

**ESTUDIO SOBRE LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA DE  
NAVARRA**

**1<sup>er</sup> INFORME DE RESULTADOS  
PERSPECTIVA  
DE LOS CENTROS**

**Mayo 2010**

**Realizado en el marco de un acuerdo entre la  
Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad  
Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación, y  
la Comunidad Foral de Navarra, desde el  
Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSÉ DIAZ-AGUADO  
METODOLOGÍA: ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS  
EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTÍN**

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

**Unidad de Psicología preventiva de la UCM**  
María Marcos y Belén Martínez

**Coordinación:**

**Asesoría para la Convivencia del Departamento de Educación  
del Gobierno de Navarra**

**Evaluación desde los centros**

En este estudio han trabajado como coordinadores/as 36 docentes de sus respectivos centros, a quienes agradecemos su colaboración.

## ÍNDICE DEL 1<sup>er</sup> INFORME

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
---------------------------	---

### **PRIMERA PARTE: LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA**

1.1. Valoración global de la convivencia escolar y de cada relación .....	11
1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje .....	13
1.3. Compromiso con el centro y sentimiento de “estar quemado” en el profesorado .....	15
1.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social .....	18
1.5. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado .....	19
1.6. Calidad de las relaciones entre docentes .....	22
1.7. El centro como comunidad.....	23
1.8. La relación entre las familias y el centro educativo .....	26

### **SEGUNDA PARTE: OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA**

2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia .....	33
2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares .....	34
2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan..	35
2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia.....	36
2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia .....	37
2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización ..	41
2.2.5. Género y curso de los agresores .....	42
2.3. Disrupción y otros problemas en la interacción del alumnado con el profesorado .....	44
2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado .....	44
2.3.2. Conductas problemáticas en el profesorado .....	47
2.4. Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado .....	50
2.5. Actitudes y opiniones que conducen a la violencia .....	51
2.6. Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado .....	54

### **TERCERA PARTE: CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA. QUÉ SE ESTÁ HACIENDO Y QUÉ ES PRECISO MEJORAR**

3.1.	Construir la convivencia desde la enseñanza de cualquier materia .....	59
3.2.	Habilidades para construir una convivencia de calidad .....	61
3.3.	La construcción activa de los valores de tolerancia e igualdad .....	63
3.4.	Normas y forma de resolver los conflictos .....	67
3.5.	La colaboración con las familias .....	70
3.6.	La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia .....	71
3.7.	La disciplina .....	74

### **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

4.1.	Conclusiones generales .....	79
4.2.	La calidad de la convivencia .....	80
4.3.	Obstáculos a la convivencia .....	83
4.4.	Condiciones para construir y mejorar la convivencia .....	89

### **ANEXO**

#### **Método del estudio**

5.1.	Participantes.....	97
5.2.	Procedimiento .....	98
5.3.	Navarra.....	99

# INTRODUCCIÓN

## Perspectiva integral

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

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

## Objetivos

El principal objetivo del estudio, es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar en la Comunidad Foral de Navarra que pueda ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades.

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

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

## **Procedimientos informáticos para la obtención y el procesamiento de la información**

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

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

### **Estudios preparatorios de esta investigación**

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

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

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

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

En Navarra fueron 5 centros inicialmente los que participaron en el estudio estatal, ampliándose posteriormente la muestra, con el fin de que fuera estadísticamente significativa para la Comunidad Foral. En el presente estudio finalmente han participado 36 centros de secundaria, tanto públicos como concertados.

### **Contexto y procedimiento del estudio estatal**

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

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

En el anexo se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo y los participantes. Conviene destacar aquí que los análisis presentados en el estudio estatal se han realizado sobre un total de 301 centros educativos, 23100 estudiantes y 6175 profesores/as. Posteriormente, el estudio se amplió de tal manera que la muestra fuera significativa para Navarra, ofreciendo también la participación a todos los centros de secundaria que lo solicitasen. Finalmente, en dicho estudio han participado 35 centros navarros, con 3266 estudiantes y 996 docentes.

(Método del estudio: Ver ANEXO).

### **La perspectiva de las familias**

Los resultados que aquí se presentan se completan con los obtenidos en el estudio de la perspectiva de las familias (segundo informe de este estudio).



**PRIMERA PARTE:**

**LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA**



## 1.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación

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

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

Tabla 1. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
En este centro	3,1	16,2	56,8	23,9
Con los profesores y las profesoras	5,3	27,0	55,6	12,0
Con mis compañeros y compañeras	1,3	6,7	34,3	57,7
Con el director o la directora	9,1	19,7	49,2	22,0
Con el orientador, la orientadora o similar	9,0	19,1	52,8	19,1
Con los conserjes o las conserjes	7,8	18,6	46,1	27,4
Con la relación entre tu familia y el centro	4,2	12,1	47,9	35,7
Con lo que aprendes en el centro	3,4	12,2	54,0	30,4

Como puede observarse en la tabla 1 y en la figura 1, en todas las relaciones por las que se pregunta, la mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela. En el gráfico se aprecia que los porcentajes más elevados respecto al grado de satisfacción se producen en torno a las relaciones que afectan al alumnado de forma más personal y permanente, superando el 80% de valoración claramente positiva las relaciones con: compañeros y compañeras (92%), lo que se aprende en el centro, la relación entre la familia y el centro, y el centro en general. Las relaciones con el profesorado se sitúan en una posición intermedia (67,6%), ligeramente mejor se puntúan las relaciones que afectan al alumnado de forma más puntual o esporádica (orientador/a o similar, director/a, conserjes). Aunque los porcentajes de respuestas negativas son muy reducidos no pueden ignorarse, puesto que pueden estar incluyendo problemas a los que hay que prestar una atención especial.

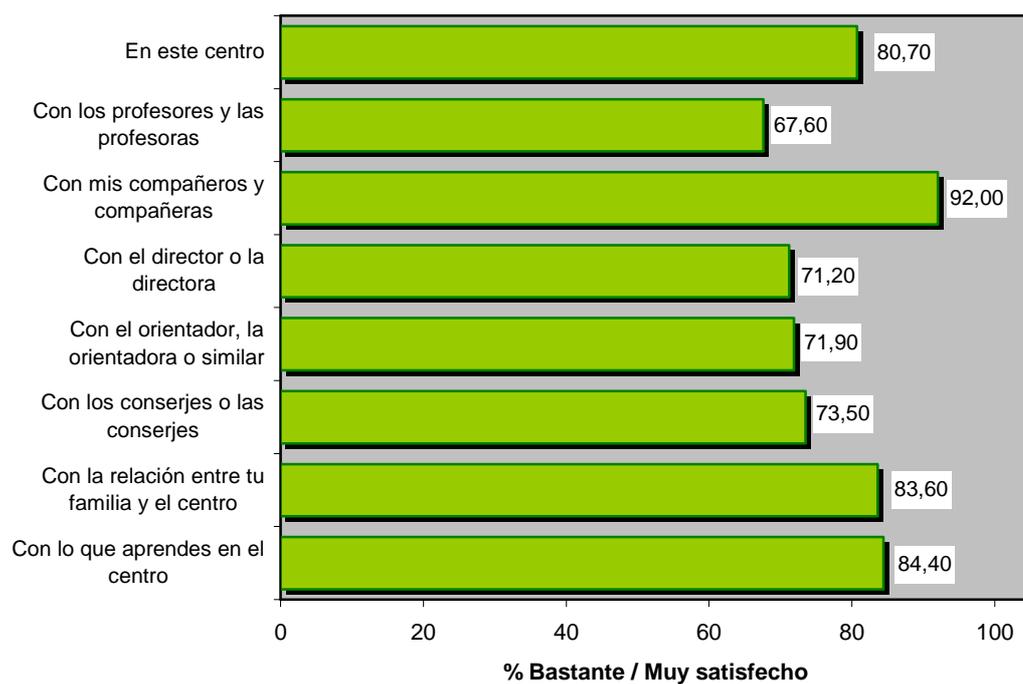


Figura 1. Porcentaje del alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación.

Tabla 2. Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado.

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
	%	%	%	%
La convivencia global en el centro	0,8	14,3	75,9	8,9
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	0,7	13,1	79,1	7,1
Las relaciones entre estudiantes	0,7	17,4	78,2	3,7
Las relaciones dentro del profesorado	0,5	12,1	68,4	19,0
La implicación del Equipo Directivo	2,3	15,0	58,2	24,6
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	3,2	22,0	55,7	19,1
La relación con mi Departamento	0,9	7,8	47,6	43,7
Las relaciones con las familias	0,2	13,8	77,4	8,6
El papel de conserjes y personal no docente	0,6	9,3	62,7	27,3
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	0,7	23,6	68,1	7,5

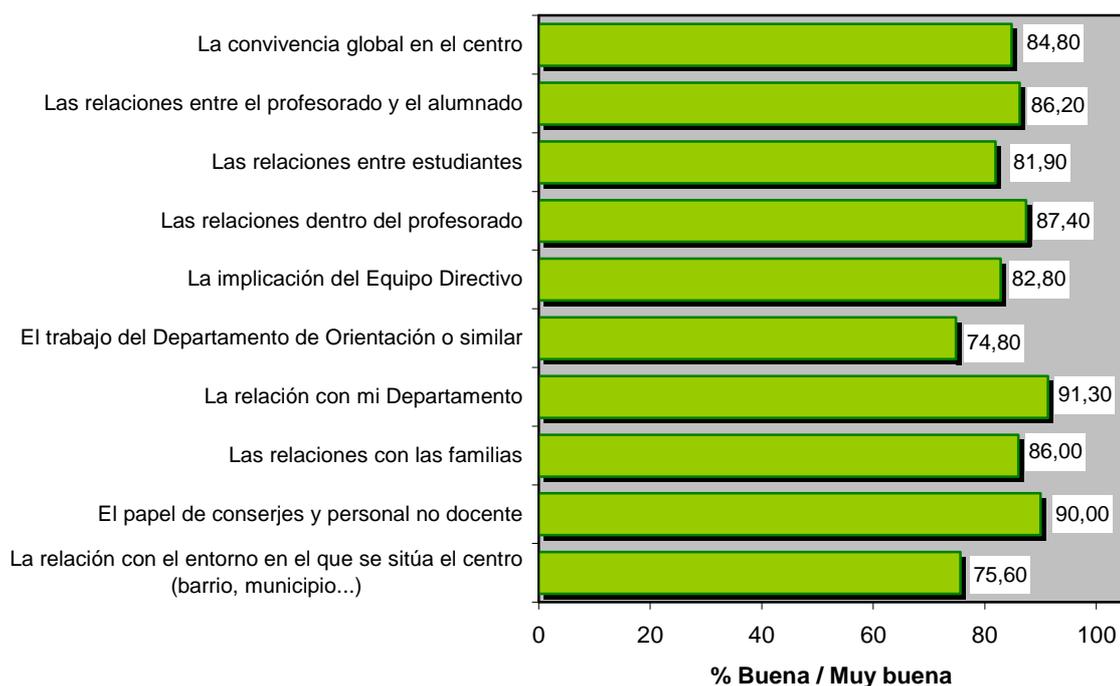


Figura 2. Porcentaje del profesorado que valora cada relación como buena o muy buena.

Como puede observarse en la tabla 2 y en la figura 2, en todas las cuestiones la mayoría del profesorado valora la calidad de la convivencia como buena o muy buena. En el gráfico se aprecia que la suma de estas dos respuestas claramente positivas alcanza porcentajes muy elevados, por encima del 80%, en torno a la mayoría de las relaciones: con el propio Departamento, con conserjes y personal no docente, entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado, y la implicación del equipo directivo, con las familias y en las relaciones entre estudiantes. El resto de las relaciones (con el Departamento de Orientación y con el entorno) es también bien valorado, con un porcentaje de respuestas positivas en torno al 75%.

## 1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

En la tabla 3 se presentan las valoraciones que proporcionan los estudiantes de sus centros educativos como lugares de aprendizaje. Las cuatro primeras preguntas son similares a las incluidas en el estudio PISA 2006.

Tabla 3 .Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	43,0	29,3	18,1	9,7
Venir al centro es una pérdida de tiempo	66,5	24,6	5,5	3,4

Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	8,4	21,8	47,9	21,9
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	5,4	13,1	43,0	39,0
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	62,2	21,8	7,9	8,1

Como puede observarse en la tabla y en la figura 3, la inmensa mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que “venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo” y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no es una pérdida de tiempo. Aunque muy minoritarias, también conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, entre las cuales cabe destacar que el 16% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que “si se lo permitiesen se cambiaría de centro” y el 30,2% discrepa de la frase “venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones”, una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

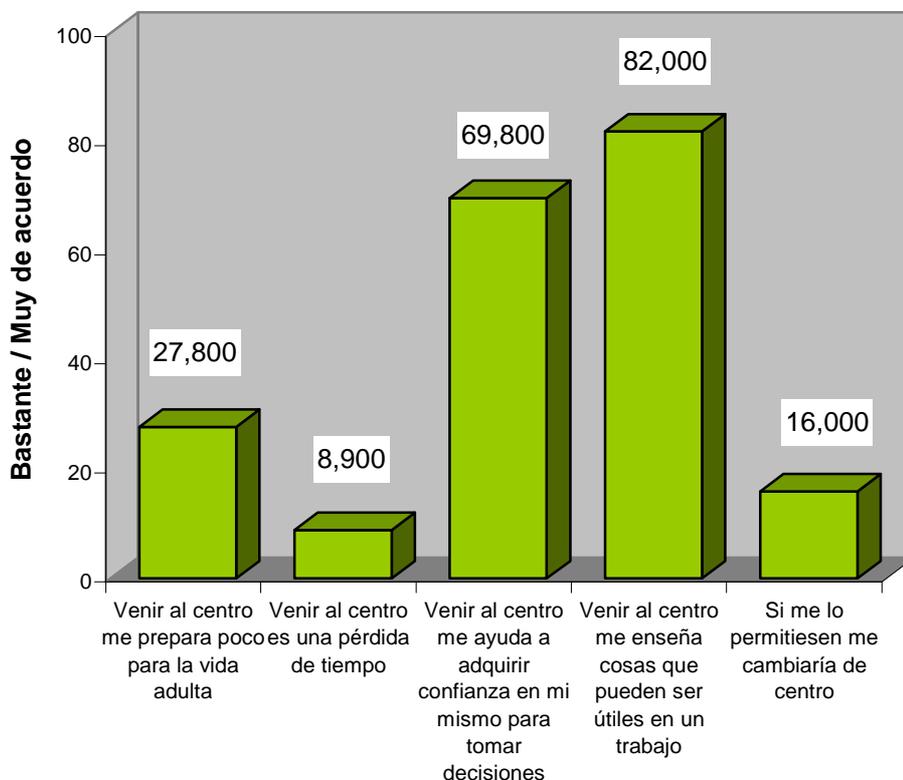


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que está bastante o muy de acuerdo con los indicadores de sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje.

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

En la tabla y en la figura 4 se incluyen los resultados obtenidos en una serie de indicadores similares, en cierto sentido, al sentimiento de pertenencia evaluado en el alumnado a partir del cuestionario empleado en el estudio PISA, pero adaptado a la situación del profesorado.

Tabla 4. Compromiso con el centro en el profesorado.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%
Encuentro reconocimiento por mi trabajo	1,8	15,0	65,2	18,0
Me siento incómodo y fuera de lugar	73,4	20,9	5,3	0,4
Me siento marginado o marginada	82,5	14,2	3,0	0,2
Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	3,2	13,3	57,7	25,8
Me gustaría cambiarme de centro	61,7	25,9	9,0	3,4
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	71,0	20,4	5,4	3,1
Considero que mi trabajo es importante	1,1	4,0	42,6	52,3
Me siento un miembro importante de este centro	1,8	15,0	65,2	18,0

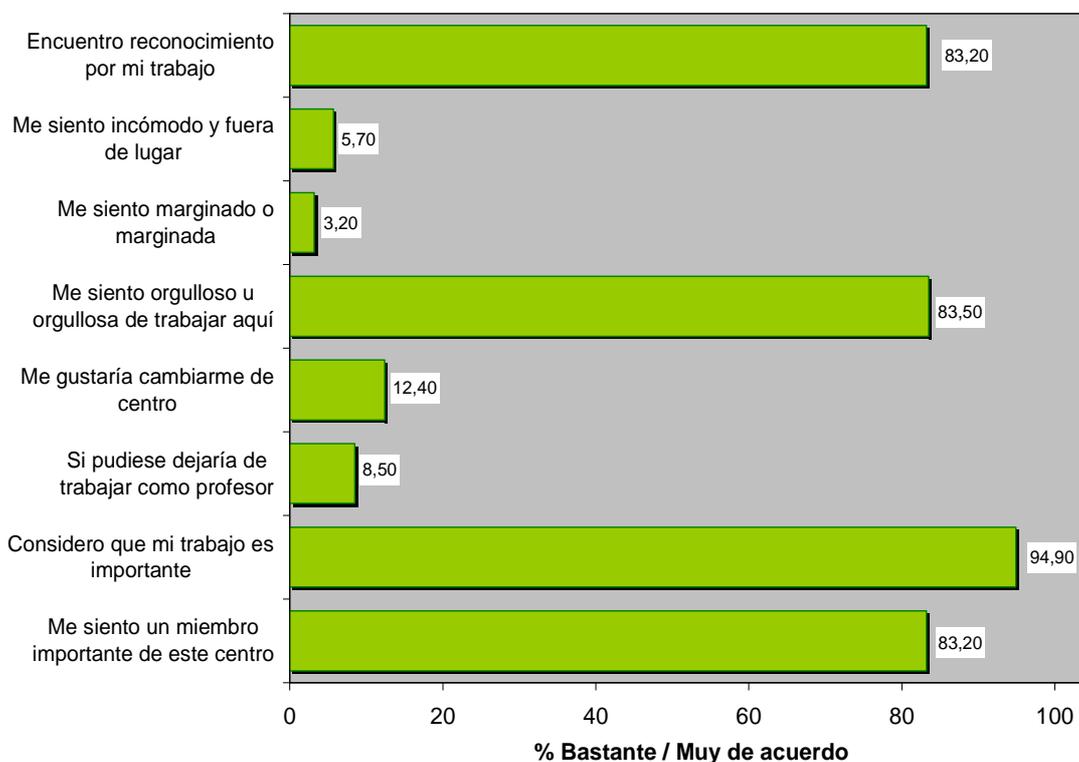


Figura 4. Porcentaje del profesorado que está muy o bastante de acuerdo con cada indicador de compromiso con el centro.

Como puede observarse en la tabla y en la figura 4, la inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (94,9%), siente orgullo de trabajar en su centro (83,5%), encuentra reconocimiento por su trabajo (83,2%) y se siente un miembro importante del centro (83,2%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 12,4% le gustaría cambiarse de centro, un 8,5% dejaría de trabajar como profesor/a, un 5,7% se siente fuera de lugar y un 3,2% se siente marginado o marginada.

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

Tabla 5. Indicadores del síndrome del profesional “quemado” y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me siento emocionalmente defraudado por mi trabajo	34,9	59,5	4,0	1,7
Siento que mi trabajo me está desgastando	26,3	56,5	12,7	4,6
Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	79,2	19,6	1,1	0,1
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	52,1	41,0	4,8	2,1
Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	2,4	36,4	44,3	16,9
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	1,1	30,9	49,9	18,0
Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	0,5	22,1	45,9	31,5

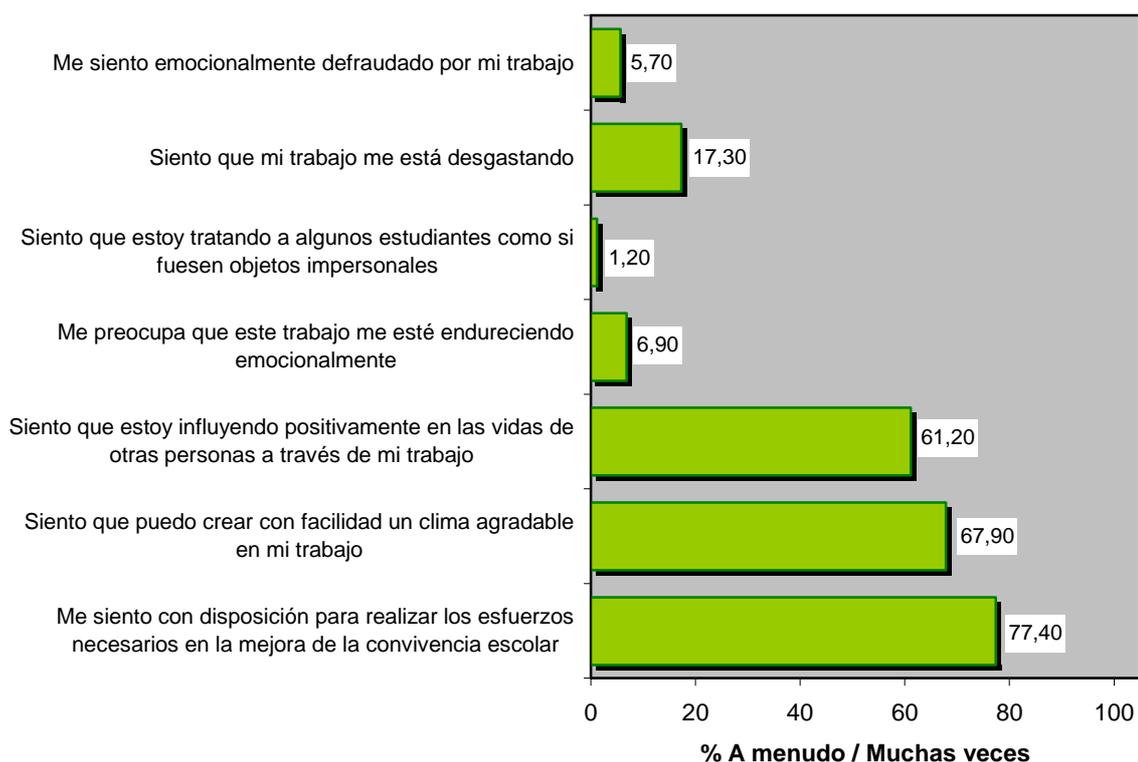


Figura 5. Indicadores del profesional quemado o su antítesis. Porcentajes del profesorado que responde “a menudo y muchas veces” a cada indicador.

En la Tabla y en la figura 5 se presentan las respuestas del profesorado a los 6 indicadores relacionados con el síndrome de estar quemado o su antítesis, a las que se ha añadido un elemento sobre la disponibilidad para trabajar en la mejora de la convivencia. Como puede observarse en ellas, la inmensa mayoría del profesorado se manifiesta muy alejado de los indicadores que definen dicho síndrome. El 67,9% expresa que “puede crear un clima agradable en su trabajo” a menudo o muchas veces. Y el 77,4% responde con la misma frecuencia “sentirse con disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar”. En el otro extremo, es preciso considerar la situación del profesorado que está viviendo situaciones de desgaste a las que hay que prestar una atención especial. Entre dichas situaciones pueden distinguirse dos niveles:

- Un nivel de riesgo más grave, se situaría en un máximo del 1,2% del profesorado que responde sentir que trata, a menudo o muchas veces, a algunos estudiantes como objetos. Asimismo, el 1,1% afirma que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo”.
- Un segundo nivel, que incluye alrededor de un 6% del profesorado que está viviendo las siguientes situaciones estresantes a menudo o muchas veces: “me siento emocionalmente defraudado con mi trabajo (el 5,7%) y “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente” (el 6,9%).

#### 1.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social

En la tabla 6 se presentan las respuestas sobre el número de buenos amigos o amigas que el alumnado afirma tener.

Tabla 6. ¿Cuántos buenos amigos-amigas tienes en el centro?

Número de amigos/as	%
Ninguno	1,8
Uno	2,4
Dos o tres	14,1
Cuatro o cinco	17,8
Seis o más	63,9

Como puede observarse en la tabla 6, en general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 1,8%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (el 81,7%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más.

En la tabla 7 y en la figura 6 se presentan algunos de los indicadores que hacen referencia a otros aspectos sobre su grado de integración en el centro y la calidad global de las relaciones entre iguales.

Tabla 7. Calidad de las relaciones entre estudiantes y nivel de integración del alumnado.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos y amigas fácilmente	2,4	12,4	48,2	36,9
Me siento integrado o integrada	2,4	8,7	45,4	43,5
Caigo bien a otros estudiantes	1,3	8,7	56,2	33,7
Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	10,1	39,6	38,2	12,0
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	5,8	24,3	50,0	19,8
Se aprende cooperando entre estudiantes	4,9	23,9	52,6	18,6

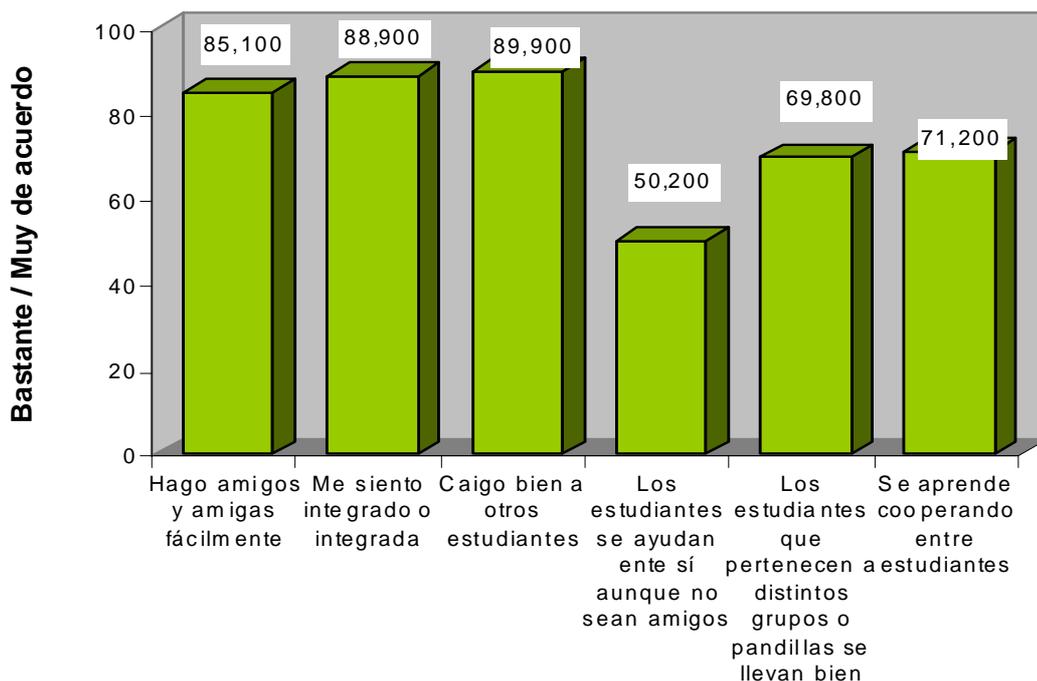


Figura 6. Porcentaje del alumnado que afirma estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador de integración y calidad de relaciones entre iguales.

Como puede apreciarse en la tabla 7 y en la figura 6, la inmensa mayoría del alumnado valora muy bien su integración escolar, puesto que entre el 85,1% y el 89,9% está bastante o muy de acuerdo con los elementos que hacen referencia a ella (me siento integrado, hago amigos y amigas fácilmente, caigo bien...). El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71,2% del acuerdo en el indicador: “se aprende cooperando entre estudiantes”. El 50,2% de acuerdo en el indicador “los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos” (frente al 49,8% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación).

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

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

Como puede observarse en la tabla 8 y en la figura 7, la mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades por las que se pregunta, de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo, como autoridad, sobre el alumnado, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el

profesorado como autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico”), que el 60,9 % del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor.

Tabla 8. Percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia.

	Ningún profesor	Algún profesor	Bastantes Profesores	La mayoría de profesores
	%	%	%	%
Les interesa nuestro bienestar	4,2	38,1	31,3	26,4
Escuchan lo que tengo que decirles	4,4	36,5	36,1	23,0
Tratan a los estudiantes de manera justa	5,5	34,3	40,0	20,2
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	7,4	37,0	32,4	23,2
Tenemos confianza y respeto mutuo	8,6	38,2	35,1	18,2
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	16,6	44,3	27,4	11,7
Me ayudan a conseguir mis objetivos	7,8	34,1	35,1	23,0

Los resultados de la tabla 8 y la figura 7, proporcionan información de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado y como incrementarla, uno de los temas mas mencionados en los últimos tiempos, reflejando la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a incrementar dicha autoridad, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia.

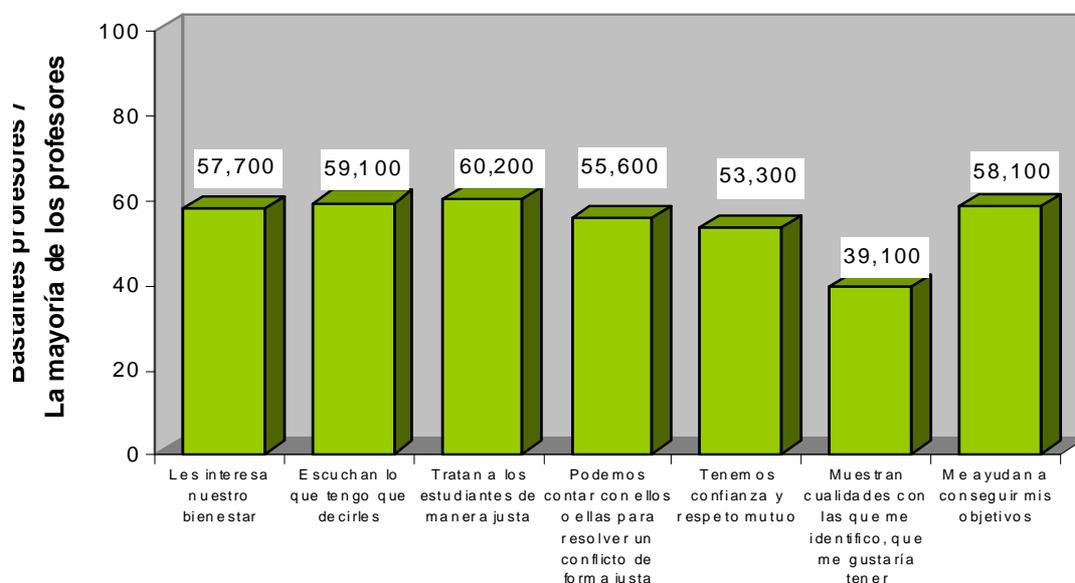


Figura 7. Porcentaje del alumnado que atribuye a bastantes o a la mayoría de los profesores cada indicador de calidad de la relación y de su influencia.

Se incluyen a continuación, en la tabla 9 y la figura 8 los resultados obtenidos

en cuatro preguntas, paralelas a algunas de las incluidas en el cuestionario del alumnado, sobre la calidad global de la relación y el poder del profesorado para influir como autoridad (justa, de recompensa, de referencia...) desde la otras tres perspectivas evaluadas en este estudio.

Tabla 9. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	0,5	8,1	59,4	32,0
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	0,7	20,7	69,5	9,1
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	2,7	30,7	56,3	10,2
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	0,3	19,5	68,7	11,4

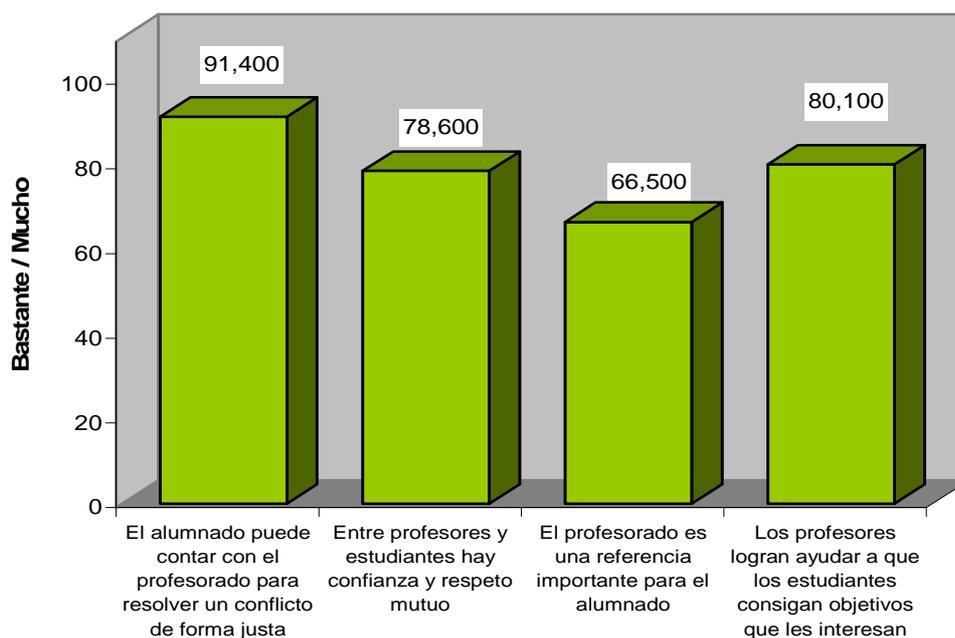


Figura 8. Porcentaje del profesorado que valora de forma muy positiva la calidad de la relación con el alumnado y su influencia.

El análisis conjunto de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios refleja en todos los casos una valoración mayoritaria bastante positiva de la relación del profesorado con el alumnado. El indicador que refleja un superior porcentaje de respuestas críticas es el que alude a la autoridad de referencia del profesorado: el 60,9% del alumnado indica que algún profesor o ningún profesor "muestra cualidades con las que se identifica, que le gustaría tener; y el 33,4%

del profesorado, ante la pregunta “el profesorado es una referencia importante para el alumnado” responde que nada o poco.

### 1.6. Calidad de las relaciones entre docentes

En la tabla 10 se incluyen los resultados sobre los indicadores de la calidad de las relaciones entre docentes. Tres de dichas preguntas hacen referencia a problemas, incluido el acoso (un tema que suele ser considerado tabú y que es aconsejable conocer para erradicar).

Tabla 10. Calidad de las relaciones con el resto del profesorado.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	0,1	13,5	43,1	43,3
Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	1,0	22,4	47,1	29,5
Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	0,9	20,4	51,6	27,1
Mis compañeros hablan mal de mí	72,6	26,4	0,8	0,3
Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	80,9	17,6	1,0	0,4
Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	94,2	5,2	0,2	0,3
Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	87,7	7,6	3,3	1,4
Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	2,0	16,2	32,5	49,4



Figura 9. Porcentaje del profesorado que responde vivir con frecuencia cada situación en las relaciones con el resto del profesorado.

En la tabla 10 y en la figura 9 pueden observarse los elevados porcentajes en

las situaciones positivas, siendo muy bajos (inferiores al 5%) los mostrados para las situaciones negativas, a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver.

Conviene destacar que el porcentaje de profesores que manifiesta sentirse acosado por otros profesores “a menudo o muchas veces” es de un 0.5%, que asciende a un 5.7% si se suma la categoría “a veces”.

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

### 1.7.El centro como comunidad

Se presentan a continuación los indicadores sobre la valoración de la convivencia en el centro como comunidad y su relación con el entorno, algunos de los cuales son similares a los indicadores utilizados en el estudio CIVED sobre la educación cívica de la Agencia Internacional de Educación (IEA), tratando de evaluar el seguimiento de las recomendaciones sobre educación cívica del Consejo de Europa y de la Unión Europea.

Tabla 11. El centro como comunidad según el alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	6,5	30,0	51,3	12,2
Cuidamos los materiales y las instalaciones del centro	4,6	30,6	52,0	12,8
Sentimos que formamos parte de un grupo	6,8	20,9	50,8	21,5
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	26,6	41,1	25,1	7,2
Trabajamos para entender lo que está sucediendo en el mundo	13,3	37,1	39,2	10,4
Los estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro (en la ciudad o pueblo donde está el centro)	20,6	43,3	29,5	6,5
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	4,6	18,9	50,4	26,2
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	8,2	27,1	47,1	17,6
Existe una buena relación entre el profesorado	5,1	18,4	52,6	24,0

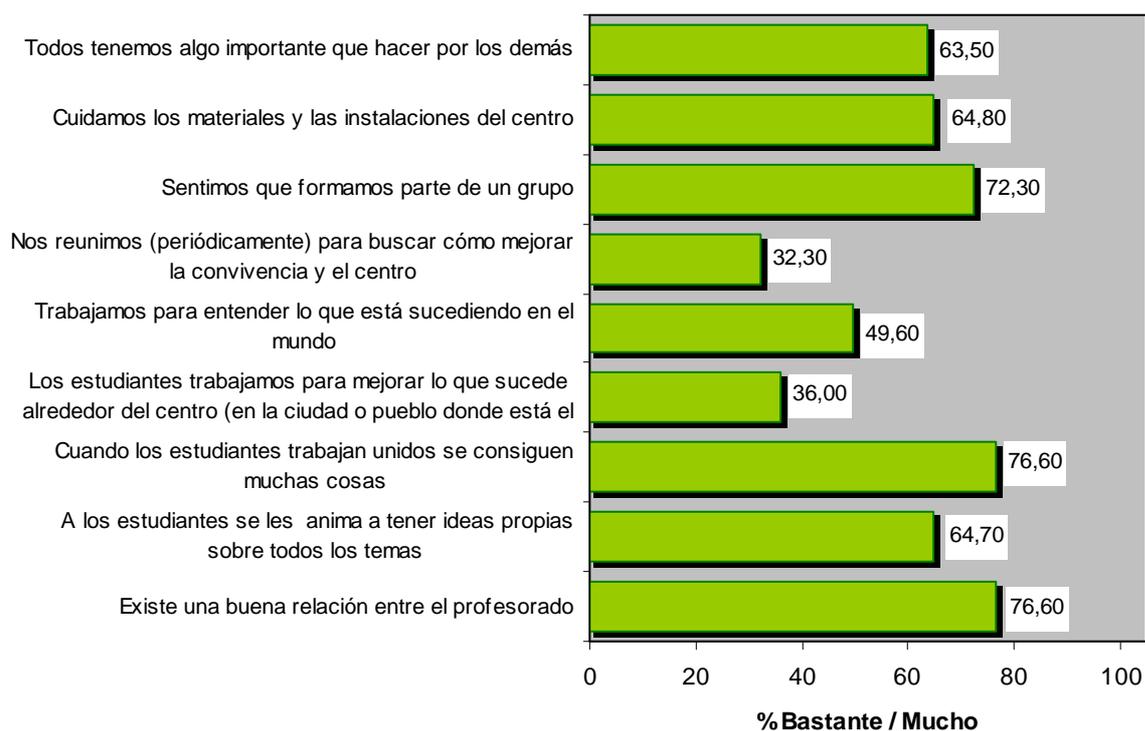


Figura 10. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del alumnado que valora cada situación como frecuente en su centro.

Como puede observarse en la tabla 11 y en la figura 14, el alumnado valora de forma especialmente positiva los aspectos de la convivencia en el centro como comunidad más relacionados con la unidad entre estudiantes, entre profesores y con el sentimiento de formar parte de un grupo. En un segundo nivel, destaca el reconocimiento de que a los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas y que pueden hacer algo importante por los demás. Hay tres indicadores en los que las actividades escolares parecen ser poco frecuentes: reuniones periódicas con estudiantes para mejorar la convivencia en el centro, que trabajen para mejorar lo que sucede alrededor del centro y que trabajen para entender lo que está sucediendo en el mundo.

Tabla 12. El centro como comunidad según el profesorado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	0,9	16,0	60,9	22,3
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	3,8	46,4	47,6	2,1
Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad	1,8	29,8	57,6	10,8
Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo	0,3	12,6	67,6	19,6
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	5,2	34,0	48,0	12,8

Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	1,4	20,6	61,8	16,3
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	0,7	15,7	61,1	22,5
Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas	0,1	11,5	58,4	30,0
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	1,4	17,0	62,3	19,3
La organización y programación de las materias de este centro contribuye a una buena convivencia	1,6	24,0	61,1	13,3

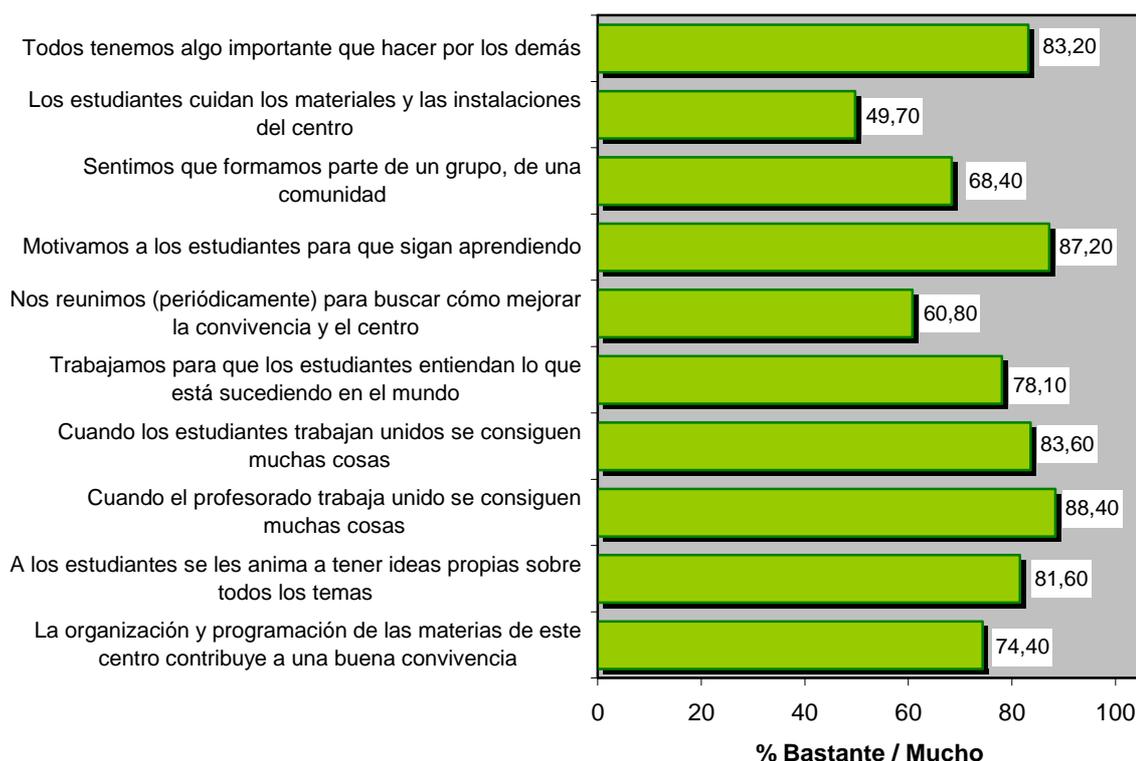


Figura 11. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del profesorado que valora cada situación como frecuente en su centro

La comparación de los resultados obtenidos a través del alumnado y a través del profesorado refleja una importante coincidencia en la valoración mayoritariamente positiva de la mayor parte de las cuestiones por las que se pregunta, que es todavía más acentuada en el caso del profesorado, como sucedía en los resultados analizados con anterioridad. Uno de los elementos en los que esta diferencia resulta mayor es “trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo”: el 78,1% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 49,6% del alumnado, debido quizá a como interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”. En dos elementos se observa la tendencia contraria a la anteriormente expuesta, la valoración a través del alumnado es más positiva que a través del profesorado: en el cuidado del centro y los materiales por el alumnado, y en “sentimos que formamos parte de un grupo o comunidad” (sentimiento algo mayor entre

estudiantes que entre profesores).

La comparación de los resultados obtenidos a través de los colectivos participantes en este estudio refleja que la valoración del centro como comunidad es en general bastante positiva en todos los casos.

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

### 1.8. La relación entre las familias y el centro educativo

En las tablas 13-14 y en las figuras 12-13 se presentan los resultados sobre la calidad de la relación entre el centro educativo y las familias, valorada por los colectivos participantes en este estudio.

Tabla 13. Las relaciones de la familia con el centro según el alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi familia está contenta con este centro	3,3	13,3	49,4	34,0
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	2,9	11,8	32,4	53,0
A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro	7,9	23,6	43,8	24,7
Me gusta que mi familia venga a las reuniones que se convocan desde el	18,7	27,8	36,3	17,1
Mi familia colabora con actividades extraescolares	33,8	33,3	24,4	8,6
Mi familia siente que puede comunicar a los profesores lo que le preocupa	9,1	21,4	43,8	25,6
Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo	20,2	31,5	34,9	13,4
Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y profesoras	6,1	20,9	46,3	26,6
Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro	2,5	9,6	35,7	52,2
En este centro siento que se respeta a mi familia	3,5	10,3	45,3	41,0
En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias	5,8	24,6	46,7	23,0
Mi familia colabora con la asociación de padres y madres	38,9	30,2	21,5	9,4
Mi familia está contenta con la asociación de padres y madres	12,7	24,1	46,3	16,9

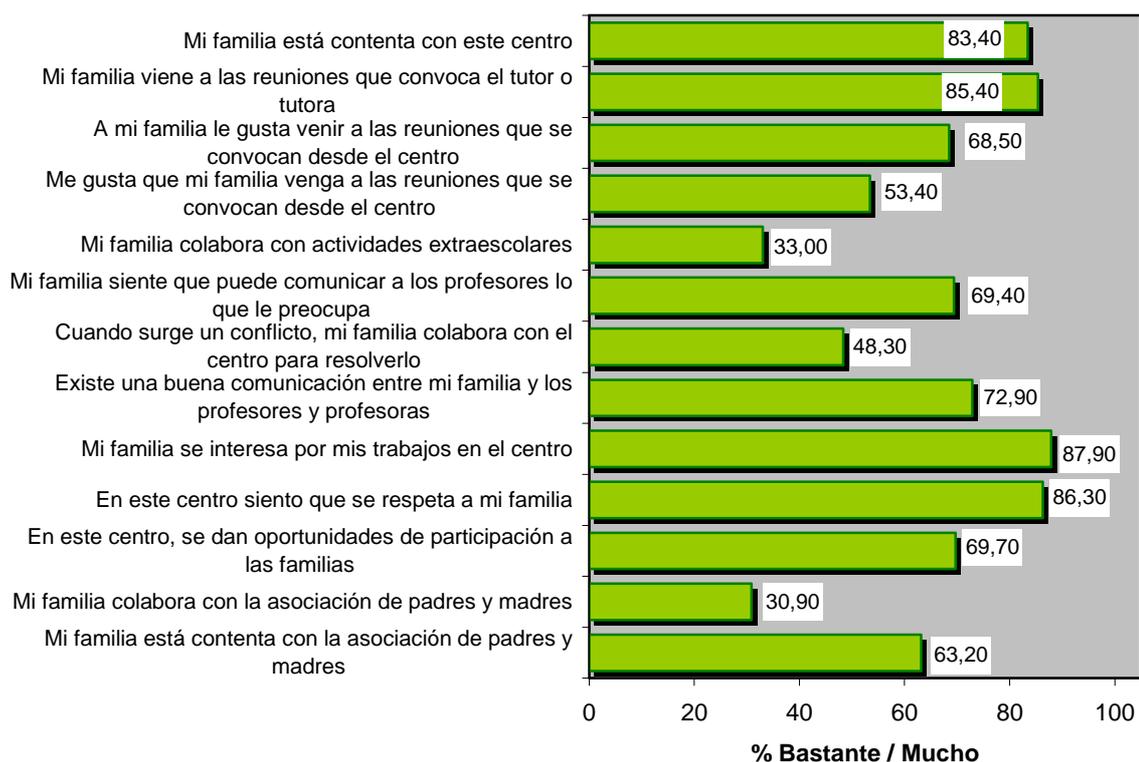


Figura 12. La relación familia-centro. Porcentaje del alumnado responde bastante-mucho en cada indicador.

A partir de los resultados que se incluyen en la tabla 13 y en la figura 12 se observa que:

- 1) *En general, la mayoría alumnado percibe una buena relación de su familia con el centro. En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad general de la relación, la comunicación y el respeto entre la familia y la escuela, los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 70% y el 85%.*
- 2) *Se observan porcentajes menores en las cuestiones que hacen referencia a la colaboración de las familias cuando ésta implica algo más que asistir a las reuniones: trabajar para resolver los conflictos, trabajar con la asociación de padres y madres o con las actividades extraescolares.*
- 3) *La mayoría del alumnado (el 87,90%) percibe que su familia se interesa bastante o mucho por sus trabajos escolares.*
- 4) *El 85,4% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora. Este porcentaje baja hasta el 68,5%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones. Y desciende un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,4%. Es decir, que hay una diferencia de un 32% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. Resultado que puede ser de gran relevancia para favorecer la colaboración familia-escuela superando las limitaciones que actualmente se detectan en este sentido.*

Tabla 14. La relación entre las familias y el centro según el profesorado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	0,4	15,1	67,2	17,3
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	1,0	17,5	72,0	9,5
Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros estudiantes lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	0,3	9,2	65,1	25,4
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1,1	32,5	58,9	7,5
Las familias se interesan por los trabajos escolares	1,0	31,8	60,6	6,7
Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	0,6	14,6	59,5	25,2
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado	6,1	43,7	42,7	7,5
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	4,5	41,4	46,0	8,1
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	3,5	36,8	52,8	6,9
Siento que las familias me respetan	0,6	11,7	73,7	13,9
Siento que las familias valoran mi trabajo	0,9	18,9	68,9	11,3

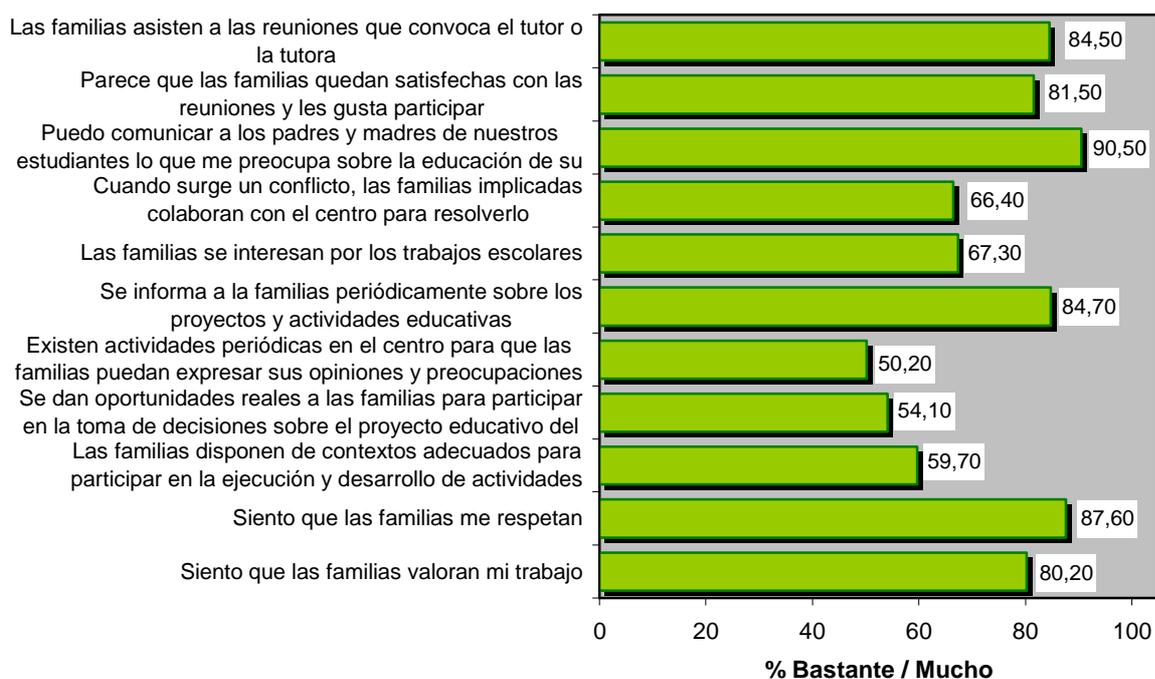


Figura 13. La relación de las familias con el centro. Porcentaje del profesorado responde bastante-mucho en cada indicador.

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

- 1) *En general, el profesorado percibe también una buena relación con las familias.* En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad de la relación, la comunicación y el respeto, los porcentajes de valoración positiva se sitúan en torno al 80%.
- 2) Se observan porcentajes algo menores en las cuestiones que hacen referencia a la participación *de las familias* en las actividades escolares así como a las *oportunidades de participación*, cuando éstas implican algo más que asistir a las reuniones y recibir información: trabajar para resolver los conflictos, oportunidades periódicas para expresar lo que preocupa a las familias o en la toma de decisiones sobre actividades escolares.
- 3) *El 67,3% del profesorado afirma que la familia se interesa bastante o mucho por los trabajos escolares.* Resultado que contrasta con lo que en una cuestión similar afirma el alumnado.

La comparación de los resultados sobre las relaciones con las familias obtenidos a través de los colectivos participantes en este estudio refleja la valoración positiva de las relaciones familia-escuela, especialmente cuando hace referencia a la comunicación y a la relación en general.



## **SEGUNDA PARTE**

### **OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA**



## 2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia

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

Tabla 15. Obstáculos a la convivencia según el profesorado.

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	3,9	41,4	44,0	10,7
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	27,3	55,4	14,5	2,8
El desánimo del profesorado	17,7	53,8	24,8	3,7
La falta de respeto del alumnado al profesorado	6,5	50,8	30,7	11,9
La resistencia al cambio por parte del profesorado	17,9	56,5	22,3	3,3
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	16,8	66,9	13,7	2,5
Malas relaciones entre profesores	38,8	53,4	6,1	1,7
Que algunos estudiantes intentan intimidar o acosar a los profesores	36,1	49,2	11,0	3,7
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	10,4	65,2	20,4	4,0
El mal trato que algunos estudiantes reciben de algunos profesores	52,7	43,3	2,8	1,2
El acoso moral entre el profesorado	66,6	28,4	3,4	1,6
El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores.	46,9	43,4	8,0	1,6
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	26,1	56,3	15,5	2,1
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	7,5	48,8	37,1	6,5
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	13,1	44,6	33,9	8,4
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	13,2	40,5	38,9	7,5
La ausencia de disciplina en la familia	1,3	17,4	49,8	31,5
La falta de implicación de las familias	1,8	28,3	50,6	19,3
La elevada ratio estudiantes/profesor	13,7	33,5	32,8	19,9

Inestabilidad de la plantilla de profesorado	18,9	36,3	33,3	11,5
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	9,0	37,5	38,0	15,5
La falta de apoyo por parte de la administración	7,2	29,9	40,1	22,8
La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	15,8	52,5	25,3	6,5
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.	24,4	49,3	21,1	5,3
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	30,5	47,8	17,1	4,7
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula	14,5	37,2	31,8	16,6
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	8,3	50,8	32,5	8,3
La falta de implicación del Equipo Directivo	45,5	40,9	11,1	2,5
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	9,2	36,6	36,9	17,3
Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	19,0	57,6	22,0	1,4
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	5,9	32,3	42,7	19,1
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	13,7	43,0	31,6	11,7
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	18,3	46,2	29,1	6,4

Como puede observarse en la tabla 15, el principal obstáculo para la convivencia escolar que destaca el profesorado, el 81,3% considera que obstaculiza bastante o mucho, es la “ausencia de disciplina en las familias”; el segundo, con un 69,9%, “la falta de implicación de las familias”; el tercero, con un 62,9%, la “falta de apoyo por parte de la administración”; el cuarto, con un 61,8%, “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”; y el quinto, con un 54,2%, la “legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada”. Cuatro de los cinco primeros obstáculos tienen como característica común que se encuentran más allá de las acciones que dependen directamente del profesorado.

## 2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares

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

rigor posible, teniendo en cuenta las principales recomendaciones internacionales<sup>1</sup>.

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

**Lee con atención en qué consiste el acoso:**

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

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

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse. Pero, no es acoso cuando:

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

**Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer,**

Nunca = Si no lo has sufrido al mes	A veces = 1 o 2 veces
A menudo = Aprox. una vez a la semana Varias veces por semana	Muchas veces =

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

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

Como puede observarse en la tabla 16, siguiendo el criterio de frecuencia ampliamente asumido para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de víctimas es de un 4,3%.

<sup>1</sup> Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29,239-268.  
World Health Organization (2004). *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HSBC-Study)*. Copenhagen: WHO

Tabla 16. Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	83,8	11,9	2,7	1,6

Como puede observarse en la tabla 17, siguiendo el mismo criterio de frecuencia para la estimación de la prevalencia (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de acosadores es de un 2,7%

Tabla 17. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los dos últimos meses?	84,8	12,5	1,7	1,0

## 2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia

En la tabla 18 y en la figura 14 se presenta la distribución de respuestas ante la pregunta cuál es el papel que sueles desempeñar cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera, pidiéndole que se sitúe en una de siete posibles posiciones.

Tabla 18. Cómo se posicionan ante la violencia.

	%
Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	3,7
Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	1,4
No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	3,4
No hago nada, no es mi problema	11,0
Creo que debería impedirla, pero no hago nada	13,9
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	34,7
Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	31,8

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

- *Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 79,7%.* La mayoría de los adolescentes (el 66,5%) interviene para detener la violencia: el 31,8% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 34,7% cuando existe dicho vínculo. Lo cual pone de manifiesto lo importante que es que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas para reducir su riesgo de ser elegido como víctima de la violencia así como la necesidad de incrementar en

todo el alumnado el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima. El 13,9% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. Es probable que en esta posición se incluya (según los resultados de los estudios anteriores) al alumnado que rechaza la violencia pero no se atreve a intervenir, por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima.

- Participan en la violencia: el 5,1%, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 3,7%”) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,4%).
- Indiferentes ante la violencia: 14,4%. Hay un 11% de indiferentes respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3,4% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

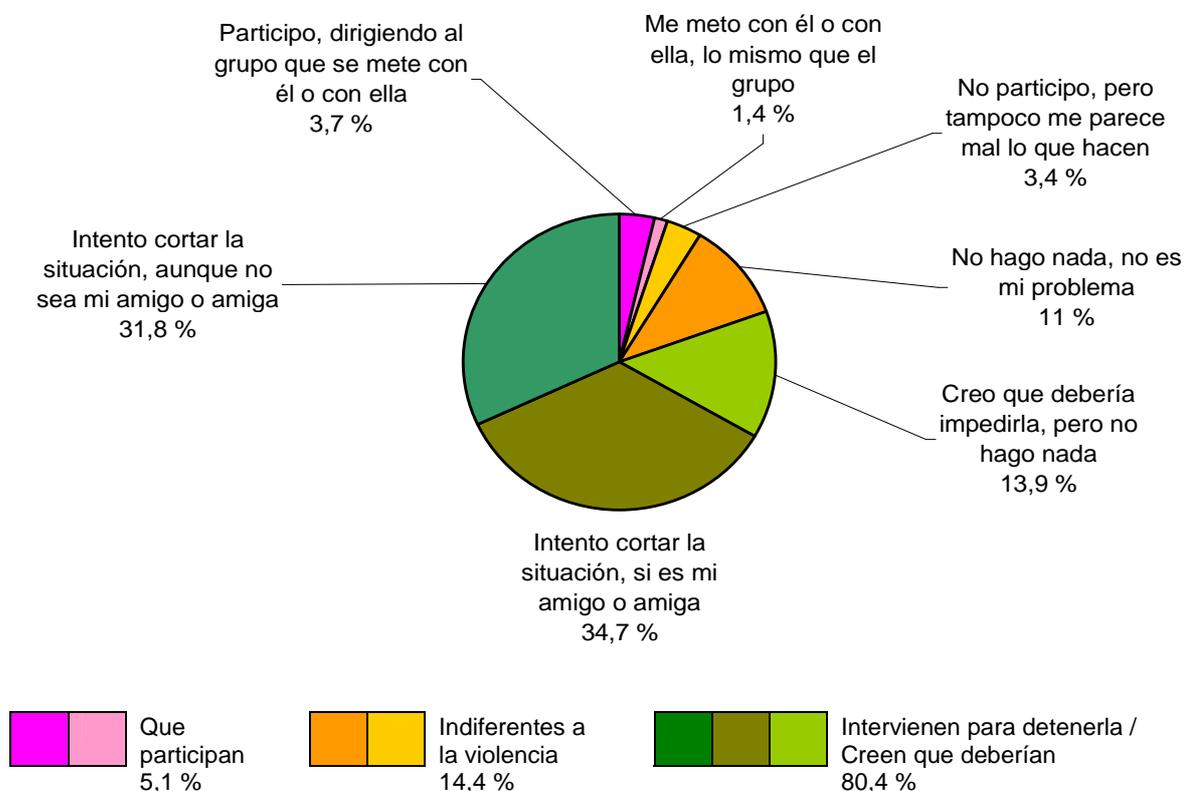


Figura 14. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia

### 2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia

En la tabla 19 se incluyen las respuestas del alumnado a las preguntas sobre frecuencia de victimización en distinto tipo de situaciones en los dos últimos meses.

Como se ha mencionado antes, para evitar la ambigüedad, se concretó a los estudiantes el significado de las posibles respuestas: a veces, a menudo y muchas veces en términos de frecuencia de los sucesos, de forma similar a las dos preguntas genéricas incluidas en el apartado anterior. Esta especificación

ayudará a la comparación de los resultados con otras evaluaciones similares, aunque impiden las comparaciones con otros estudios que no definen dichas categorías de respuesta.

Tabla 19. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado.

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	82,0	14,7	1,8	1,6
Mis compañeros me rechazan	86,5	9,9	2,2	1,4
Mis compañeros me impiden participar	86,2	9,7	2,3	1,8
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	82,6	12,8	2,6	2,0
Hablan mal de mí	70,0	23,8	3,7	2,5
Me rompen o me roban cosas	86,6	9,6	2,3	1,5
Me pegan	93,2	5,5	0,6	0,7
Me amenazan para meterme miedo	92,9	5,4	1,0	0,7
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	96,8	2,0	0,7	0,5
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	94,0	4,2	0,8	1,0
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	96,8	1,8	0,8	0,6
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,5	1,4	0,5	0,6
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	96,1	2,9	0,4	0,5
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,3	1,8	0,4	0,5
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	93,4	5,6	0,9	0
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	96,2	2,4	0,8	0,6

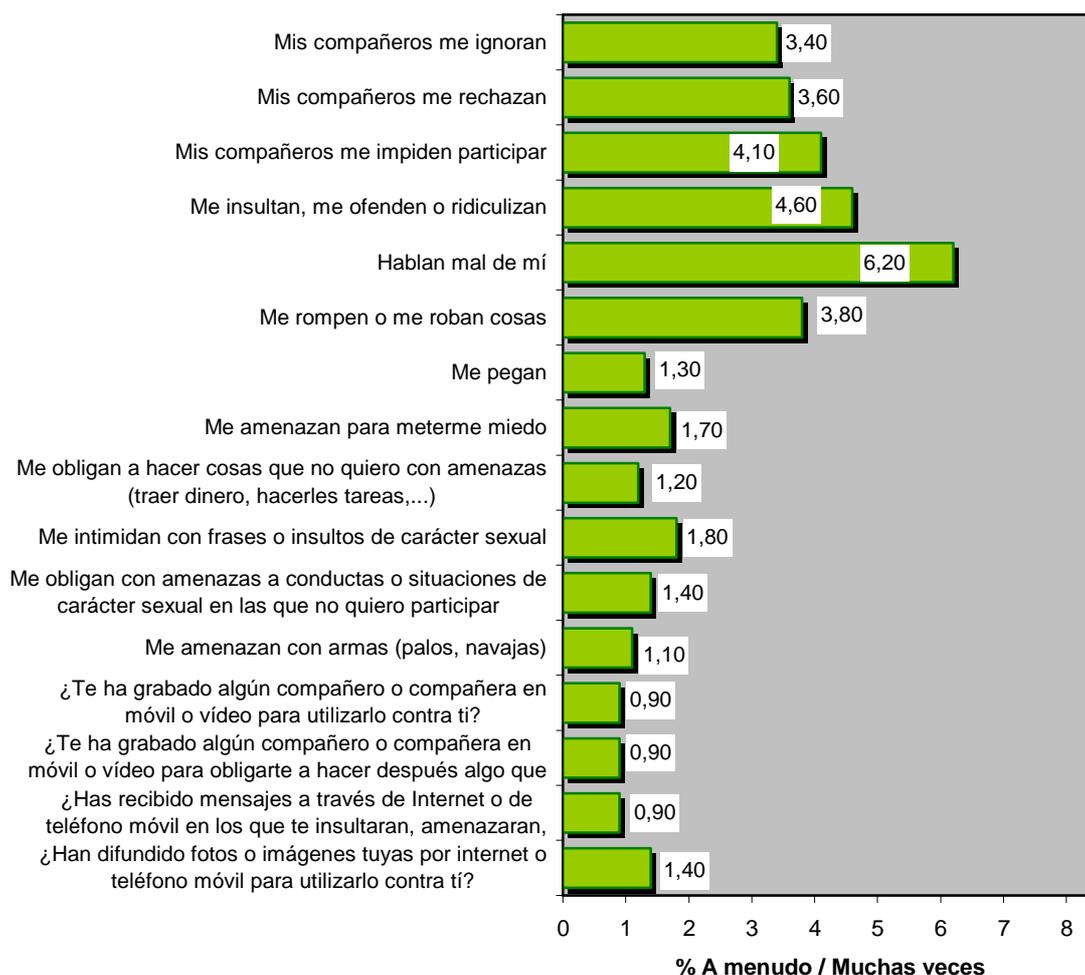


Figura 15. Porcentaje del alumnado que indica haber sido víctima de cada situación a menudo o muchas veces

Los resultados incluidos en la tabla 19 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso (el 4,3%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y “mucho” se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y sólo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí”, el problema más extendido, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

En los últimos tiempos aparecen con frecuencia en los medios de comunicación la utilización de nuevas tecnologías en situaciones de acoso. Con el objetivo de poder conocer la extensión y naturaleza de estas nuevas modalidades se han incluido en este estudio cuatro preguntas específicas. Como puede observarse en la tabla 29, entre el 1,4% y el 0,9% del alumnado ha sufrido a menudo o muchas veces estas nuevas modalidades de acoso. Cuando se considera la categoría “a veces” (5,6%), el problema más extendido es la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos, seguido de las grabaciones en móvil o vídeo (2,9%).

Tabla 20. Frecuencia de participación como agresor

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	73,4	23,0	2,3	1,2
Rechazándole	77,9	19,4	1,8	0,9
Impidiéndole participar	89,5	8,6	1,4	0,6
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	85,3	12,4	1,4	0,8
Hablando mal de él o ella	69,9	26,0	2,8	1,3
Rompiéndole o robándole las cosas	95,4	3,6	0,6	0,4
Pegándole	93,2	5,4	0,8	0,6
Amenazándole para meterle miedo	93,8	4,8	1,0	0,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	96,8	1,9	0,7	0,6
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,4	3,1	0,9	0,6
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	97,0	1,9	0,6	0,5
Amenazándole con armas (palos. navajas)	97,0	1,7	0,8	0,5
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	96,8	2,1	0,8	0,3
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,0	1,8	0,9	0,4
¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	96,5	2,2	0,8	0,5
¿Has difundido fotos o imágenes por internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	96,9	1,8	1,0	0,4

Los resultados incluidos en la tabla 20 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso desde el papel de acosador (el 2,7%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y “muchas veces” se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y sólo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí” y en “ignorar”, las situaciones más extendidas, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

El hecho de que el número de acosadores sea menor al número de víctimas, a diferencia de lo detectado en estudios anteriores realizados en España, sugiere la posibilidad de un mayor rechazo a dicha postura del existente con anterioridad, que reduciría el número de quienes siguen o apoyan el acoso, como se desprende de los resultados incluidos en la tabla 20.

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

Según las víctimas: a los estudiantes que habían sufrido las situaciones anteriores como víctimas se les preguntó hasta qué punto pensaban que las situaciones se produjeron por darse en él o en ella la serie de condiciones que se incluyen en la tabla 21 junto a las respuestas.

Tabla 21. Condiciones personales con las que relacionan la victimización<sup>1</sup>

	Frecuencia	Porcentaje
Porque me tienen envidia	150	31,1
Ser nuevo en el centro	110	22,8
Tener alguna discapacidad	43	8,9
Estar aislado, sin amigos ni amigas	95	19,7
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	67	13,9
Ser un chica que no se comporta como la mayoría de chicas	84	17,4
Mi color de piel	58	12,0
Ser gitano o gitana	37	7,7
Venir de otro país	69	14,3
Ser más gordo	94	19,5
Ser más delgado	54	11,2
No defenderme	130	26,9
Llevarme bien con los profesores	91	18,8
Tener buenas notas	98	20,3
Tener malas notas	77	15,9
Repetir curso	150	31,1

Los resultados recogidos en la tabla 21 ponen de manifiesto la relación del acoso con los distintos tipos de diversidad existente entre los estudiantes, así como la importancia que la educación para la igualdad y la tolerancia puede tener para prevenirlo.

Según los acosadores: a los estudiantes que participaron como acosadores también se les preguntó sobre posibles características de las víctimas relacionadas con la agresión. Los resultados se presentan en la tabla 22.

<sup>1</sup> Nota: De los 3266 alumnos encuestados, 483 alumnos (14,8%) han respondido afirmativamente a alguno o algunos de los motivos o condiciones señaladas. El cálculo de los porcentajes se ha realizado sobre este cómputo.

Tabla 22. Condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión<sup>1</sup>

	Frecuencia	Porcentaje
Porque le tienen envidia	84	24,0
Ser nuevo en el centro	80	22,9
Tener alguna discapacidad	73	20,9
Estar aislado, sin amigos ni amigas	124	35,4
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	92	26,3
Ser una chica que no se comporta como la mayoría de chicas	81	23,1
Su color de piel	73	20,9
Ser gitano o gitana	57	16,3
Venir de otro país	68	19,4
Ser más gordo	102	29,1
Ser más delgado	48	13,7
No defenderse	109	31,1
Llevarse bien con los profesores	78	22,3
Tener buenas notas	62	17,7
Tener malas notas	50	14,3
Repetir curso	34	9,7

Los resultados recogidos en la tabla 22 reflejan como principal similitud con los de la tabla 21 que las principales razones para elegir a un compañero/a como víctima son la envidia, repetir curso y que no se defiende. Por otra parte, desde la perspectiva de los agresores adquiere mayor relevancia el aislamiento y no defenderse. El hecho de ser percibido como diferente aparece como relevante para ambos grupos.

### 2.2.5. Género y curso de los agresores

Con respecto a ¿quiénes les han agredido?, las respuestas se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23. Género y curso de los agresores<sup>2</sup>

	Frecuencia	Porcentaje
Chicos de este curso	126	24,7
Chicas de este curso	64	12,5
Chicos repetidores, de este curso	65	12,7
Chicas repetidoras, de este curso	30	5,9
Chicos de un curso superior	53	10,4
Chicas de un curso superior	20	3,9

1 Nota: De los 3266 alumnos encuestados, 350 alumnos (10,7%) han respondido afirmativamente a alguno o algunos de los motivos o condiciones señaladas. El cálculo de los porcentajes se ha realizado sobre este cómputo.

<sup>2</sup> Los porcentajes fueron calculados sobre n = 510 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas, dado que habían respondido “a veces”, “a menudo” o “muchas veces” a la pregunta sobre si se habían sentido víctimas de acoso. Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por lo que la suma de los porcentajes no se ajusta a 100.

Como puede verse en la tabla, los agresores suelen ser sobre todo chicos, especialmente del propio curso, aunque hay un número considerable entre los chicos de un curso superior y repetidores del curso.

### Comparación víctimas - acosadores

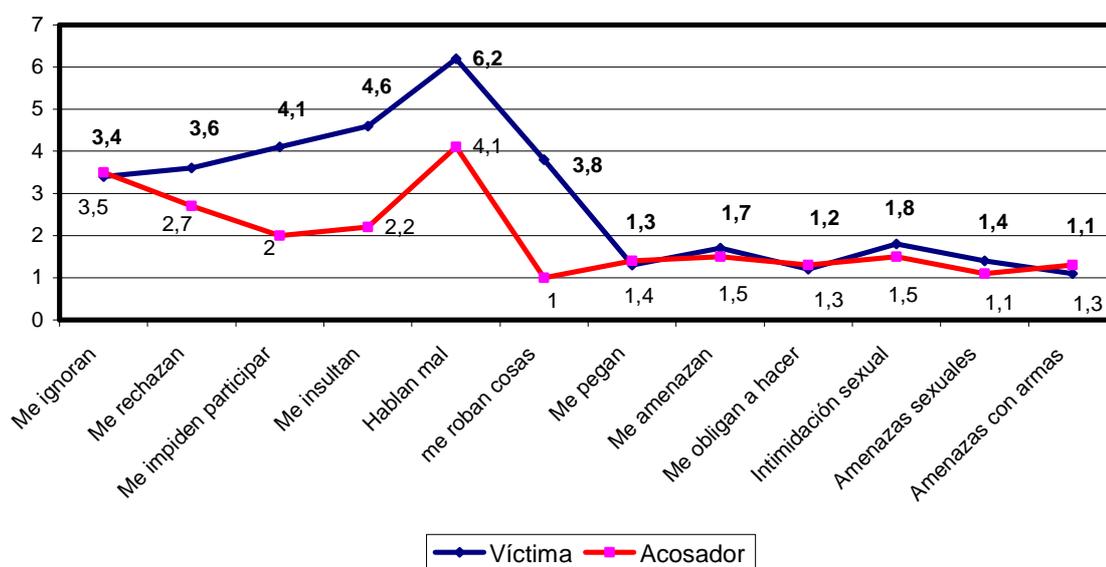


Figura 16. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

### Ciberbullying

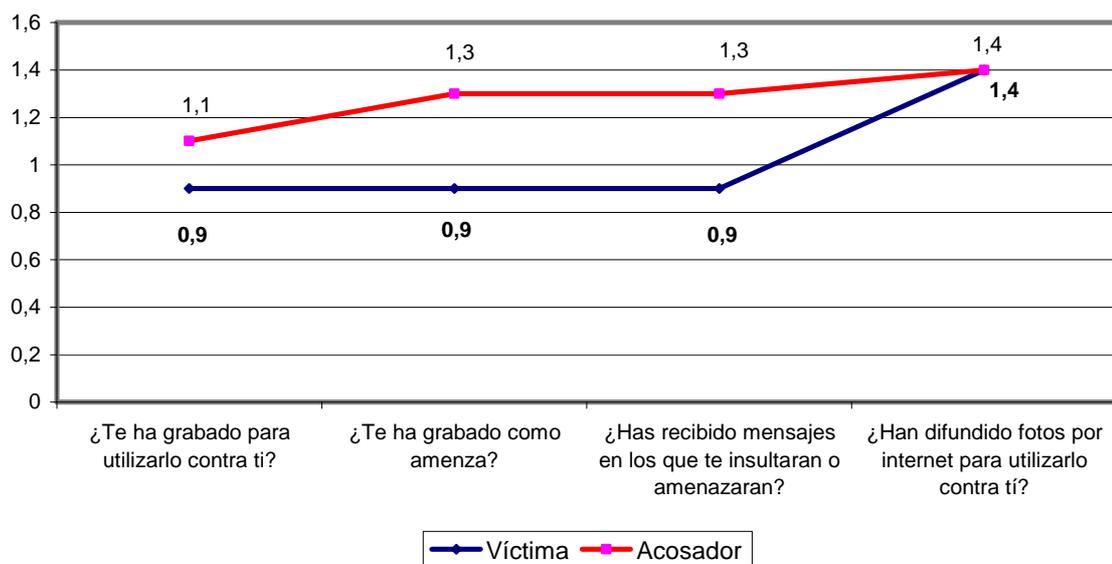


Figura 17. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

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

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

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

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

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

#### 2.3.1 Conductas problemáticas en el alumnado

En la tabla 24 se presentan los resultados obtenidos respecto a la frecuencia de una serie de conductas inadecuadas en el alumnado sufridas por el profesor o profesora que responde y en la tabla 25, lo que responde el alumnado al preguntarle por su participación en dichas situaciones.

Tabla 24. Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Los estudiantes me ignoran durante las clases	29,9	59,6	9,0	1,5
Los estudiantes me rechazan	76,7	22,3	0,7	0,3
Llegan tarde a clase sin justificación	36,8	58,9	3,4	0,9
Molestan y me impiden dar clase	23,2	63,2	10,6	3,0
Me contestan mal	47,5	48,4	3,3	0,8
Me faltan al respeto	61,4	36,3	1,8	0,4
Me desprecian	89,5	9,8	0,5	0,1
Se enfrentan conmigo	64,4	33,3	1,8	0,4
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	91,8	7,8	0,3	0,1
Me rompen o me roban mis cosas	97,0	2,9	0,1	0
Me amenazan para meterme miedo	95,7	4,1	0,1	0,1
Me agreden físicamente	99,3	0,6	0,1	0

Tabla 25. Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de estudiantes.

<i>¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	72,8	22,6	2,8	1,8
Rechazándole	86,1	11,3	1,6	1,0
Despreciándole	87,5	9,5	1,9	1,1
Molestándole e impidiéndole dar clase	78,0	17,8	2,7	1,6
Enfrentándome con él o ella	82,8	12,9	3,1	1,2
Contestándole mal	77,9	18,4	2,6	1,1
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	93,1	4,8	1,3	0,8
Rompiéndole o robándole sus cosas	94,9	3,4	0,9	0,7
Amenazándole para meterle miedo	95,1	2,8	1,3	0,7
Agrediéndole físicamente (pegar o golpear)	95,4	2,8	0,8	1,0

De los resultados reflejados en las tablas 24 y 25, se desprende que:

- 1) El problema más frecuente y extendido, según el profesorado, es con gran diferencia, el comportamiento disruptivo (“molestan e impiden dar clase”); problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 13,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,3% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a:
  - La concentración de dicho problema en muy pocos alumnos.
  - Que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor/a) pueden tener sobre quienes lo sufren.
- 2) Diferencias en la misma dirección de la anterior, pero de menor magnitud, en dos conductas muy relacionadas con el comportamiento disruptivo. En ambas el porcentaje de alumnos/as que reconoce participar es inferior al porcentaje de profesores/as que dicen sufrirlas frecuentemente (“ignorar”: 10,5% frente 4,6% y “contestar mal”: 4,1% frente a 3,7%). Tampoco se produce coincidencia, esta vez a la inversa, en “enfrentarse al profesor”: 2,2% del profesorado frente a 4,3% del alumnado, así como insultar (0,4% frente al 2,1%).
- 3) El porcentaje de alumnos/as que dice participar en el resto de los problemas es superior al porcentaje de profesores/as que dice sufríroslos. Esta tendencia se observa en los que problemas que hacen referencia a:

- Sentimientos (“rechazarle: 1% frente a 2,6%).
- Agresiones: “rechazar”, “despreciar”, “enfrentar”, “romper o robar sus cosas”, “amenazar para meter miedo” y “agresión física”. En estas situaciones, el porcentaje de alumnos/as que reconoce participar con frecuencia se mueve entre el 1,6% 4,3%, mientras que el porcentaje del profesorado está entre 0,1% y el 2,2%. Diferencias que pueden reflejar que varios alumnos/as dirigen dicha conducta a un mismo profesor/a y/o a diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta.

Resulta especialmente preocupante que el 0,1% del profesorado informe de que ha sufrido con frecuencia agresiones físicas, cifra que sube al 0,6% cuando se considera la categoría “a veces”. Cifra que contrasta con las situaciones en las que dicen haber participado algunos estudiantes (un 1,8% en agresiones físicas con frecuencia, y un 2,8% en la categoría “a veces”). El análisis de las características de dichos estudiantes que indican haber agredido físicamente al profesorado refleja que en ellos se concentran múltiples condiciones de riesgo. Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre el hecho de informar-participar en estas situaciones de agresión al profesorado (a veces, a menudo, muchas veces) y las siguientes características del alumnado.

- Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo.
- Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando y menor compromiso con el centro.
- Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, de expulsiones de centros educativos y de apertura de expedientes.
- La relación de su familia con el centro es menor y más difícil: menores tasas de asistencia de las familias a las reuniones y mayores problemas de comunicación con el profesorado.
- Informan participar más en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas.
- Consumen más bebidas alcohólicas, tabaco, cannabis y otras drogas ilegales. Su conducta de absentismo es también más elevada que la de los otros estudiantes.
- Su percepción de la conducta que reciben del profesorado difiere en que indican recibir con más frecuencia: amenazas para meterles miedo y agresiones físicas.

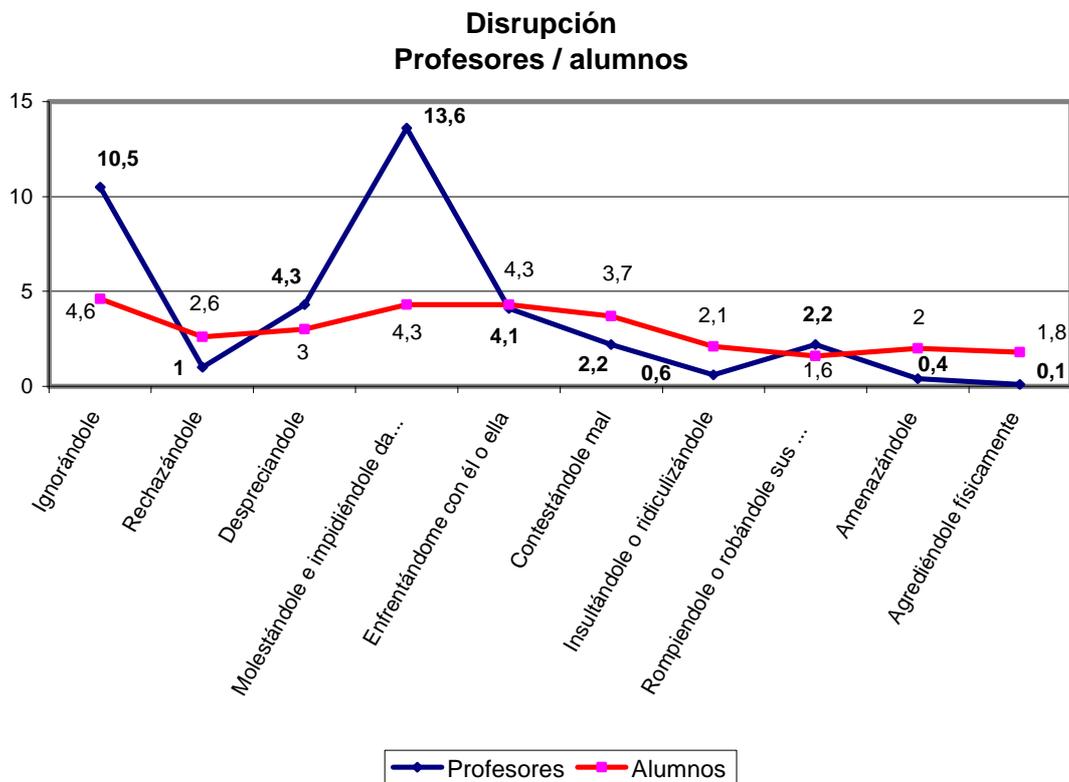


Figura 18. Comparativa entre porcentajes de las conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

El conjunto de resultados obtenidos sugiere que los enfrentamientos con el profesorado en los que un 4,3% del alumnado dice participar, podrían formar parte de escaladas coercitivas en las que el profesorado trataría de aplicar medidas disciplinarias, incluso de contención física, que se interpretarían por alumnado como agresiones. Como se refleja más adelante, el 0,3% del profesorado reconoce haber participado en alguna agresión física al alumnado, conducta que probablemente se produciría en el contexto de dichas escaladas cuando llegan a sus expresiones más graves.

### 2.3.2 Conductas problemáticas en el profesorado

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

En la Tabla 26 se presenta el porcentaje del alumnado que responde haber vivido cada problema en su relación con el profesorado, y en la tabla 27, el porcentaje del profesorado que reconoce haber tenido dichos comportamientos.

Tabla 26. Percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada estudiante.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me ignoran	72,5	22,7	2,7	2,2
Me rechazan	85,2	11,4	1,9	1,6
Me impiden participar	81,0	14,8	2,6	1,6
Me echan de clase	76,2	19,6	2,4	1,7
Me gritan	64,0	28,6	4,8	2,7
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	84,6	11,4	2,6	1,4
Me tienen manía	64,5	26,5	5,5	3,5
Me contestan mal	70,7	23,2	4,0	2,1
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	78,2	16,2	3,6	2,0
Me amenazan para meterme miedo	88,7	7,5	2,1	1,6
Me agreden físicamente (pegar o golpear)	93,8	3,8	1,2	1,2

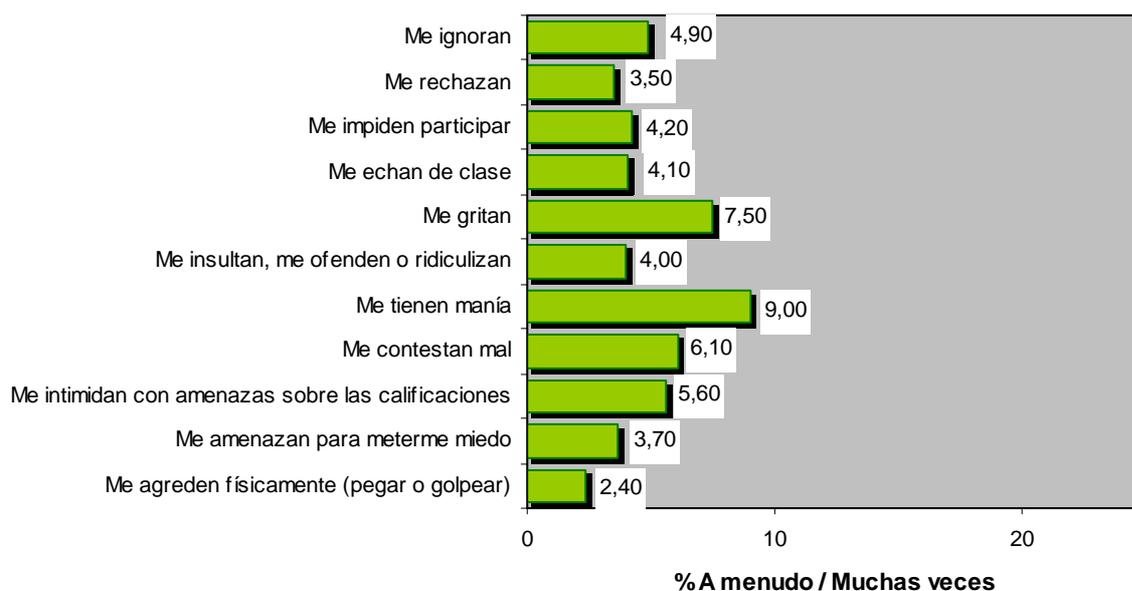


Figura 19. Porcentaje del alumnado que indica haber sufrido cada situación con el profesorado a menudo o muchas veces.

Tabla 27. Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	66,0	31,6	1,8	0,7
Rechazándole	92,6	7,0	0,3	0
Impidiéndole participar en clase	85,1	14,4	0,4	0,1
Echándole de clase	41,1	54,8	3,7	0,3
Enviándole a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)	73,4	25,4	1,1	0,1

Gritándole	40,7	52,1	6,6	0,7
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	96,5	3,4	0,1	0
Teniéndole manía	93,5	6,1	0,2	0,2
Contestándole mal	79,0	20,9	0,1	0
Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	68,0	30,5	1,5	0
Amenazándole para meterle miedo	91,2	8,7	0,1	0
Agrediéndole físicamente	99,7	0,3	0	0

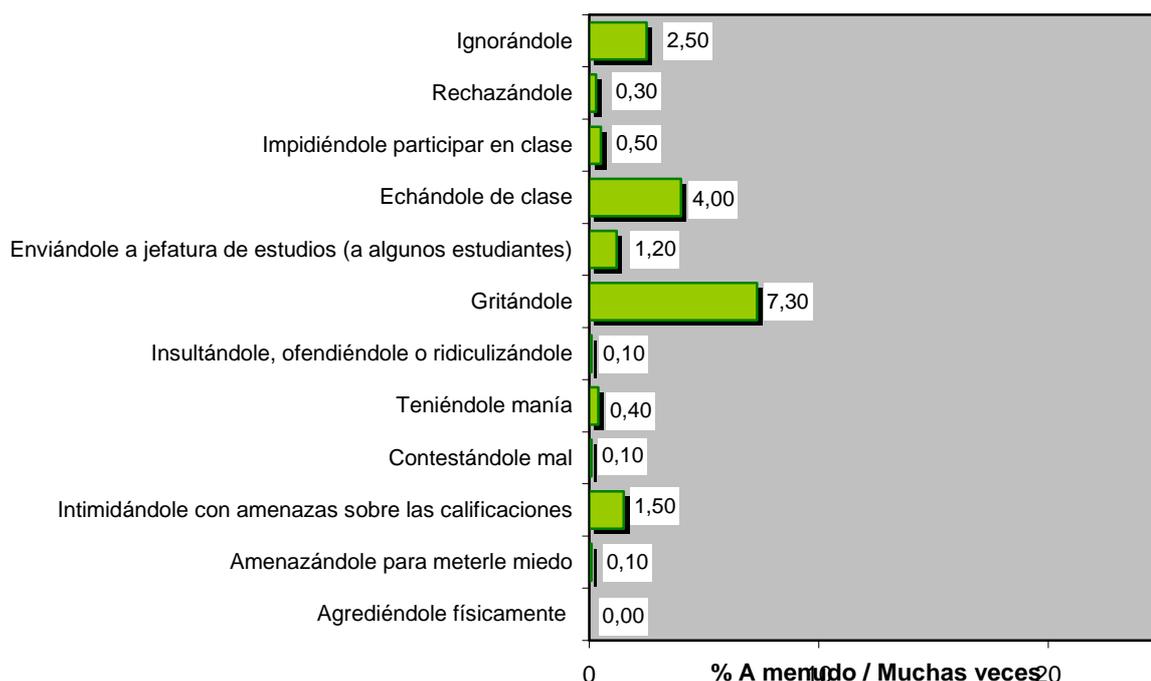


Figura 20. Porcentaje del profesorado que indica haber participado en cada situación con el alumnado a menudo o muchas veces.

Los resultados incluidos en las tablas ponen de manifiesto que:

- 1) Las conductas problemáticas reconocidas por un mayor número de profesores, incluyendo las categorías a menudo y muchas veces son: gritar (el 7,3%), echar de clase o enviar a jefatura de estudios (4% y 1,2%, respectivamente). Lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor número de estudiantes, en el resto hay discrepancia, especialmente sobre la afirmación que aquellos extraen de que el profesor les tiene manía, problema que muy pocos docentes reconocen.
- 2) Puede observarse que, en general, el porcentaje del alumnado que afirma sufrir situaciones problemáticas en su relación con el profesorado es también muy reducido. En la mayor parte de los problemas, los porcentajes de alumnos que dicen haberlos vivido a menudo o muchas veces son inferiores al 5%. Hay tres situaciones en las que el porcentaje es superior al 6%: Me gritan, me tienen manía y me contestan mal.

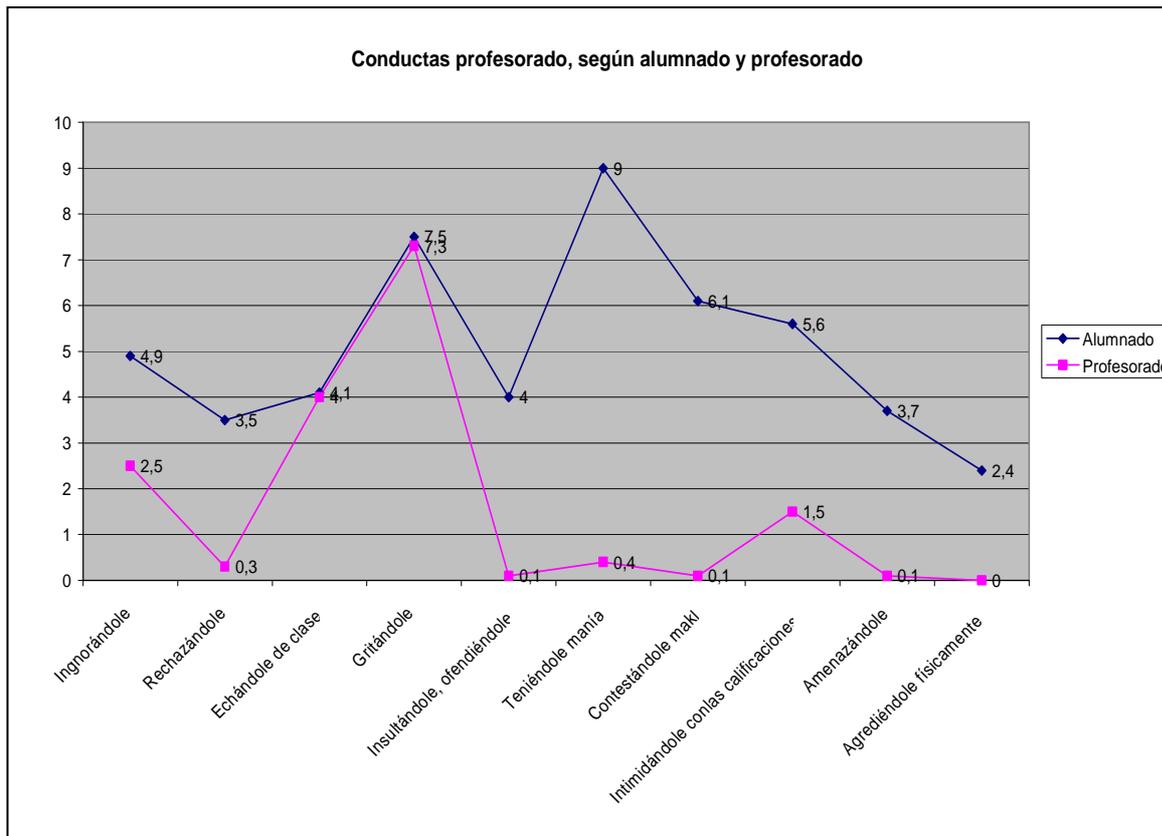


Figura 21. Comparativa entre porcentajes de las conductas problemáticas del profesorado hacia el alumnado. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

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

En los últimos tiempos se han conocido algunos casos de violencia hacia el profesorado desde las familias, que han generado una gran preocupación social. Parece, por tanto, necesario incluir en el diagnóstico de los problemas de convivencia indicadores que permitan detectar dichos problemas. Con este objetivo se incluyeron en los tres cuestionarios respondidos por docentes cuatro preguntas sobre dicho problema, siguiendo la perspectiva empleada para la detección de la violencia en las otras relaciones. Los resultados se presentan en la tabla 28.

Como puede observarse en las tablas, integrando las categorías “a menudo y muchas veces”, el 0,4% del profesorado reconoce haber sufrido un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Los resultados reflejan que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y las ha ejercido menudo. El 0,4 y el 0,2, respectivamente dice que las ha sufrido y que las ha ejercido en alguna ocasión).

Tabla 28. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia. Respuestas del cuestionario del profesorado en porcentajes.

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
He recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia	77,4	22,2	0,4	0
He tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	98,1	1,7	0,1	0,1
He sufrido agresiones físicas por parte de alguna familia	99,5	0,4	0,1	0
He agredido físicamente a alguna familia	99,7	0,2	0,1	0

## 2.5. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia

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

En la Tabla 29 se presenta la distribución de respuestas del alumnado a 12 preguntas que incluyen actitudes, opiniones o disposiciones que tienen una importante influencia en el riesgo de violencia, sexismo o intolerancia. En las 10 primeras, las respuestas expresan grado de acuerdo. En las dos últimas hace referencia al grado en que se da la condición indicada en la pregunta.

Tabla 29. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	34,4	33,0	20,6	12,0
El hombre que parece agresivo es más atractivo	72,4	18,7	6,1	2,8
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	52,7	31,5	10,7	5,1
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	67,1	24,0	6,2	2,7
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	87,6	7,4	3,0	2,0
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	60,1	27,9	7,3	4,6
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	70,1	22,8	5,2	2,0

Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	47,8	27,4	17,2	7,7
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	43,2	27,2	17,9	11,7
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	64,7	24,0	8,0	3,3
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	74,0	16,8	6,5	2,7
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	83,5	10,2	3,8	2,5

Como puede observarse en la tabla 29, las justificaciones de violencia que más acuerdo generan entre el alumnado son las que tienen que ver con la violencia reactiva “si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” (que cuenta con un 24,9% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo (“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”, con un 32,6% de acuerdo).

Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 5% del alumnado, porcentaje pequeño pero significativo; lo cual pone de manifiesto que la toma de conciencia colectiva sobre este gravísimo problema llega también a la adolescencia. El porcentaje de acuerdo con actitudes machistas suele incrementarse cuando se expresan de forma menos extrema. Así, el 8,9% del alumnado está de acuerdo con el indicador “el hombre que parece agresivo es más atractivo. Conviene, por tanto, prestar una especial atención a estos indicadores de reproducción de violencia de género, que debe ser erradicada desde la educación incrementando las medidas destinadas a conseguirlo con toda la población.

El porcentaje de acuerdo adolescente con la justificación del castigo físico (“a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”), es de un 29,6%, muy inferior al que se detecta en las encuestas de población entre adultos.

Las dos últimas preguntas incluidas en la tabla 29 son indicadores de racismo y xenofobia. Como puede observarse, aunque la mayor parte del alumnado se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos, un 9,2% las aprueba bastante o mucho y un 6,3% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto. Conviene tener en cuenta, además, que estos indicadores están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas.

En las tablas 30 y 31 se presentan los resultados de la tabla 29 desglosados en función del género del alumnado. Como puede observarse en ellas, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas.

Tabla 30. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	33,9	34,5	19,6	12,0
El hombre que parece agresivo es más atractivo	71,3	19,9	6,3	2,5
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	55,0	33,5	8,3	3,3
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	70,0	22,2	5,7	2,1
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	89,5	5,9	2,9	1,7
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	63,4	28,1	5,5	3,0
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	75,5	19,8	3,7	1,1
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	52,7	27,6	14,8	5,0
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	43,9	28,9	17,7	9,6
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	68,2	23,2	6,2	2,4
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	76,4	15,9	5,2	2,6
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	84,7	10,0	3,1	2,2

Tabla 31. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	34,6	31,1	21,7	12,6
El hombre que parece agresivo es más atractivo	73,9	17,4	5,7	3,1
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	50,8	29,2	13,0	6,9
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	64,7	25,5	6,5	3,3
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	86,6	8,5	2,9	2,0
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarlo porque te convertirías en un "chivato"	57,4	27,3	9,1	6,2
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	65,2	25,4	6,7	2,7
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	43,4	27,2	19,3	10,1
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,9	25,2	18,1	13,8
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	61,4	24,5	9,9	4,3
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	71,9	17,6	7,7	2,8
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	82,6	10,1	4,5	2,8

## 2.6. ABSENTISMO Y OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO EN EL ALUMNADO

Para obtener indicadores sobre absentismo se plantearon al alumnado las mismas preguntas del Estudio PISA 2000 referidas a faltar al centro escolar (jornadas completas), faltar a algunas clases (absentismo selectivo) y llegar tarde a clase (absentismo de retardo), durante las dos últimas semanas. En la tabla 32 se presentan los resultados.

Tabla 32. Absentismo no justificado en las dos últimas semanas

En las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin falta justificada?	86,9	8,3	2,4	0,8	0,2	1,5
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	88,0	7,1	2,5	0,7	0,4	1,4
¿Has llegado tarde a clase?	54,1	23,9	9,9	4,4	1,7	5,9

Como puede observarse en la tabla, la conducta de “hacer borota” está relativamente extendida, puesto que (excluyendo a los que no lo han hecho nunca) queda un 13,2% del alumnado, que afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 12,1% a alguna/s de las clases.

En el cuestionario para estudiantes se incluían cuatro preguntas sobre consumo de drogas, cuyos resultados se presentan en la tabla 33. Su objetivo es poder estudiar junto a los problemas de convivencia la existencia de otros problemas que se originan y expresan, en su mayor parte, fuera de la escuela.

Tabla 33. Frecuencia de consumo de drogas reconocido por el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Bebidas alcohólicas	50,9	23,9	14,0	11,2
Cigarrillos	81,3	6,0	2,5	10,1
Porros	87,6	5,0	3,0	4,4
Otras drogas ilegales	96,2	1,3	0,7	1,7

Como puede observarse en la tabla, el consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 25,2% del alumnado; seguido si se suman estas dos categorías, por el tabaco (el 12,6%); los “porros” (el 7,4%) y otras drogas ilegales (el 2,4%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.



## **TERCERA PARTE:**

### **CONDICIONES PARA CONSTRUIR Y MEJORAR LA CONVIVENCIA**

**Qué se está haciendo y qué es preciso mejorar**



### 3.1. Construir la convivencia desde las clases en cualquier materia

Una buena convivencia escolar se construye, en buena parte, a partir de una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que ocupan la mayor parte de su tiempo en la escuela. Los problemas detectados en el apartado 2.3, pueden ser considerados como la antítesis de dicha calidad. Con el objetivo de disponer, también, de indicadores positivos sobre cómo se construye la convivencia en este sentido, en el cuestionario del profesorado se incluyeron 15 preguntas sobre acciones positivas aplicadas en las clases, cuatro de las cuales fueron planteadas también al alumnado. Los resultados se presentan en las tablas 34 y 35.

Tabla 34. Conductas y medidas que el profesorado indica haber llevado a cabo en clase.

<i>¿Con que frecuencia en las clases?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo /Muchas veces
Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	0,1	6,6	45,2	48,1	93,3
Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	0,0	1,0	34,6	64,4	99,0
Logro que las clases sean interesantes	0,1	27,2	55,7	17,1	72,7
Consigo mantener el orden en la clase	0,4	14,1	47,2	38,3	85,5
La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	0,5	18,1	54,5	26,8	81,3
Respeto las opiniones del alumnado y estimulo a expresarlas en las clases	0,2	9,9	48,7	41,2	89,9
En las clases estimulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	10,8	38,6	30,6	20,0	50,5
El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.	0,4	15,4	44,4	39,7	84,1
Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes	2,8	39,1	41,6	16,5	58,1
Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	1,0	21,0	49,8	28,3	78,0
Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	0,3	8,5	42,2	49,0	91,2
Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	5,1	34,6	43,1	17,2	60,3
Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	12,4	44,9	32,6	10,0	42,7
Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	12,5	41,1	33,1	13,3	46,4
Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	2,1	27,2	44,4	26,3	70,7

Como puede observarse en la tabla 34, en todos los indicadores positivos de construcción de la convivencia desde el aula, la mayoría del profesorado responde que los aplica a menudo o muchas veces. Las respuestas son especialmente positivas en todo aquello que tiene que ver con la disposición del profesorado para respetar los valores educativos (“respeto las opiniones, intento que entiendan los criterios de la evaluación y que los consideren justos.”...) Buscando, por el otro extremo, los indicadores menos aplicados, a partir de los cuales conocer cómo mejorar la convivencia desde el aula, cabe destacar los indicadores que suponen innovaciones educativas basadas en la cooperación entre estudiantes (el 41,9% dice que lo aplica a veces o nunca), actividades destinadas a que la clase esté más unida (el 39,1% no las lleva a cabo con frecuencia), el debate sobre cuestiones sociales o políticas en las que existe diversidad de opiniones (el 49,4% indica que lo utiliza a veces o nunca) y el hecho de estimular desde las clases la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases (el 53,6% no lo lleva a cabo de forma habitual).

Tabla 35. Percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado.

<i>¿En cuántas clases?</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	7,5	34,8	39,5	18,1	57,6
Explica de forma que podamos entenderlo	3,4	33,5	47,4	15,7	63,1
Logra que las clases sean interesantes	16,0	56,4	21,4	6,2	27,6
Sabe mantener el orden en la clase	7,9	44,6	38,5	9,0	47,5

Comparando las respuestas del alumnado y el profesorado ante indicadores paralelos, como puede observarse en las tablas 34-35, la inmensa mayoría del profesorado (el 99%) indica que a menudo o muchas veces “explica de forma que los estudiantes puedan entenderlo”; porcentaje que percibe con frecuencia (en la mayoría o en todas las clases) el 63,1% entre el alumnado. Conviene tener, en cuenta, también, que aunque minoritario, es relativamente elevado el porcentaje de estudiantes que solo puede entender algunas clases (33,5%), más el 3,4% que dice no entender nunca. Es decir, que existen más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta.

También es generalizada la conducta de “mostrar interés por el aprendizaje de cada estudiante” como reconoce que lleva a cabo el 93,3% del profesorado y el 57,6% del alumnado. De nuevo, también hay un porcentaje importante de estudiantes que afirma que esto sucede solo en algunas clases (34,8%) o en ninguna clase (7,5%).

Las discrepancias entre los resultados obtenidos a través de los dos cuestionarios aumentan ante el indicador: “logra mantener el orden en la clase”, reconocido como lo más frecuente por el 85,5% del profesorado y por el 47,5% del alumnado, y sobre todo respecto a “logra que las clases sean interesantes” (considerado como lo más frecuente por el 72,7 del profesorado y por el 27,6%

del alumnado). Es decir, que en este último indicador, de gran relevancia para prevenir las distracciones y el comportamiento disruptivo, la mayoría del alumnado (el 56,4%) reconoce que solo despiertan su interés algunas clases. Problema que depende, por una parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar y por otra de la habilidad docente. Por eso, para comprender estos resultados conviene tener en cuenta, también, los dos indicadores que se presentan en las tablas 36 y 37.

Tabla 36. La conducta del alumnado en clase vista por el alumnado.

<i>¿En cuántas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5,1	53,2	38,2	3,5	41,8
Se esfuerzan por aprender en clase	5,0	53,6	36,0	5,3	41,4

Tabla 37. La conducta del alumnado en clase vista por el profesorado.

<i>¿En cuántas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Se esfuerzan por aprender en clase	1,2	38,4	46,0	14,4	60,4
Escuchan con atención lo que digo	0,5	32,6	49,3	17,5	66,8

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

### **3.2. Habilidades para construir una convivencia de calidad**

Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello. Su logro debe ser evaluado, por tanto, como un importante indicador de construcción de la convivencia. Con dicho objetivo, en este estudio, se han incluido una serie de ocho indicadores sobre habilidades necesarias para la convivencia democrática en la sociedad tecnológica. En las tablas 38 y 39 se incluyen los resultados desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.

Tabla 38. Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el alumnado.

<i>En este centro nos enseñan a....</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender nuestros derechos	12,0	42,7	34,8	10,5
Cumplir con nuestros deberes	3,5	15,6	46,1	34,9
Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, internet, etc.	14,4	36,7	35,6	13,2
Utilizar internet para aprender cosas importantes	14,2	40,1	33,3	12,4
Respetar los derechos humanos	5,3	22,5	45,8	26,4
Comprender el funcionamiento de la democracia	16,9	39,2	33,4	10,5
Alternativas a la violencia	10,0	32,6	39,1	18,3
Entender a personas que piensan de otra manera	9,0	30,1	41,8	19,1

Tabla 39. Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el profesorado.

<i>En este centro enseñamos a</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender derechos	1,6	30,6	50,4	17,5
Cumplir con deberes	0,5	6,2	52,8	40,4
Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet, etc.	3,4	34,7	46,0	15,9
Utilizar internet para aprender cosas importantes	5,5	43,7	39,0	11,7
Respetar los derechos humanos	1,6	15,7	48,7	34,1
Comprender el funcionamiento de la democracia	7,9	41,4	37,8	12,9
Alternativas a la violencia	0,8	15,9	53,1	30,2
Entender a personas que piensan de otra manera	3,2	31,6	46,5	18,6

Para interpretar los resultados de las tablas 38 y 39 conviene tener en cuenta cómo se especificaban las posibles respuestas: nada=nunca, poco=en ocasiones especiales, bastante=al menos una vez por semana, mucho=varias veces por semana.

La comparación de las respuestas incluidas en dichas tablas por profesores y alumnos, refleja en la mayoría de las cuestiones una valoración mayoritariamente positiva en ambos colectivos, y sobre todo entre el profesorado. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que en algunos indicadores algo más de la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades, puesto que solo se enseñan en ocasiones especiales o nunca.

En este sentido, cabe destacar que algo más de la mitad del alumnado (el 54,7%) diga que en el centro se enseña poco o nada a defender derechos; entre el profesorado esta respuesta de baja frecuencia se reduce al 32,2%. Por otra parte, el 56,1% del alumnado dice que su escuela enseña poco o nada a entender el funcionamiento de la democracia; entre el profesorado estas respuestas de baja frecuencia suman un 49,3%.

Para construir adecuadamente la convivencia en la sociedad tecnológica la escuela debe enseñar a manejar las nuevas tecnologías, desarrollando una capacidad crítica respecto a su uso. Se incluyeron dos indicadores, en este sentido. Respecto al uso de Internet para aprender cosas importantes: el 45,7% del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, porcentaje parecido al 50,7% del profesorado que da respuestas similares. Existe más discrepancia respecto a “formar un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, Internet....”, el 48,8% del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, frente al 61,9% del profesorado que responde en dicha dirección.

Una especial relevancia tiene para la convivencia el resultado sobre las alternativas a la violencia, que el 57,4% del alumnado indica haber trabajado bastante o mucho, frente al 83,3% del profesorado que indica enseñarlas con frecuencia.

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

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

Como se observaba en el apartado 2.2. sobre la violencia y el acoso entre estudiantes, los obstáculos para una convivencia escolar coherente con los valores de la democracia se originan con frecuencia al reproducirse en la escuela esquemas ancestrales de dominio y sumisión que representan la antítesis de dichos valores. Por eso para erradicar estos problemas, no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela.

En las tablas 40 y 41, y en las figuras que les siguen, se presentan los resultados obtenidos en una serie de indicadores elaborados para conocer hasta qué punto se construyen en los centros valores alternativos a la violencia y la exclusión, de quienes se perciben diferentes o en situación de debilidad.

Tabla 40. Igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	27,8	41,4	23,6	7,1
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	8,5	22,1	42,9	26,6
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	5,9	27,6	45,0	21,5
Se trabaja con eficacia para superar el machismo	15,3	33,6	35,2	15,9
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	26,7	35,9	27,3	10,1
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	13,7	33,0	35,9	17,4
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	8,6	25,7	42,1	23,6
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	7,9	34,2	42,4	15,5

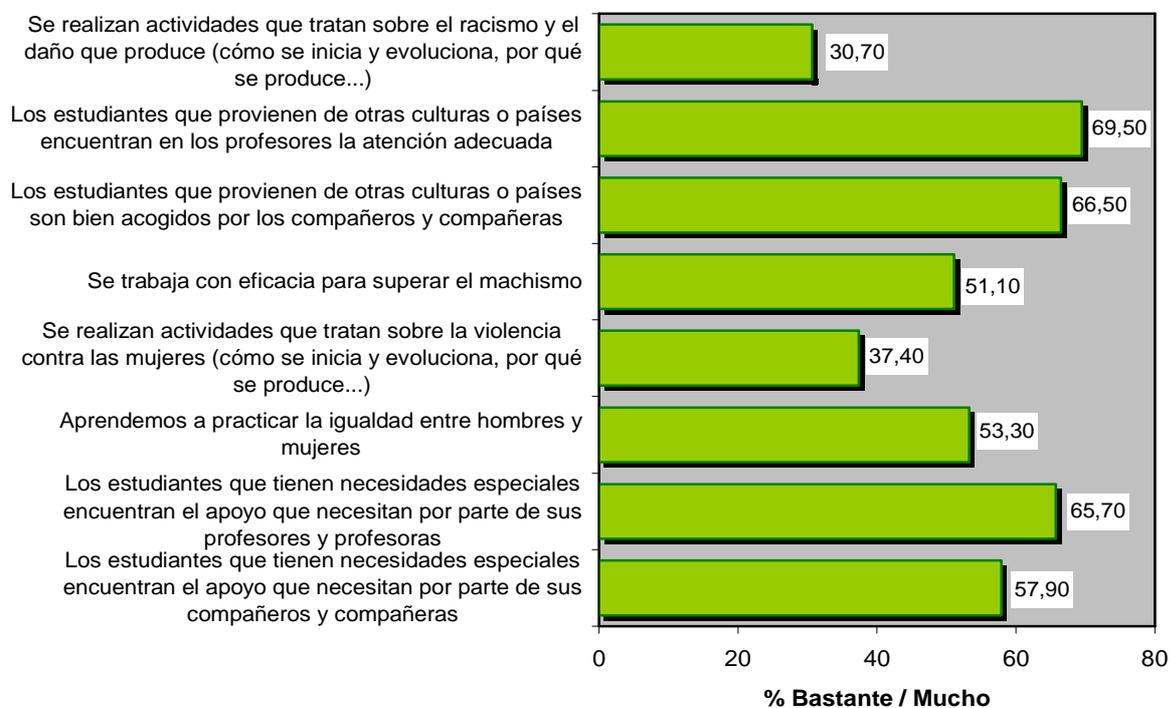


Figura 22. La construcción de la igualdad y la tolerancia. Porcentaje del alumnado que encuentra frecuente cada indicador.

Como puede observarse en la tabla 40, respecto a los valores de tolerancia y el trato hacia estudiantes de otras culturas, el alumnado reconoce mayoritariamente que el profesorado les da una atención adecuada, puesto que la suma de quienes responden que esto sucede bastante o mucho es de un 69,5%. Algo menor, pero también claramente mayoritario, es el porcentaje de quienes responden en la misma dirección sobre el trato proporcionado a dichos estudiantes por los compañeros y compañeras (66,5%). Sin embargo, ante la pregunta “se realizan actividades sobre el racismo y el daño que produce”, las respuestas mayoritarias se producen al sumar las categorías que indican “poco o nada” (con un 69,2%).

Respecto a la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo, los mejores resultados se observan en el indicador “aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres”, el 53,3% del alumnado dice que bastante o mucho. En segundo lugar, algo más de la mitad, el 51,1% reconoce en las mismas categorías de respuesta que en el centro “se trabaja con eficacia para superar el machismo”. Sin embargo, ante el indicador “se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres” son mayoría quienes responden que esto sucede poco o nunca.

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

Respecto a los dos indicadores sobre el trato que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales, de nuevo se observa una valoración mayoritariamente positiva: el 65,7% respecto al trato dado por el profesorado y el 57,9% respecto al trato dado por el alumnado.

Tabla 41. Igualdad y tolerancia según el profesorado, en porcentajes.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué surge cómo corregirlo...)	6,2	30,7	47,4	15,8
Enseñar a respetar y valorar otras culturas	2,3	13,6	56,1	27,9
Proporcionar una adecuada atención al alumnado que procede de otras culturas o países	3,4	14,5	56,8	25,3
Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras	2,6	13,7	58,7	25,0
Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo	3,3	21,9	52,3	22,5
Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	8,2	33,3	41,2	17,4
Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,9	13,4	53,7	30,9
Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales	1,8	16,8	57,0	24,4
Lograr que el alumnado que tiene necesidades especiales encuentre el apoyo que necesita	1,4	16,3	57,8	24,5

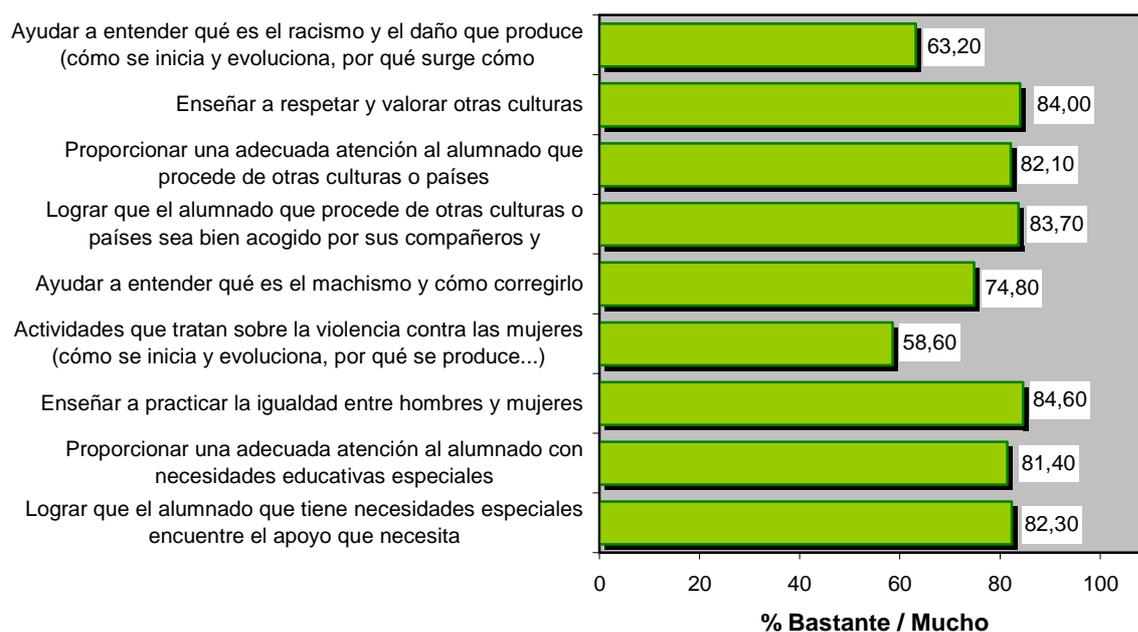


Figura 23. La construcción de la igualdad y la tolerancia. Porcentaje del profesorado que encuentra frecuente cada indicador.

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

Este componente conductual de la tolerancia que se ha evaluado a través de la pregunta: ¿Hasta qué punto te gustaría tener como compañero o compañera de trabajo en el centro a alguien perteneciente a cada uno de los siguientes grupos? Los resultados se presentan en la tabla 42.

Tabla 42. Disposición hacia compañeros de otras etnias o culturas en el alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Bastante/ Mucho
Asiáticos (China, Japón, Indonesia, Filipinas,...)	12,8	26,1	41,2	19,9	61,1
Europeos del Este (Polonia, Rumanía, Ucrania,...)	13,1	28,8	40,3	17,8	58,1
Pueblo gitano	33,7	38,8	19,4	8,1	27,5
Pueblo judío	20,0	31,7	35,4	12,9	48,3
Marroquíes	25,2	35,6	28,6	10,6	39,2
Africanos (del África negra)	14,5	25,3	39,5	20,7	60,2
Europeos occidentales (Francia, Inglaterra, Italia,...)	7,4	13,6	38,7	40,3	79,0
Latinoamericanos	20,4	29,0	30,6	20,0	50,6
De Estados Unidos	9,7	15,2	36,5	38,6	75,1

Como puede observarse en la tabla, respecto a seis de los grupos por los que se pregunta, existe mayoritariamente una disposición positiva. Resultados que reflejan los esfuerzos llevados a cabo en los centros escolares y por el conjunto de la sociedad para construir la tolerancia y el respeto intercultural. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que respecto a cuatro grupos (Pueblo gitano, Marroquíes y Pueblo judío) la respuesta mayoritaria refleja una disposición negativa, acercándose al 50% los latinoamericanos. Es decir, que el alumnado asociado a dichos grupos tiene un riesgo significativo de sufrir intolerancia. Además, es preciso no olvidar, los resultados analizados en el apartado 2,5 (sobre actitudes que conducen a la violencia), en los que se detecta que un 9,2% del alumnado justifica las acciones discriminatorias o incluso violentas contra determinadas minorías culturales.

### 3.4. Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos

Dos herramientas fundamentales para la convivencia, estrechamente relacionadas, son las normas y los procedimientos para la resolución de los conflictos. Con el objetivo de disponer de indicadores sobre ambos, en este estudio se incluyeron siete preguntas al alumnado y 10 al profesorado. Los resultados se presentan en las tablas 43 y 44 y en los gráficos que les siguen.

Tabla 43. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado.

<i>En este centro.....</i>	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	8,8	26,2	48,1	16,9
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	7,3	24,6	49,1	19,0
Los estudiantes cumplen las normas	7,4	43,6	43,2	5,7
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	30,9	38,8	23,2	7,0
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	19,8	32,3	33,5	14,4
Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	12,2	29,3	38,0	20,4
Lo estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	19,3	33,9	34,2	12,6

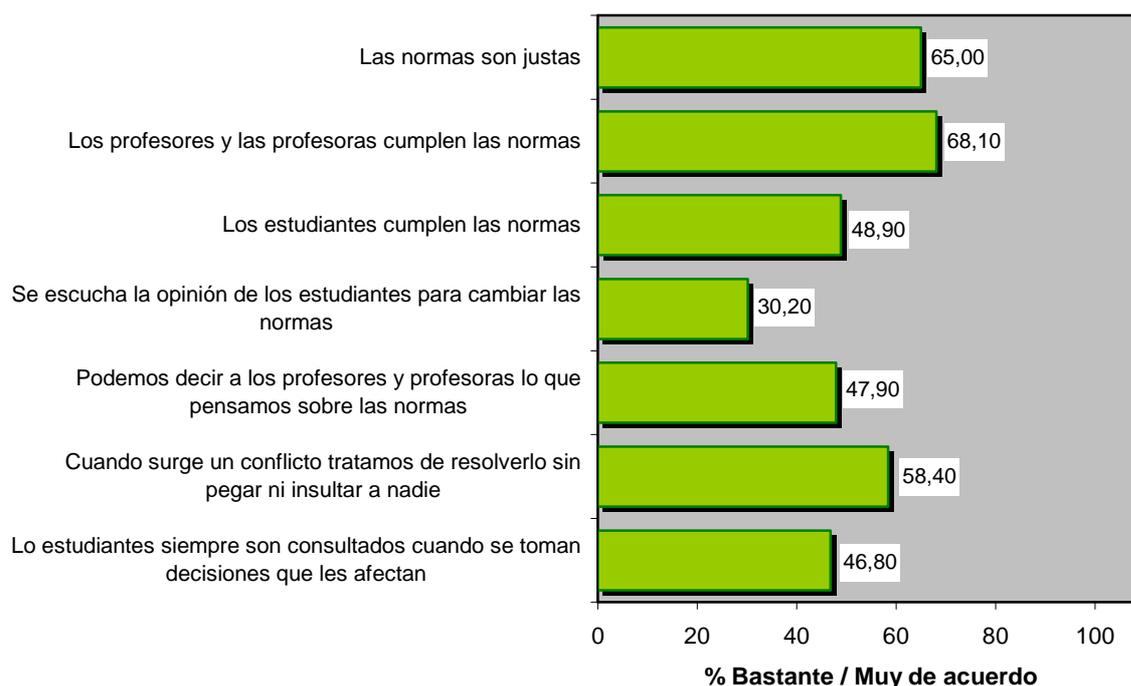


Figura 24. Normas y resolución de conflictos. Porcentaje del alumnado que responde bastante o mucho en cada indicador.

Tabla 44 Percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado.

En este centro.....	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	1,4	14,0	68,5	16,1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	0,9	14,2	67,7	17,1
Los estudiantes cumplen las normas	5,1	42,3	50,3	2,3
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	9,3	42,2	42,3	6,2
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	1,9	15,9	62,1	20,1
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	8,7	41,5	42,9	7,0
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	3,7	23,2	59,5	13,6
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	4,0	21,4	57,9	16,7
Las sanciones por incumplir las normas son justas	4,8	25,5	57,7	12,1
Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	7,8	40,9	44,3	7,1

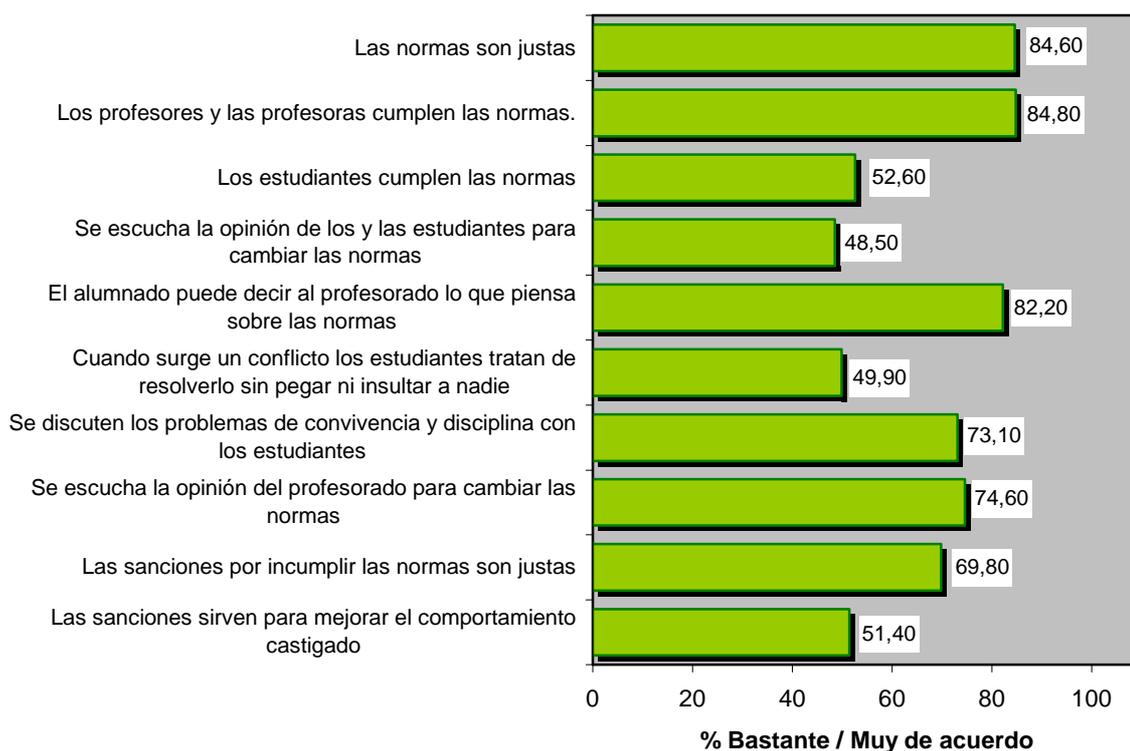


Figura 25. Normas y resolución de conflictos. Porcentaje del profesorado que responde bastante o mucho en cada indicador.

Como puede observarse en la tabla 43 y en la figura 24, la mayoría del alumnado considera que el profesorado cumple las normas (68,1%), que las normas son justas (65%) y que cuando surge un conflicto tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie (58,4%). En los otros cuatro indicadores sobre este tema el alumnado que expresa estar claramente de acuerdo es menor del 50%: “pueden decir al profesorado lo que piensan sobre las normas” (47,9%) “los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan” (46,8%), “los estudiantes cumplen las normas” (48,9%) y “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas” (30,2%).

Como puede observarse en la tabla 44, el profesorado percibe casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que el alumnado. Solo en dos elementos, que hacen referencia a la conducta del alumnado para resolver los conflictos sin pegar ni insultar o que se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas, el acuerdo con el indicador no llega al 50% aunque se aproxima.

Comparando los resultados de la tabla 44 con los de la 43 se observa que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado expresa un mayor desacuerdo con el indicador: “los estudiantes cumplen las normas” que el expresado por el profesorado. Puesto que está poco o nada de acuerdo con dicha frase el 47,4% del profesorado frente al 51% del alumnado. El 69,7% del

alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 51,5% del profesorado. De aquí se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de las normas.

En cuanto al indicador “cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”, el 50,2% del profesorado discrepa también el 41,5% del alumnado. Resultado que refleja la necesidad de incrementar medidas a distintos niveles para promover alternativas no violentas de resolución de conflictos.

### **3.5. La colaboración con las familias**

La globalidad de los resultados obtenidos en este estudio lleva a destacar como herramienta básica para la mejora de la convivencia la colaboración con las familias. Así se desprende del consenso existente entre el profesorado (presentado en el apartado 2.1), que señala como principales obstáculos de la convivencia escolar: la falta de disciplina y la falta de implicación de las familias. Problemas que cabe relacionar con los cambios que vive nuestra sociedad y con la elevada exposición del alumnado a las nuevas tecnologías, con demasiada frecuencia sin supervisión adulta.

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

Una de las herramientas fundamentales para mejorar la construcción de la convivencia y superar los problemas anteriormente mencionados es desarrollar la colaboración entre las familias y la escuela, promoviendo nuevos contextos que la hagan sostenible, eficaz y lo más grata posible para todas las personas que deben implicarse en ella. Conviene recordar, en este sentido, que el 85,4% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 68,5%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,4%. Es decir, que hay una diferencia de un 32% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación.

El tipo de participación de las familias más extendido (como se analiza en el apartado 1.8) consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor (actividades en las que las familias puedan expresar sus preocupaciones y opiniones al profesorado, oportunidades para participar en la toma de decisiones así como en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro), probablemente debido a que

exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

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

Todo lo anteriormente expuesto se completa con el estudio de la perspectiva de las familias (2ª Informe).

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

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

Tabla 45. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado.

	Ninguno	Alguno	Bastantes	La mayoría
No se enteran	24,4	50,2	16,0	9,4
Miran para otro lado	56,5	32,9	7,0	3,6
No saben impedirlos	34,7	45,5	14,2	5,6
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	14,7	32,1	32,3	20,9
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	14,3	31,8	28,8	25,0

Como puede observarse en la tabla 45, la mayoría del alumnado (53,2%) afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones” (53,8%). Resultados que ponen de manifiesto un cambio en la actitud y disposición del profesorado respecto a este viejo problema, que se refleja con claridad en las respuestas a la pregunta sobre la tradicional tendencia a “mirar para otro lado”, puesto que la más frecuente (con el 56,5%) es que “ningún profesor” la sigue. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado.

Tabla 46. A quién pedirías ayuda si sufieras estos problemas (insultos, agresiones...)

	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
A mis amigos o amigas	17,0	36,5	27,7	18,8	46,5
A los compañeros o compañeras	23,9	33,4	23,9	18,8	42,7
Al tutor o tutora	30,2	36,5	19,4	13,9	33,3
A los profesores y profesoras	43,5	29,7	14,1	12,7	26,8
Al director o directora	46,5	29,8	14,0	9,7	23,7
Al departamento de orientación o similar	49,8	28,4	14,3	7,5	21,8
Al equipo de mediación	51,2	28,2	12,8	7,9	20,7
A la comisión de convivencia	15,3	18,6	20,9	45,3	66,2
A mi familia	75,0	14,7	5,4	4,9	10,3

Tabla 47. Eficacia de las medidas contra la violencia entre escolares según el alumnado.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	Bastante /Mucha
Expulsar de la escuela temporalmente al alumno que agrede	21,4	31,0	30,7	17,0	47,7
Hacer que el estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón	20,1	29,3	29,8	20,8	50,6
Que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado	16,0	25,1	38,8	20,2	59,0
Llevar al alumno que agrede al psicólogo o al psiquiatra	26,6	31,8	27,5	14,1	41,6
Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo	15,0	19,5	34,2	31,4	65,6
Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida	14,5	24,3	38,6	22,5	61,1
Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro	14,7	26,4	36,9	22,0	58,9
Con la acción de personas (mediadores) que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos	16,0	29,6	37,1	17,3	54,4
Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente	14,5	23,1	37,6	24,9	62,5

En la tabla 47 se presentan las respuestas del alumnado sobre la eficacia posible de una serie de medidas para que los estudiantes que han molestado o agredido a otro estudiante no vuelvan a repetirlo. Como puede observarse, la máxima eficacia (sumando las categorías “bastante y mucha”) se atribuye a las cuatro medidas de tipo preventivo: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 65,6% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 62,5%); con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida (el 61,1%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro”(el 58,9%). Igualmente sitúan la eficacia “un castigo que consista en la reparación del daño ocasionado” (el 59%). La medida considerada menos eficaz es: “llevar al estudiante que agrede al psicólogo o al psiquiatra” (el 41,6%), por detrás de “expulsar del centro temporalmente al alumno/a que arremete” (47,7%).

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

Con el objetivo de conocer con qué extensión ha participado el alumnado en actividades de formación explícitamente dirigidas a mejorar la convivencia se planteó esta pregunta en el cuestionario de estudiantes. Sus resultados se presentan en la tabla 48.

Tabla 48. Formación específica sobre construcción de la convivencia y prevención de la violencia en la que ha participado el alumnado.

	Sí	No
¿Has recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia en el centro?	81,5	18,5
<i>¿Qué temas se han incluido en dicha formación?</i>		
Cómo resolver conflictos sociales	69,6	30,4
Resolver conflictos a través de mediación (con la ayuda de una persona no implicada en el conflicto)	53,7	46,3
Habilidades sociales	51,0	49,0
Tolerancia y respeto entre culturas	65,6	34,4
Igualdad entre hombres y mujeres	69,8	30,2
Prevención de la violencia	64,7	35,3
Acoso ente iguales	48,7	51,3
Aprendizaje cooperativo	51,9	48,1
Participación democrática	48,3	51,7

Como se presentan en la tabla 48, el 81,5% del alumnado respondió afirmativamente a la pregunta sobre si habían recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia. Los que así lo hicieron respondieron después a nueve preguntas sobre si dicha formación había incluido diversos temas. Los

porcentajes correspondientes a estas 9 preguntas se han calculado a partir del 81,5% que había respondido afirmativamente a la primera pregunta. Como puede observarse, los temas más tratados son igualdad entre hombres y mujeres, cómo resolver conflictos sociales, tolerancia-respeto entre culturas y prevención de la violencia.

En la tabla 49 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que el alumnado ha escuchado a personas adultas consejos sobre como responder a la violencia. Como puede observarse en ella, las recomendaciones más frecuentes, escuchadas a menudo o muchas veces, hacen referencia a recursos no violentos: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (55,2%); 2) el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” (45,8) y 3) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (41,2%)”.

Tabla 49. Consejos escuchados a adultos sobre como responder a la violencia.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	28,1	30,7	23,5	17,7	41,2
Si alguien te pega, pégale tu	39,8	34,4	14,1	11,8	25,9
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	57,6	26,9	8,6	6,8	15,4
Si alguien te insulta, insulta tu también	42,3	33,6	13,3	10,7	24,0
Si alguien te insulta, ignórale	18,7	26,2	24,0	31,2	55,2
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	24,0	30,2	23,3	22,5	45,8

Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional “si alguien te pega, pégale tú” (25,9%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes (presentados en el epígrafe 2.5 sobre opiniones que conducen a la violencia) y que ayudan a comprender que el origen y solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

### 3.7. La disciplina

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

cómo se construye la convivencia es preciso incluir algunos sobre las medidas disciplinarias.

En la tabla 50 y 51, así como en la figura 26, se presentan los resultados obtenidos al preguntar al alumnado sobre la frecuencia con la que ha recibido distinto tipo de medidas disciplinarias. En las tablas 52 y 53 se incluye la distribución de respuestas sobre su valoración en dos dimensiones de especial relevancia educativa: la justicia de la medida y la eficacia.

Tabla 50. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Expulsión temporal del aula	73,6	21,7	3,1	1,7
Aviso a mi familia	75,1	19,3	3,9	1,6
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	89,4	8,2	1,7	,6
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	75,1	20,4	3,1	1,4
Me han castigado a copiar	72,2	22,0	4,1	1,7
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	89,9	8,2	1,3	,6
Reparar el daño ocasionado	89,2	7,9	1,7	1,1
Expulsión temporal del centro	92,4	5,3	1,3	1,0
Apertura de expediente disciplinario	93,0	5,1	1,0	1,0

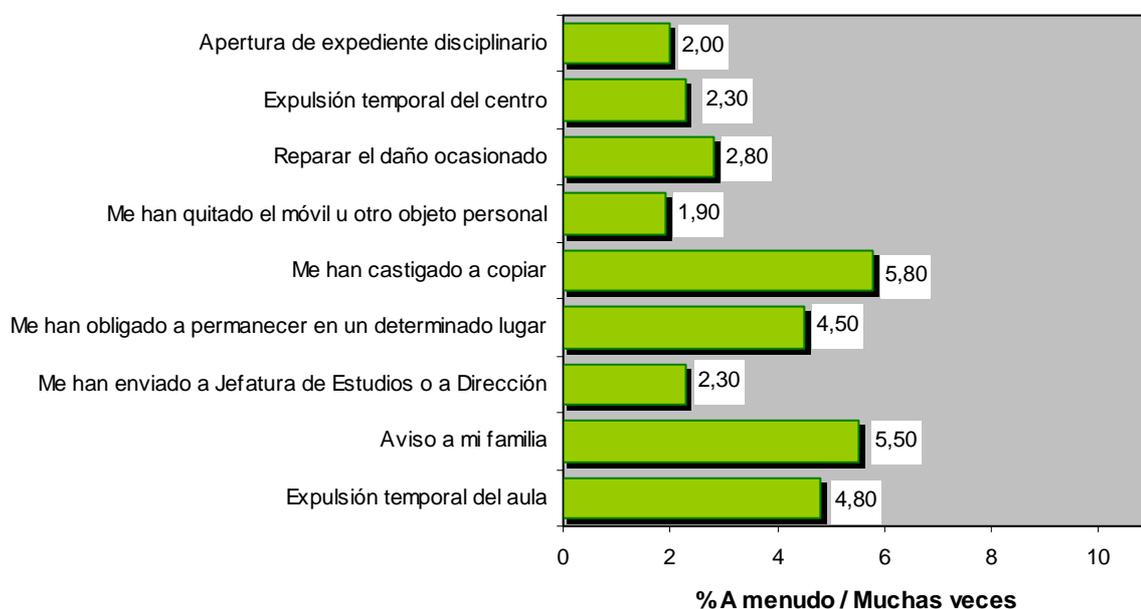


Figura 26. Medidas disciplinarias. Porcentaje del alumnado que responde "A menudo" o "Muchas veces" en cada indicador.

Tabla 51. Medidas disciplinarias con respuesta si/no.

	No	Si
¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	98,7	1,3
¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad?(un trabajo para el centro o para otras personas)	94,3	5,7

Tabla 52. Valoración de la justicia del castigo, por el alumnado.

Valoración del castigo recibido	Nada justo	Poco justo	Bastante justo	Muy justo	Bastante /Muy justo
¿Hasta qué punto te parece justo?	10,1	36,8	46,1	7,0	53,1

Tabla 53. Valoración de la eficacia del castigo, por el alumnado.

	Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Bastante /Muy eficaz
¿Hasta que punto crees que es eficaz ese castigo?	18,2	49,0	28,6	4,2	32,8

Como puede observarse en la tabla 50 y en la figura 26, entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son:

- 1º) Castigar a copiar
- 2º) Aviso a mi familia.
- 3º) Expulsión temporal del aula
- 4º) Obligación a permanecer en un determinado lugar.

Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 53,1% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, que destaca como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Parece, por tanto, prioritario establecer un sistema que mejore la eficacia educativa de dichas sanciones.

**CUARTA PARTE:**

**CONCLUSIONES**



#### 4.1. Conclusiones generales

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

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

1) **La convivencia escolar en general es buena.** Los colectivos participantes en este estudio valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.

2) **La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no sólo en las relaciones entre estudiantes.** El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige "permisividad cero con la violencia". Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exige importantes y urgente medidas para su erradicación.

3) **La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas,** de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemáticas que permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, pueden destacarse las siguientes:

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia.
- Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.

- Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
- Desarrollo de programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, utilizando procedimientos sistemáticos de evaluación que permitan conocer su eficacia y utilizar dicha información en el propio desarrollo del programa.

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

## 4.2. La calidad de la convivencia

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

- Lo mejor valorado por el alumnado es la relación que establece con sus compañeros y compañeras que, como ha sucedido en otras épocas, parece seguir siendo para la inmensa mayoría de los y las adolescentes lo mejor de la escuela. El 92% indica que está bastante o muy satisfecho con dicha relación. En el otro polo se sitúa la relación con el director/a.
- Lo mejor valorado por el profesorado es la relación con su departamento; es decir, las relaciones más próximas establecidas con el resto del profesorado. El 90,3% califica esta dimensión como buena o muy buena. En el otro polo se encuentra la relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...) El porcentaje de respuestas positivas es de un 75,6%.

Interpretados globalmente, los resultados anteriores reflejan que cada colectivo valora de forma especialmente positiva lo más próximo, la relación que le incluye de forma más permanente y directa, generalmente con compañeros y compañeras de una misma tarea o contexto bien establecido en la escuela. El mayor porcentaje de respuestas críticas parece ser ocupado por relaciones poco desarrolladas tradicionalmente (alumnado-dirección, profesorado-entorno).

2) *El sentimiento de pertenencia al centro versus la dificultad para encontrar su lugar en la escuela en el alumnado.* La mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que "venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo" (82%) y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no es una pérdida de tiempo. También conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, reflejando la dificultad para encontrar el propio lugar en la escuela, entre las cuales cabe destacar que el 16% del alumnado está de acuerdo con que "si se lo permitiesen se cambiaría de centro" y el 30,2% discrepa de la frase "venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones", una

de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

3) *El compromiso con el centro versus el síndrome del profesional quemado entre el profesorado.* La inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (94,9%), siente el orgullo de trabajar en su centro (83,5%), disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar (77,4%) y encuentra reconocimiento por su trabajo (83,2%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 12,4% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en el indicador similar) y un 8,5% dejaría de trabajar como profesor. Respecto a los indicadores del síndrome del profesional quemado, se detectan distintos niveles de extensión y gravedad, que se sitúan entre el nivel más grave, que incluye al 1,1% (que afirma que "nunca logra crear un clima agradable en su trabajo") y un nivel que incluye el 6,9% del profesorado, que siente frecuentemente decepción con su trabajo y le preocupa que esta situación le esté endureciendo emocionalmente. En la publicación completa de este estudio se incluye un análisis específico sobre las condiciones de riesgo y de protección frente a este problema así como las pautas para la prevención y tratamiento que de dicho análisis se deriven.

4) *Calidad de las relaciones entre estudiantes y oportunidades para la amistad.* En general, el alumnado tiene bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (1,8%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (81,7%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más. En la misma dirección se orientan los resultados sobre el nivel de integración escolar, puesto que entre el 85,1% y el 89,9% se siente integrado, hace amistades con facilidad y cae bien. El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71,2% del acuerdo en el indicador "se aprende cooperando entre estudiantes" y el 50,2% de acuerdo en el indicador "los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos" (frente al 49,7% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación). Interpretados globalmente estos resultados ponen de manifiesto, el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado, situación que es preciso extender a su totalidad. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar.

5) *Calidad de la relación e influencia/autoridad del profesorado en el alumnado.* La mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades de las que depende la posibilidad y facilidad para que el profesorado pueda influir a largo plazo en el alumnado, como figura de autoridad, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia ("muestra cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener"), que el 60,9% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor. La valoración de la influencia del profesorado es más positiva cuando se consideran las respuestas de los docentes, destacándose en todos los casos la autoridad de referencia como la de menor extensión. Resultados de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado, que reflejan la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a

incrementarla, de forma que se extienda a todo el profesorado, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia, la mejor para educar en valores y construir una convivencia de calidad.

6) *La calidad de las relaciones entre docentes.* La inmensa mayoría del profesorado valora muy bien la calidad de las relaciones que establece en el centro con el resto del profesorado. El 86,4% dice que puede contar con la ayuda de sus compañeros a menudo o muchas veces. El porcentaje de quienes indican que su situación es negativa porque no les ayudan, es inferior al 4,7%, situaciones a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver. En este último sentido, conviene destacar que el porcentaje del profesorado que manifiesta sentirse acosado por otros profesores "a menudo o muchas veces" es de un 0,3%, que asciende a un 0,5% si se suma la categoría "a veces". La mejora de la convivencia escolar debe erradicar también este tipo de problemas.

7) *El centro como comunidad.* La comparación de los resultados obtenidos a través de los colectivos participantes en este estudio, refleja que la valoración del centro como comunidad es en general bastante positiva en todos los casos. Una de las principales diferencias entre estudiantes y docentes se produce en el indicador: "nos reunimos periódicamente para mejorar la convivencia en el centro", probablemente debido a que la mayoría de las reuniones se producen entre el profesorado. Conviene por tanto destacar el incremento de la participación del alumnado en este tipo de actividades como una importante pauta de mejora de la convivencia y de las oportunidades educativas. Además, no parece existir, en este sentido, desconfianza en las posibilidades del alumnado para trabajar en este tema, como lo reflejan las respuestas de los docentes a las dos preguntas planteadas sobre la capacidad del alumnado para elaborar propuestas de mejora de la convivencia y sobre la disponibilidad del profesorado para aceptarlas. También se observan diferencias importantes en "trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo": el 78,1% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que sólo responde así el 49,6% del alumnado, debido quizás a como interpreta cada colectivo "lo que sucede en el mundo", interpretación que convendría, por tanto, aproximar para incrementar con ello el interés del alumnado por el aprendizaje y prevenir el comportamiento disruptivo, uno de los problemas más extendidos.

8) *La relación de las familias con la escuela.* La calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por los colectivos participantes en este estudio. El alumnado valora cada indicador de calidad con porcentajes de acuerdo que se sitúan entre el 80% y el 60%. Conviene recordar, en este sentido, que el 85,4% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 68,9% cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,4%. Es decir, que hay una diferencia de un 32% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. El tipo de participación de las familias más extendido consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor,

probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito. Esta conclusión se completa con el estudio de la perspectiva de las familias (2ª Informe)

### 4.3. Obstáculos a la convivencia

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

Aunque la perspectiva de las familias (2º Informe) completa este estudio, pueden tenerse ya en cuenta los datos proporcionados por el alumnado sobre su relación con las nuevas tecnologías. En ellos se refleja como un problema importante la inadecuada respuesta dada hasta el momento ante sus riesgos, a los que parecen estar demasiado expuestos, frecuentemente sin supervisión adulta, como se refleja en los siguientes resultados obtenidos en el estudio estatal:

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

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

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

11) *Prevalencia del acoso: estimación del número de víctimas y de acosadores.* Siguiendo los criterios más rigurosos, el porcentaje de víctimas de acoso detectado en este estudio es de un 4,3% y el porcentaje de acosadores de un 2,7%.

12) *Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares.* El maltrato entre estudiantes más frecuente es el de tipo psicológico. El 4,6% dice que le han insultado u ofendido con frecuencia. Sólo superado por "hablan mal de mí"

(con un 6,2%), el problema más extendido, que sólo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso. El número de alumnos que dice participar agrediendo o excluyendo a un compañero es inferior al número de víctimas. Los porcentajes más elevados se observan de nuevo en el maltrato de tipo psicológico: el 4,1% reconoce participar frecuentemente en "hablar mal" y el 2,2% en "insultar u ofender". En anteriores estudios, el número de agresores solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador, que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores.

13) *Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares.* Entre el 0,9% y el 1,4% del alumnado informa haber sido a menudo o muchas veces víctima de grabaciones u otras formas de acoso con nuevas tecnologías. Cuando se considera la categoría "a veces", el problema más extendido es difundir fotos o imágenes por Internet o móvil para utilizar en contra, seguido de la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos. De nuevo el número de agresiones es inferior al de víctimas. Estos resultados reflejan el riesgo de que una inadecuada relación con estas nuevas herramientas (el móvil, el vídeo, internet...) pueda agravar el daño originado por el acoso en las víctimas, así como el protagonismo negativo obtenido por los acosadores, que actuaría como incentivo para la agresión desde su perspectiva. De lo cual se deriva la necesidad de adoptar medidas que permitan erradicar estas situaciones, reduciendo los riesgos derivados de dichas tecnologías e incrementando un uso responsable y positivo que proporcione una alternativa constructiva a los problemas detectados (por ejemplo, proporcionando protagonismo positivo a través de su correcta utilización con fines educativos).

14) *La inmensa mayoría del alumnado (80,4%) interviene para detener la violencia o cree que debería hacerlo.* El 31,8% interviene aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 34,7% cuando existe dicho vínculo. El 13,9% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace, probablemente debido (según los resultados de los estudios anteriores) a que no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima. Estos resultados ponen de manifiesto que para prevenir el acoso es necesario que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas e incrementar el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima.

15) *Se detectan dos situaciones frente a la violencia que conviene tener en cuenta en los programas de prevención:*

- Situación de riesgo. En ella se encuentra el 6% que dice participar en los episodios de violencia, incluyendo tanto a los que la lideran ("participo dirigiendo al grupo": 3,7%) como a los que les siguen ("me meto con él o con ella lo mismo que el grupo": 1,4%). En estudios previos se encontró que estos dos grupos se diferencian del resto de los compañeros por una importante acumulación de condiciones de riesgo de violencia y ausencia de condiciones de protección en las diversas relaciones y contextos en los que transcurre su vida.

- Situación próxima al riesgo. En ella se encuentran el 13,9% de indiferentes o tibios ante la violencia, incluyendo tanto al 11% de indiferentes puros ("no hago nada, no es mi problema") como al 3,4% que afirma "no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen". En estudios previos se encontró que estos dos grupos ocupan una posición intermedia en condiciones de riesgo y de protección en la familia, la escuela y las relaciones entre iguales.

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

16) *Condiciones de riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad.* Como sucede con otras formas de violencia, también en el acoso escolar cualquier alumno o alumna podría ser víctima. Bastaría con ser elegido por alguien dispuesto a abusar de su fuerza sin que el entorno interviniera para prevenir o detener dicha situación. Por eso, las principales condiciones de riesgo en las víctimas son: el aislamiento, la indefensión así como cualquier otra característica asociada con dichas condiciones, como el hecho de ser percibido diferente. En este sentido, el acoso escolar reproduce un problema ancestral que tiene su principal origen en el conjunto de la sociedad. A esta conclusión general permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar a los acosadores qué característica tienen las víctimas, encontrando que destacan, sobre todo, por: su aislamiento (no tener amigos), ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser nuevo en el centro y su color de piel. Las respuestas dadas por las víctimas reflejan en parte las mismas características, coincidiendo sobre todo con el hecho de: no defenderse y ser diferente, pero también destacan: que les tienen envidia y por llevarse bien con el profesorado. El conjunto de los resultados obtenidos sobre este tema refleja que para erradicar el acoso es necesario incrementar las medidas educativas destinadas a construir simultáneamente la igualdad (la cohesión del grupo, el establecimiento de una estructura cooperativa en el aula) y la tolerancia y el respeto a la diversidad, en un sentido muy amplio y universal, con tratamiento específico a los problemas más relevantes que se detecten en cada contexto.

17) *Acoso y género.* Al preguntar a las víctimas por quienes les han agredido, se encuentra que los acosadores son sobre todo chicos del mismo curso, en una proporción muy superior a la de las chicas, de casi el doble cuando se consideran los datos sobre chicos/chicas del mismo curso o casi el triple cuando se consideran los datos sobre chicos/as repetidores/as de este curso. Lo cual refleja la necesidad de plantear la prevención de la violencia desde una perspectiva de género, que incluya un tratamiento sistemático contra el sexismo y la violencia que con él se relaciona. En la versión completa de este estudio se incluirá un análisis sistemático de sus resultados desde una perspectiva de género, así como las pautas que de dicho análisis se deriven para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia.

18) *El comportamiento disruptivo: el problema más frecuente.* Problema que dice sufrir "a menudo o muchas veces" el 13,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,3% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a: la concentración de dicho problema en muy

pocos alumnos o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes los sufren. Las condiciones de riesgo o de protección de este extendido problema son múltiples y complejas, y se sitúan en el alumnado y la interacción que establece en los distintos contextos en los que transcurre su vida (escuela, familia, nuevas tecnología, valores culturales...) así como en el tipo de respuesta dada desde la educación para adaptarla a los actuales cambios sociales. En la publicación del estudio completo se presentará un análisis detallado de dicho problema y las pautas para su prevención que de dicho análisis se deriven.

19) *Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado.* El 0,4% del profesorado indica haber sufrido con frecuencia insultos por parte del alumnado y un 0% agresiones físicas (cifra que sube al 0,1% si se suma la categoría "a veces"). La globalidad de los resultados obtenidos lleva a estimar la prevalencia de dichos problemas a través de lo que indica el profesorado. Para comprender la naturaleza de las situaciones en las que se producen y las características del alumnado que participa en ellas, es importante analizar también los resultados obtenidos a través de los estudiantes. Resulta llamativo que el porcentaje de quienes dicen participar en situaciones de mal trato hacia el profesorado sea superior al del porcentaje del profesorado que reconoce sufrirlas. En la más extrema, la agresión física, el 1,8% del alumnado dice haber participado (sumando todas las categorías de respuesta) frente al 0,1% del profesorado que dice haberlas sufrido. Diferencias que pueden reflejar el carácter grupal de la agresión o diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta. El análisis de las características de ese 1,8% de adolescentes que dice participar en ellas apoya esta última interpretación.

20) *¿Cómo es el 1,8% del alumnado que dice participar en agresiones hacia el profesorado?* El análisis de las características de dichos estudiantes refleja que en ellos se acumulan múltiples condiciones de riesgo en ausencia de condiciones de protección. Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo. Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando, menor compromiso con el centro y mayor frecuencia de absentismo escolar sin causa justificada. Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, expulsiones del centro y apertura de expedientes. Se trata por tanto de un alumnado que es muy visible y conocido por el profesorado y los equipos directivos. La relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil. Dicen que participan con frecuencia en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas. Tienen una acentuada orientación al riesgo, reflejada por su mayor consumo de distinto tipo de drogas (alcohol, tabaco, cánnabis y otras drogas ilegales). Perciben con más frecuencia que los profesores les amenazan para intimidarles y que les han agredido físicamente. La acumulación de dichos problemas puede plantear una gran dificultad al profesorado. Es probable, además, que sean estos mismos casos los que originan las mayores dificultades para la necesaria colaboración con sus familias. En la versión completa de este estudio se analizan con más profundidad estos problemas. Pero, desde este

avance de resultados, puede destacarse la necesidad de incrementar considerablemente tres tipos de medidas:

- Programas de prevención de la violencia que pueden ser eficaces también con estos casos de riesgo, y que extiendan el rechazo generalizado a toda forma de violencia a la que este 1,8% de adolescentes dice ejercer contra la autoridad.
- Medidas preventivas y de detección de situaciones de riesgo aplicadas desde la educación primaria o incluso desde la educación infantil, etapas en las que estos problemas pueden estar iniciando y ser por tanto más fácil su erradicación.
- Planes integrales de colaboración en red, en los que el trabajo que debe llevarse a cabo desde la escuela se coordine con el que es preciso realizar con las familias, incluyendo el trabajo de equipos especializados en este tipo de situaciones y recursos suficientes para la mediación, que eviten las escaladas coercitivas que en casos extremos pueden llegar incluso a la violencia.

21) *Conductas problemáticas en la interacción del profesorado con el alumnado.* Las conductas problemáticas, que pueden originar o formar parte de escaladas coercitivas, reconocidas como frecuentes por un mayor número de profesores, son: gritar (7,5%), o echar de clase (4,1%) e intimidar con amenazas sobre las calificaciones (5,6%). Lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor número de estudiantes, con la excepción de la conclusión que aquellos extraen de que el profesor les tiene manía, problema que muy pocos docentes reconocen. En la mayor parte de los problemas, los porcentajes de alumnos que dicen haberlos vivido con frecuencia son inferiores al 5%. Hay tres situaciones en las que el porcentaje es superior al 5,5%: me gritan, me tienen manía y me intimidan con amenazas sobre las calificaciones. Este tipo de interacciones suponen un considerable riesgo para el establecimiento de vínculos educativos de calidad, de los que dependen importantes objetivos educativos, así como la prevención de algunos de los problemas detectados en este estudio. Parece, por tanto, necesario incrementar los recursos para promover alternativas a dichos comportamientos en las situaciones en las que se producen.

22) *Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado.* El 0,4% del profesorado reconoce haber sufrido con frecuencia un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Estos resultados reflejan que, aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y las ha ejercido con frecuencia; el 0,1% la ha sufrido y también el 0,1 la ha ejercido en alguna ocasión. Las tres recomendaciones propuestas en la conclusión número 20 deben ser extendidas también para la prevención y tratamiento de estos problemas con las familias.

23) *Justificación de la violencia reactiva entre el alumnado.* La justificación de la violencia que más acuerdo genera entre el alumnado es la que tiene que ver con

la violencia reactiva "si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde" (que cuenta con un 24,9% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo ("cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo", con un 32,6% de acuerdo). Resultados que reflejan que el mayor rechazo generado en los últimos tiempos a determinadas manifestaciones de violencia, como el acoso entre escolares, no se ha extendido a la forma de violencia más consentida. Conviene tener en cuenta que dicha justificación representa una de las principales causas que conducen a la violencia en todo tipo de situaciones, puesto que quien la utiliza suele argumentar que su víctima ha provocado. De lo cual se deriva la necesidad de incrementar planes integrales de prevención, que promuevan el rechazo a toda forma de violencia, como una grave amenaza a los derechos humanos, que pone en riesgo el propio bienestar, y de desarrollar alternativas no violentas de resolución de conflictos en los individuos y en los contextos.

24) *Riesgo de violencia de género.* Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: "está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle", con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 5% del alumnado. El análisis de las opiniones y actitudes que conducen a la violencia en función del género del alumnado refleja que, en casi todos los indicadores, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas. Resulta sorprendente, sin embargo, que un 4,6% de alumnas manifieste estar bastante o muy de acuerdo con la justificación de la violencia de género y que un 8,8% con que "el hombre que parece agresivo es más atractivo", porcentaje igual al de los chicos ante la misma frase, a diferencia de lo que se encontraba en investigaciones realizadas hace años. En la publicación completa de este estudio se presentará un análisis detallado de los resultados en función del género que ayudará a comprender mejor este problema. A partir de los presentados en este avance, ya puede destacarse la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia de género desde la educación secundaria, de forma que su eficacia se extienda también a los casos de riesgo que aquí se detectan, no sólo entre los alumnos sino también entre las alumnas.

25) *Riesgo de racismo e intolerancia.* La mayor parte del alumnado se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que un 7,8% las aprueba bastante o mucho, y que un 5,3% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto. Indicadores que están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas.

26) *Absentismo y consumo de drogas.* Los problemas de convivencia que se manifiestan en la escuela en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con frecuencia están relacionados con la fuerte orientación al riesgo que caracteriza a los adolescentes, que suele manifestarse también en lo que hacen fuera de la escuela. Por eso en este estudio se han incluido indicadores sobre absentismo escolar y consumo de drogas, encontrándose que la conducta de "hacer borota" está relativamente extendida. Un 13,2% del alumnado afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 12,1% a alguna/s de las clases. El consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 25,2% del alumnado; seguido, si se

suman, por estas tres categorías: el tabaco (126%), el cannabis (7,4%) y otras drogas ilegales (2,4%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a, que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado, y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.

#### **4.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia**

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

28) *Incrementar la capacidad del alumnado para escuchar y esforzarse así como su interés por el aprendizaje.* Las respuestas del alumnado reflejan que un porcentaje considerable de estudiantes no entiende la mayoría de las clases (36,9%) ni despiertan su interés (72,4%). Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar, puesto que la mayoría reconoce que escuchan y se esfuerzan sólo en algunas clases, sin lo cual parece imposible comprenderlas o interesarse por ellas. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de dichos problemas. Conciencia que debería ser utilizada, en los planes integrales de mejora de la convivencia escolar, como punto de partida para implicar a los estudiantes y a sus familias en la búsqueda conjunta de soluciones a dichos problemas, estrechamente relacionados con el comportamiento disruptivo y el fracaso escolar, así como con el impacto que la revolución tecnológica está originando en la capacidad de atención y autorregulación de procesos cognitivos complejos, necesarios para el aprendizaje escolar. Así mismo son datos que nos hacen reflexionar sobre la dificultad para mantener la disciplina ante aprendizajes considerados poco interesantes o significativos para 3 de cada cuatro alumnos/as. La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual y la falta de formación del profesorado para mejorar la convivencia son obstáculos destacado, cuya superación debería ser un objetivo prioritario.

29) *Promover las habilidades para construir una convivencia democrática en la sociedad tecnológica.* Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello, incluyendo las que permitan utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan, en la mayoría de las cuestiones por las que se pregunta, una valoración mayoritariamente positiva, tanto por parte del alumnado como –y

sobre todo- del profesorado. Conviene tener en cuenta, también, que en tres indicadores más de la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades educativas. Estos tres indicadores son: aprender a defender derechos, comprender el funcionamiento de la democracia, y tener un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, internet... Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque la escuela ha incorporado la enseñanza de dichas habilidades de forma importante, es necesario incrementarla para que puedan ser adecuadamente aprovechadas por todo el alumnado en todos los centros.

30) *Construir la igualdad y la tolerancia desde la práctica, incluyendo prevención específica sobre sus principales obstáculos, como el racismo, la xenofobia o el sexismo.* Porque para erradicar dichos problemas desde la educación no basta con que la escuela no sea racista o sexista, sino que debe construir activamente un modelo alternativo, basado en los derechos humanos y en los valores de igualdad y tolerancia, de forma que todo el alumnado (también el que se encuentra en situación de riesgo) pueda aprender a respetar dichos valores desde las reflexiones y relaciones que se establecen en la escuela. Los resultados obtenidos en este estudio respecto a este tema reflejan una valoración mayoritariamente positiva por los colectivos participantes. En todos los casos se observa que las medidas menos extendidas son las que hacen referencia a actividades específicamente dirigidas a prevenir el acoso escolar y la participación democrática. Convendría por tanto incrementar estos programas de prevención sin descuidar el resto.

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

32) *Mejorar el compromiso del alumnado con las normas.* Los resultados obtenidos sobre este tema reflejan que la mayoría del alumnado y el profesorado, está de acuerdo con una buena parte de los indicadores de calidad de las normas incluidos en este estudio, como son los siguientes: "las normas son justas" y "el profesorado las cumple". El hecho de que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado manifieste de forma mayoritaria que los estudiantes incumplen las normas en la escuela, en mayor medida incluso que la percepción expresada por el profesorado, puede estar relacionado con una insuficiente identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 69,7% del alumnado discrepa en el indicador: "se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas", discrepancia que también expresa un 51,5% del profesorado). De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia, así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.

33) *Promover habilidades y contextos para enseñar a resolver conflictos sin violencia.* La pregunta: ¿cuándo surge el conflicto, los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie? parece originar opiniones muy variadas, con un nivel de acuerdo (y de desacuerdo) próximo al 50%. Puesto que se expresan en sentido positivo el 58,4% del alumnado, el 49,9% del profesorado. De lo cual se deriva, la necesidad de promover alternativas no violentas tanto en los individuos como en el contexto escolar: actividades sistemáticas orientadas a la mejora de la convivencia en las que todo el alumnado, también el de riesgo, pueda mejorar sus habilidades para este importante objetivo. Una especial relevancia puede tener, en este sentido, la participación del alumnado en el equipo de mediación del centro. Conviene no olvidar, sin embargo, que las oportunidades para aprender este tipo de habilidades deben extenderse a todo el alumnado, de forma que incluyan un repertorio más amplio que las que habitualmente se emplean en la mediación.

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

35) *Consolidar y extender las medidas para erradicar el acoso escolar trabajando la cohesión y cooperación entre iguales e insertando su prevención en un enfoque integral que ayude a prevenir todo tipo de violencia.* La tradicional tendencia del profesorado a "mirar para otro lado" en casos de acoso escolar, parece estarse superando. A esta conclusión permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar al alumnado. El 56,7% del alumnado dice que "ningún profesor" la sigue y en torno al 54% afirma que bastantes o la mayoría de los profesores "trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso" y "pueden contar con el profesorado en estas situaciones". Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado. También se observan avances en la superación del rechazo a pedir ayuda a figuras adultas, incluido el profesorado, en caso de sufrir acoso. Las opiniones del alumnado respecto a qué medidas pueden ser más eficaces para erradicar el acoso, llevan a destacar las cuatro siguientes: "que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo" (el 65,6% lo considera eficaz), "educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente (62,5%)", "con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida" (61,1%), y "poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el

centro" (58,9%). Estos resultados coinciden también con los obtenidos en las investigaciones sobre este tema.

36) *Los avances en el rechazo del acoso se relacionan con acciones escolares y cambios familiares que los han favorecido.* En esta dirección cabe interpretar que el 81,5% del alumnado afirme haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia, y el 48,7% del total formación específica contra el acoso escolar. De forma paralela, el tradicional consejo "si te pegan, pega" parece ser hoy claramente minoritario. Por el contrario, los consejos más escuchados recomiendan responder a la violencia sin violencia, a través de: 1) la evitación: "si alguien te insulta, ignórale" (55,2%); 2) recurrir a la autoridad: "díselo a tu profesor/a (41,2%) y el diálogo: "trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas" (45,8%). Avances que reflejan la relevancia que la toma de conciencia colectiva contra un problema puede tener para erradicarlo. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el consejo "si alguien te pega, pégale tú" es minoritario (25,9%), el consejo sigue transmitiéndose. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes anteriormente comentados, y que ayudan a comprender que el origen y la solución de los obstáculos a la convivencia escolar se producen, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

37) *Como reconocen los dos colectivos, es preciso mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias.* A esta conclusión permite llegar el hecho de que entre los principales obstáculos a la convivencia destacados por los tres colectivos de docentes participantes se encuentre la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Además, el 67,2% del alumnado que ha sido castigado califica la sanción como ineficaz, a diferencia de lo que responde sobre si ha sido justa (el 46,9% así la considera). Para comprender cómo son las sanciones consideradas de forma generalizada como ineficaces, conviene tener en cuenta que las recibidas por un mayor número de alumnos son: 1º: Castigar a copiar y aviso a la familia y 2º: Expulsión temporal del aula y obligar a permanecer en un determinado lugar. De lo cual se deriva la necesidad de incluir la búsqueda de sanciones más educativas que logren prevenir las reincidencias en los contextos participativos y de mediación anteriormente mencionados, incrementando el protagonismo y responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa en este tema, incluido el alumnado y las familias, así como equipos de mediación con capacidad y recursos para poner en marcha medidas más eficaces, entre las que se encuentra tanto la reparación del daño causado como de las relaciones.

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

- Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia y poder adaptar la escuela, en colaboración con la familia y

con el resto de la sociedad, a una situación nueva, para la cual los recursos actuales resultan insuficientes.

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



**ANEXO**

**1<sup>er</sup> INFORME:**

**MÉTODO DE ESTUDIO**



## 5.1. Participantes

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

En la Tabla 54 se presentan los centros participantes en Navarra, clasificados por públicos y privados.

Tabla 54

	Total (%)	Público	Privado
Navarra	35	22	13

El número de alumnos y alumnas de dichos centros que contestaron a los cuestionarios fue de 3266.

En cuanto al número de cuestionarios debidamente cumplimentados por el profesorado fue de 996. De los respondientes, el 59,4% fueron mujeres y el 40,6% varones. De ellos, el 27,8% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 72,2% en centros públicos. De éstos últimos, el 37,9% son interinos y el 62,1% funcionarios. La distribución por edades de los respondientes se presenta en la Tabla 55.

Tabla 55. Distribución por edades del profesorado

Intervalos de edad	Porcentaje	% acumulado
25 años o menos	1,3	1,3
26-30 años	9,3	10,5
31-40 años	29,1	39,6
41-50 años	34,8	74,4
51-60 años	21,9	96,3
Más de 60 años	3,7	100,0
Total	100,0	

En cuanto a la antigüedad en el cargo y en el centro, la distribución del profesorado se presenta en la Tabla 56.

Tabla 56. Antigüedad del profesorado respondiente

	Antigüedad en el cargo		Antigüedad en el centro	
	Porcentaje	% acumulado	Porcentaje	% acumulado
Un año o menos	16,5	16,5	31,3	31,3
2-3 años	9,7	26,2	12,3	43,6
4-5 años	6,3	32,5	7,1	50,7
6-10 años	12,1	44,6	12,8	63,5
11-20 años	28,3	72,9	23,9	87,4
Más de 20 años	27,1	100,0	12,6	100,0
Total	100,0		100,0	

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

## 5.2. Procedimiento

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

- El equipo investigador realizó una selección de los centros participantes en el estudio, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente.
- El listado de los centros educativos seleccionados, junto con las 4 aulas seleccionadas (de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), se envió al representante de la Comunidad Foral de Navarra. También se le enviaron listados de dos muestras suplentes.
- El representante de Navarra se puso en contacto con los centros educativos seleccionados (se estableció una reunión con dichos centros para explicar los objetivos y el procedimiento de la evaluación).
- Cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio (solo rehusó un centro).
- En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera muestra suplente y si fuese necesario, por el de la segunda muestra suplente.
- Una vez aceptada la participación en el estudio, el centro designaba un coordinador/a de la evaluación en cada centro.
- El coordinador/a de la evaluación a través de una dirección Web generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos.
- Los cuestionarios fueron respondidos a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL.

- Cada alumno o alumna realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro.
- El profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.

### **5.3. Navarra**

Dado que la muestra inicial seleccionada por el Ministerio en Navarra no era significativa para el sistema educativo de la Comunidad Foral, se solicitó la ampliación de la muestra de tal forma que los datos resultantes reflejaran la realidad de Navarra.

Posteriormente se ofreció a cuantos centros estuvieran interesados en evaluar la situación de la convivencia en sus comunidades educativas, de tal forma que esta evaluación fuera uno de los puntos de partida para la elaboración de sus planes de convivencia. Todos los cuestionarios pudieron contestarse tanto en castellano como en euskera.

Los centros han accedido ya a su diagnóstico final de forma confidencial, sin que ninguna otra institución haya tenido acceso a sus datos.



**2º INFORME**

**ESTUDIO SOBRE LA**

**CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN**

**SECUNDARIA OBLIGATORIA DE NAVARRA,**

**DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS**

**Mayo 2010**

**Realizado en el marco de un convenio entre la**

**Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense**

**y el Ministerio de Educación, con la colaboración de la**

**Comunidad Foral de Navarra, coordinado desde el Observatorio**

**Estatad de la Convivencia Escolar.**

**DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO**

**METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS**

**EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN**

REDACCIÓN DE RESULTADOS DE LA

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA:

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE NAVARRA

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

**Coordinación desde el Ministerio de Educación**

Magdalena Ariño, Isabel Fernández y Pilar Pin

**Unidad de Psicología Preventiva de la UCM**

María Marcos y Belén Martínez

**Coordinación desde las Comunidades Autónomas**

Ángeles Abelleira, Manuel Ávila, Begoña Bernabé, Juan Chamorro,  
Jaime Cristobal, Pedro Luis Díez, Joan Girbau, Raquel Mónica,  
Eva Moreno, Juan Miguel Molina, Rosario Prieto, José Ignacio Recio, Alfonso  
Rodríguez, Miguel Ruiz, Cristina Satrústegui,  
Ignacio Sobrón, José Luis Soler y Beatriz Ugarte

**Coordinación desde las Federaciones de AMPAS para la  
evaluación en el Estudio Piloto**

Juan Vilches, CEAPA  
Francisca Cea, CONCAPA

**Evaluación desde los centros**

En este estudio han trabajado más de 347 personas coordinado la evaluación en cada centro, a las que agradecemos su colaboración

# ÍNDICE DEL 2º INFORME

## PRIMERA PARTE: LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	105
<b>RESULTADOS DEL ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS</b>	
1. La relación familia-escuela	
1.1. Con quien y con qué frecuencia se establece la relación .....	109
1.2. Calidad de la relación entre la familia y la escuela .....	111
2. Obstáculos a la convivencia escolar .....	113
3. Cómo mejorar la colaboración de las familias con la escuela.....	116
4. Como perciben la situación de su hijo o hija	
4.1. Relación con el profesorado como autoridad de referencia.....	118
4.2. Rendimiento, expectativas y tiempo dedicado al estudio .....	119
4.3. Tiempo compartido con el hijo/a en tareas y en ocio.....	120
4.4. Integración y sentimiento de pertenencia al centro.....	122
4.5. Problemas de relación con iguales y profesorado .....	124
5. Normas de convivencia, autoridad del profesorado y disciplina	
5.1. Calidad de las normas de convivencia y resolución de conflictos.....	125
5.2. La autoridad del profesorado .....	127
5.3. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado.....	128
5.4. Qué puede hacer la familia para incrementar la autoridad del profesorado .....	130
5.5. Cómo mejorar la eficacia educativa de las sanciones .....	132
6. Consejos sobre cómo resolver conflictos.....	133
<b>CONCLUSIONES</b> .....	135
<b>ANEXO: método del estudio</b> .....	145



## **INTRODUCCION**

### **La perspectiva de las familias desde un enfoque integral de la convivencia**

El estudio que aquí se presenta busca conocer cuáles son las condiciones que ayudan a construir una convivencia escolar de calidad contando con las distintas perspectivas implicadas, para adaptar la escuela a lo que la sociedad espera de ella: el lugar en el que se construyen las capacidades, las relaciones y los valores que nos ayudan a ser como queremos ser, superando problemas ancestrales, como el acoso escolar, más rechazados y visibles hoy, y afrontando nuevos retos y dificultades, como la necesidad de promover una autoridad que fortalezca al profesorado y le permita enseñar y educar al mismo tiempo.

De acuerdo a dicho objetivo general, este estudio es la continuación del realizado con anterioridad sobre la convivencia escolar, desde perspectivas diferentes: el alumnado y el profesorado, que quedaba incompleto hasta no contar con la perspectiva de las familias, que aquí se presenta.

### **Contexto y procedimiento del estudio**

Siguiendo el mismo procedimiento de la investigación anterior, este estudio sobre la perspectiva de las familias se ha llevado a cabo desde el grupo de trabajo I constituido por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En este grupo han participado 17 representantes de cada una de las CCAA así como por un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia hacia las Mujeres. La dirección técnica de este grupo corresponde a María José Díaz-Aguado y en él han participado también, como miembros del equipo investigador Rosario Martínez Arias y Javier Martín.

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

- 1) Estudio de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores y análisis y aprobación de la propuesta de indicadores de calidad de la convivencia, elaborados a partir de dichos trabajos.
- 2) Desarrollo y aprobación de los cuestionarios utilizados en el estudio estatal (para el alumnado, el profesorado, los equipos directivos, los departamentos de orientación y las familias) a partir de los empleados en investigaciones anteriores, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo. En este informe se analizan los resultados obtenidos a través de las familias. Los primeros resultados obtenidos a través de los otros colectivos fueron presentados en un informe anterior (1<sup>er</sup> Informe).

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

En el anexo del primer Informe titulado Avance de Resultados se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo. Conviene destacar que los análisis presentados aquí se han realizado sobre un total de 19 centros educativos de Navarra (347 del estado), y 579 familias de Navarra (10.768 del estado), a quienes desde aquí agradecemos su colaboración.

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

### **Estudio preparatorio de esta investigación**

La investigación que aquí se presenta se basa en un estudio piloto realizado sobre las respuestas de 212 familias que respondieron a una primera versión del cuestionario, en el que las cuestiones más complejas sobre las causas y posibles soluciones de los problemas actuales se planteaban a través de preguntas abiertas (sobre la autoridad del profesorado, cómo incrementarla, cómo mejorar la colaboración con las familias, cómo mejorar la eficacia de la disciplina...) Uno de los principales objetivos de este estudio era poder elaborar opciones de respuesta que recogieran la perspectiva de las familias.

Los cuestionarios del estudio piloto fueron distribuidos y respondidos a través de las dos Federaciones Estatales: CEAPA (169 cuestionarios) y CONCAPA (43), entre las familias que representan en dichas Federaciones a todas las provincias, en el caso de CEAPA, y a todas las CA, en el caso de CONCAPA. A partir de las distintas respuestas escritas por dichas familias se elaboró el cuestionario presentado al Grupo de Trabajo en cuyo contexto se ha realizado esta investigación. Agradecemos desde aquí la valiosa colaboración de CEAPA y CONCAPA en este estudio, así como la de las familias que respondieron a los cuestionarios.

## Resumen de las conclusiones del Avance de Resultados

Se presenta a continuación un resumen de los principales resultados incluidos en el primer avance sobre la perspectiva del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, en torno a tres conclusiones generales que deben ser consideradas conjuntamente:

- 1) **La convivencia escolar en general es buena.** Los cuatro colectivos participantes en este estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.
- 2) **La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias** son los dos principales obstáculos a la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que en este aspecto se pronuncian de forma similar. Parece, por tanto, generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que plantean los adolescentes se originan, en buena parte, más allá de la escuela, y pueden estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encuentran en su casa, y éstos a su vez con los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, y lo complejo que resulta adaptar la educación a dichos cambios.
- 3) **La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela.** El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.
- 4) **La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas,** de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemática que permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:

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

## RESULTADOS DEL ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

En el anexo puede encontrarse una detallada descripción de las familias participantes en el estudio así como del procedimiento que se ha seguido para favorecer su participación y que respondieran a los cuestionarios. A continuación se presenta el análisis de los resultados.

### 1. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

#### 1.1.- Con quien y con qué frecuencia se establece la relación

Con el objetivo de conocer la frecuencia con la que se relacionan las familias con cada una de las figuras educativas del centro al que asiste su hijo/a, se planteó en primer lugar la siguiente pregunta general, seguida de 11 elementos específicos:

- *¿Qué relación tiene con las siguientes figuras educativas del centro educativo al que asiste su hijo o hija?*

En la tabla 1 se presentan los porcentajes a los 4 tipos de respuesta y en la figura 1 la suma de familias que respondieron tener bastante o mucha relación con cada figura educativa.

Tabla 1. Relación con las figuras educativas del centro.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha
Relación dirección	41,5%	39,4%	15,9%	3,3%
Jefatura de Estudios.	47,0%	35,6%	14,3%	3,1%
Departamento de Orientación o similar	49,9%	32,6%	14,3%	3,1%
Tutor o tutora del curso	3,3%	29,0%	47,7%	20,0%
Otros profesores u otras profesoras	32,5%	43,7%	19,9%	4,0%
APYMA	52,7%	35,6%	8,8%	2,9%
Los representantes de las familias en el Consejo Escolar	58,0%	28,7%	9,5%	3,8%
Directamente con otras familias	13,8%	30,2%	42,3%	13,6%

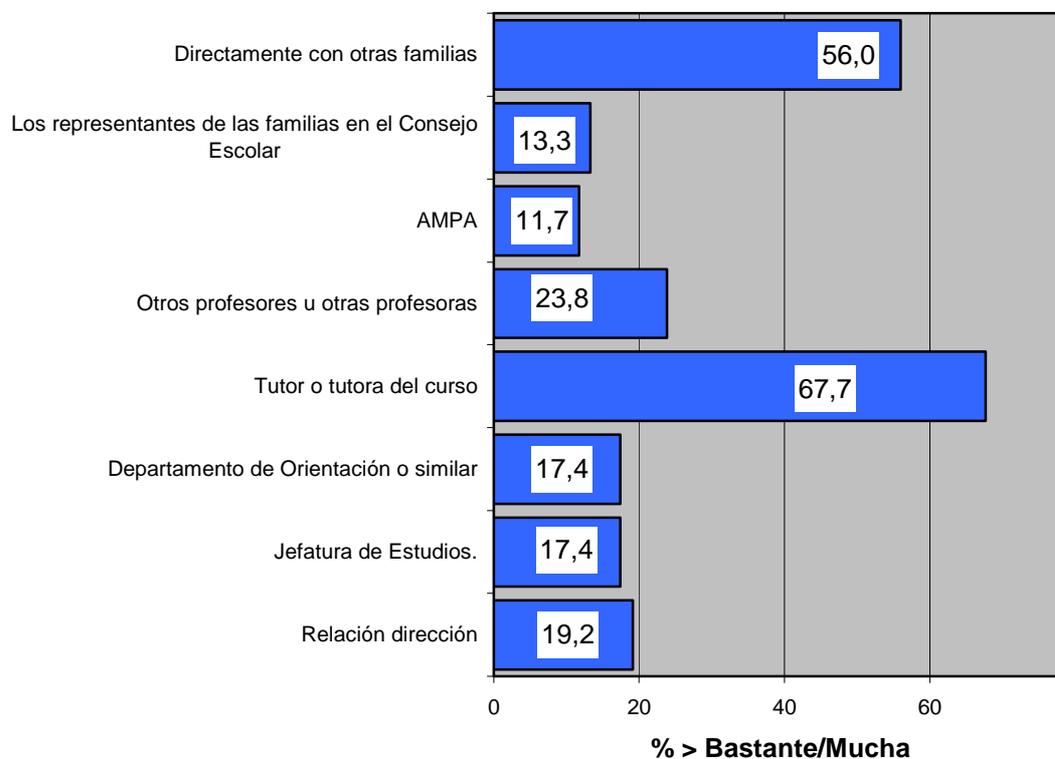


Figura 1. Porcentaje de familias que afirman tener bastante o mucha relación con cada figura educativa

Como puede observarse en la tabla y en la figura 1, la mayoría de las familias afirma tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura educativa que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y la APYMA.

En la tabla 2 se presentan los resultados a la pregunta:

- *Durante el pasado curso, ¿cuántas veces ha estado en contacto con el tutor o la tutora de su hijo o hija en el centro educativo?*

Como puede observarse en la tabla 2, la situación más frecuente entre las 579 que respondieron refleja que se relacionaron con el tutor/a 2-3 veces a lo largo del pasado curso, siendo muy pocas (el 2,3%) las que afirman no haberse encontrado con dicha figura educativa ninguna vez. Es importante tener en cuenta que 1 de cada 3 familias manifiesta reunirse con el tutor o tutora 4 ó más veces al año.

Tabla 2. Cuantas veces estuvo en contacto con el tutor o tutora durante el pasado curso.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	13	2,3
1	68	12,0
2-3	285	50,1
4-5	148	26,0
6 o más	55	9,7
Total	569	100,0

En la tabla 3 se presentan los porcentajes de respuesta a la pregunta:

- *¿Cuántos amigos o amigas de su hijo o hija que pertenezcan a su mismo centro educativo conoce?*

Tabla 3. Conocimiento de las familias de amigos y amigas del centro educativo.

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	9	1,6
1	7	1,2
2-3	36	6,3
4-5	141	24,6
6 o más	381	66,4
Total	574	100,0

La distribución de respuestas entre las 579 familias que respondieron a esta pregunta, presentada en la tabla 3, refleja que la inmensa mayoría de las familias conoce más de cuatro amigos/as de su hijo/a que asisten a su mismo centro educativo, siendo muy pocas (el 1,6%) las que afirman no conocer ninguno. Resultado parecido al 1,8% de adolescentes que afirma no tener ningún buen amigo/a en el centro educativo. En el otro extremo también hay bastante coincidencia puesto que el 66,4% de las familias afirma conocer a seis o más amigos, y el 63,9% del alumnado afirma tener seis o más buenos amigos/as.

## 1.2. Calidad de la relación entre la familia y la escuela

En la tabla 4 se presentan los porcentajes de respuestas sobre la calidad de la relación existente entre la familia y el centro educativo ante la pregunta genérica

- *Pensando en la relación que su familia tiene con el centro educativo al que asiste su hijo o hija ¿en qué grado se da lo que se indica a continuación?*

En la figura 2 se presentan las valoraciones medias dadas por las familias a los 14 indicadores de calidad de la relación familia-escuela. Para interpretarla conviene tener en cuenta que las respuestas posibles oscilan entre 1 (nada) y 4 (mucho).

Tabla 4. Calidad de las relaciones de las familias con el centro educativo.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	3,5%	16,4%	59,1%	21,1%
Estamos contentos con el centro	1,9%	11,9%	59,2%	27,0%
Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora	1,2%	6,7%	24,4%	67,7%
Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación	2,4%	18,9%	50,7%	28,0%
A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro	1,9%	10,5%	40,8%	46,8%
Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación de nuestro hijo/a	2,3%	10,8%	47,0%	39,9%
Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo	2,3%	9,3%	46,4%	42,0%
Sentimos que en el centro nos respetan	1,6%	7,1%	51,4%	39,9%
En este centro se dan oportunidades de participación a la familias	3,7%	18,9%	49,2%	28,2%
Colaboramos con la asociación de madres y padres	28,9%	36,0%	21,9%	13,2%
El profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante	11,4%	31,5%	43,6%	13,5%
En este centro se escucha a las familias implicadas antes de aplicar medidas disciplinarias	6,4%	24,5%	54,3%	14,7%
Sentimos que formamos parte de la escuela	7,0%	28,2%	50,4%	14,4%
Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos	4,7%	19,3%	51,9%	24,0%

Como puede observarse en la tabla y en la figura, las mejores valoraciones (por encima de 3 que equivale a considerar que lo indicado se da bastante) corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan; a nuestro hijo/a le gusta que acudamos a las reuniones; colaboramos en la resolución de los conflictos; sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación; estamos contentos con el centro; podemos contar con el profesorado y las reuniones contribuyen a mejorar la educación.

La evaluación de la calidad de la relación familia-escuela resulta más positiva preguntando directamente a las familias, que desde la perspectiva del adolescente. Puesto que, por ejemplo, ante la pregunta: "A mi familia le gusta venir a las reuniones que convoca el tutor o tutora", el 68,5% del alumnado responde que bastante o mucho, porcentaje que sube al 92,1% cuando se pregunta directamente a quien acude a dichas reuniones.

Por otra parte, entre los indicadores de calidad en los que se observa una valoración menor de las familias destacan: colaboramos con la asociación de padres y madres; el profesorado del centro se adapta a las necesidades de cada estudiante; sentimos que formamos parte de la escuela.

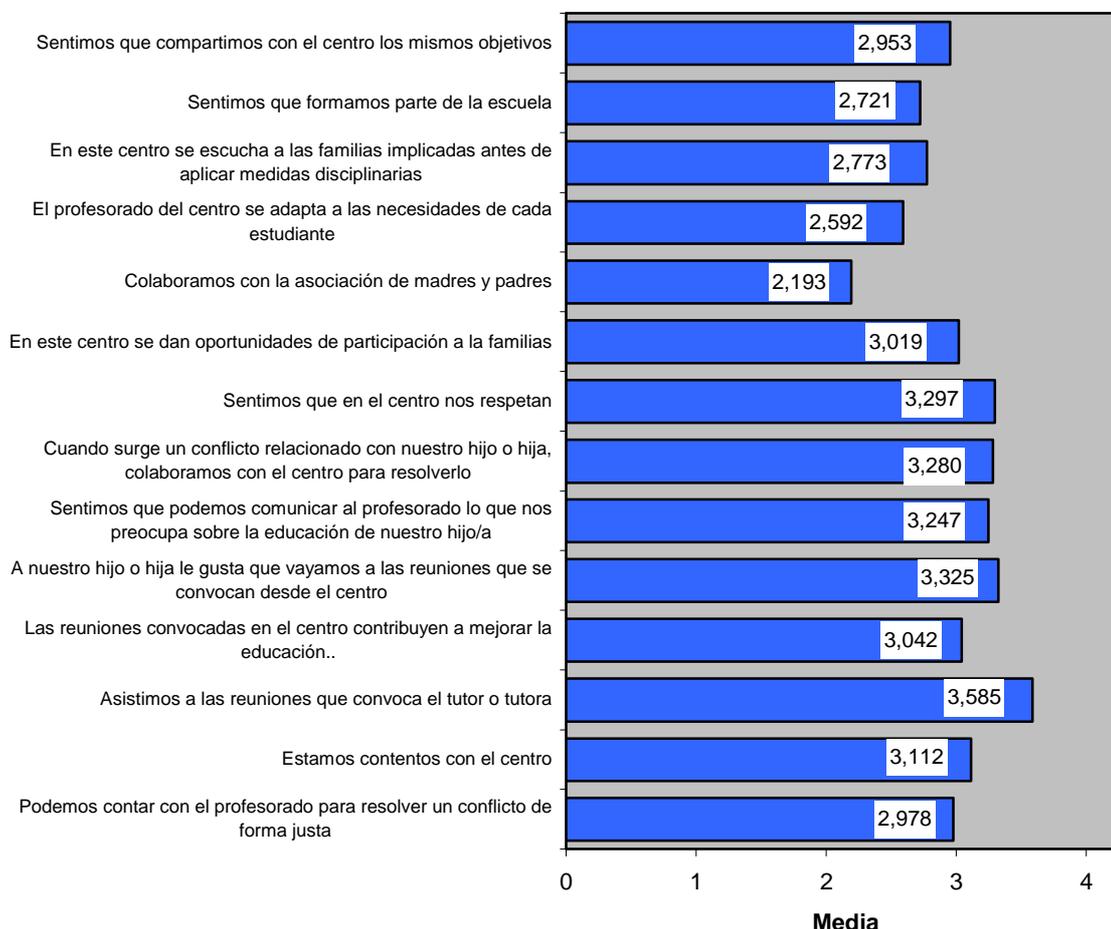


Figura 2. Calidad de la relación de las familias con la escuela expresada en puntuaciones medias en escala 1-4.

Se analizaron las posibles diferencias en la calidad de la relación familia-escuela en función del curso del hijo o hija; encontrándose diferencias irrelevantes.

## 2. OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En la tabla 6 se presenta la distribución de porcentajes de respuesta sobre 18 posibles obstáculos a la convivencia escolar incluidos en el cuestionario, precedidos por la siguiente pregunta genérica:

- *¿En qué grado considera que obstaculizan la convivencia en el centro educativo de su hijo o hija los siguientes problemas?*

Tabla 6. Obstáculos a la convivencia percibidos por las familias.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	23,0%	41,5%	24,5%	11,1%
La dificultad de comunicación entre las familias y la escuela	30,4%	41,0%	20,5%	8,0%
El desánimo del profesorado	25,8%	35,8%	25,4%	13,0%
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	14,1%	35,0%	31,2%	19,7%
La falta de implicación de las familias	14,5%	33,0%	38,2%	14,3%
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	19,4%	37,2%	22,2%	21,2%
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	19,6%	38,6%	27,6%	14,2%
La falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela	30,4%	42,0%	22,1%	5,5%
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas de convivencia	25,8%	38,5%	24,5%	11,3%
La falta de preparación de las familias para colaborar con el centro	18,1%	42,8%	31,8%	7,3%
La dificultad del profesorado para mantener la autoridad	17,4%	33,6%	35,0%	14,0%
La tendencia de cada parte, familia-escuela, a ponerse a la defensiva cuando surge un problema	14,8%	31,9%	36,0%	17,3%
La falta de medios para que la escuela pueda afrontar los retos actuales	21,3%	41,5%	26,6%	10,6%
La intervención inadecuada de algunas familias que dificulta la solución de los conflictos	17,0%	40,0%	29,9%	13,1%
Que el profesorado no se pone de acuerdo	27,3%	43,0%	21,2%	8,5%
La falta de disciplina en las familias	12,7%	32,0%	38,9%	16,4%
La falta de apoyo por parte de la Administración	15,1%	35,0%	31,4%	18,5%
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	18,6%	40,4%	26,1%	14,9%

En las figuras 3a y 3b se presentan las valoraciones medias del grado en que las familias consideran que cada problema obstaculiza la convivencia escolar, en una escala que va desde el 1(nada) hasta el 4(mucho). La magnitud de cada puntuación media puede reflejar tanto la percepción de que dicho obstáculo existe como de que afecta negativamente a la convivencia.



Figura 3a. Valoración media de los obstáculos a la convivencia por las familias.

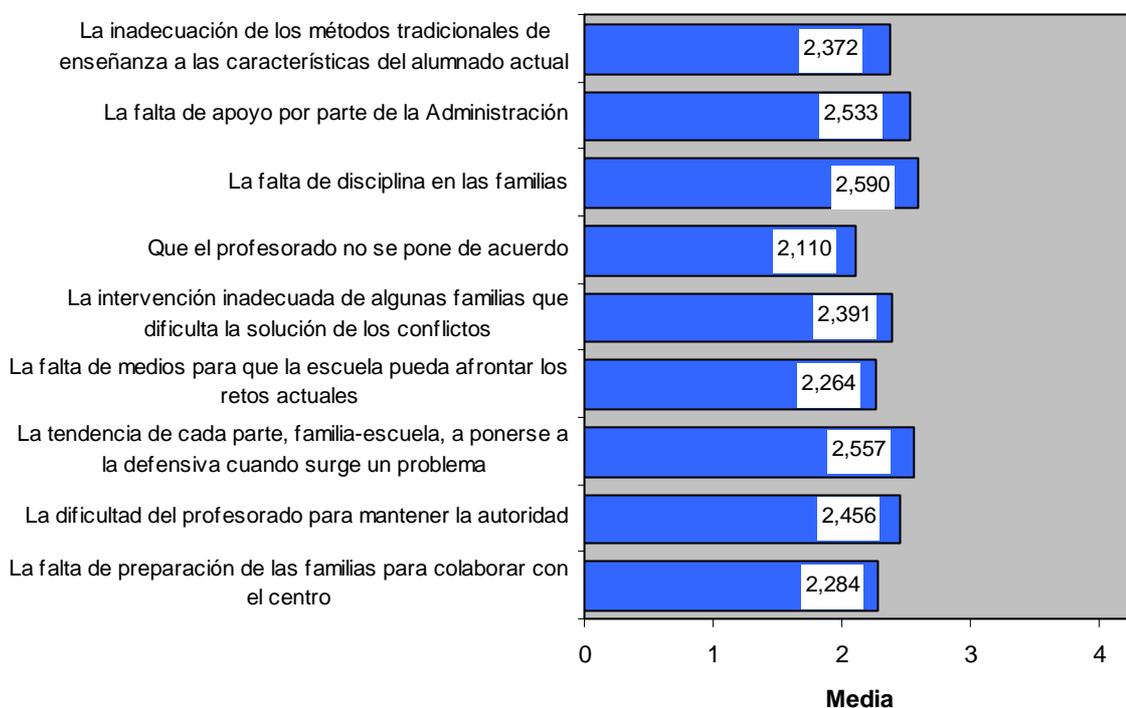


Figura 3b. Valoración media de los obstáculos a la convivencia.

Como puede observarse en las figuras 3a y 3b, todas las valoraciones medias de los obstáculos a la convivencia percibidos por las familias se sitúan entre el 2 (obstaculiza poco) y el 3 (obstaculiza bastante).

Entre los obstáculos más relevantes situados entre el 2,5 y el 2,6, cabe destacar: la falta de disciplina en las familias, la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la tendencia en la familia y en la escuela a ponerse a la defensiva cuando surge un problema, la falta de apoyo de la administración y la falta de implicación de las familias.

En el otro extremo, entre los obstáculos con menos relevancia, que se aproximan al 2, cabe destacar: la falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela, la dificultad de comunicación entre las familias y la escuela y que el profesorado no se pone de acuerdo.

Interpretados globalmente, los resultados anteriores ponen de manifiesto una importante coincidencia entre la perspectiva de las familias y la del profesorado en reconocer como dos de los principales obstáculos a la convivencia escolar: la falta de disciplina en las familias y la falta de implicación de las familias.

### 3. CÓMO MEJORAR LA COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS CON LA ESCUELA

Con el objetivo de conocer la opinión de las familias sobre cómo mejorar su asistencia a las reuniones que se convocan desde el centro, se incluyó la siguiente pregunta:

- *¿Qué medidas son las más importantes para favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas desde el centro educativo?*

Para responder a esta pregunta las familias debían seleccionar tres opciones de una lista de 7, sin establecer prioridad entre ellas. En la Tabla 8 se presentan las frecuencias de elección de cada una de las 7 medidas juntando las tres opciones.

Tabla 8. Frecuencia de elección de medidas para favorecer la asistencia de las familias a las actividades convocadas desde el centro educativo.

Medidas	Frecuencia	% de familias
Adaptar el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias	382	65,97
Promover facilidades o permisos especiales en el trabajo para poder asistir a las reuniones	134	23,14
Trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar	286	49,39
Mejorar la comunicación familia-escuela utilizando las nuevas tecnologías: correo electrónico, página web...	237	40,93
Mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias para que sientan que el centro desea su participación	256	44,21
Mejorar la actitud de las familias hacia el centro para que el profesorado desee su participación	184	31,94
Campañas de sensibilización desde los medios de comunicación sobre la necesidad de una colaboración más estrecha entre las familias y la escuela	218	37,65

Como puede observarse en la tabla 8, la medida destacada por un mayor número de familias como relevante para favorecer su asistencia a las actividades que se convocan desde el centro consiste en: “adaptar el horario a las posibilidades de las familias”, seguida a distancia de “trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar”.

En la tabla 9 se presentan las frecuencias de elección de las medidas consideradas más importantes para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y resolver conflictos.

Como en la pregunta anterior, las familias debían elegir tres medidas sin establecer orden de importancia. En la Tabla 9 se presentan las frecuencias de elección de cada una de las 7 medidas juntando las tres opciones. En la Figura 4 se presentan los correspondientes porcentajes.

Como puede observarse en la tabla 9 y en la figura 4, las medidas más reconocidas como relevantes para favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos son: la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos, mediadores en el propio centro: alumnado y profesorado, y proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.

Tabla 9. Frecuencias de elección de medidas para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y resolver conflictos.

Medidas	Frecuencia	% de familias
Mediadores externos no implicados en el conflicto, que ayuden a solucionarlo	164	28,32
Familias no implicadas en el conflicto que ayuden a buscar la solución	45	7,77
Mediadores en el propio centro (alumnado, profesorado)	351	60,62
Proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente	284	49,05
Actividades lúdicas o culturales de apertura del centro al entorno, en las que participen las familias	120	20,72
Formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias y resolver conflictos	401	69,25
Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos	325	56,13

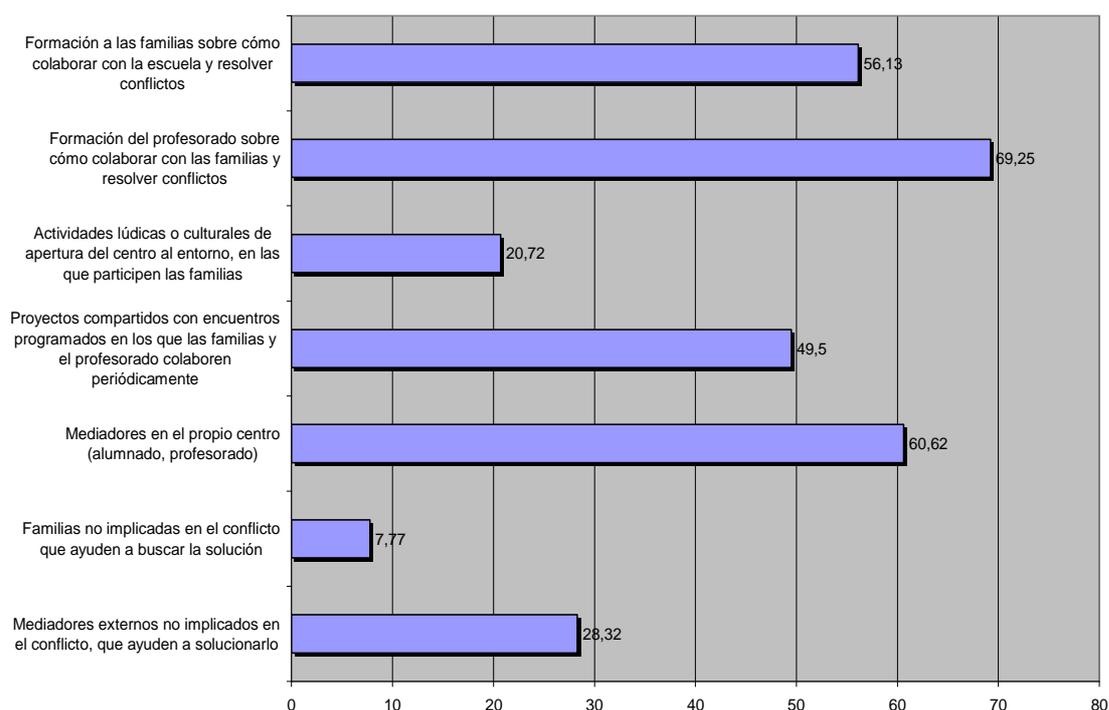


Figura 4. Porcentaje de elecciones de cada medida para favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos.

## 4. COMO PERCIBEN LA SITUACIÓN DE SU HIJO O HIJA

### 4.1. Relación con el profesorado como autoridad de referencia

En la tabla 10 se presentan los porcentajes de respuesta sobre la calidad de las relaciones de su hijo/a con el profesorado del centro, como autoridad de referencia. Y en la figura 6, las valoraciones medias.

Tabla 10. Relaciones de hijo o hija con el profesorado del centro.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Puede contar con la ayuda del profesorado para resolver un conflicto de forma justa	2,4%	15,2%	55,8%	26,6%
Hay confianza y respeto mutuo	1,2%	15,1%	57,9%	25,8%
El profesorado es una referencia importante para su hijo o hija	2,1%	22,3%	51,1%	24,5%
El profesorado le ayuda conseguir objetivos que le interesan.	2,9%	18,9%	56,8%	21,3%

Como puede observarse en la tabla 10, en general la mayor parte de las respuestas de las familias se concentran en las opciones bastante/mucho, que indican buenas relaciones del alumnado con el profesorado, como autoridad de referencia. La expresión de estos resultados en puntuaciones medias, en la figura 5, sobre una escala de 1-4, pone de manifiesto que las puntuaciones medias son elevadas, situándose en los cuatro casos en torno al valor 3.

Resultados que nuevamente ponen de manifiesto una buena nota media en la relación del alumnado con el profesorado, tal como es percibida por las familias.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que el porcentaje de respuestas de las familias en las categorías “1=nada” y “2=poco”, oscila en torno al 20%; porcentaje algo inferior al que se obtiene directamente cuando se pregunta al alumnado sobre su nivel de satisfacción con el centro, el aprendizaje y el profesorado.

Parece, por tanto que el 80% de las familias, perciben que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la autoridad de referencia, situándose en torno al 20% el porcentaje de familias y al 30 % de adolescentes que perciben que dicha situación se da poco o nada.

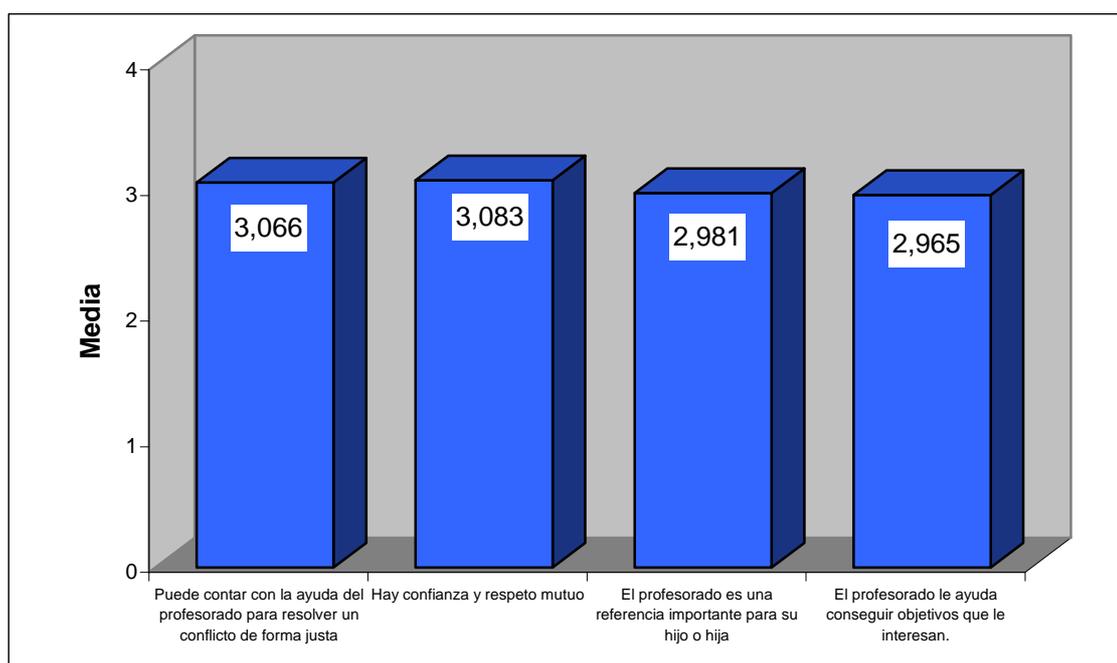


Figura 5. Calidad de la relación del hijo/a con el profesorado. Puntuaciones medias de los cuatro indicadores.

#### 4.2. Rendimiento, expectativas y tiempo dedicado al estudio

En la Tabla 12 se presenta la distribución de frecuencias de la valoración que hacen las familias de los resultados académicos de su hijo o hija.

Tabla 12. Valoración de los resultados en los estudios.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insuficiente	74	12,8
	Suficiente	85	14,7
	Bien	187	32,4
	Notable	180	31,2
	Sobresaliente	51	8,8
	Total	577	100,0

Como puede observarse en la tabla 12, en general las familias son bastante optimistas en la valoración de los resultados académicos de su hijo/a, ya que la

mayor parte de las valoraciones se concentran en Bien y Notable, por encima de los resultados que se obtienen cuando el rendimiento es evaluado directamente. Conviene recordar que también entre el alumnado se observa un sesgo optimista en este tema, que parece compartir con su familia.

En la Tabla 13 se presenta la distribución de frecuencias de los estudios que piensan las familias que su hijo o hija tiene intención de terminar.

Tabla 13. Estudios que su hijo o hija tiene intención de terminar.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Carrera Universitaria	252	45,4
	Ciclos Formativos Grado Superior	58	10,5
	Bachillerato	74	13,3
	Ciclos Formativos Grado Medio	77	13,9
	Graduado ESO	27	4,9
	Certificado de estudios	67	12,1
	Total	555	100,0

Puede observarse que la respuesta más frecuente, expresada por más del 45% de las familias, se refiere a la intención de acabar estudios universitarios.

#### 4.3. Tiempo compartido con el hijo/a en tareas y en ocio

En la Tabla 14 se presenta la valoración de las familias del tiempo que sus hijos o hijas dedican al estudio y a los trabajos escolares.

Tabla 14. Tiempo dedicado por el hijo/a a tareas escolares según su familia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nada	17	3,0
	Menos de 1 hora	130	22,8
	De 1 a 2 horas	269	47,2
	De 2 a 3 horas	114	20,0
	Más de 3 horas	40	7,0
	Total	570	100,0

En la Tabla 14 se observa que la respuesta más frecuente (el 47,2% de las familias) es de 1-2 horas. Puede verse también que hay un 27% que se sitúa por encima de dicho tiempo; y que el 25,8% estima que su hijo/a estudia menos de 1 hora o nada. Este último porcentaje se parece al 24,4 % mencionado anteriormente sobre una relación de poca calidad entre el hijo/a y el profesorado como autoridad de referencia.

En la tabla 15 se presentan los resultados sobre cuánto tiempo dedican las familias a ayudar al hijo/a en los estudios.

Tabla 15. ¿Cuántas horas semanales dedica a ayudar a su hijo o hija en sus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguna	117	20,9
	Menos de 1 hora	173	30,8
	De 1 a 2 horas	135	24,1
	De 2 a 3 horas	62	11,1
	Más de 3 horas	74	13,2
	Total	561	100,0

En la Tabla 15 puede observarse que en torno al 50% de las familias dedican más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, hay un 20,9% que no dedica nada y un 30,8% que dedica menos de una hora.

En la Tabla 16 se presentan las frecuencias conjuntas de horas de ayuda semanal y nivel de estudios de la familia.

Tabla 16. Horas semanales dedicadas a ayudar al hijo/a en sus estudios en función del nivel educativo de la persona que responde.

¿Cuántas horas semanales dedica usted a ayudar a su hijo o hija en sus estudios?		Nivel educativo respondiente				Total
		Ninguno	Primarios	Secundarios	Universitarios	
Ninguna	Recuento	3	33	52	26	114
	% de Nivel Educativo	50,0%	26,2%	21,2%	14,5%	20,5%
	Residuos corregidos	1,8	1,8	0,4	- 2,4	
Menos de 1 hora	Recuento	1	41	75	56	173
	% de Nivel Educativo	16,7%	32,5%	30,6%	31,3%	31,1%
	Residuos corregidos	- 0,8	0,4	- 0,2	0,1	
De 1 a 2 horas	Recuento	1	27	56	49	133
	% de Nivel Educativo	16,7%	21,4%	22,9%	27,4%	23,9%
	Residuos corregidos	- 0,4	- 0,7	- 0,5	1,3	
De 2 a 3 horas	Recuento	1	9	29	23	62
	% de Nivel Educativo	16,7%	7,1%	11,8%	12,8%	11,2%
	Residuos corregidos	0,4	- 1,6	0,5	0,9	
Más de 3 horas	Recuento	0	6	33	25	74
	% de Nivel Educativo	0%	12,7%	13,5%	14,0%	13,3%
	Residuos corregidos	-1,0	- 0,2	0,1	0,3	
Total	Recuento	6	126	245	179	556
	% de p7_4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

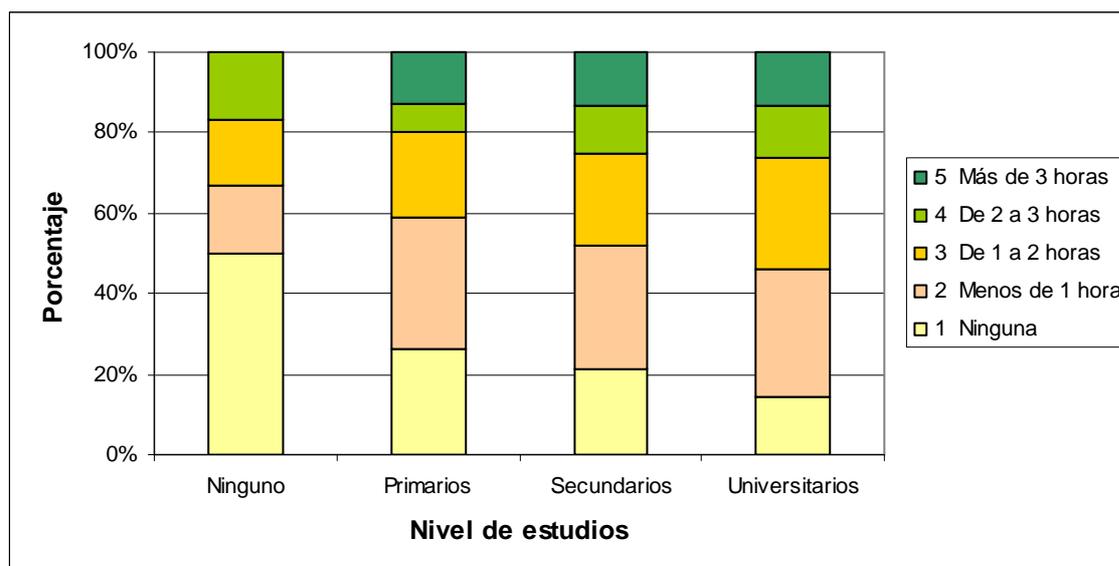


Figura 6. Horas semanales dedicadas a ayudar al hijo/a en sus estudios en función del nivel educativo de la persona que responde.

Con el objetivo de disponer de algún indicador que permitiera estimar la calidad de la atención que recibe el/la adolescente en su familia más allá de las tareas escolares, se incluyó en el cuestionario la siguiente pregunta:

- *¿Comparte usted actividades de ocio con su hijo o hija (viajes, deportes, espectáculos...)?*

En la tabla 17 se presentan los resultados sobre las actividades de ocio compartidas con el adolescente

Tabla 17. Frecuencia de actividades de ocio compartidas con el hijo/a.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	70	12,4
Una vez al mes	119	21,1
Dos veces al mes	132	23,4
Todas las semanas	243	43,1
<b>Total</b>	<b>564</b>	<b>100,0</b>

La tabla 17 refleja que la mayoría de las familias comparten actividades de ocio con los/as adolescentes dos veces al mes o más. También conviene tener en cuenta que en un 12,4% de los casos esta situación no se produce nunca.

#### 4.4. Integración y sentimiento de pertenencia al centro

En la tabla 18 se presentan los resultados sobre cómo perciben las familias la situación del adolescente en el centro escolar (nivel de integración y sentimiento de pertenencia), evaluado a través de siete indicadores que parten de la siguiente pregunta:

- *Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo, ¿hasta qué punto se dan las siguientes situaciones?*

Tabla 18. Situación del hijo/a en el centro escolar: integración y sentimiento de pertenencia, desde la perspectiva de las familias.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hace amigos y amigas fácilmente	1,4%	10,9%	45,8%	42,0%
Se siente integrado	,9%	6,8%	44,0%	48,4%
Participa en grupos de estudiantes de los que nos fiamos	4,2%	11,2%	51,7%	33,0%
Siente que aprende cosas que le interesan	1,9%	16,3%	57,6%	24,2%
Se lleva bien con el profesorado	,2%	9,4%	60,3%	30,2%
Puede contar con la ayuda del profesorado si la necesita	1,4%	11,0%	53,4%	34,2%
Ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones	3,6%	15,6%	56,6%	24,1%

Como puede observarse en la tabla 18, la inmensa mayoría de las familias perciben una buena integración del alumnado en el centro escolar. Así se refleja en que:

- El 87,8% de las familias encuestadas afirma que sus hijos/as hacen amigos fácilmente, además el 84,7% de ellas manifiestan fiarse de los grupos de estudiantes en los que participan.
- 92,4% de las familias estiman que su hijo/a se siente bastante o muy integrado/a.
- 81,8% opina que sus hijos/as aprenden cosas que les interesan.
- El 90,5% afirma que el hijo/a se lleva bastante o muy bien con el profesorado.
- Para el 87,6% el hijo/a puede contar con la ayuda del profesorado.
- 80,7% percibe que ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones.

En la Figura 6 se presentan las valoraciones medias de los indicadores sobre como perciben las familias la integración y el sentimiento de pertenencia al centro de su hijo/a. Como puede observarse en ella, en todos los indicadores dicha puntuación supera el 3 en una escala de 4.

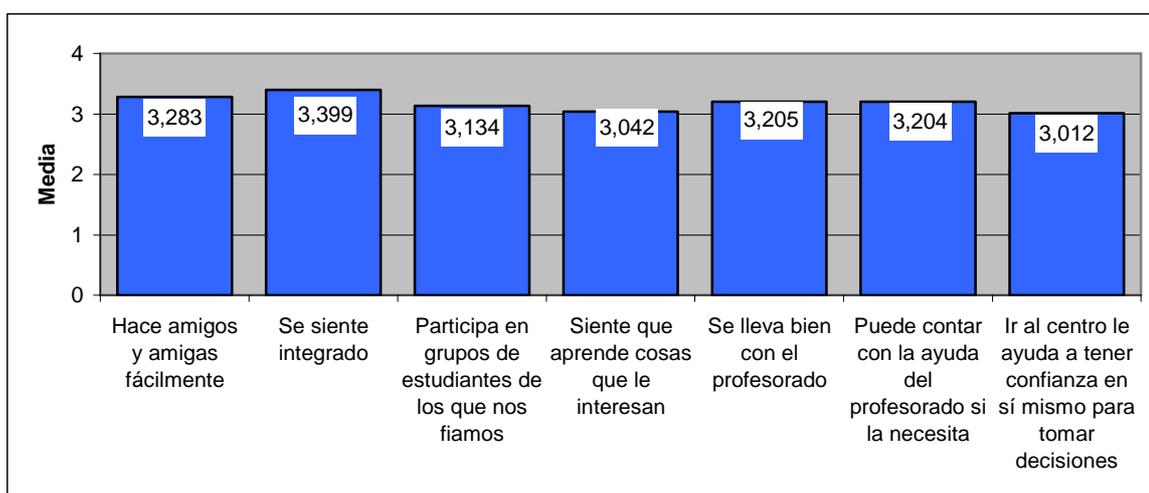


Figura 6. Integración escolar del hijo/a percibida por la familia.

#### 4.5. Problemas de relación con iguales y profesorado

En la tabla 20 se presenta la distribución de respuestas en torno a siete posibles problemas precedidos por la pregunta genérica:

- *Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo, hasta qué punto se dan los siguientes problemas*

Tabla 20. Percepción de problemas del/a hijo/a en el centro educativo.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es rechazado por otros estudiantes	77,8%	18,1%	3,3%	,9%
Es agredido o acosado por otros estudiantes	87,1%	9,7%	1,7%	1,4%
Agrede o acosa a otros estudiantes	92,7%	6,8%	,2%	,3%
Si se lo permitiesen se cambiaría de centro	84,6%	8,8%	2,8%	3,8%
Si se lo permitiesen dejaría de estudiar	81,1%	10,4%	5,2%	3,3%
Se enfrenta a algunos profesores	77,4%	17,4%	4,7%	,5%
Siente que el profesorado le tiene manía	63,8%	29,5%	4,9%	1,9%

Como puede observarse en la tabla, la mayoría de las familias expresa que su hijo/a no tiene los problemas escolares por los que se pregunta. A esta misma conclusión se llega cuando los resultados se expresan en puntuaciones medias (escala 1-4) como se recoge en la Figura 7, observándose que todas las puntuaciones medias están entre el 1 y 1,5.

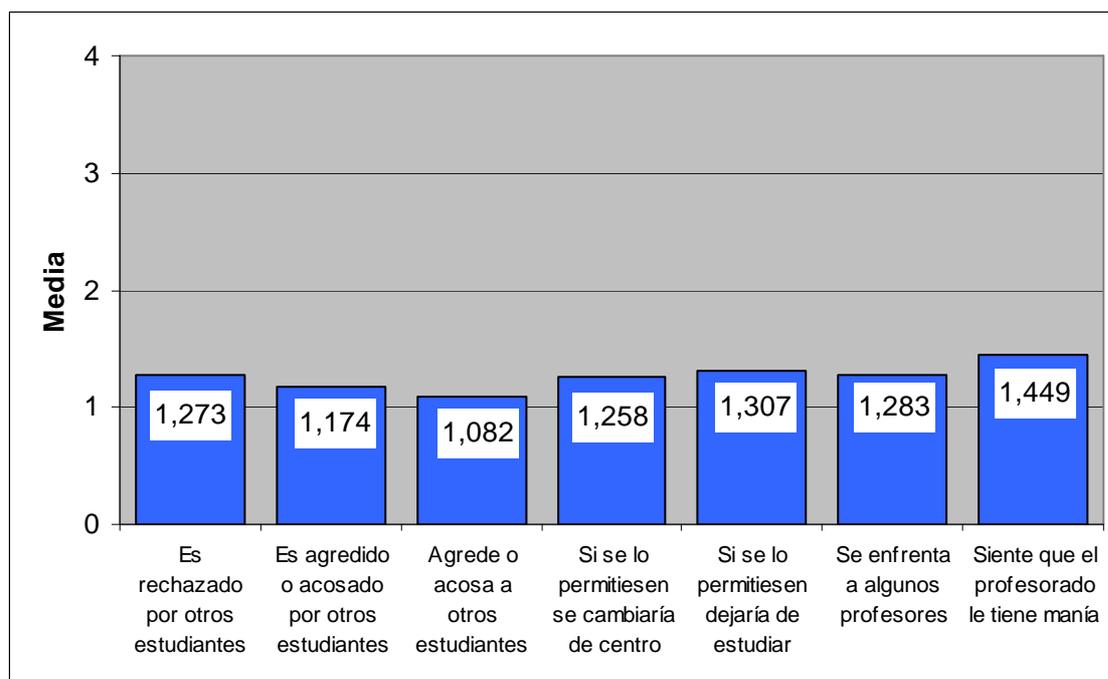


Figura 7. Problemas en el centro educativo percibidos por la familia, puntuaciones medias en escala 1-4.

La comparación de los resultados recogidos en la tabla 20 sobre la percepción familiar de problemas escolares con los obtenidos directamente a través del alumnado puede permitir inferir si la familia reconoce la existencia de cada uno de los problemas por los que se pregunta:

- 1) *Las familias parecen conocer si su hijo/a es víctima de acoso escolar.* El 3,1% de las familias expresan que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros (dato resultante de sumar las respuestas “bastante” y “mucho”). Los resultados obtenidos al preguntar directamente al alumnado detectan una prevalencia de víctimas de acoso del 4,3%. Estos dos resultados reflejan que, los casos de acoso parecen ser ahora más conocidos por las familias. Un paso importante para su erradicación, que cabe relacionar con la toma de conciencia colectiva que se ha producido en nuestra sociedad sobre este tema.
- 2) *La dificultad de reconocer el papel de acosador.* El 0,5% de las familias reconoce que su hijo/a agrede o acosa a otros estudiantes con frecuencia. Esta cifra es inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (el 2,7%), reflejando una mayor facilidad para reconocer que su hijo/a es víctima, que para reconocer que su hijo/a participa como agresor.
- 3) *Las familias parecen conocer cuando su hijo/a se enfrenta al profesorado,* puesto que el porcentaje de que este tipo de conducta se da con frecuencia en un 5,2%, siendo un 4,3% del alumnado, quien declara hacerlo. El profesorado lo afirma en menor porcentaje: 2,2%.
- 4) *El sentimiento de que el profesorado tiene manía al hijo/a.* El 6,8% expresan que dicho sentimiento se da con frecuencia. Cifra ligeramente inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (8,8%).
- 5) *El deseo de cambiar de centro.* El 6,6% de las familias expresan que si le dejaran su hijo/a se cambiaría de centro, cifra menor a la que se obtiene directamente a través del alumnado (16%).

## **5. NORMAS DE CONVIVENCIA, AUTORIDAD DEL PROFESORADO Y DISCIPLINA**

### **5.1. Calidad de las normas de convivencia y resolución de conflictos**

En la tabla 22 se presentan los resultados sobre 6 indicadores relacionados con las normas de convivencia precedidos de la siguiente pregunta genérica:

- *En relación a las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, ¿en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?*

Tabla 22. Valoración de las normas de convivencia del centro educativo.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las normas son justas	1,2%	10,2%	69,3%	19,3%
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	2,3%	15,9%	64,9%	16,9%
Los estudiantes cumplen las normas	2,3%	33,6%	57,6%	6,5%
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	5,6%	25,1%	58,5%	10,7%
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	5,7%	33,7%	48,7%	11,9%
Las familias cumplen las normas del centro educativo	1,2%	9,6%	70,9%	18,3%

En la figura 8 se presentan las valoraciones medias de las normas.

Como puede observarse en la tabla 22 y en la figura 8, la mayoría de las familias expresan en todos los indicadores sobre las normas de convivencia que la cualidad por la que se pregunta se da bastante o mucho. Así las puntuaciones medias son todas superiores a 2,5 y se aproximan al 3 (en una escala de 1-4), reflejando una buena nota media. Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias que conviene tener en cuenta:

- Las valoraciones más positivas (en torno al 3) hacen referencia al cumplimiento de las normas por las propias familias así como a la justicia de las normas.
- Las puntuaciones en torno al 2,6 hacen referencia al cumplimiento de las normas por los estudiantes (el 35,9% de las familias expresa que ese cumplimiento se da poco o nada), la resolución de los conflictos por parte del alumnado sin pegar ni insultar a nadie (el 39,4% de las familias responde que se da poco o nada), y la posibilidad de que el alumnado pueda decir al profesorado lo que piensa sobre las normas (el 30,7% estima que se da poco o nada).

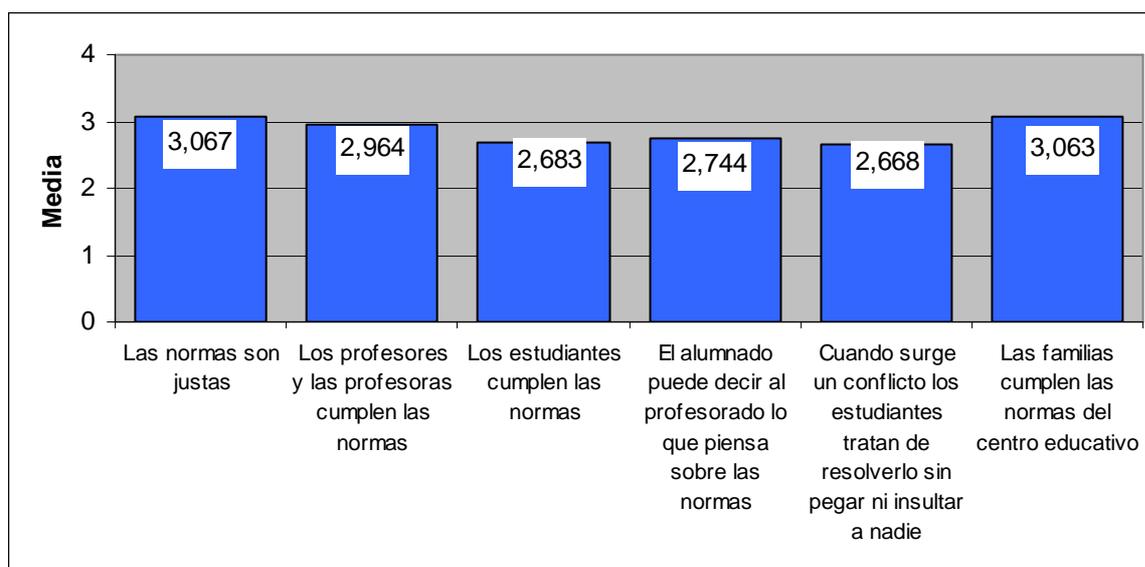


Figura 8. Puntuaciones medias dadas por las familias a las normas de convivencia en el centro, en escala 1-4.

## 5.2. La autoridad del profesorado

En la tabla 24 se presenta la distribución de frecuencias a la pregunta:

- *Con frecuencia se escucha que el profesorado en general ha perdido autoridad, poder para influir sobre el alumnado ¿Cree que es así?*

Tabla 24 ¿El profesorado ha perdido autoridad?

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	69	11,9
Poco	179	30,9
Bastante	255	44,0
Mucho	76	13,1
<b>Total</b>	<b>579</b>	<b>100,0</b>

Como puede observarse en la tabla, el 57,1% de las familias expresa estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado ha perdido autoridad, frente al 42,8% que expresa estar poco o nada de acuerdo con dicha afirmación.

En la tabla 25 se presenta la distribución de respuestas sobre 9 posibles condiciones que pueden originar pérdida de autoridad del profesorado, precedidas de la pregunta genérica:

- *“Valore hasta qué punto cada una de las siguientes condiciones puede estar provocando la pérdida de autoridad del profesorado de la que con frecuencia se habla”.*

Tabla 25. Condiciones a las que atribuyen las familias la pérdida de autoridad del profesorado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El uso de modelos autoritarios incompatibles con la autoridad democrática	37,0%	37,3%	19,9%	5,8%
Falta de formación del profesorado para adaptarse al alumnado actual	21,9%	39,5%	29,5%	9,2%
Exceso de confianza, de cercanía, entre el profesorado y el alumnado	22,3%	40,6%	28,6%	8,5%
Inadecuada educación en las familias que no transmiten el respeto a la autoridad	11,0%	16,1%	43,1%	29,9%
Falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado	11,6%	18,9%	45,7%	23,8%
Falta de apoyo de la sociedad al trabajo del profesorado y a su autoridad	10,4%	23,2%	42,7%	23,7%
Falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad	9,8%	25,0%	43,1%	22,2%
Las limitaciones que impone la normativa actual	12,9%	34,6%	36,4%	16,0%
El miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias	10,8%	24,7%	37,1%	27,4%

En la figura 9 se presentan los promedios de las valoraciones anteriores sobre la atribución de la pérdida de autoridad del profesorado.

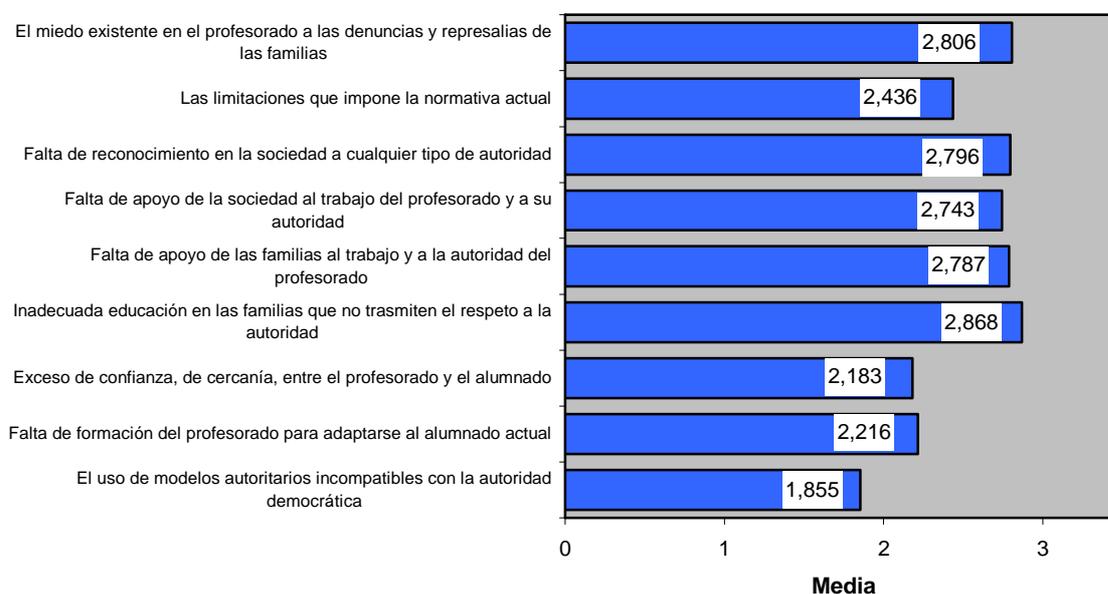


Figura 9. Puntuaciones medias de las atribuciones de la pérdida de autoridad del profesorado a distintas condiciones.

Los resultados recogidos en la tabla y en la figura, sobre las condiciones que pueden provocar en mayor medida la pérdida de autoridad del profesorado, reflejan que:

- 1) *La inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad es percibida como la principal condición que provoca dicha perdida. El 73% de las familias responde estar “bastante” o “muy” de acuerdo con dicha atribución.*
- 2) *En segundo lugar, aparecen cuatro condiciones: “falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado”, “falta de apoyo de la sociedad a la autoridad del profesorado”, “falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad”, “el miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias”. Alrededor del 65% de las familias destacan cada una de estas cuatro atribuciones. Tres de ellas giran en torno a los cambios sociales que se producido respecto a la autoridad, que se expresan en distintos contextos, atribución genérica en la que también se incluye la inadecuada educación de la familia sobre este tema.*

### 5.3. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado

En la tabla 27 se presentan las respuestas sobre la relevancia de 9 posibles medidas para incrementar la autoridad del profesorado, precedidas de la siguiente pregunta:

- *“Que medidas le parecen más importantes para incrementar la autoridad del profesorado desde los centros educativos. Elija solamente 3 medidas.”*

En la tabla 27 se presentan las frecuencias y porcentajes de elección de las 9 medidas a lo largo de las 3 opciones. Y en la figura 10 los correspondientes porcentajes.

Tabla 27. Medidas para incrementar la autoridad del profesorado desde el centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo	358	61,8
Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado	290	50,1
Incrementar la coherencia del profesorado entre lo que exige y lo que hace	191	33
Ejercer la autoridad y transmitir confianza. al mismo tiempo	373	64,4
Educar en la disciplina y el esfuerzo, aplicando con más firmeza las normas	157	27,1
Evitar la excesiva confianza, manteniendo más las distancias	68	11,7
Convenciendo más que imponiendo, sin medidas represoras	129	22,3
Castigando ante la mínima falta	13	2,2
Con un mayor respaldo de la Administración	62	10,7

Los resultados que se presentan en la tabla 27 y en la figura 10 sobre cómo perciben las familias que puede el profesorado incrementar su autoridad, permiten destacar tres medidas como especialmente relevantes, con gran diferencia respecto a las otras:

- 1) *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es la medida destacada por un mayor porcentaje de familias (el 64,4%), que contrasta con el reducido porcentaje que destaca (castigar ante la más mínima falta (2,2%). Este resultado concuerda con una de las principales conclusiones de los estudios comparativos realizados a través del profesorado, el alumnado, permitiendo destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas.
- 2) *Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 61,8%), resultado que refleja un reconocimiento generalizado de la necesidad de colaboración entre los dos contextos que comparten la máxima responsabilidad educativa.
- 3) *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (50,1%). Resultado que concuerda con la estrecha relación encontrada entre la capacidad de control del comportamiento disruptivo que percibe tener el profesorado y su capacidad para hacer las clases interesantes.

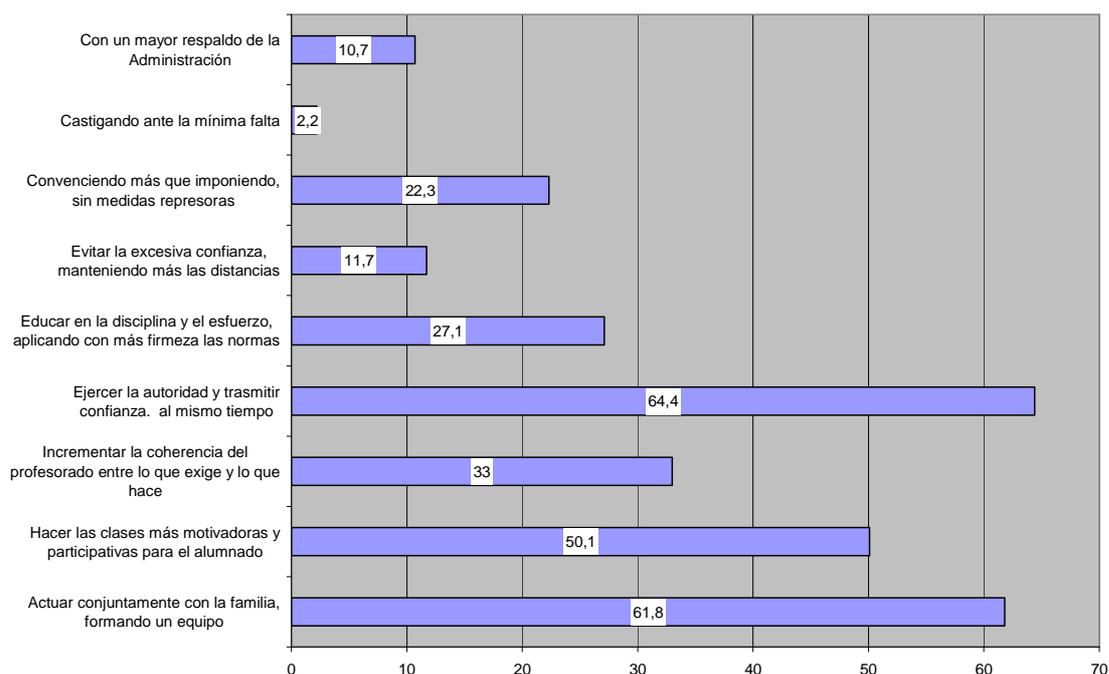


Figura 10. Medidas destacadas por las familias para incrementar la autoridad del profesorado desde los centros educativos.

#### 5.4. Qué puede hacer la familia para incrementar la autoridad del profesorado

En la tabla 28 y en la figura 11 se presentan los resultados obtenidos al preguntar por la posible relevancia de 8 acciones que pueden llevarse a cabo desde la familia para incrementar la autoridad del profesorado, precedidos de la siguiente pregunta:

- *Qué acciones considera más importantes para incrementar la autoridad del profesorado, desde su familia. Elija solamente tres acciones.*

Tabla 28. Acciones destacadas por su relevancia para incrementar la autoridad del profesorado desde la familia.

	Frecuencia	Porcentaje
Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo	304	52,5
Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija	276	47,6
Apoyar la autoridad del profesor pero no de forma incondicional, combinando el respeto a su trabajo con la crítica de conductas	257	44,38
Enseñando a mi hijo o hija a resolver los conflictos con el profesorado ejerciendo sus derechos y sus deberes	213	36,7
En caso de conflicto defender siempre la posición del profesorado ante mi hijo o hija	22	3,8
Rechazar cualquier conducta adolescente que suponga falta de respeto hacia el profesorado (como la utilización de motes)	128	22,1
Transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado	387	66,8
Trasmitiendo de forma general el respeto a la autoridad	89	15,4

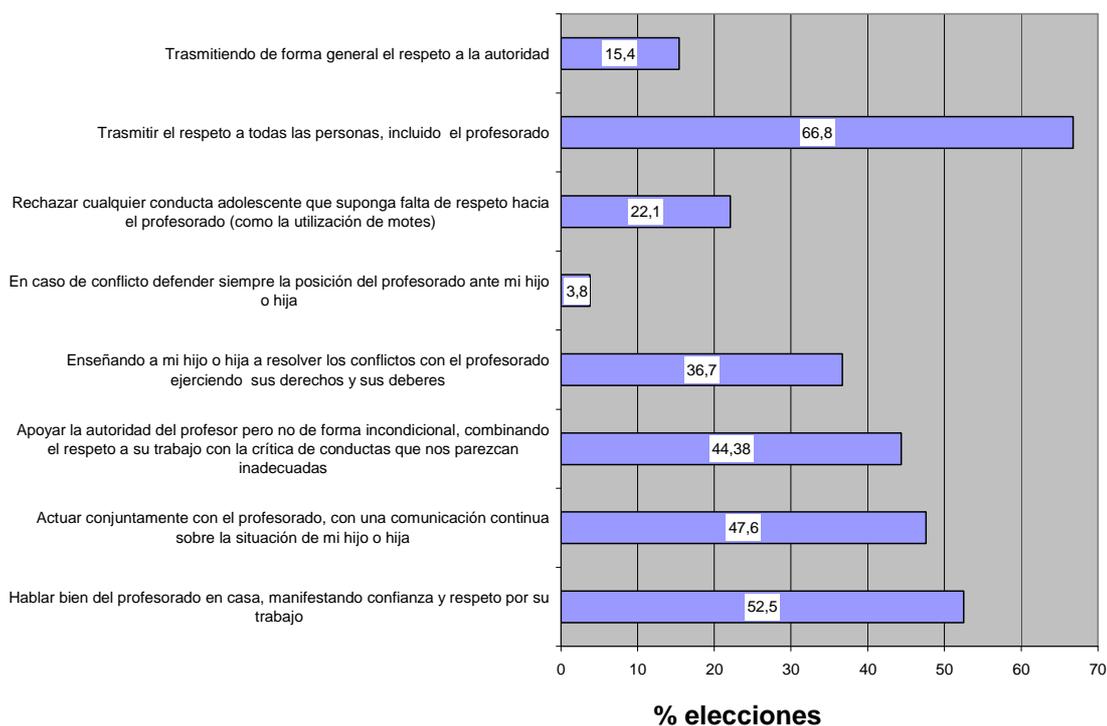


Figura 11. Porcentaje de familias que destaca cada acción por su relevancia para incrementar la autoridad del profesorado desde su familia.

Los resultados que se presentan en la tabla y en la figura permiten destacar tres acciones familiares como especialmente relevantes para las familias:

- 1) *Trasmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado*, es la acción más destacada, la elige el 66,8% de las familias. Resultado que sugiere la conveniencia de insertar el respeto a la autoridad del profesorado dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia, para conseguir el máximo consenso y cooperación entre la escuela y las familias.
- 2) *Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo*, es la segunda acción más destacada, la elige el 52,5% de las familias. Resultado que refleja el reconocimiento de la necesidad de apoyar específicamente desde casa la acción del profesorado.
- 3) *Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija*, es la tercera acción más destacada, por el 47,6% de las familias. Resultado que pone de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de mejora de la convivencia acciones que permitan llevar a la práctica esta actuación superando los obstáculos que pueda implicar para llegar también a los casos en los que resulte más difícil.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta, que solo el 3,8% de las familias destaca la conveniencia de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

### 5.5. Cómo mejorar la eficacia educativa de las sanciones

En la tabla 29 y en la figura 12 se presentan los resultados sobre la percepción de la eficacia educativa de 10 posibles condiciones de la disciplina. Eran precedidas en el cuestionario por la siguiente pregunta:

- *Elija las tres condiciones que considere más importantes para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita.*

Tabla 29. Condiciones de la disciplina destacadas por su eficacia para mejorar la conducta del/a estudiante sancionado.

	Frecuencia	Porcentaje
Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma	441	76,2
Implicar a la familia en la resolución del conflicto	229	39,5
Aplicar las normas con más rigor y dureza	37	6,4
Mejorar la difusión, claridad y coherencia de las normas escolares	83	14,3
Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce	251	43,35
Trabajar en las aulas con debates sobre la convivencia entre todo el alumnado	240	41,45
Aplicando el castigo lo más próximo posible a la conducta castigado	29	5
Buscando alternativas a la expulsión	40	6,9
Haciendo participar al alumnado en la elaboración de las normas	121	20,9
Acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias	214	36,9

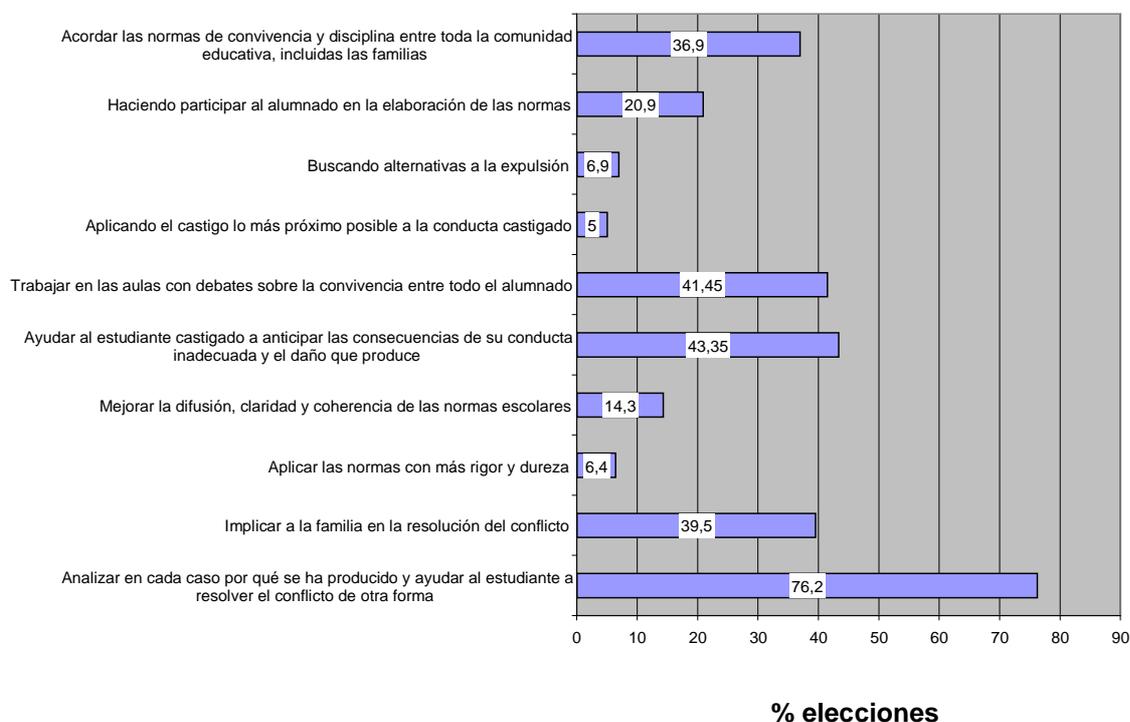


Figura 12. Porcentaje de familias que destaca cada condición por su eficacia para mejorar la conducta del/a estudiante sancionado.

Los resultados que se presentan en la tabla y en la figura, sobre la eficacia de las condiciones para mejorar la conducta del estudiante que ha incumplido una norma de convivencia y para que no lo repita, reflejan que:

- 1) *Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma* es, con gran diferencia, la condición más destacada, por el 76,2 de las familias. Condición que resalta la necesidad de basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta castigada.
- 2) *Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce* es la segunda condición más destacada, por el 43,35% de las familias. Con ello vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de insertar la disciplina en un trabajo individualizado de cada caso que favorezca la toma de conciencia de por qué es rechazable la conducta castigada.
- 3) *Insertar la disciplina en un contexto participativo*. Las tres acciones destacadas a continuación son: *trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado* (41,45), *implicar a la familia en la resolución del conflicto* (39,5%), *acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias* (36,9%).
- 4) En sentido contrario, también conviene tener en cuenta, lo poco relevantes que parecen para las familias tres condiciones que se limitan a especificar el tipo de castigo o las condiciones de su aplicación: *aplicar el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada* (5%), *buscando alternativas a la expulsión* (6,9%), *aplicar las normas con más rigor y dureza* (6,4%).

## 6. CONSEJOS SOBRE CÓMO RESOLVER CONFLICTOS

En la tabla 30 y en la figura 13 se presentan los resultados sobre el acuerdo con 6 consejos para la resolución de conflictos entre iguales, precedidos de la siguiente pregunta:

- *Pensando en los conflictos que los niños y las niñas tienen con sus compañeros, hasta qué punto está de acuerdo con los siguientes consejos que algunos adultos les dan.*

Tabla 30. Grado de acuerdo con consejos de adultos ante los conflictos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	8,1%	15,8%	40,7%	35,5%
Si alguien te pega, pégale tú	67,5%	24,0%	6,3%	2,2%
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	88,9%	10,0%	,9%	,2%
Si alguien te insulta, insulta tú también	75,2%	17,9%	5,1%	1,8%
Si alguien te insulta, ignórale	6,5%	9,9%	38,6%	45,1%
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	2,0%	8,8%	30,5%	58,8%

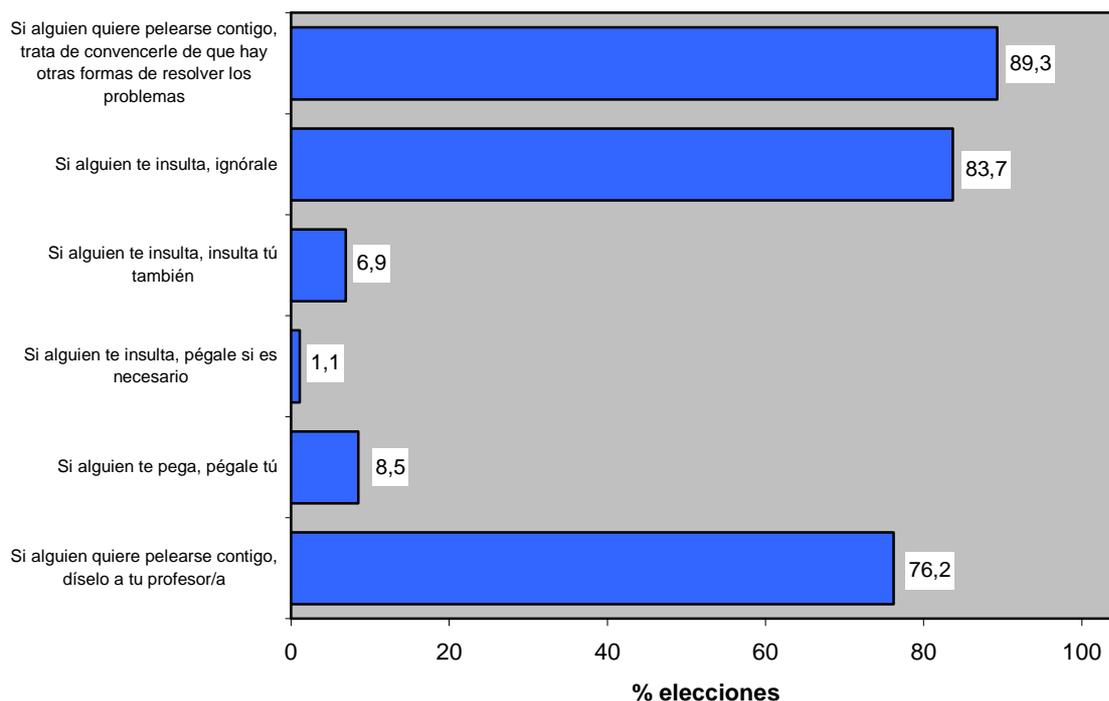


Figura 13. Porcentaje de familias que está bastante o muy de acuerdo con cada consejo sobre cómo resolver conflictos.

Los resultados que se presentan en la tabla 30 y en la figura 13 reflejan que:

- 1) La inmensa mayoría de las familias expresa claramente su acuerdo con los consejos que tratan de resolver conflictos que pueden desencadenar violencia sin recurrir a ella: tratando de convencer (89,3%) o recurriendo a la autoridad (76,2%). En este sentido es también significativo el porcentaje de familias que aconsejaría la evitación (83,7%).
- 2) El porcentaje de familias que siguen expresando su acuerdo con el consejo habitual hasta hace poco: *si alguien te pega, pégale tú* es muy minoritario (8,5%).
- 3) Los resultados anteriormente expuestos reflejan una importante toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de transmitir a los niños y a las niñas formas de resolución de conflictos con sus compañeros/as en los que no se recurra a la violencia.

## CONCLUSIONES

### Sobre la perspectiva de las familias

Se incluye a continuación un resumen de los principales resultados y conclusiones específicas elaboradas en este estudio sobre la convivencia escolar desde la perspectiva de las familias:

1. *¿Con quién se relacionan las familias en la escuela?* La mayoría de las familias afirman tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y la APYMA.
2. *¿Conocen las familias las amistades que su hijo/a establece en el centro?* La inmensa mayoría de las familias conoce más de cuatro amigos/as de su hijo/a que asisten a su mismo centro educativo, siendo muy pocas (el 1,6%) las que afirman no conocer ninguno. Resultado que coincide, con el 1,8% de adolescentes que afirma no tener ningún buen amigo/a en el centro educativo. En el otro extremo también hay bastante coincidencia puesto que el 66,4% de las familias afirma conocer a seis o más amigos, y el 63,9% del alumnado afirma tener seis o más buenos amigos/as.
3. *La calidad de la relación familia-escuela es en general bien valorada.* Las mejores valoraciones (por encima de 3 que equivale a considerar que lo indicado se da bastante) corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan; colaboramos en la resolución de los conflictos; a nuestro/a hijo/a le gusta que vayamos a las reuniones, sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación; estamos contentos con el centro: las reuniones contribuyen a mejorar la educación. Por otra parte, el indicador en el que se observa una valoración menor de las familias es: “colaboramos con la asociación de padres y madres”.
4. *Principales obstáculos a la convivencia escolar percibidos por las familias.* Entre los obstáculos más relevantes (que superan el 2,5 como puntuación media), cabe destacar por este orden: la falta de disciplina en las familias, la falta de respeto de los estudiantes al profesorado, la tendencia de cada parte, familia-escuela, a ponerse a la defensiva cuando surge un problema, la falta de apoyo de la Administración y la falta de implicación de las familias. En el otro extremo, entre los obstáculos que se aproximan al 2 (que inciden poco), cabe destacar: la falta de oportunidades para que las familias participen en la escuela, la dificultad de comunicación entre las familias y la escuela y que el profesorado no se pone de acuerdo.
5. *Como favorecer la asistencia de las familias a las reuniones que se convocan desde el centro.* La medida destacada por un mayor número de familias como relevante para favorecer su asistencia a las actividades que se

convocan desde el centro consiste en: “adaptar el horario a las posibilidades de las familias” (destacada por el 66%), seguida a distancia de “trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar” (49,4%)

6. *Cómo favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos.* Las medidas más destacadas son la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, los mediadores en el propio centro, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos, proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
7. *Cómo perciben las familias la relación de su hijo/a con el profesorado como autoridad de referencia.* La mayoría de las familias (en torno al 80%) percibe que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la autoridad de referencia. Los problemas de insuficiente autoridad para influir, a los que con frecuencia se alude, parece que se limitarían a un 18% aproximado del alumnado.
8. *Rendimiento y tiempo dedicado al estudio.* En general las familias son bastante optimistas en la valoración de los resultados académicos de su hijo/a, ya que la mayor parte de las valoraciones se concentran en Bien y Notable, por encima de los resultados que se obtienen cuando el rendimiento es evaluado directamente. Conviene recordar que también entre el alumnado se observa un sesgo optimista en este tema, que parece compartir con su familia. Respecto al tiempo diario dedicado a estudiar, la respuesta más frecuente (el 47,2% de las familias) es de 1-2 horas. Puede verse también que hay un 27% que se sitúa por encima de dicho tiempo; y que el 25,8% estima que su hijo/a estudia menos de 1 hora o nada.
9. *Tiempo compartido con el hijo/a.* La mitad aproximada de las familias dedican más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, un 20,9% no dedica nada y otro 30,8% dedica menos de una hora. Hay una cierta relación significativa y positiva entre dicha cantidad de tiempo y el nivel de estudios de la persona que responde al cuestionario. Por otra parte, la mayoría de las familias afirman compartir actividades de ocio con los/as adolescentes dos veces al mes o más. El porcentaje de las que afirman no compartir ninguna actividad de ocio es de un 12,4%.
10. *Integración y sentimiento de pertenencia al centro.* La inmensa mayoría de las familias perciben una buena integración del alumnado en el centro escolar, en todos los indicadores dicha puntuación supera el 3 en una escala de 4. El 92,4% de las familias estima que su hijo/a se siente bastante o muy integrado, El 90,5% afirma que se lleva bastante o muy bien con el profesorado. El 81,8% percibe que aprende cosas que le interesan. Para el 80,7% ir al centro le ayuda a tener confianza en sí mismo para tomar decisiones. Resultados que concuerdan con los que se obtiene cuando se pregunta directamente por la existencia de problemas, puesto que la mayoría de las familias (por encima del 90%) expresa que su hijo/a no tiene los problemas escolares por los que se pregunta.

11. *Las familias parecen conocer si su hijo/a es víctima de acoso escolar.* El 3.1% de las familias expresa que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros/as. Los resultados obtenidos al preguntar directamente al alumnado detectan una prevalencia de víctimas de acoso del 4,3%. Estos dos resultados reflejan que, a diferencia de lo que sucedía hace unos años, los casos de acoso parecen ser ahora más conocidos por las familias. Un paso importante para su erradicación, que cabe relacionar con la toma de conciencia colectiva que se ha producido en nuestra sociedad sobre este tema. También parece avanzarse algo, aunque bastante menos, en el reconocimiento del papel de acosador, puesto que el 1% de las familias reconoce que su hijo/a agrede o acosa a otros estudiantes con frecuencia. Esta cifra es inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (el 2,7%), discrepancia que cabe relacionar con la dificultad para reconocer que el/la hijo/a participa en el acoso en el papel de agresor que cuando lo sufre como víctima.
12. *Conocimiento de problemas en la relación con el profesorado.* Las familias parecen conocer si su hijo/a se enfrenta al profesorado, puesto que el porcentaje de casos detectados a través de las familias es el 5,2% y el del alumnado es un 4,3%. El 6,8% de las familias expresa que su hijo/a siente que el profesorado le tiene manía. Cifra inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (un 9%).
13. *Calidad de las normas y forma de resolver los conflictos.* La mayoría de las familias expresan en casi todos los indicadores sobre la calidad de las normas que se dan en alto grado (bastante o mucho). Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias que conviene tener en cuenta:
- Las valoraciones más positivas (en torno al 3) hacen referencia al cumplimiento de las normas por las propias familias así como a la justicia de las normas.
  - Las puntuaciones menores, en torno al 2,6 hacen referencia al cumplimiento de las normas por los estudiantes (el 35,9% de las familias expresa que se da poco o nada), la resolución de los conflictos por parte del alumnado sin pegar ni insultar a nadie (el 39,4% de las familias responde que se da poco o nada), y la posibilidad de que el alumnado pueda decir al profesorado lo que piensa sobre las normas (el 30,7% estima que se da poco o nada). La comparación de estos resultados con los obtenidos directamente a través del alumnado lleva a destacar el incremento de la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas como una de las condiciones que puede contribuir a mejorar su cumplimiento.
14. *¿Ha perdido autoridad el profesorado?* El 57,1% de las familias expresa estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado ha perdido autoridad, frente al 42,8% que expresa estar poco o nada de acuerdo con dicha afirmación.
15. *Condiciones que provocan la pérdida de autoridad del profesorado.* “La inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad” es percibida como la principal condición que provoca dicha pérdida.

El 73% de las familias responde estar “bastante” o “muy” de acuerdo con dicha atribución. En segundo lugar, aparecen cuatro condiciones: “falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado”, “falta de apoyo de la sociedad al trabajo del profesorado y a su autoridad”, “falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad”, y “miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias”. Alrededor del 65% de las familias destacan cada una de estas cuatro atribuciones.

16. *Cómo puede la escuela incrementar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces:

- *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es la primera medida, elegida por el 64,4% de familias, lo que contrasta con el porcentaje que destaca “castigar ante la más mínima falta” (2,2%). Este resultado concuerda con uno de los principales resultados obtenidos a través del profesorado y el alumnado, que lleva a destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas.
- *Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 61,8%), resultado que refleja un reconocimiento generalizado de la necesidad de colaboración entre los dos contextos con máxima responsabilidad educativa.
- *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (50,1%). Resultado que concuerda con la estrecha relación encontrada entre la capacidad de control del comportamiento disruptivo que percibe tener el profesorado, su capacidad para hacer las clases interesantes y su disponibilidad para trabajar en la construcción de la convivencia.

17) *Qué puede hacer la familia para mejorar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces, desde el punto de vista de las familias:

- *Trasmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado*, es la acción más destacada la elige el 66,8% de las familias. Resultado que sugiere la conveniencia de insertar el respeto a la autoridad del profesorado dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia, para conseguir el máximo consenso y cooperación entre la escuela y las familias.
- *Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo*, es la segunda acción más destacada, la elige el 52,5% de las familias. Resultado que refleja el reconocimiento de la necesidad de apoyar específicamente desde casa la acción del profesorado.

- *Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija*, es la tercera acción más destacada, por el 47,6% de las familias. Resultado que pone de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de mejora de la convivencia acciones que permitan llevar a la práctica esta actuación superando los obstáculos que pueda implicar para llegar también a los casos en los que resulte más difícil.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta, que solo el 3,8% de las familias destaca la conveniencia de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

18) *Cómo incrementar la eficacia educativa de la disciplina para mejorar la conducta del estudiante que se ha saltado una norma de convivencia y que no lo repita*. Las respuestas dadas por las familias sobre este tema permiten concluir que:

- *Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma* es, con gran diferencia, la condición más destacada, por el 76,2 de las familias. Condición que resalta la necesidad de basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta castigada.
- *Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce* es la segunda condición más destacada, por el 43,35% de las familias. Con ello vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de insertar la disciplina en un trabajo individualizado de cada caso que favorezca la toma de conciencia de por qué es rechazable la conducta castigada.
- *Insertar la disciplina en un contexto participativo*. En tercer lugar, las acciones más destacadas giran en torno a la creación de dicho contexto: “implicar a la familia en la resolución del conflicto” (39,5%), “trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado” (41,45%), “acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias” (36,9%).
- En sentido contrario, también conviene tener en cuenta, lo poco relevantes que parecen para las familias tres condiciones que se limitan a especificar el tipo de castigo o las condiciones de su aplicación: “aplicar el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada” (5%), “buscando alternativas a la expulsión” (6,9%), “aplicar las normas con más rigor y dureza” (6,4%).

19) *Consejos sobre cómo responder a la violencia con los que se identifican las familias*. Las respuestas dadas sobre este tema reflejan que:

- La inmensa mayoría de las familias expresa claramente su acuerdo con los consejos que tratan de resolver conflictos que pueden desencadenar

violencia sin recurrir a ella: tratando de convencer (89,3%), con la evitación (83,7%) o recurriendo a la autoridad (76,2%).

- El porcentaje de familias que sigue expresando su acuerdo con el consejo habitual hasta hace poco: “si alguien te pega, pégale tú” es muy minoritario (8,5%).

## **Integrando la perspectiva de las familias con las otras perspectivas**

Integrando los resultados obtenidos en este estudio, sobre la perspectiva de las familias, con las conclusiones generales del Primer Informe de la perspectiva de estudiantes y profesorado, puede afirmarse que:

20) *También desde la perspectiva de las familias la convivencia escolar en general es buena.* Resultado que va en la misma dirección de los obtenidos con los otros colectivos. La comparación de las distintas perspectivas refleja que la evaluación de la calidad de la relación familia-escuela resulta más positiva preguntando directamente a las familias, que desde la perspectiva del adolescente o desde la perspectiva del profesorado. Puesto que, por ejemplo, ante la pregunta: “A mi familia le gusta venir a las reuniones que convoca el tutor o tutora”, el 68,5% del alumnado responde que bastante o mucho, porcentaje que sube al 92,1% cuando se pregunta directamente a los padres y madres si acuden a dichas reuniones. El 81,5% del profesorado responde bastante o mucho ante la pregunta “parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar”. Junto a esta positiva conclusión general sobre la valoración de las familias es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente muy minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la prevención de las situaciones que la deterioran exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados, evitando que la necesaria atención que hay que prestar a dichos problemas distorsione la valoración de la buena convivencia escolar.

21) *La falta de disciplina en las familias es uno de los principales obstáculos a la convivencia escolar reconocidos por el profesorado.* Este problema también es reconocido por las familias entre los principales obstáculos a la convivencia. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar la eficacia educativa de la disciplina puede ayudar a promover su colaboración con la escuela en este ámbito: 1) analizando en cada caso por qué se ha trasgredido una norma de convivencia y promoviendo alternativas a la conducta castigada; 2) ayudando al castigado a anticipar las consecuencias de su conducta y el daño que produce; 3) Insertando la disciplina en un contexto que incremente la participación de toda la comunidad educativa en las normas de convivencia, y especialmente del alumnado y las familias. La posible eficacia de dichas medidas es también reconocida por quienes tienen que promoverlas desde la escuela. Para favorecer su desarrollo conviene tener en cuenta que una elevada frecuencia de castigos parece ir asociada, según los resultados del estudio anterior, a peores condiciones en su aplicación; como si la aplicación repetida de sanciones incrementara el riesgo de activación de una rutina automática que reduce la frecuencia de las condiciones que mejoran su

eficacia para evitar reincidencias. Como posible explicación de estos resultados cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para la puesta en marcha de dichas condiciones, para las que quizá sean necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, recursos que conviene por tanto promover. Hay que tener en cuenta también que la inserción de la disciplina en un contexto participativo supone importantes innovaciones educativas respecto al tratamiento tradicional, que convendría favorecer a través tanto de los planes de convivencia y sus concreciones anuales, como de formación especializada en este ámbito, dirigida tanto al profesorado como a las familias. Dos de las principales condiciones reconocidas por éstas como prioritarias para mejorar la colaboración familia-escuela en la solución de los conflictos.

22) *Erradicación del acoso escolar y prevención de la violencia desde las familias.* Los resultados obtenidos a través de las familias reflejan una importante toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de transmitir a los niños y a las niñas formas de resolución de conflictos con sus compañeros en los que no se recurra a la violencia, tratando de convencer, evitando situaciones de riesgo o recurriendo a la autoridad, superando con ello la asociación entre dicha conducta y ser “chivato” que formaba parte de la habitual tendencia que llevaba a “mirar para otro lado”. El antiguo consejo “si te pegan, pega” muy extendido en otras épocas, es hoy minoritario. Solo el 8,5% de las familias afirma estar de acuerdo con él y solo el 25,9% del alumnado afirma haberlo escuchado con frecuencia.

23) *Reconocimiento de la autoridad del profesorado y como promoverla desde la colaboración familia y escuela.* Las familias parecen relacionar los cambios en la autoridad del profesorado con cambios sociales generalizados respecto a la autoridad. De ahí que no consideren que pueda incrementarse dicha autoridad a través de la sumisión incondicional sino desde un esquema más coherente con los valores democráticos, dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia. “Trasmitir respeto a todas las personas, incluido el profesorado”, “Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo” y “Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija”, son también destacadas como muy relevantes por las familias y coinciden con el hecho de que destaquen también como la segunda acción más relevante que debe realizar la escuela: “Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo”. De esta manera podría reducirse uno de los obstáculos a la convivencia más destacados por las familias: “la tendencia de cada parte -familia y escuela- a ponerse a la defensiva cuando surge un problema”. Parece, por tanto, que las familias reconocen la conveniencia de prevenir las escaladas de confrontación que podrían derivarse de dichas situaciones por contextos de colaboración continua, con encuentros programados a lo largo del curso.

24) *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es destacada por las familias como la principal medida que puede llevarse a cabo desde la escuela para incrementar la autoridad del profesorado.



**ANEXO**

**2º INFORME:**

**MÉTODO DE ESTUDIO**



## ANEXO: MÉTODO DEL ESTUDIO

El método de estudio se describe en las conclusiones del estudio estatal, si bien cabe destacar aquí algunas especificaciones adicionales.

### DESCRIPCIÓN DE LAS FAMILIAS PARTICIPANTES

Se seleccionaron los mismos centros educativos y las mismas aulas que en el estudio anterior realizado a través del alumnado y el profesorado.

El procedimiento de muestreo (conglomerados en dos etapas y estratificado proporcional por Comunidades Autónomas y titularidad de los centros y proporcional al tamaño dentro de cada estrato) puede consultarse en el primer informe del estudio anterior, titulado: Avance de resultados. Para asegurar la aleatoriedad en la selección de las familias, de las aulas seleccionadas se eligieron 11 familias por el número de lista del estudiante en cada una de las 4 aulas seleccionadas (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO).

El número total de encuestas recogidas de las familias fue de 579, cumplimentadas en papel y a través de Internet, de un total de 19 centros. El estadístico ji-cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las encuestas no válidas y el formato de recogida (papel o Internet).

En la encuesta se expresaba a las familias que el cuestionario había sido elaborado para ser respondido por una persona o una pareja adulta (madre, padre, tutor, tutora...) con responsabilidad directa en la educación familiar de un alumno o una alumna de Educación Secundaria Obligatoria, preguntándose más adelante por el número de personas que respondieron al cuestionario.

Tabla A.1. Familias participantes por Comunidad Autónoma, en el estudio estatal.

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	2615	24,3
Aragón	521	4,8
Asturias	234	2,2
Baleares	505	4,7
Canarias	635	5,9
Cantabria	160	1,5
Castilla la Mancha	610	5,7
Castilla y León	561	5,2
Cataluña	1055	9,8
Extremadura	605	5,6
Galicia	669	6,2
Madrid	786	7,3
Murcia	270	2,5
La Rioja	84	,8
Navarra	579	5,4
C.Valenciana	420	3,9
País Vasco	459	4,3
<b>Total</b>	<b>10768</b>	<b>100,0</b>

Tabla A.2. Nivel educativo de las familias que respondieron a la encuesta (Navarra).

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Ninguno	25	4,3	4,9
Primarios	183	31,6	35,7
Secundarios	195	33,7	38,1
Universitarios	109	18,8	21,3
<b>Total</b>	<b>512</b>	<b>88,4</b>	<b>100,0</b>
No contestan	67	11,6	

## PROCEDIMIENTO

El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo siguiendo el proceso que se describe a continuación:

1. El Director del Servicio de Ordenación e Innovación y la Asesoría de convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se pusieron en contacto con los centros educativos seleccionados en el estudio anterior (se estableció una reunión con dichos centros para explicar los objetivos y el procedimiento de este nuevo estudio). Si un centro educativo rehusaba participar se sustituía por el centro correspondiente de la primera muestra suplente, lo cual ocurrió en una ocasión y no fue necesario utilizar la segunda muestra suplente.
2. El equipo investigador de la UCM y la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra enviaron, a través del correo electrónico, una carta al director o directora de cada centro, agradeciendo su participación anterior y presentándole la necesidad de ampliar el estudio para conocer la perspectiva de las familias. En dicha carta se mencionaba que, igual que en la fase anterior, era conveniente contar con una persona designada por la dirección que pudiera coordinar toda la recogida de información en el centro.
3. La persona responsable de la coordinación en cada centro convocó una reunión con las familias seleccionadas para presentarles el estudio y motivar su participación. La convocatoria se realizó a 44 familias en cada centro, de los grupos de estudiantes participantes en el estudio en 2008 y 2009 (5 centros de 2008 y 14 de 2009): 11 familias por cada curso de la ESO, seleccionadas aleatoriamente por el equipo investigador en función del número de la lista de clase ocupado por su hijo o hija en cada uno de los cuatro grupos.
4. Los cuestionarios presentados tanto en papel como en Internet, se ofrecían en dos versiones (castellano y euskera) de forma que cada familia pudiera elegir en qué versión respondía.
5. Tanto la información proporcionada por las familias a través de Internet como en el sobre cerrado, ha sido enviada y procesada por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, que la ha tratado garantizando el respeto a la más estricta confidencialidad.
6. Las familias respondieron al cuestionario durante los meses de mayo y junio de 2009, a través de una de estas dos modalidades:

- Desde cualquier ordenador, siguiendo las "normas proporcionadas en el sobre para responder al cuestionario a través de Internet".
- A través del cuestionario en papel, colocándolo en el sobre cerrado dirigido a la Unidad de Psicología Preventiva y entregado en sobre cerrado a la persona del centro responsable de su recogida.

7. La Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación recogió los sobres cerrados con los cuestionarios respondidos por las familias y los envió al equipo investigador de la UCM.

8. Las respuestas a través de Internet fueron realizadas a través de una aplicación informática en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL.



**PROPUESTAS DEL GRUPO DE TRABAJO I  
DEL OBSERVATORIO ESTATAL,  
A PARTIR DEL ESTUDIO SOBRE LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**



## PROPUESTAS

Como marco general en cuyo contexto se sitúan estas propuestas, se recuerda que los resultados obtenidos en esta serie de estudios reflejan que la convivencia escolar, en general, es buena. La mayoría de las personas de todos los colectivos participantes (alumnado, profesorado, equipos directivos, departamentos de orientación y familias), califican la convivencia como buena o muy buena en casi todos los indicadores por los que se pregunta. Junto a esta positiva conclusión también hay que tener en cuenta algunos casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella: el lugar en el que se construyen las capacidades, los valores y las relaciones que nos ayudan a ser como queremos ser, superando problemas ancestrales y afrontando nuevos retos y dificultades, para lo cual se proponen las siguientes medidas.

- 1. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral.** Los resultados obtenidos en estas investigaciones reflejan la necesidad de reconocer que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. Su reconocimiento desde una perspectiva integral, que comprenda las múltiples conexiones que existen entre estos dos objetivos, puede contribuir a mejorar las políticas educativas. En otras palabras, que mejorar la convivencia es una condición necesaria aunque no suficiente para reducir el fracaso escolar, y la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias. La superación de este reto exige adaptar la escuela a una situación nueva, que proporcione al profesorado las condiciones necesarias para dicha adaptación y ayude al alumnado a encontrar su lugar en la escuela como contexto de aprendizaje y de convivencia.
- 2. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas.** El análisis de correlaciones entre los distintos indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo y del profesorado del mismo centro lleva a destacar como síntesis especialmente relevante, el indicador que evalúa la calidad de la influencia del profesorado con el alumnado, su autoridad moral y de referencia. La relevancia de este resultado aumenta al encontrarlo, de nuevo, como el indicador definido a partir del profesorado, que más correlaciona con el conjunto de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado. En este indicador se incluyen cuatro formas de ejercer la autoridad, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo, condición que coincide con la forma destacada por un mayor número de familias como la clave para mejorar la autoridad del profesorado desde los centros: “ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo”. De lo cual

se deduce, la necesidad de promover desde las políticas educativas las condiciones que permitan al profesorado ejercer esta autoridad de referencia.

**3. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje.** Los resultados obtenidos llevan a destacar el comportamiento disruptivo como uno de los principales obstáculos que es preciso superar para fortalecer al profesorado, creando las condiciones que le ayuden a actuar como autoridad de referencia. Dicho problema es el que más correlaciona con el desgaste del profesorado, restando no sólo tiempo para el trabajo educativo, sino también energía e implicación para construirlo con una calidad óptima, y desencadenando en ocasiones una escalada coercitiva que puede inhibir las conductas más positivas de construcción de la convivencia, especialmente desde la perspectiva del alumnado. Para prevenir el comportamiento disruptivo conviene tener en cuenta que sobre dicho problema influyen múltiples condiciones, y de una forma especial los cambios que se han producido en la vida cotidiana del alumnado, muy diferente de la que tuvieron quienes hoy trabajan como docentes o quienes les prepararon desde la Universidad. Como indicador de algunos de estos cambios, cabe destacar la gran cantidad de tiempo que pasa el alumnado fuera de la escuela delante de una pantalla, atendiendo o expresándose sin tener que esforzarse mucho. Actividades que pueden tener una importante influencia en los procesos de atención y esfuerzo requeridos para el aprendizaje escolar. El trabajo cooperativo entre el profesorado, especialmente de un mismo centro, puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, ayudando a compartir y generalizar las mejores estrategias y prácticas docentes. Por otra parte, para erradicar este problema es necesario establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias, que permita que desde casa también pueda contribuirse a superar este reto.

**4. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones.** La mayoría del alumnado, considera que las sanciones escolares son justas pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma de convivencia. En esta misma dirección se orientan las respuestas del profesorado y los equipos directivos (que destacan la ineficacia de las sanciones para mejorar la conducta sancionada como un importante obstáculo para la convivencia). Problema que cabe relacionar con la dificultad de las familias respecto a la disciplina, reconocida tanto por el profesorado como por las propias familias como un importante obstáculo. De ahí la relevancia de las acciones destacadas por las familias para incrementar esta eficacia, que podrían ser consideradas como punto de partida para un diagnóstico compartido que facilitara la colaboración:

- Analizando en cada caso por qué se ha producido la trasgresión y ayudando al estudiante a resolver el conflicto de otra forma.
- Ayudando al estudiante a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce.
- Insertando la disciplina en un contexto participativo de construcción de las normas de convivencia, implicando a toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado y a las familias.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la aplicación muy repetida de sanciones puede activar una rutina automática que reduce la tendencia a insertarlas en las condiciones que incrementan su eficacia educativa. Como posible explicación de esta tendencia cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para dichas medidas y que quizá para las más eficaces puedan ser necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, como la colaboración con personas y organismos en los que pueda trabajar adecuadamente el estudiante sancionado para reparar el daño originado como alternativa o complemento a la mera expulsión del centro.

- 5. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación.** El conjunto de resultados obtenidos a través de las distintas perspectivas refleja que si los conflictos no se resuelven de forma positiva en sus primeras fases pueden originar una escalada de confrontación que deteriora la convivencia y dificulta su solución. Las familias lo reconocen al destacar como uno de los principales obstáculos: “la tendencia de la familia y la escuela a ponerse a la defensiva cuando surge un conflicto”. La disponibilidad de equipos de mediación que ayuden en estas situaciones puede ser de gran relevancia para evitar las escaladas coercitivas que deterioran la convivencia. Según las respuestas de los equipos directivos, el 23,7% de los centros de ESO dispone de un equipo de mediación. Medida que convendría generalizar a todos los centros, incluyendo en dicho equipo a miembros que puedan actuar con eficacia a distintos niveles, con el alumnado, con el profesorado y con las familias, y que permitan conectar la escuela con otros recursos sociales necesarios para afrontar los casos más difíciles.
- 6. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo.** Los resultados reflejan, en la dirección de los publicados en los últimos años en otras investigaciones, que la escuela y las familias están avanzando en la erradicación de las condiciones que subyacen tras el acoso escolar, un problema ancestral más visible y rechazado hoy. También ponen de manifiesto que existe muy poca variación de frecuencia de acoso entre centros (la parte de la varianza de los indicadores de acoso atribuible al centro es mínima, oscilando entre el 1% y el 3%). La principal condición de protección para no ser víctima de acoso es tener amigos/as en el centro, una buena integración en el grupo de iguales. El hecho de que no exista correlación entre el acoso evaluado directamente a través del alumnado y el número de casos de acoso conocidos por el equipo directivo del mismo centro (al que solo parecen llegar los casos más graves), pone de manifiesto la necesidad de utilizar en los planes de mejora de la convivencia procedimientos que permitan detectar cómo es la estructura de relaciones entre estudiantes, sus fortalezas y debilidades, para trabajar desde una perspectiva generalizada, que erradique las condiciones que contribuyen a la exclusión y al acoso.
- 7. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso.** En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, cabe destacar las medidas consideradas por la mayoría del alumnado como especialmente eficaces para que no se repita el acoso: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo/a”, “educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” y “con el trabajo

cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida”; medidas contrarias a la cultura individualista-competitiva, que subyace tras el acoso, que ayudan a crear una estructura cooperativa, mucho más coherente con los valores con los que actualmente se identifica nuestra sociedad. Los programas en los que el alumnado prosocial con buena integración entre iguales, proporciona al alumnado con débil integración apoyo para integrarse plenamente, pueden ser también de gran eficacia, y reflejan la posibilidad de basar la innovación en una utilización diferente de recursos que en buena parte ya están dentro del propio sistema escolar.

**8. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia.** La investigación ha permitido definir 110 indicadores para evaluar los distintos componentes y relaciones de la convivencia escolar, desde cuatro perspectivas diferentes: el alumnado (39 indicadores), el profesorado (33 indicadores), los equipos directivos (24 indicadores) y las familias (14 indicadores). Los indicadores se agrupan en tres tipos, sobre

- La evaluación de la calidad de la convivencia.
- Sus obstáculos.
- Las condiciones que ayudan a construir y a mejorar la convivencia.

Las correlaciones encontradas entre los indicadores de cada centro evaluados por alumnado, profesorado y equipos directivos confirman la validez general del procedimiento adoptado. El procedimiento validado puede utilizarse, por tanto, para responder a una de las necesidades expresadas por los centros para mejorar la convivencia: disponer de procedimientos que permitan evaluarla, para utilizar esta evaluación en el propio desarrollo de los planes de convivencia, detectar avances y necesidades así como para conocer la eficacia de las acciones realizadas. La utilización de procedimientos informatizados de recogida y procesamiento de la información pueden ser de gran utilidad para conseguirlo, reduciendo al mínimo el tiempo y los recursos necesarios para la evaluación. Para facilitar la aplicación de dichos procedimientos en el autodiagnóstico de los centros parece conveniente que sean proporcionados por el Ministerio de Educación, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

**9. Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección.** Un importante indicador de la calidad de la vida del profesorado y de su disponibilidad para construir la convivencia es su sentido de realización personal. Entre las condiciones que permiten predecir el sentido de realización personal del profesorado destacan, además de las dos características ya comentadas, sobre la autoridad de referencia y la ausencia de comportamiento disruptivo: el hecho de haber realizado cursos sobre temas relacionados con la convivencia (resolución de conflictos, prevención de la violencia...), y la percepción del centro como una comunidad., que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros, y trabaja activamente por construir la convivencia más allá del trabajo individual que cada docente lleva a cabo en sus clases. Conviene, por tanto, crear condiciones que garanticen relaciones de calidad, disponibles para una amplísima mayoría del profesorado,

a todos los casos. Este resultado recuerda el obtenido entre el alumnado, sobre la necesidad de relaciones de amistad en el centro como elemento general de protección, expresado como eslogan de algunos programas con el título: "Nadie sol@ en el recreo", que convendría extender también al profesorado así como al resto de los miembros de la escuela. Lo cual vuelve a poner de manifiesto que la escuela del siglo XXI debe superar la antigua estructura individualista-competitiva estableciendo también entre el profesorado una estructura cooperativa, con buenas redes de amistad, que fortalezcan a todos y a cada uno de los individuos que forman parte de la comunidad escolar.

**10. La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia.** La globalidad de los resultados obtenidos refleja las dificultades existentes para mejorar la convivencia utilizando sólo medidas coercitivas, que aunque necesarias son insuficientes. Es decir, que también en la convivencia escolar prevenir es mucho mejor que curar. En el estudio se identifican cuáles son las principales condiciones que ayudan a prevenir, desde cada una de las perspectivas evaluadas. Por ejemplo, a través del profesorado, se encuentra suficiente evidencia en torno a las evaluadas a través de los siguientes indicadores:

1. Adaptar la educación a la diversidad del alumnado.
2. Organizar los contenidos de forma que favorezcan el interés y el control de la atención en el aula.
3. Distribuir al máximo la atención y el protagonismo entre todo el alumnado.
4. Utilizar la cooperación, el consenso y la cohesión.
5. Enseñar habilidades para construir una convivencia de calidad.
6. Prevenir el sexismo y el racismo.
7. Establecer normas y sanciones justas y coherentes.
8. Promover la participación del alumnado en las normas de convivencia.
9. Promover nuevas formas de colaboración de las familias.

**11. La prevención de la exclusión y la violencia. Las correlaciones** encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia si mismos/as (en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problema desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo respecto a dichas conductas destructivas: la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo en el aula tal como son percibidas por el propio estudiante, la justificación de la violencia y el haber escuchado a los adultos de referencia la conveniencia de utilizarla como forma de resolución de conflictos. De lo cual se derivan tres importantes pautas de prevención de la violencia:

- Incrementar las oportunidades para que todo el alumnado, tenga experiencias de éxito y protagonismo positivo en la escuela, viendo en el profesorado un aliado para su consecución.
- Programas de educación en valores, que enseñen a rechazar toda forma de violencia, desarrollar la empatía, coordinar derechos con deberes y

establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y la igualdad.

- Promover la colaboración escuela-familia en la prevención y tratamiento de los problemas de forma que pueda llegar también a los casos más difíciles, orientando la colaboración de forma positiva, en torno a un objetivo compartido: mejorar la educación, y contando con la colaboración y el apoyo de profesionales y recursos que permitan llegar también a los casos de mayor complejidad.

**12. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias.** El conjunto de los resultados obtenidos en estos estudios refleja la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, antes de que surjan los problemas, para prevenirlos. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar esta cooperación proporcionan claves muy relevantes para conseguirlo:

- Con formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias en la prevención y resolución de los conflictos.
- Con formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela en la prevención y resolución de los conflictos.
- Poniendo en marcha proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
- Adaptando el horario de las reuniones que se convocan desde el centro a las posibilidades de las familias.
- Trasmitiendo a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.

Es posible que de esta forma puedan ponerse en marcha dos de las acciones destacadas por las familias como fundamentales para contribuir al incremento de la autoridad del profesorado desde su propia familia:

- Actuando conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija.
- Hablando bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo.

**13. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género.** Tanto cuando se considera la adaptación académica (rendimiento, expectativas de seguir estudiando, falta de absentismo...) como la convivencia (entre estudiantes, con el profesorado, disponibilidad para detener la violencia, tolerancia, colaboración en la construcción de una convivencia de calidad...), se observa que las alumnas están sobre-representadas en los indicadores positivos y los alumnos en los negativos. Estos resultados sobre diferencias de género reflejan la necesidad de plantear los planes de convivencia y los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva que tenga en cuenta dichas diferencias, de forma que pueda erradicarse el modelo dominio-sumisión que conduce a los obstáculos de convivencia detectados en este estudio, tanto entre los alumnos como entre las alumnas, ayudándoles a

sustituirlo por un modelo basado en el respeto mutuo y en la igualdad, como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con el que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.

- 14. Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado** debe ser destacada como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de construir una convivencia de calidad afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir los objetivos mencionados (especialmente en los puntos 1-4, 7,9-13) en la Formación Inicial y en la Actualización Docente de todo el profesorado de Primaria y, especialmente de Secundaria, desde una perspectiva que permita comprender dichos objetivos y que proporcione la supervisión y otras condiciones necesarias para garantizar su puesta en práctica. El Master para Profesorado de Secundaria recientemente iniciado, puede ser una extraordinaria oportunidad para avanzar en este sentido.
- 15. Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias.** Los retos, objetivos y problemas mencionados con anterioridad exigen que también el alumnado y las familias adquieran y practiquen habilidades y condiciones nuevas, para las cuales, como reconocen las propias familias, pueden necesitar formación. Por eso, conviene poner en marcha políticas educativas que favorezcan dicha formación desde los centros educativos, así como a través de su colaboración con el resto de la sociedad.
- 16. Difundir los resultados, conclusiones y propuestas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar** a múltiples niveles, sobre todo entre: los centros educativos, los Centros de Formación del Profesorado, especialmente del Profesorado de Secundaria -nivel al que se refieren estos estudios- así como a través de los medios de comunicación. Parece conveniente realizar dicha difusión de forma que se transmita al mismo tiempo: los positivos resultados generales obtenidos en estos estudios, así como los casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella. Es importante transmitir al conjunto de la sociedad que desde el Observatorio Estatal de la Convivencia se han puesto en marcha mecanismos para detectar dichos problemas, conocer cuáles son las condiciones que sobre ellos influyen e iniciar o reforzar medidas adecuadas para su erradicación.



# ÍNDICE

- **1<sup>er</sup> INFORME:**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>Primera parte:</b> la calidad de la convivencia .....	11
<b>Segunda parte:</b> obstáculos a la convivencia .....	33
<b>Tercera parte:</b> condiciones para construir la convivencia. qué se está haciendo y qué es preciso mejorar .....	59
<b>Cuarta parte:</b> conclusiones.....	79
<b>ANEXO:</b> Método del estudio .....	97

- **2<sup>o</sup> INFORME**

**PRIMERA PARTE: LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	105
<b>RESULTADOS DEL ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS</b> .....	109
<b>CONCLUSIONES</b> .....	135
<b>ANEXO:</b> Método del estudio.....	145

- **PROPUESTAS** ..... 151