y El Diario Vasco*, 28 de octubre de 2004).
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). ¿Qué entendemos por "disrupción"? En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 17-25). Barcelona: CISP-RAXIS.
- FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E. y FUNES, S (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- FLANDERS, N. A. (1964). Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement. En B. J. Bilddle, W. J. Ellena: *Contemporary research on teacher effectiveness*. Austin (Texas): Holt Rinehart and Winston. Reeditado en E. J. Amidon & H. G. Hough: *Interaction analysis: theory research and application*. Upper Saddle River, New Jersey: Addison-Wesley, 1967.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREIBERG, J.H. (Ed.) (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA, R. y MARTÍNEZ (2001) (Coords). *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.
- GENERALITAT DE CATALUNYA-DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa y propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- GOBIERNO VASCO (2004) *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social- Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura. www.berrikuntza.net
- GÓMEZ BAHILLO, C. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*. www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf
- GONZÁLEZ BLASCO, P (dir.) (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María. Ediciones SM.
- GUTIÉRREZ, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- HARGREAVES, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- HAYDEN, C. Y BLAYA, C. (2001). Violent and aggressive behaviour in English schools. En E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.) *Violence in schools. Ten approaches in Europe* (pp.47-73). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T y CASARES GARCÍA, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- HUGH-JONES, S. y SMITH, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- IDEA (2005). *Estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.
- IDEA (2006). *Convivencia escolar, un estudio en México y su comparación internacional*. www.idea-educa.com
- KOHLBERG, L., POWER, F.C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- LUCENA, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

- LUKAS, J.F. y SANTIAGO, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- LUKAS, J.F. y SANTIAGO, K. (2005). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A y LUCENA, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- MARTÍN, E. y MAURI, I. (2001). Las instituciones educativas como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J Palacios y A. Marchesi (Coords.): *Desarrollo Psicológico y educación. Vol.II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E.; DEL BARRIO, C.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H., FERNÁNDEZ, I. y OCHAITA(2003). La violencia escolar en los centros de educación secundaria españoles. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.): *Cambio educativo y fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., Del BARRIO,C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- MATSUI, T., TSUZUKI, T., KAKUYAMA, T. y ONGLATCO, M.L. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among japanese male university students: model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- MORA-MERCHAN, J.A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis inédita. Universidad de Sevilla.
- NAYLOR P, COWIE H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*,22:462-479.
- NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY -NCREL- y METIRI GROUP (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>
- OCDE (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Consultado el 1.05.06 en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

- OLWEUS, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- OLWEUS, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- O'MOORE, A.M., HILLERY, B. y SMITH, P. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*. 10, pp. 426-441.
- OÑEDERRA, J.A, MARTÍNEZ P., TAMBO, I y UBIETA, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net
- OÑATE, A. PIÑUEL, I. y ZABALZA, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. IIEDD www.acoso.escolar.com.
- ORTE, C. y MARCH, M. X. (1996). *El conocimiento de la problemática de la adaptación social entre el profesorado de la Educación Secundaria de Mallorca (Curso 1995-1996)*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- ORTE, C., FERRÀ, P., BALLESTER, L. & MARCH, M. X. (1999) *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca
- ORTE, C., BALLESTER TOUZA, C., FERRÀ, P. & MARCH, M. X.(2000) *Bullying and peer aggression in the Balearic Islands (Spain)*. En, *Victimization of children and Youth: an International Conference*. Durham: New Hampshire.
- ORTEGA, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*. 14, pp. 23-26.
- ORTEGA, R. (coord.) (1998). *La Convivencia Escolar : Qué es y Cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1995). *Vida afectiva y moral en las aulas: el problema de la violencia entre compañeros*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje/CL&E. Madrid.
- ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, pp. 7-27.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001) Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- PAREJA, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- PIÑUEL, I. (2006). *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. IIEDD www.acoso.escolar.com.
- RAMÍREZ, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- RIGBY, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- RIGBY, K. y SLEE, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), pp. 615 – 627.
- ROSS, J. & WATKINSON, A. (Eds) (1999). *La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- SÁENZ, T.; CALVO, J.; FERNÁNDEZ F; SILVÁN A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- SANDERS, D. y HENDRY, L.B. (1997) *New perspectives on disaffection*. Londres: Cassell.
- SALMIVALLI, Ch. y VOETEN, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31.8.2002.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K. y KAUKIANNEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22, 1-15.
- SASTRE, G. y MORENO, M.(2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

- SCHÄFER, M. y MADSEN, K. C. (1998). *Victimisation and the consequences: A retrospective study of school bullying and a self-evaluation in adulthood* (manuscrito).
- SERRANO, A. e IBARROLA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- SHARP, S. y SMITH, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres: Routledge.
- SMITH, G. (1997). The 'Safer Schools – Safer Cities' bullying project. In D. Tattum & G. Herbert (eds), *Bullying: Home, School and Community*. London: David Fulton, pp. 99-113.
- SMITH, P.K. (2001). What progress are we making in understanding and reducing bullying in schools? Conferencia presentada en *International Conference on violence in schools and public policies*. Organizada por el Observatoire Européen de la Violence Scolaire. París, 5-7 de marzo de 2001.
- SMITH.P.K.(Ed.) (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. Londres: RoutledgeFalmer.
- SMITH, P. K. y SHARP, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (eds.) (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.
- SMITH, P.K., PEPLER.D. y RIGBY,K. (Eds.) (2004). *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be ?* Cambridge: Cambridge University Press.
- SULLIVAN, K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO. *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, pp. 13-28.
- TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1996). Informe de la Comisión Delors: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- URUÑUELA, P. (2006): *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*. http://convivencia.mec.es/congreso_200603/

- Van der MEULEN K, SORIANO L, GRANIZO L,; Del BARRIO C, KORN S, SCHÄFER M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- VIEIRA, M. FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En Roland, E. and Munthe, E. (Eds) *Bullying: an International perspective*. London: D. Fulton Publishers.
- WATKINS, C. y WAGNER, P. (1987). *School Discipline: a whole-school approach*. Oxford: Blackwell. Trad.cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.
- WHITNEY, I. y SMITH, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, pp. 3-25.
- YATES, C. y SMITH, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (eds.): *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- ZABALZA, M.A. (1999). *Informe A convivencia nos Centros Escolares de Galicia. Cursos 96, 97 e 97, 98*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- ZAITEGUI, N. (1998) *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo. Bilbao, junio de 1998.

ANEXO I

ACTUACIONES DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO EN RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA ENTRE EL ALUMNADO.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco lleva varios años impulsando en los centros educativos Programas de Educación para la Convivencia y la Paz,

Una de las líneas prioritarias del Departamento es la denominada **“Hacia una escuela inclusiva”**. Desde ella se impulsa la inclusión de todas las personas integrantes de la comunidad educativa y se promueve una convivencia positiva con la cual se puede prevenir en gran medida la violencia.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación con los Programas de **Educación para la Convivencia y la Paz y Educación en Conocimientos y Habilidades para la vida**, trata de promover en los centros un clima en el que toda la comunidad educativa participe y conviva de la forma más positiva y satisfactoria posible y el alumnado viva en un medio en el que la palabra, la negociación y el respeto mutuo sean las herramientas de la convivencia.

En colaboración con los Departamentos de Justicia, Empleo y Seguridad Social y Cultura se realizó en el 2004 el Estudio **“La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la comunidad autónoma del País Vasco”**. Las conclusiones y propuestas de este estudio constituyen la base para las actuaciones de los tres Departamentos en relación con la convivencia y la paz.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco ha jugado un papel central tanto en el desarrollo como en la implementación del **Proyecto EURED**, una experiencia pionera en el mundo en el campo de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Participan 17 países de toda Europa y aspira a consolidarse como estructura estable. El Proyecto EURED se codirige junto con Inglaterra y con el apoyo de un equipo formado por expertos de Austria, Holanda, Hungría, Italia, Alemania, Croacia y Francia y respaldados por la Universidad de Klagenfurt, el Centro Intercultural de Viena y UNESCO.

De los 35 centros participantes, uno es un centro público de Educación Primaria de Bilbao, (<http://www.gernikagogoratz.org>)

A finales del 2004, se celebró el **Foro Educativo**, en el que participaron colectivos pedagógicos, sindicatos, redes de centros, organizaciones de directores/as, profesorado y familias. Las conclusiones del foro nº 7, EDUCACIÓN EN VALORES: CONVIVENCIA, PAZ, COEDUCACIÓN pueden encontrarse en http://www.consultec.es/ciientes/hezkuntzaforoa/Dclf/7-ES_Educación_en_valores.pdf

Por otra parte, el desgraciado hecho que vivimos en relación con el fallecimiento de un alumno de la ESO en Hondarribia puso de manifiesto la necesidad de profundizar en estos programas y de poner en marcha una serie de iniciativas desde distintos servicios de la Administración Educativa, en concreto desde la Dirección de Innovación Educativa, el ISEI-IVEI y la Inspección de Educación que se resumen a continuación.

ACTUACIONES DE LA DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

www.berrikuntza.net

Las actuaciones tienen como objetivo la apuesta por un modelo nuevo de convivencia y por una manera diferente de transformación del conflicto, de manera que se supere la culpabilización, la condena y el castigo como único instrumento válido. Así mismo, trata de potenciar en cada alumna y en cada alumno, independientemente de su sexo biológico, de su etnia y de su clase social, el desarrollo máximo de sus capacidades, el desarrollo de todas las competencias y habilidades básicas para la vida,

Para ello se ha continuado con los **PROGRAMAS EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y PAZ y EDUCACIÓN EN CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA VIDA** y para su difusión se han elaborado sendos trípticos de presentación (publicados en la web) que se presentan en los centros que lo solicitan.

Su puesta en práctica ha supuesto las siguientes acciones:

- **ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA EL ALUMNADO, PROFESORADO Y FAMILIAS QUE YA HAN SIDO REMITIDOS A LOS CENTROS, www.ikasle.net**
Tríptico “De ti depende” para alumnado de Secundaria.
Documento “Relacionarnos mejor” para familias.
Documento “Relacionarnos mejor” para profesorado.
Encuesta “Relacionarnos mejor: rompe la cadena de los malos tratos” dirigida al alumnado.
- **CD RECOPIACIÓN DE MATERIALES “Malos tratos entre iguales” PARA RESPONSABLES TERRITORIALES Y ASESORAS Y ASESORES DE BERRITZEGUNES:**
Bibliografía, artículos, protocolos de actuación, programas preventivos, etc. que sirvan de apoyo para canalizar las demandas que puedan surgir en los centros.
- **CD RECOPIACIÓN DE MATERIALES “Violencia contra las mujeres” PARA RESPONSABLES TERRITORIALES Y ASESORAS Y ASESORES DE BERRITZEGUNES:** Materiales aula, bibliografía, artículos, webs de interés etc. que promuevan y faciliten las intervenciones educativas para su prevención.
- **CREACIÓN DE UN BANCO DE MATERIALES Y RECURSOS PARA EL ABORDAJE DEL MALTRATO ENTRE IGUALES PARA USO DEL PROFESORADO**
www.elkarrekin.org/jsp/publico/index.jsp (materiales) y www.sareirik.net/ekoizpen (participación en el diseño de actividades).

CREACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL BUZÓN DE DENUNCIA DE MALOS TRATOS www.ikasle.net, con el fin de ofertar una vía de comunicación nueva para aquellas personas que lo necesiten. Se realiza un seguimiento diario y personalizado del mismo. **(Se han recibido 148 mensajes relacionados con este tema y todos están respondidos y canalizados).**

- **INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL ALUMNADO:** Tanto por medio de materiales para su atención, como a través de la web ikasle.net y presencialmente en los centros cuando así se demanda. Asesoría y orientación continua a centros por todas las personas responsables de los dos programas y por las asesoras y asesores de convivencia y diversidad.

RESPUESTA VÍA bizitrebe@berrikuntza.net A LAS CONTINUADAS DEMANDAS DE MATERIALES, INFORMACIONES, ETC. Todas las demandas de materiales, bibliografía, protocolos de actuación e intervención realizadas tanto por centros educativos como por otros organismos, grupos, ayuntamientos, etc. de Euskadi y de otras comunidades, se han respondido enviando materiales y orientaciones. **(Alrededor de 400 peticiones relacionadas con este tema a las que se han respondido personalmente enviando materiales y orientaciones)**

- **CURSOS DE FORMACIÓN.**

FORMACIÓN PARA LOS ASESORES Y ASESORAS DE LOS BERRITZEGUNES Y PARA LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN:

- ✓ Gipuzkoa: Seminarios y talleres en todos los Berritzegunes cargo de Rosario del Río de la Universidad de Sevilla.
- ✓ Berritzegunes de Bizkaia y Araba: Seminarios a cargo de Fuensanta Cerezo de la Universidad de Murcia.
- ✓ Inspección de Educación: Jornada de formación con Rosario Ortega de la Universidad de Córdoba.

- **JORNADAS Y CURSOS ESPECÍFICOS:**

- ✓ 11 y 12 de Abril de 2005: Se han celebrado en Vitoria las *Primeras jornadas de intercambio de buenas prácticas en la Educación para la Convivencia y para la Paz*.
- ✓ Septiembre 2005. Curso de Verano de la Universidad Pública Vasca. *Desarrollo de las competencias para la vida*.
- ✓ 3ª Semana de septiembre. Jornadas de reflexión y propuestas de actuación en todos los ámbitos sobre la convivencia y la paz.

- **CURSOS GARATU 2004-2005:** Dentro de la oferta de formación para el profesorado, Programa Garatu, hay un total de 24 cursos específicos con temas como: *Habilidades para la vida y para las relaciones sociales, Escuela inclusiva, Gestión de la convivencia en los centros, Tutoría y convivencia desde una perspectiva de género, Prevención del maltrato, Educación para la convivencia y la paz, etc.*

- **FORMACIÓN EN CENTRO 2005/2006:** (a demanda de los centros).

- ✓ Módulo “Educar para vivir y convivir saludablemente”. **(76 claustros están participando en el mismo)**

- **CURSOS GARATU 2005-2006:**

- ✓ *Hezi hezitzen laguntzeko, eduki eman anal izateko; garapen pertsonaia eta bizitzarako gaitasunak.*

✓ *Crece para ayudar a crecer, tener para dar: crecimiento personal y habilidades para la vida.*

✓ *Bizikidetzeta sustatu indarkeria ekiditeko.*

• **PROYECTOS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN REALIZADOS DURANTE CURSOS 2004-2005 Y 2005-2006.**

Línea 1ª Hacia una Escuela Inclusiva:

Programa 1.2 Educación en Conocimientos y Habilidades para la Vida

Programa 1.3 Educación para la Convivencia y la Paz

| PROYECTO | TITULARIDAD | TIPO | LÍNEA 1.2 | LÍNEA 1.3 | TOTAL |
|------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| FORMACIÓN | PÚBLICA | CENTROS | 18 | 50 | 68 |
| | | PROYECTOS | 27 | 53 | 80 |
| | CONCERTADA | CENTROS | 21 | 39 | 60 |
| | | PROYECTOS | 32 | 37 | 69 |
| INNOVACIÓN | PÚBLICA | CENTROS | 12 | 18 | 30 |
| | | PROYECTOS | 12 | 18 | 30 |
| | CONCERTADA | CENTROS | 19 | 24 | 43 |
| | | PROYECTOS | 21 | 25 | 46 |

ACTUACIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dii6/es_10294/adjuntos/Centros_Guia_Maltrato.doc

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/dii6/eu_10294/adjuntos/Ikaste_Gida_TratuTxarra.doc

La Inspección de Educación está realizando el seguimiento de los casos de maltrato entre iguales que son conocidos por la Administración Educativa. Este conocimiento viene dado bien por una denuncia o queja de la familia de la posible víctima como por información obtenida en el propio centro.

Para ello se ha elaborado una Guía de Actuación que se ha puesto a disposición de todos los centros educativos con niveles de Primaria y de ESO que tiene la finalidad de dar una orientación que facilite el tratamiento de posibles casos de maltrato entre iguales que puedan detectarse entre el alumnado del centro. A su vez, se ha elaborado un Protocolo de uso exclusivo para la Inspección, que tiene la finalidad de estructurar y coordinar todos los pasos que haya que dar de manera sistemática cuando se requiere la intervención de la Inspección de Educación.

• GUÍA DE ACTUACIÓN ANTE EL MALTRATO EN UN CENTRO EDUCATIVO

Consta de los siguientes apartados:

1. **Una definición y características del maltrato**, con la diversa tipología del mismo y las posibles consecuencias que se producen tanto en la víctima como el agresor y los compañeros.
2. **Un Protocolo de Actuación**, para aplicar en el supuesto de un maltrato, que contempla los siguientes apartados:
 - La procedencia de la demanda: familia, tutor/a, alumnos/as, etc.
 - Una recogida inicial de datos sobre el tipo y gravedad del maltrato, indicando si se trata de:
 - Exclusión social (no dejar participar...).
 - Agresión verbal (insultos, hablar mal de la víctima...).
 - Agresiones físicas indirectas (esconder cosas, romper cosas...).
 - Agresiones físicas directas.
 - Intimidación, amenazas o chantajes.
 - Acoso o abuso sexual.
 - Los lugares donde se produce el maltrato: clase, patio, pasillos, aseos, comedor, vestuarios, autobús, entradas y salidas del centro,...
 - El análisis del caso y las intervenciones de urgencia, con la adopción de las medidas que garanticen la inmediata seguridad del alumno/a agredido/a y las medidas disciplinarias cautelares dirigidas al alumnado agresor.
 - La comunicación a la Inspección de Educación, en el caso de que se compruebe la gravedad del caso.
 - La elaboración de un Plan de actuación por parte del centro contando con la asesoría del Berritzegune y de la Inspección donde se definan las medidas a aplicar en las aulas afectadas y las medidas con el alumnado en conflicto, que garanticen el tratamiento individualizado tanto de la víctima como del alumno/a agresor y el alumnado “espectador”.
 - La información a las familias afectadas de las medidas de carácter individual adoptadas con el alumno/a así como de las medidas de carácter organizativo y preventivo propuestas.
 - La realización de un seguimiento de la implantación y evaluación de la efectividad de las medidas adoptadas.
3. Una serie de posibles medidas preventivas para el tratamiento del maltrato en el ámbito escolar.
 - Medidas para la sensibilización de la Comunidad Educativa: participación en programas de formación, revisión participada del ROF o Reglamento de Régimen Interno, Proyecto Educativo del centro, integrar en el Plan Anual las propuestas concretas en relación con el tema...
 - Medidas para la revisión de la organización escolar: potenciar la tutoría, refuerzo de la vigilancia, definición de tiempos y lugares de riesgo en el centro, etc.

- Medidas para la participación y auto responsabilidad del alumnado: desarrollo de programas de mediación, medidas para la mejora del clima escolar...
- Medidas para la prevención y el tratamiento individualizado de los alumnos-as en conflicto, como el tratamiento grupal de habilidades sociales asertivas, la educación para las relaciones interpersonales, el desarrollo de tendencias prosociales a través de métodos cooperativos, la solución de conflictos a través de métodos no violentos, etc.
- La realización de un seguimiento de la implantación y evaluación de la efectividad de las medidas adoptadas.

VALORACIÓN DE LA GUÍA DE ACTUACIÓN ANTE EL MALTRATO ENTRE IGUALES.

La violencia escolar está interrelacionada con variables propias del entorno escolar y del contexto familiar y social del alumno, por lo que las vías de solución no pasan exclusivamente por la escuela, sino que es necesaria una intervención en varios frentes: familiar, social, educacional, etc. Así, en lo referente a la intervención educacional, la Administración Educativa, los centros educativos y su profesorado han de asumir que la gestión de la convivencia en las aulas y el aprendizaje de la misma constituye una de las tareas docentes más ineludibles.

Por este motivo, y ante el dramático hecho acaecido en Hondarribi con el fallecimiento de Jokin, la Inspección de Educación elaboró un Protocolo de Actuación ante el maltrato entre iguales que está incluido en una Guía de carácter orientador que se puso a disposición de todos los centros docentes de nuestra Comunidad. Para la elaboración de esta Guía de actuación se contó con la colaboración de la catedrática de la Universidad de Córdoba Rosario Ortega, una de las mayores investigadoras a nivel nacional e internacional en el fenómeno del bullying.

Es de resaltar que fue la primera Comunidad Autónoma que puso a disposición de los centros educativos una Guía de estas características y que los Protocolos o Guías que se han elaborado en otras Comunidades como Catalunya, Asturias, País Valenciano, etc., se han basado fundamentalmente en la Guía antes citada.

La valoración que se está haciendo por parte de los centros sobre la misma es muy positiva, igual que la que han hecho constar tanto la Fiscalía como los Juzgados de Menores de esta Comunidad. Se puede decir que está sirviendo para la finalidad que se propuso que era la de dar una orientación clara al profesorado que facilitara el tratamiento de posibles casos de maltrato entre iguales que puedan detectarse entre el alumnado del centro.

DATOS SOBRE LA SITUACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES.

La Inspección de Educación está realizando también el control de los casos de maltrato entre iguales que se detectan en los centros educativos, con la finalidad de tener un conocimiento completo de la situación y de realizar el seguimiento de las medidas tanto disciplinarias como organizativas y pedagógicas que adoptan las Direcciones de los centros en estos casos.

Tal como demostró la investigación realizada el curso pasado por el ISEI-IVEI, los mayores índices de maltrato entre iguales se dan al finalizar la E. Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo poca trascendencia cuantitativamente en el Bachillerato y Ciclos Formativos.

De los datos que dispone la Inspección de Educación, hasta la fecha del 20 de junio de 2006, y en lo referente exclusivamente a la ESO y E. Secundaria Posobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos) la situación del maltrato entre iguales en nuestros centros es la siguiente:

- Total de casos considerados como maltrato por la Inspección en E. Secundaria.

| ARABA | | BIZKAIA | | GIPUZKOA | | C.A.P.V. | |
|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| CASOS DENUNCIADOS | CASOS CONSIDERADOS |
| 12 | 10 | 30 | 17 | 27 | 12 | 69 | 39 |

El motivo por el que no todos los casos denunciados hayan sido considerados como maltrato se debe a que se han tratado de agresiones puntuales y no conductas reiteradas.

De los 39 casos considerados como de maltrato, la distribución por sexos y territorios es la siguiente:

| ARABA | | BIZKAIA | | GIPUZKOA | | C.A.P.V. | |
|---------|---------|---------|---------|----------|---------|-----------|-----------|
| ALUMNOS | ALUMNAS | ALUMNOS | ALUMNAS | ALUMNOS | ALUMNAS | ALUMNOS | ALUMNAS |
| 6 | 4 | 9 | 8 | 9 | 3 | 24 | 15 |

- Total de casos considerados como maltrato por niveles educativos en Secundaria:

| | ARABA | BIZKAIA | GIPUZKOA | C.A.P.V. |
|--------------------------|-------|---------|----------|-----------|
| E.S.O. | 10 | 16 | 12 | 38 |
| BACHILLERATO | 0 | 1 | 0 | 1 |
| CICLOS FORMATIVOS | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 10 | 17 | 12 | 39 |

- Tipología y gravedad de los casos (Se especifica la de más gravedad):

| | TIPO Y GRAVEDAD DEL MALTRATO | | | |
|--------------------------------|------------------------------|---------|----------|----------|
| | ARABA | BIZKAIA | GIPUZKOA | C.A.P.V. |
| EXCLUSIÓN SOCIAL | 1 | 1 | 0 | 2 |
| AGRESIONES VERBALES | 2 | 6 | 1 | 9 |
| AGRESIÓN FÍSICA INDIRECTA | 0 | 0 | 1 | 1 |
| AGRESIÓN FÍSICA DIRECTA | 4 | 5 | 4 | 13 |
| INTIMIDACIÓN/AMENAZAS/CHANTAJE | 3 | 5 | 5 | 13 |
| ACOSO/ABUSO SEXUAL | 0 | 0 | 1 | 1 |

- Medidas cautelares adoptadas por los centros:

| | MEDIDAS CAUTELARES | | | |
|--------------------------|--------------------|---------|----------|----------|
| | ARABA | BIZKAIA | GIPUZKOA | C.A.P.V. |
| AUMENTO DE LA VIGILANCIA | 8 | 8 | 9 | 25 |
| CAMBIO DE CLASE | 0 | 0 | 0 | 0 |
| INCREMENTO DE PERSONAL | 0 | 0 | 1 | 1 |
| OTRAS MEDIDAS | 2 | 9 | 2 | 13 |

- Expedientes tramitados:

| | ARABA | BIZKAIA | GIPUZKOA | C.A.P.V. |
|--|-------|---------|----------|----------|
| SE HA ABIERTO EXPEDIENTE DISCIPLINARIO | 5 | 4 | 6 | 15 |
| EXISTE DENUNCIA POLICIAL | 3 | 7 | 2 | 12 |
| EXISTE INFORME MÉDICO | 2 | 2 | 1 | 5 |

- Situación de los casos de maltrato en E. Secundaria:

| | ARABA | BIZKAIA | GIPUZKOA | C.A.P.V. |
|-----------------------------------|-------|---------|----------|----------|
| TOTAL DE CASOS DE MALTRATO | 10 | 17 | 12 | 39 |
| TRAMITACIÓN EN PROCESO | 3 | 8 | 8 | 19 |
| TRAMITACIÓN CONCLUIDA (RESUELTOS) | 7 | 9 | 4 | 20 |

A modo de conclusión hay que señalar que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación está abierto a implementar las mejoras que la sociedad y los agentes sociales con ella comprometidos soliciten, ya que la escuela en la que trabajamos es una escuela que transmite valores como justicia social, participación, democracia, solidaridad o compromiso y desarrolla las habilidades y las competencias necesarias para la vida. Además, es una escuela que enseña a aprender a lo largo de la vida, que enseña a ser uno o una misma y a convivir en armonía con los demás, buscando el equilibrio entre los factores económicos, sociales y medioambientales que inciden en la calidad de vida de cada persona.

**ACTUACIONES DEL INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN/
IRAKAS-SISTEMA EBALUATU ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA.**
www.isei-ivei.net

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (IVEI-ISEI) realizó en el 2004, una investigación cualitativa “La convivencia en los centros de Educación Secundaria” en la que, a partir de un estudio de casos, se evidencian las variables más significativas para la buena convivencia en los centros. Así mismo, se señalan las estrategias que se utilizan en los centros para la mejora de la misma. <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf>.

El estudio se realizó en una amplia muestra de centros de Secundaria Obligatoria: 3.132 alumnos/as de un total de 81 centros, siendo el índice del bullying del 3,7% (4,6% en el caso de los chicos y 2,6% en las chicas), <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Bu2.pdf>. En el 2005 se realizó esa misma investigación en centros de Primaria, con 2.851 alumnos/as, de 5º y 6º, de un total de 88 centros siendo el índice de bullying de un 5,8% (6,1% en el caso de los chicos y 5,5% en las chicas), <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Bullyingprimaria1.pdf>. El informe definitivo con la ordenación de los datos de Primaria y Secundaria será publicado en breve.

ANEXO II

CUESTIONARIOS

Nota:

En las páginas siguientes se reproducen los **cuatro cuestionarios** utilizados en el estudio cuantitativo llevado a cabo para la elaboración de este informe, en su **versión castellano**.

Conviene hacer constar, no obstante, que los cuestionarios realmente utilizados eran bilingües (en euskera y castellano). De ese modo, cada persona encuestada pudo elegir la versión que quiso y, al mismo tiempo, consultar la otra si lo estimaba necesario. Los cuestionarios en euskera pueden consultarse en el Anexo II de este mismo informe (versión, en dicha lengua).

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS/AS

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO**CUESTIONARIO DE ALUMNOS**

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Ararteko.
- Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, a fin de conseguir mejores resultados.
- Te pedimos que respondas a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los alumnos de tu instituto/colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los profesores/as del centro.

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con las relaciones de convivencia que se dan en tu colegio/instituto.
- Para contestarlo sólo necesitas señalar en la hoja de respuestas la casilla correspondiente al número de opción que elijas.
Ejemplo: 1 2 3 4 5
- Al escribir **comprueba** que la numeración de tu hoja de respuesta coincide con el número de pregunta al que quieres contestar.
- En la hoja de respuestas siempre encontrarás cinco casillas para responder, pero ten cuidado y **fíjate en la escala de respuesta** de cada pregunta, pues en muchas de ellas sólo tienes dos, tres o cuatro opciones de respuesta posibles.
- Marca una sola respuesta en cada pregunta.
- Escribe con **lápiz** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- Si no sabes la respuesta de alguna pregunta, déjala en blanco.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

POR FAVOR, NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se emplea el masculino de forma genérica; debe entenderse, por tanto, que con él se hace referencia tanto a varones como a mujeres.

A continuación encontrarás una serie de frases con las que te pedimos que, por favor, nos digas si estás de acuerdo o no. Para ello utiliza la siguiente escala de respuesta:

| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

1. En general, me gusta como soy.
2. A menudo me siento aislado.
3. Me gustaría que la gente me apreciara más.
4. Otras personas piensan que soy una buena persona.
5. Tengo muchas cosas buenas.
6. A menudo me siento solo en el recreo, porque mis compañeros no han querido estar conmigo.
7. Cuando hago algo, lo hago bien.
8. Soy tan bueno en los estudios como yo quiero.
9. Yo puedo hacer sin problemas los deberes que me mandan para casa.
10. Tengo buenas ideas.
11. Me gustaría trabajar mejor en la escuela.
12. Me preocupa si tengo que estar con personas que no conozco.
13. A veces pienso que no hago las cosas bien en absoluto.
14. Me va bien en los estudios.
15. Me siento capaz de hacer lo que me propongo.
16. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
17. En este centro existe orden.
18. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
19. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia en el centro.
20. En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean.
21. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
22. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro.
23. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
24. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.
25. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.
26. Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos.
27. En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas.

| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

28. En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro.
29. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.
30. En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.
31. En mi clase tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.
32. Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros.

- **Señala si te has sentido mal en tu centro escolar porque algún compañero o compañera te ha hecho alguna de las siguientes cosas:**

| Nunca | Pocas veces | A menudo | Siempre |
|----------|-------------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- 33. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado.
- 34. Me han pegado.
- 35. Me han ignorado, me han rechazado.
- 36. Me han amenazado o chantajeado.
- 37. Me han robado o roto cosas.
- 38. Me han acosado sexualmente de palabra.
- 39. Me han acosado sexualmente de forma física.

- **Señala si has hecho sentirse mal a algún compañero o compañera porque le has hecho alguna de las siguientes cosas:**

| Nunca | Pocas veces | A menudo | Siempre |
|----------|-------------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- 40. Insultarle, hablar mal de él.
- 41. Pegarle.
- 42. Ignorarlo, rechazarle.
- 43. Amenazarle, chantajearle.
- 44. Robarle o romperle cosas.
- 45. Acosarlo sexualmente de palabra.
- 46. Acosarlo sexualmente de forma física.

- **Señala si es habitual que algunos profesores hayan tenido contigo alguna de las siguientes conductas:**

| Nunca | Pocas veces | A menudo | Siempre |
|----------|-------------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- 47. Te ridiculizan.
- 48. Te tienen manía.
- 49. Te insultan.
- 50. Te intimidan con amenazas.

- **Señala si has tenido alguna vez problemas en el centro por alguna de estas razones**

| Nunca | Pocas veces | A menudo | Siempre |
|----------|-------------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

- 51. Faltar al respeto a los profesores.
- 52. Agredir a los profesores.
- 53. Robar o romper material del centro.
- 54. Tener un comportamiento en la aula que impide dar clase.

55. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro, lo más frecuente es que se resuelvan (Elige una opción):
- 1) Dialogando entre los implicados.
 - 2) Con castigos y sanciones.
56. Los conflictos que se producen en tu centro se deben a que (Elige una opción):
- 1) Hay algunos alumnos muy conflictivos.
 - 2) Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos.
 - 3) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren.
 - 4) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
 - 5) Los profesores no saben como mantener el orden en la clase.

A continuación tienes el relato de algunos temas que se les plantean con frecuencia a jóvenes como tú sobre los que queremos conocer tu opinión.

57. Una cuadrilla está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Ander, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor.
 - 2) No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
 - 3) Es mejor no meterse a defenderle, porque, si haces algo, al final es a ti a quien empiezan a machacar.
 - 4) Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen chivato.
58. Este mismo grupo discute por qué creen que Idoia, una compañera de clase que saca malas notas, está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal, negándose a hacer las tareas... Hay distintos puntos de vista. Señala aquel con el que estás más de acuerdo:
- 1) Idoia lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo.
 - 2) Es normal que se porte así porque la clase es un rollo y los profesores unos autoritarios.
 - 3) En el fondo Idoia lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución.
 - 4) Lo que le pasa a Idoia es que se ha ido descolgando de los estudios desde hace ya varios años, empezó a suspender a juntarse con todos los "brincas" y ahora ya no hay forma de que le interesen los estudios.
59. También comentan el caso de Iker que tuvo que estar durante un semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo:
- 1) No hay que prestarse a ello. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar.
 - 2) Se pasa mal, pero hay que hacerlo, porque lo importante es tener un grupo de amigos.
 - 3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.
 - 4) A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan.

- 60.** Durante esta discusión Mikel, uno de los miembros de la cuadrilla, plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Las opiniones son muy diversas. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Es que hay gente muy rara, que se lo tienen más que ganado.
 - 2) No tener amigos es lo peor que te puede pasar, hay que esforzarse para que te acepten.
 - 3) La culpa no es de ellos. Lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar.
 - 4) Bueno, estar aislado tampoco es un gran problema.
- 61.** Cuando lo que analizan es por qué a veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas o se rompen otras cosas, algunos proponen estas explicaciones. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) No es tuyo, qué más da.
 - 2) Te lo pasas bien, te echas una risas.
 - 3) Ganas puntos con tus compañeros.
 - 4) Para molestar a los profesores.
- 62.** Tampoco se ponen de acuerdo sobre las razones que hacen que haya mal rollo entre los profesores y los alumnos. De entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Los profesores son unos autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos para establecer las normas.
 - 2) Los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros.
 - 3) La mayor parte de los profesores no se preocupan de los alumnos, sólo van a cumplir.
 - 4) Es normal, somos dos mundos distintos.
- 63.** Finalmente, intentan explicarse por qué hay determinados grupos que no hacen más que montar el lío y en los que es muy difícil dar clase. Hay varias opiniones. Elige aquella con la que más coincidas:
- 1) Depende sobre todo del tipo de alumnos y alumnas que hay en clase, si te tocan broncas, hagan lo que hagan los profesores da igual
 - 2) Se debe sobre todo a los profesores, con los que ponen límites pero te respetan no hay problemas.
 - 3) No depende de los alumnos o profesores concretos, lo importante es que haya unas normas de disciplina claras y exigentes en todo el centro.
 - 4) No es un problema que se origina en el centro. Los alumnos broncas suelen tener también problemas en su familia o con los amigos de fuera.
- **Ahora, después de cada pregunta aparece un listado de alternativas. Léelas atentamente y luego marca sólo una de ellas en la hoja de respuestas.**
- 64.** ¿Con quién hablas principalmente cuando ocurren problemas de convivencia y le cuentas lo que pasa?
- 1) No ha sido necesario porque no he tenido problemas
 - 2) Con tus amigos o amigas
 - 3) Con alguien de tu familia
 - 4) Con algún profesor
 - 5) Con nadie

- 65.** ¿Quién interviene generalmente para ayudarte cuando ocurren estos problemas de convivencia?
- 1) No ha sido necesario porque no he tenido estos problemas
 - 2) Algún amigo o amiga
 - 3) Un profesor o profesora
 - 4) Alguien de tu familia
 - 5) Nadie
- 66.** ¿Qué haces tú cuando ocurren problemas continuamente con un compañero o compañera?
- 1) Intervengo para cortar la situación, si es mi amigo
 - 2) Intervengo para cortar la situación, aunque no sea mi amigo
 - 3) Informo a algún adulto (profesor, familiar)
 - 4) No hago nada
 - 5) No corto la situación, sino que me incorporo a ella
- 67.** ¿Podrías decirnos cómo te consideran en tu centro?
- 1) Piensan que soy un mal estudiante
 - 2) Piensan que soy un estudiante flojo
 - 3) Piensan que soy un estudiante normal
 - 4) Piensan que soy un buen estudiante
- 68.** Y tú ¿cómo te consideras como estudiante?
- 1) Soy un mal estudiante
 - 2) Soy un estudiante flojo
 - 3) Soy un estudiante normal
 - 4) Soy un buen estudiante
- 69.** ¿En tu casa te ayudan a estudiar?
- 1) Nunca.
 - 2) Casi nunca.
 - 3) A veces.
 - 4) Casi siempre.
 - 5) Siempre.
- 70.** ¿Crees que tu familia se preocupa por tus estudios?
- 1) Nada.
 - 2) Poco.
 - 3) Algo.
 - 4) Bastante.
 - 5) Mucho.
- 71.** ¿Qué factor consideras más importante para el progreso de la sociedad?:
- 1) La Moral
 - 2) La Política
 - 3) La Religión
 - 4) La Ciencia
 - 5) El Arte

- 72.** En el mundo de hoy, los conflictos son resueltos:
- 1) Mucho más por la agresión que por el diálogo
 - 2) Más por la agresión que por el diálogo
 - 3) Igual por la agresión que por el diálogo
 - 4) Menos por la agresión que por el diálogo
 - 5) Muchos menos por la agresión que por el diálogo
- 73.** Indica tu opinión sobre la importancia de la escuela para la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos
- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante
 - 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
- 74.** Señala el grado de influencia de tus profesores en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 75.** Señala el grado de influencia de tus padres en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 76.** Señala el grado de influencia de tus amigos en los valores que hoy tienes
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia
- 77.** Señala el grado de confianza que tienes en tu familia
- 1) Ninguna
 - 2) Poca
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucha
- 78.** Señala el grado de confianza que tienes en la escuela:
- 1) Ninguna
 - 2) Poca
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucha

- 79.** La escuela es un lugar en donde me enseñan, en relación con los problemas entre las personas y sobre cómo enfrentarlos:
- 1) Casi nada
 - 2) Pocas cosas
 - 3) Algunas cosas
 - 4) Bastantes cosas
 - 5) Muchas cosas
- 80.** Para mi desarrollo personal y social, la escuela es:
- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante
 - 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
- 81.** Me gustaría ser principalmente en el futuro una:
- 1) Persona famosa
 - 2) Persona con grandes conocimientos
 - 3) Persona justa
 - 4) Persona querida
 - 5) Persona feliz
- 82.** Mi mayor defecto es que:
- 1) Me esfuerzo poco
 - 2) Soy poco responsable
 - 3) Soy poco sociable
 - 4) Soy poco solidario
 - 5) Soy violento
- 83.** Considero que la principal virtud que habría que enseñar en la escuela sería:
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
- 84.** ¿Qué virtud consideras más importante para la sociedad?
- 1) Tolerancia
 - 2) Justicia
 - 3) Competencia profesional
 - 4) Responsabilidad
 - 5) Sentido del deber
- 85.** Señala la alternativa que se corresponda a lo más importante para tu vida:
- 1) Que me quieran
 - 2) Ser respetado
 - 3) Ser tratado de forma justa
 - 4) Creer que la vida merece la pena ser vivida
 - 5) Ser valorado

- 86.** Escoge la alternativa que se corresponda con la peor cosa en la vida:
- 1) Ser marginado
 - 2) Ser tratado con injusticia
 - 3) Ser despreciado
 - 4) Ser maltratado
 - 5) Estar solo
- 87.** Selecciona el obstáculo más importante para alcanzar una vida que merece la pena ser vivida:
- 1) Soledad
 - 2) Violencia
 - 3) Mala preparación profesional
 - 4) Marginación
 - 5) Racismo
- 88.** Señala el grado de influencia de los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) en los valores que hoy tienes:
- 1) Ninguna influencia
 - 2) Poca influencia
 - 3) Alguna influencia
 - 4) Bastante influencia
 - 5) Mucha influencia

Por último, te pedimos que contestes a estas preguntas sobre tu familia y tu casa.

- 89.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada
- 90.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:
- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.
- 91.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada

- 92.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:
- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.
- 93.** ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?
- 1) Uno
 - 2) Dos
 - 3) Tres o más
 - 4) Ninguno
- 94.** ¿Tiene coche tu familia?
- 1) No
 - 2) Sí, uno
 - 3) Sí, dos o más
- 95.** ¿Tenéis ordenador en tu casa?
- 1) Sí
 - 2) No
- 96.** ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?
- 1) Menos de 50
 - 2) Entre 50 y 100
 - 3) Entre 100 y 500
 - 4) Más de 500
- 96.** ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?
- 1) Nunca o casi nunca
 - 2) Los fines de semana
 - 3) Todos o casi todos los días

CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

CF-1

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO**CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS**

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Ararteko.
- Lo que se pretende es conocer cómo funciona el centro educativo, con el fin de conseguir mejores resultados.
- Le pedimos que responda a este cuestionario, que va a permitir conocer la opinión de las familias cuyos hijos/as van al Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los profesores/as del centro.

No se olvide, por favor, de señalar el curso y grupo en el que está escolarizado su hijo/a

Colegio/Instituto:.....

Provincia: Curso:..... Grupo:.....

Instrucciones

Señale con una cruz o rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario debidamente cumplimentado a su hijo/a, para que éste lo entregue a su tutor/a.

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se adopta el masculino para referirnos tanto a ellos como a ellas.

• **Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones**

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Estoy satisfecho de que mi hijo/a estudie en este centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Si pudiera, cambiaría a mi hijo/a de centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | En este centro existe orden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | El contacto con el tutor me permite estar al tanto de la situación de mi hijo/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Si existe cualquier problema de relación con mi hijo/a, me lo suelen comunicar rápidamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Conozco bien las normas de convivencia del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Las normas de disciplina del centro son adecuadas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Cuando existen conflictos en el centro se resuelven con justicia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | En el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia (conferencias, cursos,...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Los conflictos que se generan en el centro entre alumnos son conocidos por los profesores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | En los últimos tres años han aumentado los conflictos en el centro .. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Denos su opinión sobre cómo es este centro: | | | | | |
| | 1) Muy malo | | | | | |
| | 2) Malo | | | | | |
| | 3) Normal | | | | | |
| | 4) Bueno | | | | | |
| | 5) Muy bueno | | | | | |

• **Qué impresión tiene sobre las relaciones que existen entre los siguientes grupos en el centro**

| | | | | |
|-----------|--------|----------|--------|------------|
| Muy malas | Malas | Normales | Buenas | Muy buenas |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 15. | Los alumnos entre sí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Los profesores entre sí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Los alumnos con los profesores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Las familias con los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 19.** ¿Su hijo/a ha sufrido de forma continuada, no sólo alguna vez, alguna de estas agresiones por parte de sus compañeros? (Puede señalar más de una opción si lo cree necesario)
- Agresiones físicas
 - Agresiones verbales: insultar, poner mote, hablar mal de él
 - Aislamiento social, rechazo, presión psicológica
 - Chantaje, amenazas
 - Destrozo de material y prendas, o robos
 - Acoso sexual verbal
 - Acoso sexual físico
 - No ha sufrido ninguno de estos tipos de agresiones
- 20.** Señale si es **habitual** que algunos profesores hayan tenido hacia su hijo/a alguna de las siguientes conductas (puede señalar más de una opción si lo cree necesario):
- Ridiculizar
 - Tener manía
 - Insultar
 - Agredir físicamente
 - Intimidar con amenazas
 - Ninguna de ellas
- 21.** Señale si su hijo/a ha tenido alguna vez problemas en el centro por alguna de estas razones (puede señalar más de una opción si lo cree necesario):
- Faltar al respeto a los profesores
 - Agredir a los profesores
 - Insultar continuamente a sus compañeros
 - Agredir físicamente a sus compañeros
 - Robar o romper cosas de sus compañeros
 - Robar o romper material del centro
 - Tener un comportamiento en el aula que impida dar clase
 - Ninguna de ellas
- 22.** Los conflictos que se producen en el centro en su opinión se deben a que (señale sólo dos razones):
- Los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones
 - Hay algunos alumnos muy conflictivos
 - En los centros escolares siempre ha habido conflictos
 - Hay familias demasiado permisivas con sus hijos/as
 - A los alumnos no se les enseña a resolver los problemas sin utilizar la violencia
 - Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos
 - Los alumnos de hoy en día no respetan la autoridad
- 23.** ¿Considera Ud. que la Administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?
- 1) Mucho
 - 2) Bastante
 - 3) Algo
 - 4) Poco
 - 5) Nada

- 24.** ¿Cree Vd. que la política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?
- 1) Muy eficaz
 - 2) Bastante eficaz
 - 3) Algo eficaz
 - 4) Poco eficaz
 - 5) Nada eficaz
- 25.** ¿Cree Vd. que la decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros compañeros es la adecuada?
- 1) Muy adecuada
 - 2) Bastante adecuada
 - 3) Algo adecuada
 - 4) Poco adecuada
 - 5) Nada adecuada

Ahora vamos a proponerle una serie de cuestiones sobre las relaciones que se dan en el seno de su familia y, muy especialmente, sobre las relaciones entre los padres y los hijos/as

- **Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones**

| | | | | |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 26. Colaboro de forma habitual con mis hijos/as en las tareas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Comparto con bastante frecuencia el tiempo de ocio con mis hijos/as (viajes, comidas fuera de casa, espectáculos, etc.)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Mis hijos/as suelen contarme sus problemas personales y escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Las normas de convivencia en la familia han sido acordadas con mis hijos/as..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- **Indique, por favor, la frecuencia con que se producen estos posibles conflictos entre ustedes y sus hijos/as.**

| | | | | |
|--------|----------------|--------|----------|--------------------|
| Nada | Frecuentemente | Poco | Bastante | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 30. Los horarios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Las amistades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. La forma de vestir..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Las tareas domésticas y el orden..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Los estudios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. El consumo de alcohol, tabaco, otras sustancias..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Los gastos (la economía): teléfono, caprichos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Los malos modos (gritos, contestaciones) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 38.** Me gustaría que mi hijo/a fuera principalmente (Señale únicamente una opción):
- 1) Una persona famosa
 - 2) Una persona con grandes conocimientos
 - 3) Una persona justa
 - 4) Una persona querida
 - 5) Una persona feliz
- 39.** El defecto que más preocuparía en mi hijo/a sería (Señale únicamente una opción):
- 1) Que se esforzara poco
 - 2) Que fuera poco responsable
 - 3) Que fuera poco sociable
 - 4) Que fuera poco solidario
 - 5) Que fuera violento
- 40.** Considero que la principal virtud que habría que inculcar a los jóvenes sería (Señale únicamente una opción):
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
- 41.** ¿Qué virtud considera más importante para la sociedad? (Señale únicamente una opción):
- a. Tolerancia
 - b. Justicia
 - c. Competencia profesional
 - d. Responsabilidad
 - e. Sentido del deber

***POR FAVOR, UNA VEZ CUMPLIMENTADO ENTREGUE ESTE
CUESTIONARIO EN UN SOBRE CERRADO A SU HIJO/A, PARA QUE
ESTE SE LO DEVUELVA A SU TUTOR.***

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO PARA PROFESORES/AS

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO**CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES**

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Ararteko.
- Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, con el fin de conseguir mejores resultados.
- Le pedimos que responda a este cuestionario, que va a permitir conocer la opinión de los profesores de su instituto/colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y sólo serán utilizados a efectos estadísticos.

PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO:

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, no escriba nada en el cuestionario.
- No olvide consignar los datos de identificación que se le piden en la hoja de lectora óptica, en especial es muy importante que rellene los campos de: **ciclo/etapa en la que imparte docencia y el sexo**.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Con el fin de agilizar la lectura, en el cuestionario se emplea el masculino de forma genérica; debe entenderse, por tanto, que con él se hace referencia tanto a varones como a mujeres.

- **Pensando en su colegio o instituto, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
2. En este centro existe orden.
3. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
4. En general, los profesores mantenemos el orden en la clase.
5. Los profesores tenemos el mismo criterio cuando aplicamos las normas del centro.
6. En mi centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
7. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.
8. Debería intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas.
9. Me siento muy bien en el centro y tengo buenas relaciones con mis colegas.
10. En este centro las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.
11. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.
12. En mi centro se le da mucha importancia cuando un alumno presenta problemas constantemente con otro.
13. Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el centro.
14. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos de que queden claras las normas de convivencia en el centro.
15. Es una pena que las comisiones de convivencia de los centros la mayor parte de las veces sean puramente órganos sancionadores.
16. Todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia.
17. En mi centro se realizan actividades de sensibilización del profesorado acerca de las características personales del alumnado.
18. En mi centro hay profesores participando en programas relacionados con el tema de la convivencia.
19. En mi centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc.
20. En mi centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro.
21. En mi centro se favorece una metodología participativa del alumnado.
22. La escuela informa con rapidez de las faltas de asistencia de los alumnos a las familias.
23. Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos.
24. En las familias del centro hay poca comunicación entre padres e hijos.
25. En las familias del centro la convivencia se ha deteriorado en los últimos años.

- **Valore de 1 a 5 la importancia que tienen los siguientes aspectos para la convivencia de su centro**

| Nada importante | Poco importante | Algo importante | Importante | Muy importante |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

26. Alumnos que no permiten que se imparta la clase.
27. Abusos entre alumnos.

- 28. Malas maneras y agresiones de alumnos hacia los profesores.
- 29. Vandalismo y destrozos de objetos y material.
- 30. Absentismo del alumnado.

• Señale cuántos de sus alumnos han sufrido **de forma continuada** alguna de estas agresiones por parte de sus compañeros:

| Ninguno | Muy pocos | Algunos | Bastantes | Muchos |
|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 31. Agresiones verbales (insultar, poner motes, ridiculizar, hablar mal de él).
- 32. Agresiones físicas.
- 33. Aislamiento social, rechazo.
- 34. Chantaje, amenazas.
- 35. Destrozo de material y prendas, o robos.
- 36. Acoso sexual verbal
- 37. Acoso sexual físico.

• Señale si es habitual que algunos de los profesores del centro tengan hacia los alumnos alguna de las siguientes conductas:

| Nunca | Pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
|----------|-------------|----------|--------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 38. Ridiculizar.
- 39. Tener manía
- 40. Insultar.
- 41. Agredir físicamente.
- 42. Intimidar con amenazas.

• Señale si es habitual que los alumnos tengan alguna de las siguientes conductas:

| Nunca | Pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
|----------|-------------|----------|--------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 43. Faltar al respeto a los profesores.
- 44. Agredir a los profesores.
- 45. Robar o romper el material de la escuela.
- 46. Tener un comportamiento en el aula que impide dar clase.
- 47. Los conflictos de convivencia que se producen en el centro se deben principalmente a que (Seleccione sólo una de ellas, la que considere más importante):
 - 1) Los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones.
 - 2) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieran.
 - 3) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.

- 4) El centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia.
- 5) El tipo de organización escolar de la Educación Secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas.
- 48.** ¿Considera Vd. que la Administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?
- 1) Nada
 - 2) Poco
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucho
- 49.** ¿Cree Vd. que la política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?
- 1) Nada eficaz
 - 2) Poco eficaz
 - 3) Algo eficaz
 - 4) Bastante eficaz
 - 5) Muy eficaz
- 50.** ¿Cree Vd. que la decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo está siendo acosado por otros compañeros es la adecuada?
- 1) Nada adecuada
 - 2) Poco adecuada
 - 3) Algo adecuada
 - 4) Bastante adecuada
 - 5) Muy adecuada
- 51.** Los alumnos actuales en relación con los de hace unos años (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Tienen más conocimientos
 - 2) Tienen más sentido de la justicia
 - 3) Tiene más tolerancia
 - 4) Son más felices
 - 5) Tienen actitudes más pacíficas
- 52.** Me gustaría que mis alumnos fueran principalmente (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Personas famosas
 - 2) Personas con grandes conocimientos
 - 3) Personas justas
 - 4) Personas queridas
 - 5) Personas felices
- 53.** El mayor defecto de mis alumnos es que (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Se esfuerzan poco
 - 2) Son poco responsables
 - 3) Son poco sociables
 - 4) Son poco solidarios
 - 5) Son violentos

- 54.** Considero que la principal virtud que habría que inculcar a los jóvenes sería (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
- 55.** ¿Qué virtud considera más importante para la sociedad? (Señale sólo una de las alternativas)
- 1) Tolerancia
 - 2) Justicia
 - 3) Competencia profesional
 - 4) Responsabilidad
 - 5) Sentido del deber
- 56.** La sociedad del siglo XXI tendrá... (Señale sólo una de las alternativas)
- 1) Un gran progreso
 - 2) Un moderado progreso
 - 3) Un reducido progreso
 - 4) Ningún progreso
 - 5) Un retroceso
- 57.** ¿Qué factor considera más importante para el progreso de la sociedad? (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) La Moral
 - 2) La Política
 - 3) La Religión
 - 4) La Ciencia
 - 5) El Arte
- 58.** En su opinión, el papel de la escuela en la educación en la tolerancia, la convivencia y los valores de los alumnos es:
- 1) Nada importante
 - 2) Poco importante
 - 3) Algo importante
 - 4) Bastante importante
 - 5) Muy importante
- 59.** En el mundo de hoy, tenemos:
- 1) Muchos más adversarios que amigos
 - 2) Más adversarios que amigos
 - 3) Tantos adversarios como amigos
 - 4) Menos adversarios que amigos
 - 5) Muchos menos adversarios que amigos

- 60.** En el mundo de hoy, los conflictos son resueltos:
- 1) Mucho más por la agresión que por el diálogo
 - 2) Más por la agresión que por el diálogo
 - 3) Igual por la agresión que por el diálogo
 - 4) Menos por la agresión que por el diálogo
 - 5) Muchos menos por la agresión que por el diálogo
- 61.** ¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?
- 1) Ha empeorado mucho
 - 2) Ha empeorado algo
 - 3) No ha cambiado
 - 4) Ha mejorado algo
 - 5) Ha mejorado mucho

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES/AS

CD-1

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO**CUESTIONARIO PARA DIRECTORES/AS**

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Ararteko.
- Lo que se pretende es conocer cómo funciona el centro educativo, con el fin de conseguir mejores resultados.
- Le pedimos que responda a este cuestionario, que va a permitir conocer la opinión del Equipo Directivo de su Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y sólo serán utilizados a efectos estadísticos.

No se olvide, por favor, de señalar los siguientes datos

Colegio/Instituto:.....

Provincia: Sexo:..... Antigüedad en Dirección:.....

Instrucciones

Señale con una cruz o rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

• **Valore la influencia que tienen los siguientes factores para el buen funcionamiento de su centro.**

| Nada influyente | Poco influyente | Algo influyente | Influyente | Muy influyente |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Los recursos humanos y materiales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | La estabilidad de la plantilla..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Los problemas de aprendizaje del alumnado..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Los conflictos y agresiones entre los alumnos/as..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | La participación de las familias..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | El trabajo en equipo con los/las docentes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | La autonomía de los equipos directivos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

• **Valore la importancia que tienen los siguientes aspectos para la convivencia de su centro.**

| Nada importante | Poco importante | Algo importante | Importante | Muy importante |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Abusos entre alumnos/as..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Malas maneras y agresiones de alumnos/as hacia los/as profesores/as..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Vandalismo y destrozos de objetos y material..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Absentismo del alumnado..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Los conflictos de convivencia que se producen en el centro se deben principalmente a que (Seleccione sólo una las opciones , la que considere más importante): | | | | | |
| | 1) Los/as profesores/as eluden sus responsabilidades en estas cuestiones. | | | | | |
| | 2) Los/as alumnos/as están acostumbrados/as a que en casa les dejen hacer lo que quieran. | | | | | |
| | 3) Los/as alumnos/as no respetan la autoridad de los/as profesores/as. | | | | | |
| | 4) El centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia. | | | | | |
| | 5) El tipo de organización escolar de la Educación Secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas. | | | | | |

• **Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.**

| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 14. | Cuando un/a alumno/a de su centro es habitualmente ignorado por sus compañeros/as el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. Cuando un/a alumno/a de su centro es habitualmente insultado o ridiculizado el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Cuando a un/a alumno/a de su centro le esconden, rompen o roban habitualmente sus cosas el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Cuando a un/a alumno/a de su centro le pegan o amenazan habitualmente el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Cuando a un/a alumno/a de su centro habitualmente le acosan sexualmente (verbal o físico) el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Los/as profesores/as del centro conocen los conflictos y abusos que se dan entre el alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Las agresiones (faltas de respeto, destrozos de coches u otros bienes del profesor, agresiones físicas o verbales) de alumnos/as al profesorado son habituales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. En su centro es habitual que algunos profesores/as agredan (físicamente, mediante insultos, ridiculizando,...) a los/as alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. En su centro se realizan actividades de sensibilización al profesorado acerca de las características personales del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. En su centro hay profesores/as participando en programas relacionados con el tema de la convivencia..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. En su centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. En su centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. En su centro se favorece una metodología participativa del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. En su centro se realizan actividades encaminadas a garantizar la buena convivencia..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Los padres y las madres conocen las normas de convivencia del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Las normas de disciplina del centro son adecuadas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Los conflictos de convivencia del centro se resuelven con justicia..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. El profesorado utiliza criterios coordinados cuando aplica las normas del centro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. En el centro se da importancia a enseñar al alumnado cómo relacionarse de forma positiva con los demás..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. En el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia (conferencias, cursos,...)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. La decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros/as compañeros/as es adecuada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Es una pena que la comisión de convivencia del centro la mayor parte de las veces sean puramente órganos sancionadores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. La administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia de los centros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 38. | La política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | En el centro se conocen los <i>Programas de Convivencia y Habilidades para la Vida</i> organizados por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | El centro ha participado en los <i>Programas de Convivencia y Habilidades para la Vida</i> organizados por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | En el centro se conoce el <i>Programa de Educación en Conocimientos y Habilidades para la Vida</i> organizado por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | El centro ha participado en el <i>Programa de Educación en Conocimientos y Habilidades para la Vida</i> organizado por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | En el centro se conoce el <i>Programa de Educación para la Convivencia y la Paz</i> organizado por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | El centro ha participado en el <i>Programa de Educación para la Convivencia y la Paz</i> organizado por la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet...) han contribuido a que se le dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet...) proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia de los centros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

• **Valore la impresión que tiene sobre las relaciones que existen entre los siguientes grupos en el centro.**

| Muy malas | Malas | Normales | Buenas | Muy buenas |
|-----------|-------|----------|--------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 47. | El alumnado entre sí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | El profesorado entre sí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | Las familias entre sí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | El alumnado con el profesorado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | Las familias con el profesorado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. | Las familias con sus hijos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. | El profesorado con la dirección del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- **Valore la evolución en los últimos años (3-5 años) de las relaciones entre los siguientes grupos en el centro.**

| Han empeorado considerablemente | Han empeorado ligeramente | Se mantienen igual | Han mejorado ligeramente | Han mejorado considerablemente |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 54. El alumnado entre sí..... 1 2 3 4 5
- 55. El profesorado entre sí..... 1 2 3 4 5
- 56. Las familias entre sí..... 1 2 3 4 5
- 57. El alumnado con el profesorado 1 2 3 4 5
- 58. Las familias con el profesorado 1 2 3 4 5
- 59. Las familias con sus hijos/as 1 2 3 4 5
- 60. El profesorado con la dirección del centro 1 2 3 4 5

- **Señale el número de veces que durante el pasado curso 2004/2005 se llevaron a cabo en su centro las siguientes actuaciones con los/as alumnos/as.**

| Ninguna vez | De una a tres veces | De cuatro a seis veces | De siete a nueve veces | Diez veces o más |
|-------------|---------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 61. Sanciones directas establecidas por el profesorado 1 2 3 4 5
- 62. Sanciones directas establecidas por la dirección 1 2 3 4 5
- 63. Expulsiones por un tiempo limitado (1 semana)..... 1 2 3 4 5
- 64. Expulsiones definitivas del centro 1 2 3 4 5
- 65. Denuncias a la policía..... 1 2 3 4 5
- 66. Denuncias en el juzgado 1 2 3 4 5
- 67. Promover el cambio de centro por problemas de convivencia..... 1 2 3 4 5

- 68. ¿Qué cree que les gustaría a las familias que fueran sus hijo/a? (Señale únicamente **una opción**).

- 1) Una persona famosa (futbolista, cantante, actor/actriz)
- 2) Una persona con grandes conocimientos
- 3) Una persona justa
- 4) Una persona querida
- 5) Una persona feliz

- 69. ¿Cuál cree que es el defecto que más preocuparía a las familias con respecto a su hijo/a? (Señale únicamente **una opción**).

- 1) Que se esforzara poco
- 2) Que fuera poco responsable
- 3) Que fuera poco sociable
- 4) Que fuera poco solidario
- 5) Que fuera violento

70. Considero que la principal virtud que habría que inculcar a los jóvenes sería (Señale únicamente **una opción**):
- 1) Generosidad
 - 2) Honestidad
 - 3) Sacrificio
 - 4) Lealtad
 - 5) Humildad
71. ¿Qué virtud considera más importante para la sociedad? (Señale únicamente **una opción**).
- 1) Tolerancia
 - 2) Justicia
 - 3) Competencia profesional
 - 4) Responsabilidad
 - 5) Sentido del deber
72. ¿Cuál cree que es el estatus social que representa mejor el centro en el que trabaja según el nivel socioeconómico y cultural de los padres y madres de los estudiantes de este centro?
- 1) Bajo
 - 2) Medio-bajo
 - 3) Medio
 - 4) Medio-alto
 - 5) Alto
73. ¿Qué porcentaje del alumnado de la ESO de su centro ha nacido fuera del Estado Español?
_____ %.
74. Si su centro tiene más de un grupo por curso, ¿se reorganizan éstos de un año a otro si se observa que las relaciones sociales entre los/as alumnos/as está dificultando la convivencia?
- 1) Sí
 - 2) No
 - 3) Sólo hay un grupo por curso
75. ¿Su centro cuenta con un Plan de Acogida para los/as nuevos/as alumnos/as?
- 1) Sí
 - 2) No
76. ¿Su centro tiene un Plan de Acogida para los/as alumnos/as de la ESO?
- 1) Sí
 - 2) No
77. ¿Su centro cuenta con un Programa de Mediación?
- 1) Sí
 - 2) No
78. ¿Su centro cuenta con un Programa de Alumnos Ayudantes?
- 1) Sí
 - 2) No

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS



APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DEL ESTUDIO DEL ARARTEKO SOBRE CONVIVENCIA Y CONFRONTACIÓN ENTRE IGUALES

INSTRUCCIONES PARA EL/LA DIRECTOR/A

Estimado/a Director/a:

Como usted sabe, por la información recibida hasta el momento, su centro ha sido elegido para participar en el estudio del Ararteko sobre *Convivencia y confrontación entre iguales*. Ante todo queremos agradecerle su colaboración y recordarle ahora algunas indicaciones que es fundamental tener en cuenta para una correcta aplicación de los cuestionarios.

Material:

Recibirá en su centro, en torno al día 21 de noviembre, una caja con los distintos cuestionarios en edición bilingüe:

1. 20 cuestionarios para profesores/as con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color naranja).
2. 50 cuestionarios para alumnos con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color morado).
3. 50 cuestionarios para familias.
4. 1 cuestionario para el/la directora/a.
5. Instrucciones para la aplicación de los cuestionarios.

Profesores/as:

Usted debe entregar a 20 **profesores/as** de Secundaria un cuestionario y una hoja de lectora (color naranja) en un sobre y pedirles que lo devuelvan en el plazo de 10 días en ese mismo sobre cerrado. Para ello debe indicar en qué lugar deben depositarlo, teniendo en cuenta que este procedimiento ayude a reforzar la confidencialidad que preside este estudio.

Si su centro tiene más de 20 profesores de Secundaria, debería elegir a los que impartan clase mayoritariamente en Secundaria Obligatoria. Por otra parte, para garantizar la máxima participación, sería muy conveniente que todos los docentes implicados recibieran la máxima información sobre el estudio, sobre todo por lo que se refiere al informe individualizado que se enviará a cada centro. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

Alumnos/as:

Para aplicar los cuestionarios del alumnado debe elegir un grupo de **2º y otro de 4º de la ESO**. En caso de tener más de un grupo en estos cursos, elija aquel que sea más representativo de la población de su centro¹. Consideramos que el momento más adecuado para aplicar los cuestionarios sería una hora de tutoría. No obstante, si hay alguna razón que le lleve a pensar que es mejor otro momento, por supuesto, puede elegir otro periodo escolar, siempre que se asegure una duración de al menos 50 minutos.

¹ Si su centro tiene grupos de muy distintas características y no ha recibido ya instrucciones específicas a este respecto, póngase en contacto la antes posible con Olaia en el teléfono 943.01.55.58



El tutor/a o docente que se responsabilice de la aplicación deberá tener en cuenta las instrucciones que se adjuntan en hoja aparte.

Familias:

Por lo que respecta a los cuestionarios de las familias, participarán los padres de los grupos seleccionados de 2º y 4º de la ESO. El/la tutor/a deberá entregar a cada alumno/a un ejemplar en un sobre, pidiéndole que lo entregue a sus padres y que lo devuelva contestado en el plazo de 10 días. Para conseguir el máximo número de respuestas, es muy importante que el tutor/a recuerde a los alumnos/as la necesidad de devolverlo y que, al entregarlo les explique la importancia del estudio. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

Director/a:

Usted mismo/a, individualmente, debe cumplimentar los datos que se solicitan y rellenar el cuestionario en el mismo cuadernillo.

Plazos:

Le recordamos, finalmente, que es muy importante mantener los plazos acordados, con el fin de que sus resultados puedan analizarse junto con el del resto de los centros. Todos los datos deben estar recogidos antes del **2 de diciembre**. De no ser así, no podríamos ofrecerle un informe comparativo.

Recogida de material:

Una vez tenga todos los cuestionarios –alumnos/as, familias, profesores/as y el suyo propio– meta únicamente los cuestionarios de las familias y el suyo, y las *hojas de lectora* del alumnado (morada) y profesorado (naranja) en una caja y llame, por favor, al teléfono 943.01.55.58 para que podamos enviar un mensajero a recoger todo el material.

Muchas gracias por su colaboración.



INSTRUCCIONES PARA EL/LA TUTOR/A

Estimado/a tutor/a:

Ante todo queremos agradecerle su colaboración en el estudio del Ararteko sobre *Convivencia y confrontación entre iguales* y ofrecerle algunas instrucciones que es muy importante que tenga en cuenta en el momento en que lleve a cabo con sus alumnos/as la aplicación del cuestionario.

- Debe entregar a cada alumno/a un cuestionario y una hoja de lectora (color morado).
- Para que los alumnos/as rellenen adecuadamente la cabecera de la hoja de lectora, deberán cumplimentar sólo los siguientes datos:

- Recuérdelos las siguientes indicaciones:
 - Pídale que escriban con **lápiz**, así, si se equivocan podrán borrar y volver a marcar.
 - Es importante indicar los datos que tienen que rellenar: nombre del colegio/instituto, sexo, curso y modelo lingüístico.
 - No deben rellenar ningún otro dato (nombre, nº alumno, provincia, prueba,...).
 - Lea en alto con sus alumnos/as las instrucciones de la carátula del cuestionario.
 - Insista en que comprueben que el número de la pregunta corresponda con el número de la respuesta.
- Es muy importante explicarles la importancia del estudio para el centro y para ellos mismos e insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.
- Es también fundamental que los alumnos/as entiendan adecuadamente a qué tipo de conflictos nos referimos cuando desde la pregunta 33 a la 46 se habla de agresiones entre alumnos/as. Como usted bien sabe, el fenómeno del maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying) no se refiere a agresiones aisladas, sino a un proceso de victimización continuado que deja indefensa a la persona que lo sufre. Para asegurarnos de una adecuada comprensión, le rogaríamos que les leyera el siguiente texto antes de que los alumnos empiecen a contestar el cuestionario:



Cuando desde la pregunta 33 a la 46 se habla de cosas dañinas que un/a alumno/a o un grupo de compañeros/as pueden hacer a otro, no tenéis que pensar en problemas aislados en los que un día uno insulta, pega o deja de lado a otro. Esas cosas, sin duda, están mal y son un problema de convivencia. Pero en este caso nos estamos refiriendo a situaciones en las que estas cosas se le hacen continuamente a algún compañero/a de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.

- Es posible que los alumnos/as tengan alguna duda en las preguntas dirigidas a establecer el nivel sociocultural (88-96) de las familias del centro. Le rogamos que les ayude cuando sea necesario.
 - Las preguntas en las que suelen tener más dudas son las relativas a las profesiones de los padres y su nivel de estudios. Para ayudarles, por favor, pregúnteles en qué trabaja su padre o madre e intente usted encuadrarlo en una de las cinco categorías. En el caso de las amas de casa o parados/as dígales que marquen la opción cinco.
 - Si algún alumno/a es hijo/a de padres separados, divorciados o es huérfano de padre o madre, pregúntele con quién vive. Si sólo vive con su padre o su madre, dígame que deje en blanco los datos que correspondan. En el caso de que además de con su padre o madre vivan de manera estable con otras personas como la nueva pareja de uno de ellos o los abuelos, dígame que los datos que debe consignar son los de estas personas (pareja, abuelos...).
 - La otra pregunta en la que es conveniente hacer alguna aclaración es la que se refiere a la frecuencia con la que se compra el periódico en su casa. Nos referimos a la prensa no deportiva.
- Finalmente, dado que no se trata de una prueba de aprendizaje, no hay ningún problema en que ayude a sus alumnos/as a resolver las dudas que puedan surgirles, evitando obviamente influir en sus respuestas.
- Al finalizar la aplicación, deberá entregar las hojas de lectora al director/a.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO IV

INSTRUCCIONES PARA LA FASE CUALITATIVA DEL ESTUDIO

El estudio cualitativo que se va a realizar en los centros que se han elegido para el estudio de casos consistirá en recoger información de los distintos colectivos de la comunidad escolar mediante entrevistas y grupos de discusión. En concreto se llevarán a cabo las siguientes reuniones:

1. Entrevista individual con el jefe de estudios (y si el centro lo considera conveniente con el orientador).
2. Grupo de discusión con los padres y madres del Consejo Escolar. (Si existiera comisión de convivencia, también participarían los padres y madres que la compongan.) En total el número no debería superar las 8 personas y sería importante que, dentro de lo posible, estuvieran igualmente representados padres y madres.
3. Grupo de discusión con profesores y profesoras. Hasta 8 tutores de los cuatro cursos de la ESO. Si fueran más de ocho, se podría elegir al azar, a no ser que alguno de ellos estuviera más implicado en los temas de convivencia por alguna razón. En este caso sería bueno que esta persona participara en el grupo. Si existe orientador en el centro, también convendría que formara parte de este grupo de discusión. (Si existiera comisión de convivencia, sería bueno que algunos de los profesores que trabajen en ella participaran también en el grupo de discusión.)
4. Grupo de discusión de alumnos y alumnas de 1º y 2º ciclo de la ESO. Entre 6 y 8. Igual número de chicos y chicas. De distintos cursos. Que respondan al perfil de estudiantes ni especialmente conflictivos ni especialmente retraídos, y lo más abiertos y comunicativos posible.

En el caso de que el centro esté llevando a cabo algún tipo de programa de intervención para la mejora de la convivencia, sería conveniente que el responsable estuviera en la reunión con el jefe de estudios. Asimismo, si hubiera docentes, familias o estudiantes implicados, algunos de ellos deberían incorporarse a los correspondientes grupos de discusión.

Las reuniones durarán aproximadamente una hora u hora y media. Se grabarán en audio y a ella asistirá un investigador o investigadora y un colaborador de investigación.

Con el fin de agilizar la recogida de los datos, sería muy importante que la dirección del centro organizara las reuniones de tal forma que se hicieran las más posibles en el mismo día.

Toda la información que se recoja se tratará de forma confidencial. En el informe que la institución del Ararteko elabore no se identificarán los centros que hayan participado en esta fase cualitativa del estudio.

ANEXO V

NOTA SOBRE LAS TABLAS DE DATOS

En la versión escrita de este informe se han recogido **solamente algunas tablas y figuras**. Aquéllas que hemos considerado de mayor interés al hilo del texto, especialmente en el capítulo 3.

En la versión electrónica, sin embargo, a modo de anexo final, se han incorporado **todas las tablas de datos** obtenidas a partir de los resultados de los cuestionarios. Quien esté interesado en consultar la totalidad de los datos deberá, pues, acudir a la versión electrónica, disponible en la página web del Ararteko (www.ararteko.net)

