

La conflictividad escolar en Asturias.  
Propuestas de intervención

*A todos los alumnos y profesores que, de forma anónima con sus respuestas,  
han posibilitado la realización de este estudio.*

# La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención

**Coordinador:** Gerardo Fernández González

Luis Álvarez Pérez  
Francisco José Ceña Coro  
David Álvarez García

**Autores:**

**Gerardo Fernández González**, Coordinador.

Inspector de Educación. Doctor y profesor tutor de Psicología de la Educación en la UNED

**Luis Álvarez Pérez**

Doctor y catedrático de Psicología de la Educación. Universidad de Oviedo

**Francisco José Ceña Coro**

Psicólogo de la ONCE y profesor tutor de Psicometría en la UNED

**David Álvarez García**

Doctor en Psicología y profesor de Psicología de la Educación. Universidad de Oviedo

**COLECCIÓN:**

**Materiales de Apoyo a la Acción Educativa**

**SERIE:**

**Orientación Educativa**

**ISBN:**

**978-84-692-9641-7**

**Depósito Legal:**

**AS. 00896/2010**

**EDITA:**

**CPR de Avilés**

**IMPRIME:**

**Gráficas Posada, S.L. (Gijón)**

La reproducción de las imágenes y fragmentos de las obras audiovisuales que se emplean en los diferentes documentos y soportes de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (Cita e ilustración de la enseñanza) de la LEY 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, puesto que «se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como de obras aisladas ya divulgadas, de carácter plástico o fotográfico figurativo, y su inclusión se realiza a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Además, su utilización se realiza exclusivamente con fines docentes».

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias. En consecuencia, puede reproducirse libremente, siempre que se realice para propósito educativo del profesorado y alumnado de los centros docentes del Principado de Asturias. Fuera del entorno educativo mencionado, queda prohibida la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa.

# ■ Índice

---

Prólogo .....	15
Introducción.....	17
1. Estado de la cuestión.....	19
2. Supuestos ideológicos desde los que se suele abordar la conflictividad.....	21
3. La conflictividad en función de los contextos desencadenantes.....	23
4. Hacia un proyecto de centro inclusivo .....	25
4.1. Plan de acción tutorial con padres.....	26
4.2. Plan de acción tutorial con el grupo de alumnos .....	28
4.3. Plan de acción tutorial con los profesores .....	29
5. Clima escolar, familiar y sociocomunitario .....	31
6. Hacia una evaluación específica del conflicto escolar y de las variables asociadas...	33
6.1. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del profesorado.....	33
6.2. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del alumno.....	40
6.3. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del equipo directivo .....	44
6.4. Evaluación del ámbito motivacional-estratégico.....	46
6.5. Evaluación de la interacción social.....	51
7. Propuesta de intervención en situaciones de conflictividad .....	53
7.1. La mediación como cambio en la micropolítica del centro y como fomento de variables relativas a la gestión del conflicto .....	53
7.2. Intervención directa a través de la mediación .....	54
7.3. Desarrollo del programa de mediación en un centro educativo .....	55
7.4. Intervención en el ámbito motivacional y estratégico .....	57
7.5. Intervención en habilidades de interacción y de comunicación .....	62
7.6. Hacia la autorregulación y control del conflicto escolar .....	68
8. Método .....	71
8.1. Objetivo.....	71
8.2. Hipótesis.....	72
8.3. Muestra .....	73
8.4. Instrumentos y variables .....	74
8.4.1. <i>Cuestionario de profesores</i> .....	75
8.4.2. <i>Cuestionario de alumnos</i> .....	81

8.4.3. Cuestionario de equipos directivos.....	85
8.4.4. Conclusiones .....	88
8.5. Diseño y procedimiento .....	93
8.5.1. Diseño .....	93
8.5.2. Procedimiento.....	94
8.6. Resultados .....	95
8.6.1. Cuestionario de profesores.....	96
8.6.2. Cuestionario de alumnos .....	110
8.6.3. Cuestionario de equipos directivos.....	126
8.6.4. Otros resultados: ítems complementarios .....	130
<b>9. Conclusiones y propuestas de mejora .....</b>	<b>155</b>
9.1. Conclusiones sobre los instrumentos de medida.....	155
9.2. Conclusiones sobre el diagnóstico de la violencia escolar .....	156
9.3. Conclusiones sobre las soluciones a la violencia .....	158
<b>10. Propuestas de intervención .....</b>	<b>159</b>
10.1. Actividad 1: Cuatro en raya .....	161
10.2. Actividad 2: Mensajes en primera persona .....	164
10.3. Actividad 3: Práctica del proceso de mediación.....	166
10.4. El Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) .....	172
<b>11. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO I: INSTRUMENTOS.....</b>	<b>183</b>

## ■ Índice de tablas

---

Tabla 1	Ámbitos e indicadores de conflictividad percibida por profesores.....	34
Tabla 2	Ámbitos e indicadores para erradicar conductas violentas.....	35
Tabla 3	Cuestionario de profesores de Primaria.....	36
Tabla 4	Cuestionario de profesores de Secundaria.....	38
Tabla 5	Cuestionario de alumnos de Primaria.....	40
Tabla 6	Cuestionario de alumnos de Secundaria.....	42
Tabla 7	Cuestionario del equipo directivo.....	44
Tabla 8	Indicadores de violencia a analizar por la Jefatura de Estudios.....	46
Tabla 9	Escala de autoevaluación del alumno.....	50
Tabla 10	Técnicas psicológicas.....	61
Tabla 11	Técnicas educativas.....	61
Tabla 12	Indicadores para tomar decisiones.....	67
Tabla 13	Análisis de la conducta para introducir cambios.....	68
Tabla 14	Registro de conductas.....	69
Tabla 15	Muestra de alumnos.....	73
Tabla 16	Muestra de profesores.....	74
Tabla 17	Muestra de equipos directivos.....	74
Tabla 18	Datos muestrales: población de profesores.....	76
Tabla 19	Análisis factorial de tres factores del cuestionario de profesores.....	78
Tabla 20	Análisis factorial de dos factores del cuestionario de profesores.....	79
Tabla 21	Fiabilidad alpha de Cronbach para las subescalas del cuestionario de profesores.....	80
Tabla 22	Datos muestrales: población de alumnos.....	82
Tabla 23	Análisis factorial de dos factores del cuestionario de alumnos.....	83
Tabla 24	Fiabilidad alpha de Cronbach para las subescalas del cuestionario de alumnos.....	84
Tabla 25	Datos muestrales: población del equipo directivo.....	86
Tabla 26	Análisis factorial de dos factores del cuestionario del equipo directivo....	87
Tabla 27	Ítems del cuestionario de profesores por factores.....	90

<b>Tabla 28</b>	Ítems del cuestionario de alumnos por factores.....	92
<b>Tabla 29</b>	Ítems del cuestionario del equipo directivo por factores.....	93
<b>Tabla 30</b>	Resumen de datos y perfil del profesorado.....	98
<b>Tabla 31</b>	Análisis de varianza del factor violencia de profesores.....	101
<b>Tabla 32</b>	Análisis de varianza del factor soluciones a la violencia de profesores .....	104
<b>Tabla 33</b>	Estadísticas del cuestionario de profesores por nivel escolar o etapa educativa .....	105
<b>Tabla 34</b>	Estadísticas del cuestionario de alumnos.....	112
<b>Tabla 35</b>	Análisis de varianza del factor violencia de alumnos.....	114
<b>Tabla 36</b>	Análisis de varianza del factor soluciones a la violencia de los alumnos...	116
<b>Tabla 37</b>	Resumen de puntuaciones y perfil de resultados en Primaria y Secundaria del cuestionario de alumnos.....	119
<b>Tabla 38</b>	Resumen de puntuaciones y perfil de resultados en centros públicos y concertados del cuestionario de alumnos .....	120
<b>Tabla 39</b>	Resumen de puntuaciones y perfil de resultados de profesores y alumnos (factores e ítems comunes en ambos cuestionarios).....	123
<b>Tabla 40</b>	Ítem 24: la tendencia en los últimos años es que aumenten los expedientes disciplinarios, por mal comportamiento de los alumnos .....	126
<b>Tabla 41</b>	Ítem 23: en el curso 2000-01 la intervención de la comisión de convivencia por problemas de disciplina fue superior a otros años .....	127
<b>Tabla 42</b>	Conductas que los profesores de los equipos directivos enumeran como más frecuentes a la hora de abrir expedientes disciplinarios.....	128
<b>Tabla 43</b>	Resumen de puntuaciones y perfil de resultados de las soluciones a la violencia desde la apreciación de los equipos directivos de los centros.....	129
<b>Tabla 44</b>	Ítems complementarios del cuestionario de alumnos.....	132
<b>Tabla 45</b>	Ítems complementarios del cuestionario de profesores.....	133
<b>Tabla 46</b>	Lugares de maltrato según el profesorado en función de la etapa educativa ..	133
<b>Tabla 47</b>	Lugares de maltrato según el alumnado en función de la etapa educativa ...	135
<b>Tabla 48</b>	Sanciones que emplean los profesores en función de la etapa.....	137
<b>Tabla 49</b>	Sanciones que emplean los profesores según los alumnos en función de la etapa educativa .....	138
<b>Tabla 50</b>	Conductas problemáticas más frecuentes según la etapa.....	139
<b>Tabla 51</b>	Con quién comentan sus problemas los alumnos cuando les hacen daño según la etapa educativa (Primaria o Secundaria) .....	142
<b>Tabla 52</b>	Con quién comentan sus problemas los alumnos según el curso escolar al que pertenezcan .....	143
<b>Tabla 53</b>	Con quién comentan sus problemas los alumnos repetidores.....	144
<b>Tabla 54</b>	Víctimas según la etapa educativa (Primaria o Secundaria).....	145
<b>Tabla 55</b>	Víctimas según el curso o nivel escolar de los estudiantes .....	147



<b>Tabla 56</b>	Víctimas según el tipo de centro .....	148
<b>Tabla 57</b>	Agresores según la etapa educativa (Primaria o Secundaria) .....	150
<b>Tabla 58</b>	Agresores según tipo de centro (público o concertado) .....	151
<b>Tabla 59</b>	Agresores según el curso o nivel escolar de los estudiantes.....	153
<b>Tabla 60</b>	Situaciones para la Actividad 2.....	166
<b>Tabla 61</b>	Caso 1. Protagonista «A» .....	168
<b>Tabla 62</b>	Caso 1. Protagonista «B».....	169
<b>Tabla 63</b>	Guía para los observadores de los mediadores.....	170
<b>Tabla 64</b>	Guía para los observadores de los mediados.....	171

## SIGLAS

P.E.: Proyecto Educativo

P.C.: Proyecto Curricular

R.R.I.: Reglamento de Régimen Interior

N.E.E.: Necesidades Educativas Especiales

## ■ Índice de gráficos

---

Gráfico 1	Efecto interacción nivel escolar y experiencia docente .....	101
Gráfico 2	Efecto interacción sexo, nivel escolar y experiencia docente .....	102
Gráfico 3	Efecto interacción del nivel educativo con el tipo de centro .....	102
Gráfico 4	Efecto del tipo de centro y nivel educativo.....	104
Gráfico 5	Ítem 2: el aumento de problemas de disciplina en los centros .....	106
Gráfico 6	Ítem 11: conductas de alborotar y faltar al respeto al profesorado en clase .....	107
Gráfico 7	Ítem 21: violencia verbal en clase frente a los profesores (insultar y faltar al respeto) .....	107
Gráfico 8	Ítem 24: actitudes violentas y agresiones a los profesores .....	108
Gráfico 9	Ítem 22: insultar y faltar al respeto a los compañeros en clase .....	108
Gráfico 10	Ítem 12: agresividad verbal (malos tratos y amenazas) a compañeros.....	109
Gráfico 11	Ítem 23: violencia física y agresiones a compañeros.....	109
Gráfico 12	Interacción entre repetir curso los alumnos y el tipo de centro.....	117
Gráfico 13	Interacción del sexo de los alumnos y el tipo de centro.....	117
Gráfico 14	Efecto conjunto de las variables nivel escolar, tipo de centro, sexo y repetir en alumnos .....	118
Gráfico 15	Percepción de violencia en función del nivel escolar y tipo de centro en alumnos .....	121
Gráfico 16	Percepción de soluciones a la violencia en función del nivel escolar y tipo de centro en alumnos.....	121
Gráfico 17	Percepción de la violencia de profesores y alumnos .....	122
Gráfico 18	Nivel de soluciones a la violencia de profesores y alumnos .....	125
Gráfico 19	Aumento problemas disciplina: visión conjunta de profesores y alumnos..	126
Gráfico 20	Ítem 24: opinión de profesores de equipos directivos sobre los expedientes disciplinarios .....	127
Gráfico 21	Ítem 23: opinión de profesores de equipos directivos sobre la intervención de la comisión de convivencia.....	128
Gráfico 22	Ítem 23: agresiones físicas según tipo de centro y etapa educativa .....	136
Gráfico 23	Ítem 21: conductas de violencia más frecuentes según el sexo de los alumnos.....	140

<b>Gráfico 24</b>	Ítem 18: la conducta de insultar según el tipo de centro y el sexo del alumnado.....	141
<b>Gráfico 25</b>	Ítem 19: la conducta de acosar según el tipo de centro y el sexo del alumnado.....	141
<b>Gráfico 26</b>	Ítems 12, 18, 19, 22: violencia recibida por cursos y sexo.....	148
<b>Gráfico 27</b>	Ítem 22: víctimas en función del tipo de centro y del sexo del alumnado ..	149
<b>Gráfico 28</b>	Ítem 23: agresores en función del tipo de centro y el sexo del alumnado...	151
<b>Gráfico 29</b>	Ítem 23: agresores según el tipo de centro y la etapa educativa.....	152



## ■ Prólogo

---

Quiero expresar mi gratitud a los Equipos Directivos responsables de todos los centros implicados durante el curso 2001-02, que cito a continuación, por haber accedido voluntariamente a participar en el estudio, así como a todos aquellos profesionales de los Departamentos de Orientación y a todo el profesorado en general que han participado activamente en la aplicación y recogida de los cuestionarios, al igual que a los compañeros del Servicio de Inspección (*Maribel Alvarado, José Ángel Corujo, Carlos Dago, Mercedes Díaz Fernández, José Antonio Fernández Espina, Miguel Ángel Forascepi, Ana Darlene García, Meditación Lastra, José María Lobo, Raimundo Llamas y José Manuel Rivas*), sin cuya ayuda no habría sido posible la presentación de este estudio de campo relacionado con la conflictividad escolar en centros del Principado de Asturias.

La segunda parte del trabajo, en los dos cursos siguientes, consistió en la aplicación de un programa de Mediación coordinado por los orientadores de algunos centros en colaboración con los tutores, y por tanto vaya mi especial agradecimiento para los orientadores y directores que cito a continuación: *María José Villaverde Aguilera, Orientadora del IES Montevil; María Antonia Rivero Sánchez, Orientadora IES Rey Pelayo de Cangas de Onís; Amador Prado García, Orientador del IES de Candás; Cecilia Núñez González, Orientadora del Colegio San Lorenzo de Gijón, y a la Directora de ese centro, Belén Argüelles González; también a la Orientadora del Colegio Patronato San José de Gijón, Etelvina Pintado Álvarez, y a la Directora de ese centro, M<sup>a</sup> Dolores Catalán, así como al Director del C.P. Río Piles, Pedro San Francisco. Quisiera también dejar constancia de un agradecimiento muy especial para la persona que colaboró conmigo en el registro de los datos, que fue *María Eugenia Villa Villanueva*.*

Señalar, simplemente como aclaración, que la numeración de cada uno de los centros se corresponde únicamente con el número asignado a efectos estadísticos.

Gerardo Fernández González  
*Inspector de Educación*

CENTROS	CENTROS
1. IES RAMÓN ARECES (GRADO)	29. IES DE LLANES
2. IES LA SALLE (LA FELGUERA)	30. IES ARAMO (OVIEDO)
3. IES SANTA BÁRBARA (LA FELGUERA)	31. C. P. RÍO PILES (GIJÓN)
4. IES DE BOAL (BOAL)	32. C. P. EL QUIRINAL (AVILÉS)
5. IES JOVELLANOS (GIJÓN)	33. C. P. GÓMEZ ELISBURU (GIJÓN)
6. IES EL PILES (GIJÓN)	34. C. P. EL COTO (EL ENTREGO)
7. COLEGIO PATRONATO SAN JOSÉ (GIJÓN)	35. C. P. JOVELLANOS (GIJÓN)
8. IES LA LABORAL (GIJÓN)	36. C. P. POETA J. OCHOA (AVILÉS)
9. COLEGIO URSULINAS (GIJÓN)	37. C. P. VILLAGREGRE (AVILÉS)
10. IES DOÑA JIMENA (GIJÓN)	38. C. P. EL PASCÓN (TINEO)
11. COLEGIO SAN LORENZO (GIJÓN)	39. C. P. ASTURAMÉRICA (CUDILLERO)
12. *****	40. COLEGIO SANTO DOMINGO (NAVIA)
13. IES SAGRADA FAMILIA (POLA DE LENA)	41. C. P. RAMÓN DE CAMPOAMOR (NAVIA)
14. *****	42. C. P. PEDRO PENZOL (PUERTO DE VEGA)
15. IES DE POLA DE SIERO	43. C. P. MALIAYO (VILLAVICIOSA)
16. IES MONTE NARANCO (OVIEDO)	44. C. P. PEÑA TÚ (LLANES)
17. COLEGIO SAN IGNACIO (OVIEDO)	45. C. P. RECONQUISTA (CANGAS DE ONÍS)
18. COLEGIO SAGRADA FAMILIA (EL ENTREGO)	46. C. P. M. BOUSOÑO (BOAL)
19. IES VIRGEN DE COVADONGA (EL ENTREGO)	47. COLEGIO AUSEVA (OVIEDO)
20. IES DE POLA DE LAVIANA	48. COLEGIO INTEGRADO DE DEGAÑA
21. COLEGIO LA ASUNCIÓN (GIJÓN)	49. IES CONCEJO DE TINEO
22. COLEGIO SANTO ANGEL (AVILÉS)	50. IES DE CANGAS DEL NARCEA
23. COLEGIO SAN MIGUEL (GIJÓN)	51. IES VALLINIELLO (OVIEDO)
24. COLEGIO N. SRA. DEL BUEN CONSEJO (AVILÉS)	52. C. P. LA VALLINA (LUANCO)
25. IES DE LUANCO	53. IES DE RIBADESELLA
26. IES GALILEO GALILEI (NAVIA)	54. C. P. LA CANAL (LUANCO)
27. COLEGIO CORAZÓN DE MARÍA (GIJÓN)	55. IES DE VILLAVICIOSA
28. IES DE CUDILLERO	56. IES SAN LÁZARO (OVIEDO)

NOTA: Los centros asignados con los números 12 y 14, al no enviar los cuestionarios, se han eliminado de la investigación.

Los datos estadísticos del presente trabajo han sido obtenidos por *Gerardo Fernández González (Inspector de Educación y Profesor Tutor de la UNED)* durante el período de Licencia de Estudios cuatrimestral concedido por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias para los funcionarios docentes durante el curso escolar 2001-2002, de acuerdo con la Resolución de 26 de abril de 2001 (BOPA 07-05-2001).

## ■ Introducción

---

Uno de los principales retos ante los que se encuentra la educación hoy en día es dar respuesta a las situaciones de conflictividad que tienen lugar en los centros educativos. De este despertar de la violencia en los centros (Carbonell y Peña, 2001) se deduce que el ambiente, si bien no es angustioso en términos generales, sí que es merecedor de una reflexión que permita llegar a diseñar instrumentos de análisis y valoración inicial de todos y cada una de estas situaciones con el fin de una buena y eficaz intervención posterior.

La conflictividad suele producirse cuando hay un choque de intereses (Casamayor, 1998) o cuando dos o más personas compiten por objetivos o recursos que son percibidos como incompatibles (Jares, 1997). Estos choques o disputas, cuando se producen entre personas razonables, se pueden abordar mediante fórmulas de mediación o negociación para llegar a alcanzar puntos de acuerdo; por lo que deben incorporarse como objetivos dentro del Proyecto Educativo Curricular del Centro.

Ahora bien, la conflictividad se puede deber a factores interpersonales relacionados con *problemas de relación* (problemas de interacción o falta de habilidades sociales) o *problemas de información* (problemas de interpretación o falta de información) (Funes, 2001, p. 188). Además, existen otras causas que pueden desencadenar situaciones conflictivas, como por ejemplo, los intereses y necesidades incompatibles, la escasez de recursos, los valores y creencias diversas o las estructuras de poder desiguales.

En este sentido, conviene hacer una serie de precisiones acerca de los conceptos «conflicto» y «conflictividad». Son numerosos los autores que entienden el conflicto como desacuerdo por incompatibilidad o percepción de incompatibilidad de posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores (Torrego, 2000, p. 37; Morollón, 2001, p. 43, etc.).

«El conflicto así considerado se caracteriza por ser necesario, natural y potencialmente positivo» (Jares, 1999, pp. 110-111).

Sin embargo, en la práctica cotidiana, la comunidad educativa se refiere a la situación de conflictividad como algo claramente negativo, como una situación a superar. Existe una diferencia de matiz entre ambos conceptos, «conflicto» y «conflictividad». Cuando se habla cotidianamente de que un centro, un grupo-clase o un alumno es conflictivo, suele referirse a que en estos ámbitos (institucional, grupal o individual) el conflicto, tal y como ha sido arriba definido, se afronta negativamente, es decir, pasiva o violentamente, principalmente esta última. Cuando existe conflicto pero se gestiona por medio del diálogo (negociación, mediación o cooperación) es raro que haya queja de conflictividad.

Debe quedar bien claro, por tanto, que la distinción entre «conflicto», tal y como ha sido arriba definido (el cual es potencialmente positivo), y «conflictividad» (como sinónimo de violencia o pasividad como modos de enfrentamiento a los conflictos), no se corresponde con la señalada por algunos autores entre las perspectivas positiva y negativa del conflicto. Lo negativo no es el conflicto, sino los modos violento o pasivo de resolverlos. La manera de resolver el conflicto es lo que puede desencadenar situaciones de conflictividad.

Si existe conflictividad es porque, necesariamente, a ella subyacen conflictos que no han sido resueltos mediante la negociación, la cooperación o la mediación. En lugar de estas fórmulas, se ha utilizado la violencia o la evitación o acomodación por parte de la persona agredida (víctima en un proceso de abuso entre iguales, profesor que ve que la situación se le ha ido de las manos, etc.). De ahí que el objetivo sea eliminar las situaciones de conflictividad, las cuales están relacionadas con los modos negativos de gestión de conflictos. En concreto, la conflictividad se manifiesta en el ámbito educativo a través de una serie de comportamientos que, según Fernández, I. (1999, pp. 43-71), se pueden concretar en actos disruptivos, violencia directa hacia las personas, vandalismo o destrozo, robos, asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro, absentismo y abuso sexual.



## ■ 1. Estado de la cuestión

---

La pregunta inicial que podemos plantearnos ante el tema que nos ocupa es: ¿Qué está ocurriendo actualmente en los centros educativos, en relación con el fenómeno de la violencia escolar y los distintos tipos de conflictos escolares que suelen producirse habitualmente?

Otra pregunta que cabría hacerse es: ¿Qué medidas deberían adoptarse para evitar que se produzcan las agresiones violentas y los conflictos en los centros escolares, así como la intervención que se debería poner en práctica cuando se producen esos hechos para superarlos?

Según el Informe del Defensor del Pueblo (1999), sobre violencia escolar, en donde se hace un análisis detallado de la incidencia en cuanto a la situación de maltrato entre iguales, especialmente en el contexto educativo, y que también analiza la misma situación en diferentes países, esto nos permite tener una visión de conjunto más amplia, si comparamos la situación de España, con respecto a ellos y sobre todo los de su entorno próximo, como los países mediterráneos, o bien con otros más distantes como los países escandinavos, o los de origen anglosajón.

Por lo que se refiere a nuestro país, en el citado Informe, se ha hecho un estudio amplio en relación con las distintas administraciones educativas que tenían competencias plenas en educación en España, mediante un análisis del fenómeno de la violencia escolar, así como las actuaciones unas de carácter normativo orientadas hacia la prevención y solución de estos problemas de violencia, y otras de carácter no normativo. También se han abordado actuaciones dirigidas al personal docente en relación con este fenómeno de la violencia escolar, así como una serie de programas específicos desarrollados por distintas administraciones educativas en los centros docentes, con la finalidad de prevenir los conflictos y los actos violentos en el entorno escolar.

Otro aspecto importante que se ha analizado en el Informe del Defensor del Pueblo (1999), se refiere a la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de Educación Secundaria españoles, haciendo un estudio pormenorizado sobre la incidencia de los diferentes tipos de maltrato, así como la incidencia de cada tipo de maltrato según los agresores, o bien según las víctimas o según los testigos.

También se hace un estudio de otra serie de variables clasificatorias relacionadas con la violencia escolar: sexo de quien arremete y es agredido, de qué curso es la persona que arremete o es agredida, el escenario en el que tiene lugar la agresión, el grado de relaciones sociales de las víctimas de los malos tratos, así como los sentimientos y reacciones que siguen a la agresión: a quién se lo cuentan, la ayuda que reciben las víctimas, cómo reaccionan los demás y cómo viven los profesores los conflictos en el centro y su gravedad. También se analiza la frecuencia del maltrato a juicio de los

profesores y el perfil de las víctimas y agresores según el profesorado, así como en qué medida los profesores son parte del conflicto.

Además, existen otras investigaciones recientes en nuestro país de gran relevancia, llevadas a cabo desde hace poco más de una década, como es el primer trabajo sobre violencia por abuso entre iguales realizado en España por Viera, Fernández y Quevedo (1989), que elaboraron un cuestionario de elección múltiple, con una muestra de 1.200 alumnos, de 8, 10 o 12 años, en diez escuelas de Madrid, la mitad públicas y la otra mitad privadas. También están otros trabajos, como el desarrollado entre 1991 y 1996 por Cerezo y Esteban (1994), con 12 grupos de 6º, 7º y 8º de EGB, de la región de Murcia, con un total de 317 alumnos (169 chicos y 148 chicas), comprendidos entre los 10 y 16 años de edad, a los que se aplicó como instrumento el cuestionario bull, diseñado por los autores, para diferenciar entre las conductas del «bully» o agresor, de la víctima, o de la persona bien adaptada.

Y, por supuesto, está el estudio de Ortega (1994), con 575 alumnos de Educación Secundaria, entre 14 y 16 años, de los cuales el 46% son chicas y el 54% son chicos, pertenecientes a tres centros, dos de bachiller, uno ubicado en una zona deprimida, otro en una zona céntrica y uno de formación profesional, que acoge alumnos de toda el área metropolitana de Sevilla, a los que se les aplicó una adaptación del cuestionario de Olweus.

Finalmente, cabría citar algunos trabajos más realizados por Rosario Ortega y su equipo de la Universidad de Sevilla, que realizaron tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos. El primer trabajo fue realizado entre los años 1990 y 1992, con el británico Peter Smith, utilizando una adaptación del Cuestionario de Olweus traducido al español. Pueden encontrarse referencias de este trabajo en Ortega (1992, 1993, 1994); Ortega y Mora-Merchán (1997); Fernández y Ortega (1995); y Ortega (1998). Posteriormente realizó un segundo trabajo también en Sevilla entre 1995 y 1998, que se ha concretado en el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), en donde se recogieron datos de 4.914 alumnos de Educación Primaria y Secundaria de 25 centros de la ciudad de Sevilla, que se recoge en Ortega (1997).

El tercer y último trabajo desarrollado por Rosario Ortega fue el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), que se llevó a cabo entre 1997 y 1998, en el que se obtuvieron datos de 2.828 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre 12 y 16 años, en ocho centros, uno en cada provincia de la comunidad autónoma de Andalucía.

## ■ 2. Supuestos ideológicos desde los que se suele abordar la conflictividad

---

La conflictividad, en el ámbito educativo, se puede abordar, según Jares (1997, p. 63), desde tres supuestos, los cuales conllevan un marco ideológico de partida distinto. Estos supuestos son: el tecnocrático-positivo, el hermenéutico-interpretativo y el socio-crítico.

El *tecnocrático-positivo* considera la conflictividad como una disfunción que hay que evitar. Este supuesto está vinculado a las «Teorías del consenso», de amplia repercusión en la Sociología de la Educación, para las cuales, la conflictividad es un elemento perturbador de la gestión eficaz que deteriora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el objetivo sea no sólo neutralizar sus efectos, sino también controlar su aparición. En este sentido, una gestión eficaz implica, necesariamente, planificación y control, reduciéndose la conflictividad a una cuestión puramente técnica, quedando la toma de decisiones en manos de los técnicos, los cuales tratan de imponer un falso consenso. En este modelo, el clima escolar está centrado en el profesor y en la consecución de los objetivos de conocimiento que proporcionan los especialistas (Jares, 1999), siendo la relación profesor-alumno vertical, con ausencia de interacción entre el alumnado.

El *hermenéutico-interpretativo* sustituye la perspectiva mecanicista por la interpretativa, entendiendo la conflictividad como un problema de percepción más que como un problema derivado de las condiciones sociales de los implicados. Se supone que mejorando la comunicación e interacción entre los grupos se solucionan sus diferentes percepciones del problema, conduciendo así a la resolución de la conflictividad, ignorando aspectos globales y de contextualización del mismo. En este modelo, el profesor, además de proveer información, coordina las interacciones y los aprendizajes escolares (Jares, 1999). Los alumnos, por su parte, como agentes del aprendizaje, participan en la organización de la clase a través de la implementación de sistemas de autorregulación y control de su comportamiento.

Por último, el *socio-crítico* afecta a la vida misma del centro, a su manera de incluir e integrar la diversidad y a la forma de fomentar la participación y la gestión colaborativa, promoviendo la comunicación, la interdependencia y la autonomía. Se trata, por tanto, de promover la resolución pacífica y constructiva de la conflictividad dentro del marco educativo en el que se produce. En este marco, el modelo de profesorado que se propugna es el del profesor dinamizador, estratégico, que plantea la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales que faciliten a los sujetos poder actuar con mayor independencia y espíritu crítico en sus aprendizajes. Se procura un

clima de aula cooperativo, con actividades y tareas centradas en el descubrimiento, primero guiado para paulatinamente evolucionar hacia mayores cotas de autonomía. Los sistemas de evaluación desde esta perspectiva van a ser adaptativos, en la línea de la «evaluación auténtica».

### ■ 3. La conflictividad en función de los contextos desencadenantes

---

La conflictividad, en el ámbito educativo, se puede clasificar, siguiendo a Funes (2001), en tres niveles: institucional, centro y aula.

*Nivel institucional:* es la conflictividad vinculada a las administraciones educativas y a la organización y gestión del sistema. Así, podríamos citar, entre otros, los desajustes entre las decisiones de la Administración y la aplicación de la normativa, los aspectos curriculares de los niveles educativos en que se estructura el sistema educativo, la organización y gestión de los recursos educativos, la oferta y organización de la formación del profesorado, las condiciones laborales y sociales de los profesores.

*Nivel centro:* es la conflictividad vinculada a los recursos, la organización y gestión del centro (definición del RRI, funcionamiento de órganos, etc.).

*Nivel aula:* es la conflictividad vinculada a profesores y grupos de alumnos concretos e, indirectamente, a sus familias.

Finalmente, se podría agregar un cuarto nivel, el relacionado con los agentes externos, como pueden ser el aumento de la inmigración, la violencia juvenil, la crisis del modelo familiar y un largo etcétera de problemas políticos y económico-sociales.

A partir de esta clasificación de la conflictividad por niveles, se tratará, fundamentalmente, de trabajar la conflictividad que se produce en el aula, aunque algunas actuaciones puedan abarcar contextos más amplios. En este sentido, adoptaremos una postura «crítica» que tenga como objetivo un cambio, como dice Jares, en la «micro-política del centro». Este cambio debería incluir no sólo aspectos estrictamente relativos a la institución escolar, sino también relativos al contexto sociofamiliar.

A la hora de intervenir sobre estos aspectos es importante tener en cuenta a la escuela como motor de cambio. Desde el centro educativo es posible favorecer la aparición de un estilo positivo, asumiendo los principios siguientes:

- a) Fomentar la participación de todos, sin exclusiones. Para ello, es importante crear condiciones para que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse en grupo. Normalmente las personas más rápidas, las que tienen mayor fluidez verbal, las mayores, los hombres, son las que suelen participar.
- b) Tener en cuenta las necesidades, las opiniones y los sentimientos de todas las personas. Para ello, si queremos que un grupo crezca, es importante crear el

espacio necesario para que cualquier aportación sea tenida en cuenta, analizada y aplicada, si es valorada de manera eficaz.

- c) Crear un clima de confianza y aprecio hacia los demás. Para ello, es preciso aprender a valorar lo positivo de las personas y trabajar desde la confianza mutua.

Estos tres aspectos tienen un gran peso específico. Sin embargo, si nos limitamos exclusivamente a ellos, corremos el riesgo de encontrarnos con un grupo cuyos miembros se sienten muy a gusto entre sí, donde existe una buena comunicación y confianza mutua, pero donde se echa en falta su poder de transformación de la realidad. Por ese motivo, es preciso añadir dos valores más:

- d) Participación de todos en la toma de decisiones. Todo grupo valora la participación, no sólo a la hora de opinar, sino también a la hora de decidir mediante mecanismos de consenso.
- e) Afrontar la conflictividad de forma positiva. De ahí que la creación del grupo pase por generar las condiciones psicológicas necesarias para que sus miembros aprendan a detectar los conflictos, los hagan aflorar y los regulen y controlen de manera efectiva.

Ahora bien, no todos los centros educativos suelen guiar su práctica académica en esta dirección, por lo que una evaluación exhaustiva de estos comportamientos nos ofrecería una valiosa información de cara a intervenir o no sobre dichos aspectos. A la evaluación seguiría una intervención ajustada que consistiría en la puesta en marcha de una serie de acciones educativas cuyo objetivo sería concretar los cinco principios generales que acabamos de citar. Pues bien, los principios anteriores se han de reflejar en un Proyecto de Centro que atienda bien la diversidad y trate de favorecer la creación de un buen clima escolar y sociofamiliar.

## ■ 4. Hacia un proyecto de centro inclusivo

---

El Proyecto Educativo, siguiendo a Álvarez, Soler y Hernández (2001), es el marco general de referencia que vertebra un Centro Educativo y lo hace realidad organizada y culturalmente significativa explicitando sus opciones y aspiraciones de una manera clara, comunicable y coherente. Este marco, que en el ordenamiento legal vigente se engloba bajo el epígrafe *atención a la diversidad*, se concibe como un continuo que va desde programaciones comunes a partir de las características de todos los alumnos de un Centro que participan de un mismo contexto, hasta «adaptaciones curriculares» para alumnos con «necesidades educativas especiales», sean éstas de déficit o superdotación, y «programas diversificados» para grupos con un desfase importante en cuanto a su competencia curricular.

Pues bien, para llevar a cabo este *Proyecto*, todos los componentes de la comunidad educativa deben estudiar y profundizar en la tradición de su Centro y en su experiencia personal con objeto de dar respuesta a sus expectativas de futuro. No debe quedar en un documento burocrático formal, sino que ha de ser un vehículo que sirva para conformar y perfeccionar la realidad educativa del Centro, en la convicción de que los mayores beneficios se obtienen mientras se dialoga, se interioriza y se proyecta.

Todo *Proyecto Educativo* debe enmarcarse, como es natural, en el sistema educativo vigente. No se pueden olvidar tampoco como fuentes importantes la historia y la identidad de la institución, ya que van a condicionar las opciones educativas y la imagen que del propio Centro se va a tener en su entorno. Por último, es imprescindible un estudio pormenorizado del contexto sociocultural del Centro para conocer tanto las características que definen a los miembros de su comunidad (profesores, padres y alumnos), como los medios con los que se puede contar para llevar a cabo el *Proyecto*.

Una vez estudiadas estas tres fuentes se puede proceder a la confección del *Proyecto Educativo*, concretado en tres elementos: carácter propio, finalidades u objetivos generales del Centro y estructura organizativa. De estos elementos del Proyecto Educativo, y en especial de las finalidades referidas a los alumnos, arranca el Proyecto Curricular, que se elabora estableciendo los objetivos generales de cada etapa, área y ciclo. De los objetivos de ciclo parten las programaciones de aula, las cuales van a ser el referente de las adaptaciones. Éstas pueden tener un carácter individual (adaptación de acceso o curricular) o grupal (diversificación curricular) y constituyen el modo de concretar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de Atención a la Diversidad. Esta concreción afecta no solamente a los objetivos de conocimiento, sino también a objetivos relacionados con la interacción social, la motivación y, como ya se ha indicado, el aprendizaje cooperativo. La manera de enfocar cada uno de estos

ámbitos va a condicionar la vida del Centro, acelerándolo o alejándolo de situaciones y comportamientos más o menos conflictivos.

Desde el punto de vista estratégico, la puesta en marcha de entrenamientos favorecedores de la interacción, la predisposición y la colaboración interpersonal se puede iniciar dentro de los planes de acción tutorial.

En este sentido, los Proyectos Educativos y Curriculares deben concretar estas funciones y determinar fórmulas organizativas que las hagan posibles.

En la elaboración de los planes de acción tutorial intervienen el Claustro, la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Jefe de Estudios, los Tutores, los Coordinadores de Ciclo, los Departamentos de Orientación y los Equipos Psicopedagógicos del Sector.

Existen diferentes funciones en cuanto al desarrollo de sus tareas concretas. Cada una de estas funciones se recoge de manera pormenorizada en González et al. (1995: 176-177).

Entre los objetivos más generales del plan de acción tutorial habría que destacar los siguientes:

- a) Tener un mayor conocimiento de los factores personales, familiares y curriculares que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Hacer más eficaz la intervención educativa a través de estrategias e instrumentos de intervención, articulados en torno a los alumnos, profesores y padres.
- c) Orientar y corregir las posibles disfunciones en lo personal, curricular y familiar que puedan aparecer a lo largo de la escolaridad.
- d) Demandar apoyo y asesoramiento externos, cuando el propio Centro ya no pueda solventar la situación con sus propios medios.

Estos objetivos deberán desarrollarse en torno a los tres pilares básicos de la comunidad escolar: *padres, profesores y alumnos*. Por ello, hay que establecer un Plan de Acción Tutorial para cada uno de ellos, cuyos objetivos específicos, siguiendo a Álvarez y Soler (1997), quedarían tal y como se refleja a continuación:

#### 4.1. Plan de acción tutorial con padres

Con los padres se pueden plantear los siguientes objetivos:

- a) Informar a los padres acerca de la actividad escolar y paraescolar que se desarrolla en el Centro.
- b) Implicar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el ámbito de la orientación en valores.

El procedimiento para alcanzar estos objetivos podría realizarse a través de actividades colectivas e individuales.

- A. Las actividades *colectivas* consisten en establecer reuniones anuales con padres, generalmente tres, y planificar tareas dirigidas por grupos de padres.



También entraría en este capítulo la formación a través de Escuelas de Padres con el objetivo de establecer marcos de conducta estables y uniformes, tanto en el ámbito escolar como familiar.

El contenido de las reuniones podría ser el siguiente:

*1ª Reunión:* se haría una exposición del PC de Ciclo y Curso, informando sobre los objetivos de aprendizaje, criterios de organización, criterios de promoción, horarios de alumnos, horario de visitas al tutor, calendario de evaluaciones, normas de control de asistencia, etc.

En esta primera reunión parece conveniente la presencia de todo el equipo de profesores. También es importante entregar un «dossier» informativo a los padres cuyo contenido podría ser el siguiente:

1. *Finalidades del Centro recogidas en el PE. Objetivos Generales de la Etapa recogidos en el PC.*
2. *Estructura organizativa del Centro (RRI): centrarse en las normas específicas del Centro sobre entradas y salidas, asistencia, sanciones, etc.*
3. *Distribución del profesorado, indicando claramente el nombre de los tutores correspondientes.*
4. *Horario de visitas: lugar, día y hora para poder entrevistarse con los profesores, equipo directivo, asociación de padres, inspector de zona, representante del Ayuntamiento.*
5. *Aspectos didácticos, pedagógicos y extraescolares (objetivos y metodología) de:*
  - Departamentos (Lengua, Ciencias, Orientación, etc.).*
  - Talleres (ordenadores, teatro, pintura, etc.).*
  - Fiestas que se celebran en el colegio (Navidad, Carnaval, Día del Libro, Fin de Curso, etc.).*
  - Criterios de evaluación.*
  - Actividades extraescolares (deportes, conferencias, etc.).*
6. *Calendario escolar vigente (días festivos, vacaciones, horario, etc.).*
7. *Datos estadísticos de interés general (matrícula, resultados académicos, número de alumnos por Ciclo, etc.).*
8. *Libros de texto.*

Una fecha adecuada para esta primera reunión sería el mes de octubre, con la convocatoria hecha por escrito con una semana de antelación y explicitando los puntos a tratar en ella.

*2ª Reunión:* se haría una evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en la primera reunión, y se trataría de la posibilidad de introducir entrenamientos en estrategias de aprendizaje, modificación de conducta, planificación de las tareas en casa, etc.

También pudiera ser el momento para organizar ciclos de conferencias sobre orientación profesional, drogodependencias, etc.

Se celebraría a mitad de curso, y la convocaría el tutor siguiendo el mismo procedimiento que en la primera reunión.

*3ª Reunión:* esta tercera reunión se haría a final de curso, y en ella se haría un balance final de todo el curso académico, pudiendo aprovecharse para intercambiar reflexiones tutor-padres surgidas a lo largo del curso y que pudieran incorporarse en el curso siguiente.

- B. Las actividades *individuales* hacen referencia a la necesidad de planificar entrevistas con los padres de cada alumno con el fin de adaptar más el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características concretas. Sería conveniente planificar como mínimo una entrevista inicial que tendría como objetivos:

- a) Recoger información sobre los siguientes aspectos:

Datos sociofamiliares.

Relaciones familia-alumno.

Intereses y expectativas del alumno, según la impresión de los padres.

Conducta en casa y en el medio circundante.

Actitudes escolares del alumno según la percepción de los padres.

Rasgos de personalidad.

- b) Contrastar la información de los aspectos anteriores si ya se dispusiesen de otros cursos.

Además, es conveniente realizar entrevistas individuales en los casos conflictivos (déficit de rendimiento, problemas conductuales, de relación, etc.) con el fin de conocer el ambiente sociofamiliar y, así, poder incorporar las medidas de negociación y mediación más ajustadas.

Todas las entrevistas, tanto individuales como grupales, deben reflejarse en un registro exhaustivo para no plantear cuestiones de forma repetitiva, dar cauce formal a los compromisos que se puedan adquirir, y dejar constancia escrita de los temas abordados, tanto ante posibles reclamaciones de los padres, como para que la información obtenida pueda ser transmitida de modo fidedigno a los tutores de cursos posteriores.

## 4.2. Plan de acción tutorial con el grupo de alumnos

Con los alumnos se pueden plantear los siguientes objetivos:

- a) Identificar la estructura social, formal e informal del grupo, así como su cohesión.
- b) Instruir al grupo en estrategias básicas de aprendizaje.

- c) Trabajar técnicas de dinámica de grupo para mejorar la cohesión grupal y la capacidad de interacción.
- d) Orientar al grupo en las salidas escolares y profesionales.

El procedimiento para alcanzar estos objetivos se podría realizar del modo siguiente:

Para el objetivo a), aplicación del test sociométrico y sociograma de Fernández (1995, pp. 59-61) y la tabla de actitudes que favorecen o inhiben la comunicación del grupo, de Fernández Torres (1991, p. 85).

Para el objetivo b), el entrenamiento en las estrategias de procesamiento en redes de Hipertexto de Álvarez et al. (2001) sería lo más adecuado. Para ello, el tutor, con la ayuda del orientador, trataría de aplicar los 4 cuadernos de entrenamiento: «¡Ya entiendo!... con Hipertexto» (Álvarez y Soler, 2001) y, así, los alumnos alcanzarían una comprensión más profunda y significativa.

Para el objetivo c), seguir el programa propuesto por Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001).

Por último, para el objetivo d), seguir el programa propuesto por Yuste y Galve (2001).

### **4.3. Plan de actuación con los profesores**

Con los profesores se pueden plantear los siguientes objetivos:

- a) Diseñar programaciones de aula flexibles que faciliten la adaptación de los Objetivos de Aprendizaje a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DA) y Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)
- b) Planificar el establecimiento de una propuesta metodológica coherente asentada sobre estrategias de procesamiento en red.

El procedimiento para alcanzar estos objetivos podría ser el siguiente:

Para el objetivo a) se puede seguir el planteamiento que proponen Álvarez, Soler y Hernández (2001) para diseñar programaciones cuyo núcleo sea el desarrollo de capacidades.

Por último, para el objetivo b), conviene aprender a manejar el Hipertexto como estrategia de enseñanza. Utilizar como referente el capítulo 10 de Álvarez et al. (2001).



## ■ 5. Clima escolar, familiar y sociocomunitario

---

En el *ámbito del clima escolar* (Cascón, 2000) es preciso desarrollar una serie de habilidades y estrategias que ayuden a afrontar mejor los conflictos. En este sentido, conviene crear en el grupo un ambiente de conocimiento, aprecio y confianza mutuo. Para ello, se pueden poner en marcha actividades que permitan presentarse, conocerse e integrarse, no dejando que nadie quede excluido del grupo. Crear dinámicas que fomenten la confianza en uno mismo y en los demás.

También es importante favorecer la comunicación y la toma de decisiones por consenso, aprendiendo a escuchar con empatía y a tomar decisiones consensuadas.

Finalmente, conviene aprender a trabajar de manera cooperativa, apoyándose unos en otros para alcanzar los objetivos propuestos.

En cuanto al *clima familiar* hay toda una serie de factores que influyen en el comportamiento del alumno en el centro educativo. Entre ellos, se pueden citar el clima afectivo, las actitudes de la familia, el grado de preocupación por la educación de los hijos, las expectativas familiares respecto a sus hijos, etc., lo que afecta al comportamiento en general y a la conducta del aula, en particular.

La escuela ha de evaluar estos factores y ha de intervenir sobre ellos cuando sea preciso. En muchos casos la solución de ciertos problemas familiares se escapa al ámbito escolar (familias desestructuradas, marginación, etc.). Sin embargo, la actuación en los casos que sobrepase la competencia escolar, conviene enfocarla con la ayuda de los agentes sociales correspondientes: servicios a la comunidad, trabajadores sociales, etc.

Por último, en el ámbito *sociocomunitario* existen múltiples variables desencadenantes de situaciones conflictivas. Algunas de ellas tienen que ver con un alto nivel de paro, población poco arraigada, problema de drogas, infraestructuras deficientes, intolerancia hacia las minorías, etc. También influyen aspectos no tan puntuales del barrio sino más globales de nuestra cultura y nuestra sociedad en general, como por ejemplo la influencia de la televisión.

Evidentemente, en estos contextos las posibilidades de intervención desde la escuela son más bien limitadas, pero existen. En este sentido, trabajar con los agentes sociales del entorno (educadores de calle, asociaciones, animadores socioculturales, etc.) va a ser de gran ayuda. Casamayor (1998, pp. 22-23) propone lo siguiente: «*Seguramente sería una buena estrategia que el Consejo Escolar de la institución se plantease como objetivo abrir el centro al entorno, ganar ámbitos de influencia, convertir el centro en espacio de cultura, aprovechar los miles de metros cuadrados de servicios (aulas, oficinas, biblioteca, equipos informáticos, espacios de juego...) para cubrir la carencia de infraestructuras que padecen muchos barrios y pueblos. Quizá así el centro*

*podría contrarrestar más eficazmente otras influencias*». A este respecto, una cuestión bastante «de moda» son los programas de ocio nocturno libres de drogas. Si éste es un problema en el barrio, el centro educativo podría colaborar con el programa. Y no sólo de noche, las instalaciones del centro podrían estar abiertas al público por las tardes ofreciendo espacios de ocio saludable y creativo.

En fin, se trataría de evaluar, por un lado, el contexto comunitario en el que los alumnos del centro se desarrollan y, por el otro, el grado de implicación del centro en su solución. El sistema de intervención iría fundamentalmente encaminado a proponer la colaboración del centro con otras instituciones, asociaciones y agentes sociales más directamente implicados en su resolución. Pero también es posible la creación de programas propios (por ejemplo, de cambio de actitudes hacia minorías) o combatir los valores socioculturales imperantes hoy día y la presión del grupo a través de los ámbitos curricular y organizacional del centro.

## ■ 6. Hacia una evaluación específica del conflicto escolar y de las variables asociadas

---

La evaluación del conflicto escolar debe hacerse teniendo en cuenta no solamente la valoración de aspectos relacionados con las situaciones propias de conflictividad, sino también con la incidencia de todas aquellas variables que indirectamente potencian o mantienen tales situaciones.

En este sentido, es preciso evaluar tanto el grado de conflictividad existente, como la incidencia de las variables asociadas: las motivacionales-estratégicas y las de interacción social. Y todo ello no sólo desde la perspectiva de los alumnos y profesores, sino también del Equipo Directivo.

### 6.1. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del profesorado

Para evaluar al profesorado respecto a las situaciones de conflictividad es necesario tener en cuenta, por un lado, el grado de conflictividad percibida y, por otro, su participación en la erradicación de la misma.

El grado de conflictividad percibida debería abarcar los ámbitos siguientes:

**Tabla 1. Ámbitos e indicadores de conflictividad percibida por profesores**

Ámbitos	Posibles indicadores
<b>Clima afectivo positivo</b>	Los profesores se esfuerzan por conseguir buenas relaciones entre sus alumnos
<b>Liderazgo democrático</b>	Los estudiantes participan en la elaboración de las normas de convivencia del Centro
	La forma de trabajar en clase y de evaluar se debate entre profesores y alumnos
	Los problemas cotidianos que surgen en clase se solucionan de manera negociada
<b>Metodología motivante y que fomenta la convivencia</b>	Se suelen proponer estrategias de aprendizaje cooperativo para trabajar en el aula
	Los profesores utilizan una metodología motivante para sus alumnos
<b>Dotación de estrategias para la mejora del aprendizaje</b>	El profesor enseña, además de contenidos, las estrategias necesarias para abordarlos
<b>Atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje</b>	Los profesores suelen adaptarse a los alumnos que son más lentos
	En clase, se integran bien todos los estudiantes independientemente de su capacidad, condición o género
<b>Fomento de un estilo propio de gestión de conflictos positivo</b>	La mediación es una técnica que se suele poner en marcha ante problemas de cierta entidad
<b>Educación para la convivencia</b>	Valores, como la convivencia, se enseñan en clase o en tutoría
	En las clases o en tutoría se enseñan estrategias para resolver los conflictos de manera no violenta

El grado de participación del profesorado en la erradicación de las situaciones de conflictividad se debería abordar teniendo en cuenta los ámbitos siguientes:



**Tabla 2. Ámbitos e indicadores para erradicar conductas violentas**

Ámbitos	Posibles indicadores
<b>Actos disruptivos</b>	Muchos profesores tienen problemas para dar clase debido al comportamiento de ciertos alumnos
	Algunos estudiantes alborotan en clase faltando al respeto de sus profesores
<b>Violencia directa hacia personas (física, verbal o psicológica)</b>	Algunos estudiantes pegan a otros dentro del recinto escolar
	Se producen agresiones en las inmediaciones del centro escolar
	Hay insultos entre estudiantes de manera habitual
	Algunos estudiantes ponen moteos molestos a sus compañeros
	Existen estudiantes que amenazan a otros con armas
	Hay estudiantes que amenazan a otros para meterles miedo
	Algunos estudiantes obligan a otros a hacer cosas chantajeándolos
	El equipo directivo del centro recibe quejas frecuentes de problemas entre profesores y estudiantes
	Los profesores reciben habitualmente quejas de problemas entre algunos estudiantes
<b>Vandalismo o destrozo</b>	Algunos estudiantes rompen o esconden material del centro
<b>Robos</b>	Existen estudiantes que roban objetos o dinero en el centro
<b>Asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro</b>	Personas ajenas al centro entran y provocan situaciones violentas, entorpeciendo el correcto desarrollo de las clases
<b>Absentismo</b>	Muchos estudiantes faltan a clase sin causa justificada

El análisis y reflexión de cada uno de estos ámbitos daría lugar al cuestionario del profesorado de Primaria y Secundaria, que se muestra a continuación (Tabla 3).

## CUESTIONARIO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  N° centro: .....

Especialidad del profesor/a: Tutor/a:  FI:  MU:  EF:  PT:  Otras:

Varón:  Mujer:  Curso del Ciclo 2º Primaria:  Curso del Ciclo 3º Primaria:

Experiencia docente: Menos de 5 años:  De 5 a 10:  Más de 10:

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

TABLA 3. CUESTIONARIO 1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como profesor/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. Los centros deben plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos aprender a convivir y a comportarse.					
6. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
7. Muchos profesores del Centro se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Las medidas preventivas en los centros para evitar problemas de disciplina deben incluirse en el Proyecto Educativo y en el R.R.I.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. Procuo implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula y en el Centro.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión algún alumno/a manifestó tener miedo a ir al Centro por temor a ser agredido.					

14. En mi Centro es bastante frecuente el absentismo del profesorado.					
15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. Al inicio del curso dedico un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. Procuero planificar detalladamente la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
19. A menudo suelo emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
20. Realizo una autoevaluación de mi labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los profesores.					
22. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los propios alumnos.					
23. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones físicas entre el alumnado.					
24. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (amenazas verbales e intentos de agresión, etc.) hacia el profesorado.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte del alumnado de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).

## CUESTIONARIO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:       Centro Concertado:       N° centro: .....  
 Especialidad del profesorado: Ciencias       Letras       Otras:   
 Varón:       Mujer:       Primer Ciclo ESO:       Segundo Ciclo ESO:   
 Experiencia docente: Menos de 5 años:       De 5 a 10:       Más de 10:   
 Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

TABLA 4. CUESTIONARIO 1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como profesor/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. Los centros deben plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el Centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir.					
6. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
7. Se deberían ofertar cursos de formación específicos al profesorado para abordar los temas de disciplina.					
8. Las medidas preventivas en los centros para evitar problemas de disciplina deben incluirse en el Proyecto Educativo y en el R.R.I.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. El profesorado debe implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión algún alumno/a manifestó tener miedo a ir al Centro por temor a ser agredido.					

14. En mi Centro es bastante frecuente el absentismo del profesorado.					
15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. Al inicio del curso dedico un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. Procuero planificar detalladamente la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
19. A menudo suelo emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
20. Realizo una autoevaluación de mi labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los profesores.					
22. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los propios alumnos.					
23. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones físicas entre el alumnado.					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (amenazas verbales e intentos de agresión, etc.) hacia el profesorado.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte del alumnado de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).

## 6.2. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del alumno

Teniendo en cuenta una estructura de partida semejante a la del profesorado, el análisis de estos ámbitos para los alumnos daría lugar al cuestionario siguiente (Tabla 5).

### CUESTIONARIO DEL ALUMNADO DE PRIMARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  N° centro: .....

Varón:  Mujer:  Repetí 1 año:  Nunca repetí:

Ciclo 2° Primaria: Curso: \_\_\_\_\_ Ciclo 3° Primaria: Curso: \_\_\_\_\_

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

TABLA 5. CUESTIONARIO 1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como alumno/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. El Centro debe plantear medidas para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir y a comportarse.					
6. Los alumnos deben intervenir activamente para solucionar los conflictos escolares.					
7. La mayoría de los profesores también se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan, o me hacen daño, en el Centro o fuera) es con el profesor/a tutor/a.					
9. La manera de ser y de actuar del profesorado influye mucho sobre la disciplina del aula.					
10. El profesorado cuenta con la opinión de los alumnos a la hora de establecer las normas de conducta y de disciplina en el aula y en el Centro.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					

13. En alguna ocasión he sentido miedo a asistir al Centro por temor a ser agredido/a.					
14. En mi Centro es bastante frecuente que los profesores falten al trabajo muchos días.					
15. A veces, los alumnos reciben malos tratos psicológicos por parte de algunos profesores.					
16. Al inicio del curso los profesores dedican un tiempo para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. De vez en cuando el profesor revisa en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. A mí me insultan muy a menudo otros alumnos y alumnas del Centro.					
19. A mí me acosan muchas veces otros alumnos o alumnas del Centro, me quitan cosas, etc.					
20. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan o me hacen daño) es con: (elige una respuesta):	Mis padres	Profesores	Compañeros	Tutor/a	Otros
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado de mi Centro está: (Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º y 5º)	Insultar	Pegar	Robar	Hablar mal de otros/as	Acosar
22. A mí me pegan frecuentemente otros/as compañeros/as del Centro. En caso de que ocurra, suele suceder: (Pon una X) Una vez o más a la semana: ____ Una vez o más al mes: ____ Una vez o más al trimestre: ____					
23. Yo suelo pegar frecuentemente a otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, lo hago: (Señala con una X) Una vez o más a la semana: ____ Una vez o más al mes: ____ Una vez o más al trimestre: ____					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (insultos, amenazas verbales, etc.), hacia los profesores.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte de los alumnos y alumnas de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos (insultos, riñas, peleas) entre los alumnos: En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno o alumna incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puedes añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de tu Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más tus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN).

## CUESTIONARIO DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:       Centro Concertado:       N° centro: .....

Varón:       Mujer:       Repetí 1 año:       Repetí 2 años:       Nunca repetí:

Primer Ciclo ESO: Curso: \_\_\_\_\_      Segundo Ciclo ESO: Curso: \_\_\_\_\_

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

TABLA 6. CUESTIONARIO 1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como alumno/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. El Centro debe plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el Centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir y a comportarse.					
6. Los alumnos deben intervenir activamente para solucionar los conflictos escolares.					
7. La mayoría de los profesores se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Es necesario que desde el Centro se adopten medidas preventivas para evitar problemas de disciplina.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. El profesorado suele implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula y en el Centro.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión he sentido miedo a asistir al Centro por temor a ser agredido/a.					
14. En mi Centro es frecuente el absentismo del profesorado (faltar al trabajo).					



15. A veces, los alumnos reciben malos tratos psicológicos por parte de algunos profesores.					
16. Al inicio del curso los profesores dedican un tiempo para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. De vez en cuando el profesor revisa en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. A mí me insultan muy a menudo otros alumnos o alumnas del Centro.					
19. A mí me acosan muchas veces otros alumnos o alumnas del Centro, me quitan cosas, etc.					
20. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan, me pegan, o me hacen daño) es con: (elige una respuesta):	Mis padres	Profesores	Compañeros	Tutor/a	Otros
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado de mi Centro está: (señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º y 5º).	Insultar	Pegar	Robar	Hablar mal de otros/as	Acosar
22. A mí me pegan frecuentemente otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, suele ocurrir: (señala con una x) Una vez o más a la semana: ___ Una vez o más al mes: ___ Una vez o más al trimestre: ___					
23. Yo suelo pegar frecuentemente a otros compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, lo hago: (señala con una x) Una vez o más a la semana: ___ Una vez o más al mes: ___ Una vez o más al trimestre: ___					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (insultos, amenazas verbales, etc.) hacia los profesores.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte de los alumnos y alumnas de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno o alumna incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Señalar las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puedes añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de tu Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más tus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN).

### 6.3. Evaluación de la conflictividad desde la perspectiva del equipo directivo

A partir de una estructura semejante a la empleada con el cuestionario de los profesores y de los alumnos, se realizaría el cuestionario para los equipos directivos, tal como aparece a continuación (Tabla 7).

#### CUESTIONARIO DEL EQUIPO DIRECTIVO

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  Varón:  Mujer:  N° centro: .....

Cargo: Director/a:  Jefe/a de Estudios:  Jefe Estudios Adjunto:  Secretario/a:

Experiencia en cargo directivo. Núm. de años: \_\_\_\_\_

Experiencia docente: Menos de 5 años:  De 5 a 10:  Más de 10:

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

TABLA 7. CUESTIONARIO 1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Los profesores/as del Centro considero que son puntuales en sus entradas y salidas de clase.					
2. El profesorado del Centro participa activamente en las actividades no lectivas con alumnos que se programan cada año.					
3. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Reglamento de Régimen Interior (RRI) considera las normas como una cuestión fundamental para prevenir los problemas de convivencia.					
4. En actividades de formación continua y permanente asiste por lo general todo el profesorado.					
5. Se hace un estudio cada año sobre el absentismo del profesorado.					
6. Se hace un estudio cada año sobre el absentismo del alumnado.					
7. Muchos profesores del Centro se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. En el Centro se procura implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula.					
11. El RRI es eficaz para resolver problemas de disciplina que se producen en el Centro.					
12. Se utiliza el Real Decreto de Derechos y Deberes como un elemento de convivencia que ayude a mejorar las relaciones humanas del Centro.					

13. Al inicio del curso, el profesorado del Centro dedica un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
14. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. El profesorado realiza programaciones didácticas adecuadas para planificar la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
17. A menudo, los profesores suelen emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
18. El profesorado realiza una autoevaluación de su labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
19. El Plan de Acción Tutorial (PAT) considera fundamental tratar temas de disciplina.					
20. La colaboración de las familias con el Centro, en términos generales, es adecuada.					
21. Se controlan bastante las entradas y salidas de los alumnos y alumnas del Centro.					
22. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
23. En el curso 2000-2001 la intervención de la Comisión de Convivencia fue superior a otros años. ¿En cuántas ocasiones? Decir el número de veces: ____					
24. La tendencia en los últimos años es que aumenten los expedientes disciplinarios, por mal comportamiento de los alumnos. ¿Cuántos expedientes disciplinarios hubo en el Centro en el curso 2000-2001? N°: ____					
25. Explicar los principales motivos de la apertura de expedientes disciplinarios, según su mayor frecuencia de ocurrencia: (1º, 2º, 3º...	1º			3º	
	2º			4º	
26. Señalar por orden de frecuencia las conductas más problemáticas que dificultan el buen funcionamiento del Centro y que ocurren bastante a menudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Molestar en el aula.</li> <li>- Insultos entre alumnos/as.</li> <li>- Amenazas verbales entre ellos.</li> <li>- Amenazas a profesores.</li> <li>- Agresiones entre alumnos.</li> <li>- Agresiones a profesoras.</li> <li>- Otras (Indicar):</li> </ul>				
27. Se deja constancia escrita en el Centro de amonestaciones a alumnos por conductas inadecuadas antes de abrirles un expediente disciplinario.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª			2ª	

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).

Los resultados de los cuestionarios conviene contrastarlos, en todo caso, con una valoración lo más objetiva posible, por parte de la Jefatura de Estudios, de los indicadores siguientes:

**Tabla 8. Indicadores de violencia a analizar por la Jefatura de Estudios**

Conductas conflictivas	Número por curso
1. Amenazas con armas	
2. Agresiones físicas dentro del recinto escolar	
3. Amenazas verbales	
4. Acosos sexuales	
5. Robos en el Centro	
6. Situaciones en que alumnos causan desperfectos o esconden material del Centro	
7. Agresiones en las inmediaciones del Centro	
8. Conflictos entre alumnos por insultos entre ellos o de incidentes en el aula por insultos entre alumnos	
9. Quejas de problemas profesorado/estudiantes	
10. Quejas de problemas entre estudiantes	

Ahora bien, cuando el grado de conflictividad percibido es elevado, es preciso tener en cuenta otras variables asociadas relacionadas fundamentalmente con los ámbitos motivacional-estratégico y con las habilidades sociales.

#### 6.4. Evaluación del ámbito motivacional-estratégico

Hasta la década de los ochenta, las investigaciones realizadas en torno al aprendizaje apenas consideraban el peso que las variables de carácter afectivo-motivacional jugaban en este complejo proceso. Sin embargo, la insistencia por parte de distintos profesionales de que los procesos de E-A no deben centrarse únicamente en aspectos cognitivos, puesto que variables como la baja autoestima, las escasas expectativas de éxito, el pobre rendimiento académico o los problemas interpersonales constituyen factores de riesgo que pueden dar lugar a la aparición de conductas inadecuadas, como la agresividad (Kirchner y Forns, 2000) o el abandono escolar.

En este sentido se señala que, para implicarse activamente en los aprendizajes, los sujetos deben tener tanto habilidad (skill) como voluntad (will), para lo cual es imprescindible poder y saber hacerlo (lo que precisa disponer de capacidades, conocimientos,

estrategias y destrezas), además de querer hacerlo (esto es, tener la disposición, intención y motivación suficientes para poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos que se quieran alcanzar (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Por tanto, a partir de los años ochenta, las investigaciones en torno al aprendizaje tratan de integrar los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales implicados en el aprendizaje con el objeto de poder comprender, explicar y mejorar este proceso (González y Tourón, 1992).

En este sentido, en 1990, Pintrich y De Groot señalan que la implicación del aprendiz en los aprendizajes depende de tres componentes motivacionales: 1) el componente de valor o creencias en relación a la importancia y utilidad de la tarea a realizar; 2) el componente de expectativa o creencias que tiene el aprendiz respecto a su capacidad para realizar una tarea; y 3) el componente afectivo o reacción emocional del aprendiz ante la tarea y ante sí mismo en función de los dos componentes anteriores.

Por este motivo, quien aprende es una persona que lo que hace y los resultados que obtiene influyen no sólo en unas determinadas capacidades (por ejemplo, cognitivas), sino en la elaboración de la imagen de sí mismo. En esta elaboración, es fundamental que el estudiante tenga la experiencia de que puede aprender y, de hecho, aprende. Para que tenga esta experiencia es necesario que conozca y sepa utilizar distintas estrategias de aprendizaje.

Las estrategias se definen como *secuencias integradas de procedimiento o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información*, es decir, son herramientas que utiliza el aprendiz para aprender. Recurrir a estrategias a la hora de enfrentarse a una tarea supone poner en marcha, de forma consciente, intencional y reflexiva, un proceso en el que el aprendiz elija y recupere los conocimientos que necesita para cubrir una demanda. Este tipo de actuación tan compleja exige un sistema de regulación que permita controlar continuamente qué conocimientos declarativos es necesario activar o qué procedimientos desplegar para resolver una tarea.

De acuerdo con lo dicho, aprender implica poner en marcha dos tipos de estrategias: estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras están orientadas a facilitar la comprensión, retención, recuerdo y utilización de la información. Se incluyen en este grupo las estrategias de repetición (cuyo fin es mantener y recordar de manera literal la información que viene del exterior), las estrategias de elaboración (que ayudan a almacenar la información en la memoria a largo plazo, facilitando la conexión entre la nueva información y los conocimientos previos existentes) y las estrategias de organización de la información (que ayudan a seleccionar la información apropiada y a establecer conexiones entre los elementos de la información que va a ser aprendida).

En cuanto a las segundas, están orientadas a controlar y regular el propio proceso de aprendizaje, lo que implica planificar, supervisar y evaluar el mismo, es decir, reflexionar antes, durante y después de que éste tenga lugar. Cabe señalar que este proceso de control no recae sólo sobre los aspectos cognitivos, sino también sobre aquellos de carácter afectivo-motivacional, con el propósito de mantener a raya estados que puedan repercutir negativamente sobre el aprendizaje (por ejemplo, la ansiedad que puede surgir ante dificultades en la puesta en marcha y desarrollo del proceso de aprendizaje).

En síntesis, señalar que para comprender el estilo de aprendizaje de un aprendiz es necesario considerar tanto sus necesidades y expectativas y las metas que se propone conseguir, como lo que hace a la hora de aprender, ya que si bien los aspectos cognitivos y metacognitivos ofrecen información sobre cómo se enfrenta la persona a las tareas, los aspectos de carácter afectivo-motivacional proporcionan información para entender por qué hace lo que hace y por qué no hace lo que se espera que haga (Boekaerts, 1999).

Ahora bien, para una evaluación de los distintos ámbitos de la motivación podemos utilizar los instrumentos siguientes:

- a) Para la *evaluación de la competencia percibida* es mejor, siguiendo a Álvarez et al. (1999), valorar dominios específicos que pruebas globales. En este sentido, Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) proponen como fórmula para esta evaluación específica la siguiente: grado de eficacia percibida *menos* grado de inseguridad *igual* a expectativas de autoeficacia. Así, por ejemplo, ante una prueba control de diez problemas, solicitamos al alumno que estime la puntuación que cree que recibirá en el control (por ejemplo, espera obtener un 7). Seguidamente, le pedimos que califique cuál es su confianza en obtener el 7 y utilizamos para ello una escala de tres puntos: no muy seguro (-1), casi seguro (0) y absolutamente seguro (+1). Para obtener la puntuación de autoeficacia, sumamos ambas estimaciones (expectativas de autoeficacia *igual* a expectativas de rendimiento *más* el grado de confianza) y, así, si el alumno que había estimado su rendimiento en un 7, hubiera señalado el -1, en la segunda medida el valor de las expectativas de autoeficacia sería  $7-1=6$ .
- b) Para la *evaluación de las atribuciones* se puede utilizar alguno de los tres cuestionarios que propone Alonso Tapia (1995):
  1. Estilos Atributivos (EAT): se aplica a alumnos de entre 10 y 15 años y mide el estilo atributivo académico y el interpersonal.
  2. EMA-2: se aplica a alumnos de 15 a 18 años y, al igual que el EAT, mide los estilos atributivos en las áreas académica e interpersonal.
  3. Expectativas de Control (ECO): tiene muchas semejanzas con el EAT (académico), pero formula los ítems atendiendo no a resultados pasados, sino con perspectivas de futuro.

Además de los cuestionarios propuestos por Alonso Tapia, es muy interesante el «Sidney Attribution Scale» (SAS), de Marsh et al. (1984), que, partiendo del trabajo realizado en 1983 por Relich, citado en Marsh et al. (1984), construye esta prueba con el propósito de evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las causas de sus éxitos o fracasos en la escuela. El SAS está formado por 24 situaciones hipotéticas en las que los alumnos tienen que suponer que se encuentran y deben responder a tres alternativas (capacidad, esfuerzo y causas externas), en base a una escala de 5 puntos. Así, por ejemplo, se pregunta: *Supón que has ganado una carrera en los campeonatos del colegio. Ello, posiblemente, fue debido a que tuviste mucha suerte / tienes mucha habilidad*

*corriendo / no eres de los mejores, pero te esforzaste al máximo.* A cada una de estas posibilidades se le responde a través de una escala de 1 a 5.

El SAS ofrece 12 puntuaciones parciales, resultado de la combinación de tres variables: área académica (competencia verbal, competencia numérica), éxito o fracaso, causa percibida (habilidad, esfuerzo, causa externa).

- c) Para la *evaluación del autoconcepto*, algunos de los instrumentos más utilizados son los siguientes:
1. PH (Escala Piers-Harris, de Piers, 1984): evalúa el comportamiento con otras personas, el autoconcepto intelectual, físico, autocontrol, habilidades de comunicación e integración.
  2. AFA (Autoconcepto Forma-A, de Musitu, García y Gutiérrez, 1991): nos da una puntuación general de autoconcepto y la dimensión académica, social, emocional y familiar. Se aplica a alumnos de Educación Secundaria, de forma individual o colectiva, con una duración de 15 minutos aproximadamente.
  3. SDQ (Self Description Questionnaire, de Marsh, 1988): esta prueba está fundamentada en el Modelo Multidimensional-Jerárquico, de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), y presenta 3 versiones: SDQ-1 (6-12 años), SDQ-2 (12-18 años) y SDQ-3 (18 años en adelante), adaptadas al castellano por Elexpuru et al. (1992). Dicha prueba presenta una fiabilidad promedio de 0.87 y una validez adecuada (Núñez y González-Pienda, 1994, p. 329).
  4. A-26 (Escala de autoconcepto, de Villa, 1990): mide el autoconcepto en adolescentes de 14-17 años y consta de 26 ítems con 3 dimensiones: autoestima, relación social y autoconcepto académico.
- d) Por último, para la *evaluación de los niveles de ansiedad* se pueden aplicar a partir de los 16 años el ISRA y el STAI y, para edades inferiores, el CAS y el STAI-C.

Un posible cuestionario que trate de sintetizar todos los ámbitos descritos podría ser el siguiente:

**Tabla 9. Escala de autoevaluación del alumno**

Valora cada afirmación con la siguiente escala:	1	2	3	4	5
1. Me siento seguro ante las tareas y actividades de clase					
2. Estoy seguro de que puedo aprender más					
3. Creo que domino incluso las tareas de las asignaturas más difíciles					
4. Tengo gran confianza en mí mismo a la hora de realizar tareas de clase					
5. Por alguna razón, aunque estudie, algunas asignaturas me parecen muy difíciles					
6. Normalmente estoy tranquilo en los exámenes					
7. Normalmente suele haber asignaturas en las que me siento incómodo y nervioso					
8. Cuando me preguntan en clase, me quedo en blanco y soy incapaz de pensar con claridad					
9. Hay asignaturas que no tienen interés para mí					
10. Hay asignaturas que carecen de importancia para mi futura vida laboral					
11. Existen asignaturas que son una pérdida de tiempo					
12. Creo que mis resultados académicos se deben a mi inteligencia y capacidad					
13. Estoy convencido de que mi mayor o menor rendimiento en clase depende de la cantidad de tiempo que dedico a estudiar					
14. Para sacar buenas notas hay que ser inteligente, no vale con estudiar mucho					
15. Si me esfuerzo puedo sacar las notas que quiera					
16. Para sacar buenas notas, sobre todo, hay que tener mucha suerte					
17. Estoy desesperado en ciertas asignaturas; mis notas no varían haga lo que haga					
18. Cuando saco una nota baja en algún examen es debido a que el profesor no ha explicado bien la lección					
19. La culpa de que alguna asignatura sea difícil es de los profesores, que no saben explicarla					
20. Si sacamos malas notas en ciertas asignaturas es debido a que no nos esforzamos lo suficiente					
21. Me gustaría mucho ser de los mejores en clase					
22. Estaría orgulloso de ser el mejor estudiante en determinadas asignaturas					
23. Sería feliz sacando notas más altas en algunas asignaturas					
24. Si saco notas muy altas, mis compañeros pensarían que soy un empollón					
25. Si sacara las notas más altas de la clase intentaría ocultarlo					
26. Si sacara las notas más altas de la clase preferiría que nadie lo supiera					
27. No me gusta que la gente crea que soy bueno en clase					
28. Mis profesores creen que puedo rendir bien en clase					
29. Los profesores de algunas asignaturas me han hecho sentirme incapaz					
30. Mis profesores me animan a que oriente mis estudios futuros en la dirección que a mí me gusta					
31. Mis profesores se interesan por mis progresos en clase					
32. Mis profesores creen que alguna asignatura no se me da bien					
33. Me gustan las actividades de clase					
34. Las clases me resultan agradables y estimulantes					
35. Cuando me encuentro con problemas en clase que no puedo resolver, inmediatamente sigo trabajando hasta que los resuelvo					
36. En la mayoría de las clases me encuentro muy bien y soy feliz					
37. Al salir de clase sigo pensando en las cosas que no acabo de comprender					
38. Resolver las actividades de alguna asignatura me atrae muy poco					
39. En algunas clases me encuentro triste e infeliz					
40. Cuando no puedo resolver alguna actividad me enfado y me enfurezco					
41. Con frecuencia no soy capaz de mantener la concentración cuando trabajo en ciertas asignaturas					
42. Trabajo en clase lo menos posible					
43. Si no trabajo más algunas asignaturas es porque no las entiendo					
44. Realmente creo que no sirvo para estudiar					
45. Si de mí dependiera, alguna asignatura dejaría de existir					



## 6.5. Evaluación de la interacción social

Siguiendo a Gismero (1996), la conducta socialmente habilidosa constituye un conjunto de respuestas verbales y no verbales, mediante las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, con el fin de conseguir refuerzo externo.

Para medir esta conducta, la propia Gismero (2000) construye la Escala de Habilidades Sociales (EHS) con 33 ítems, distribuidos en los 6 factores siguientes: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir «no» y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Estos factores, tal y como los detalla Gismero (2000, p. 41), presentan estas características:

- I. *Autoexpresión en situaciones sociales*: este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales. Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos.
- II. *Defensa de los propios derechos*: este factor refleja la capacidad de expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos (no dejar «colarse» a alguien en una fila, pedir a alguien que habla que se calle, etc.).
- III. *Expresión de enfado o disconformidad*: bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).
- IV. *Decir «no» y cortar interacciones*: este factor refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (por ejemplo, con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo relación), así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir «no» a otras personas, o ser capaz de cortar interacciones que no se desean mantener por más tiempo.
- V. *Hacer peticiones*: esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos. Una puntuación alta indicaría que la persona es capaz de hacer peticiones semejantes a éstas sin excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones, de lo que queremos, a otras personas.
- VI. *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*: este factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita, etc.) y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión, se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales

conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

La escala se puede aplicar individual o colectivamente a adolescente y adultos, con una duración aproximada de 10 minutos.

## ■ 7. Propuesta de intervención en situaciones de conflictividad

---

La intervención en situaciones de conflictividad debe partir del perfil de evaluación previa incidiendo, fundamentalmente, sobre aquellas variables que presentan peores resultados. Ahora bien, la intervención siempre va a ser más eficaz, si, además de abordar elementos individuales y puntuales, se abordan elementos contextuales. En este sentido, la intervención que se propone recoge una propuesta de entrada a través de la mediación, la cual ha de conjugarse con una mejora de los ámbitos motivacional y estratégico y de los ámbitos de interacción y de comunicación, para, finalmente, llegar a la autorregulación y control del propio proceso.

### 7.1. La mediación como cambio en la micropolítica del Centro y como fomento de variables relativas a la gestión del conflicto

En el proceso de mediación, tal como es entendido por Torrego (2000), se debe considerar al mediador como un espejo, como mero facilitador de la comunicación entre las partes. El mediador no ha de añadir nada al discurso de las dos partes, sólo facilitarlos, moderarlos. De este modo, el mediador no debe dirigir a las partes hacia ninguna solución que para él sea mejor o peor, sólo dirigirlos hacia un acuerdo que ambas partes consideren satisfactorio. Son las partes las que deben percibir las soluciones propuestas como adecuadas o no, deben encontrar soluciones aceptables por todas ellas. El mediador no ha de proponer alternativas de solución a no ser que haya un bloqueo en el proceso y siempre que cada parte ya haya propuesto al menos una solución —para que no se enganchen a la alternativa propuesta por el mediador.

Caracterizar de este modo la mediación puede llevarnos a pensar que se sigue un modelo hermenéutico-interpretativo, únicamente centrado en el discurso, en la mejora de la comunicación, de la relación. Sin embargo, implica un importante cambio en lo que Jares denomina la «micropolítica del centro». Al equipo mediador se le debe dejar independencia en la solución de los conflictos. Ha de ser independiente de la autoridad del centro puesto que si no lo fuese terminaría por convertirse en un instrumento encubierto del poder de la institución. Esto puede parecer «peligroso» en el sentido de que ciertos comportamientos graves pueden dejar de ser castigados o lo contrario. Sin embargo, el proceso de mediación no se centra en los hechos, en la sustancia, sino en la relación (véase distinción sustancia/relación de Torrego, 2000, p. 42). Al igual que

durante un proceso de separación el papel del mediador es mejorar la relación entre las partes a través del favorecimiento de la comunicación entre ellas y el tema de quién debe pasar la paga a quién debe resolverse en otro ámbito siguiendo la legalidad vigente, cuando hay una agresión (por ejemplo) en el ámbito educativo el mediador se ha de centrar en la mejora de la relación entre las partes y para la sustancia (la agresión) hemos de aplicar las normas del Centro. Dichas normas han de ser fruto de la participación de los alumnos en su elaboración. Por tanto, éstos participan en la solución de los conflictos que van surgiendo tanto en lo referido a la relación como a la sustancia.

Por otro lado, el hecho de que digamos que en la mediación el mediador no puede añadir nada y ha de convertirse en un mero facilitador de la comunicación no quiere decir que en la práctica no esté fomentando en las partes implicadas toda una serie de aspectos de carácter psicológico. En primer lugar, el mediador fomenta la motivación hacia la gestión positiva del conflicto (es decir, la motivación hacia participar en el proceso de mediación) entre otras cosas por medio del establecimiento de un clima adecuado y de la extracción siempre de lo positivo de la situación. También la autoestima (competencia percibida de resolver exitosamente conflictos) de las partes sale reforzada si se logra el acuerdo. Además, el hecho de que en el espacio de mediación se haya de equilibrar el poder de las partes hace que una parte con baja autoestima vea que se le escucha y que se le atiende. También ciertas habilidades sociales son indirectamente potenciadas durante el proceso: ambas partes deben respetar los turnos de palabra y el mediador tratará de que ambas partes incorporen a su discurso el del otro (escucha activa); llegado a determinada fase del proceso ambas partes expresan sus sentimientos y escuchan los de la otra parte (empatía); en la fases principalmente de generación de alternativas y acuerdo se desarrollan en el fondo habilidades de toma de decisiones; durante el proceso se suelen desmontar pensamientos distorsionados que habían avivado el problema; etc. Es decir, aunque el mediador por definición no ha de «hacer de psicólogo», es decir, no ha de tratar de evaluar (por medio de preguntas a modo de entrevista a lo largo de la mediación) toda esta serie de aspectos psicológicos ni de influir sobre ellos, lo cierto es que, en la práctica, el mediador influye sobre ellos y de ahí el éxito del proceso, de ahí la mejora de la relación entre las partes.

## 7.2. Intervención directa a través de la mediación

La intervención directa, a través de la mediación, es aconsejable cuando los resultados del cuestionario ACE presentan un perfil claro de conflicto. En este sentido, siguiendo a Torrego (2000), el proceso de mediación ha de seguir las siguientes fases: premediación, reglas del juego, clarificación del conflicto, situación del problema, propuestas de soluciones y llegar a un acuerdo. Estas fases presentan las características siguientes:

- *Premediación*: la premediación es la fase previa a la mediación propiamente dicha. Tiene como objetivo facilitar el acceso a la mediación, lo que implica: una presentación previa, comunicación con las partes por separado y explicación del proceso con sus reglas y compromisos.

Después de la comunicación con las partes, es preciso determinar si la mediación es apropiada para el caso o si son necesarias otras actuaciones previas a la mediación.

- *Reglas del juego*: las reglas del juego tratan de establecer cómo va a ser el proceso. Tiene como objetivo crear un clima de confianza en el proceso, lo que implica explicar los objetivos, expectativas y papel de los mediadores.
- *Clarificación del conflicto*: la clarificación del conflicto trata de establecer qué ha pasado. Tiene como objetivo poder exponer las distintas versiones sobre el conflicto, lo que implica: explorar con preguntas el verdadero problema, evitando la sensación de interrogatorio y tratando de escuchar atentamente las preocupaciones y sentimientos de cada parte.
- *Situación del problema*: la situación del problema trata de establecer dónde estamos. Tiene como objetivo identificar en qué consiste el conflicto, centrandolo en los temas más importantes para las partes, lo que implica: asegurar la conformidad de las partes sobre los temas a tratar para avanzar hacia una solución del conflicto y enfocar el diálogo en términos de motivaciones e intereses.
- *Proponer soluciones*: el proponer soluciones pretende planificar cómo salir del conflicto. Tiene como objetivo buscar posibles vías de arreglo, lo que implica: facilitar la búsqueda de ideas o soluciones («brainstorming»), valorar cada una de las posibles soluciones y su conformidad o no con las distintas propuestas.
- *Llegar a un acuerdo*: el llegar a un acuerdo supone concretar quién hace qué, cómo, cuándo y dónde. Tiene como objetivo evaluar las propuestas y llegar a acuerdos, lo que implica: ayudar a las partes a perfilar el acuerdo y cómo deben cumplirlo.

### 7.3. Desarrollo del programa de mediación en un centro educativo

Para desarrollar la mediación en un Centro Educativo (véase la propuesta de formación del IES «AL-Basit», presentada por el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las CC.AA. del Estado en Santiago de Compostela, mayo de 2001, pp. 121-126), es preciso concertar una cita con la dirección del Centro, a la que se informa del sentido y los pasos del programa y, si se percibe una actitud positiva y de apoyo, se organiza una charla con todo el Claustro. Si se concluye que el apoyo del Claustro es mayoritario, se eleva la propuesta al Consejo Escolar. Aceptada la propuesta por el Consejo, se informa del programa a todos los tutores y se les pide que se apunten voluntariamente y que voten como representantes a quienes gozarían de su confianza para esta tarea.

Posteriormente, se reúne a los alumnos y se les transmite la información, indicándoles que sólo los que voluntariamente acepten, participarán en el programa.

A continuación, se decide quién puede coordinar el programa en el Centro. Sería muy positivo que fuese la persona responsable del Departamento de Orientación por su formación y mayor accesibilidad. Si fuese un miembro del profesorado, el Centro debería asignarle unas horas semanales para tareas de coordinación y de organización de dichas actividades. Una vez elegida la persona que va a coordinar el programa, así

como los profesores y alumnos participantes, se organiza una sesión para que todo el Claustro tenga una idea clara del enfoque y del proceso a seguir. Después se organiza una formación intensiva con las personas seleccionadas tanto del profesorado como del alumnado, en horario a convenir por los participantes y los formadores. Terminada la formación, se anuncia a los profesores, a los alumnos y a los padres que se pone en marcha un programa de tratamiento de conflictos en el Centro, que se ofrece como servicio a la comunidad escolar. Simultáneamente, se ponen carteles en las aulas y en otros lugares del Centro para que sirvan de información y publicidad al respecto.

Las sesiones se organizan en los recreos o en aquellos períodos lectivos que a las partes les vengan bien. En los casos entre alumnos, median sus iguales. En casos entre alumnos y profesores, media un alumno y un profesor.

Si los mediadores ven que el caso se ha resuelto satisfactoriamente, simplemente guardan copia del acuerdo y dejan abierto el grupo para que vuelvan a acudir si se detectasen nuevos problemas. Si se observa que la puesta en práctica del acuerdo no va a ser tarea fácil, se queda de antemano para evaluar el proceso en una próxima sesión en la que se considerará la necesidad de reuniones posteriores. Dado que la estrategia de mediación es un elemento nuevo que no estamos acostumbrados a utilizar, conviene aprovechar todas las reuniones (CCP, departamentos, evaluación, claustros, etc.) para recordar al profesorado las ventajas de utilizar dicha estrategia.

Posteriormente, el grupo se reúne una vez al mes para evaluar el trabajo y reflexionar sobre la convivencia en el Centro. De esta forma, se pueden generar ideas y propuestas que puedan discutirse en los departamentos y en las aulas, con el fin de que contribuyan a una mejora del clima escolar.

Es importante implicar a los padres en este proceso para fomentar el diálogo haciéndoles partícipes de estas habilidades y herramientas y, así, hacer que la educación que se reciba en los diferentes ámbitos no sea fragmentada e incoherente. En este sentido, conviene crear un seminario de trabajo para padres, en el cual puedan expresar sus preocupaciones y dudas y poder, de esta forma, mejorar la relación con sus hijos. También conviene que, determinados aspectos del programa de mediación, se integren en el currículum, de tal manera que todos los alumnos del Centro tengan acceso a habilidades y técnicas que permiten no solamente solucionar conflictos, sino también desarrollar su capacidad de motivación e interacción.

Una variante del programa sería la de formar mediadores en todas las aulas, para que, así, el profesorado pudiera derivar ulteriores conflictos a estos mediadores. Otra variante es la de los mediadores de patio, que están accesibles durante las horas de recreo.

Para evaluar el programa se pueden utilizar diferentes herramientas:

- Tests al principio y al final del curso que midan los posibles cambios en las habilidades para el conflicto y la autoestima de los participantes.
- Entrevistas personales con participantes y otras personas de la comunidad escolar.
- Evaluación de los casos mediados y del resultado de los mismos utilizando el archivo de acuerdos y entrevistas con los mediadores y participantes en los casos.

- Evaluación del grado de satisfacción de los diferentes implicados en el programa, elaborando cuestionarios para alumnado, padres y miembros del equipo.

Conviene pensar en algún tipo de recompensa para los participantes en el proceso de mediación. Puede ser posible conseguir acreditación institucional para el profesorado y, para el alumnado, una certificación como formador del propio Centro.

Finalmente, el Centro Educativo debe incluir esta propuesta en su Proyecto Educativo y Curricular, con el fin de tenerla presente a la hora de desarrollar los objetivos de etapa, área, ciclo y aula y, así, poder integrarla en la estructura organizativa del Centro.

#### **7.4. Intervención en el ámbito motivacional y estratégico**

Investigaciones recientes sobre aprendizaje destacan que, además de las capacidades y conocimientos previos, tanto el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, como las creencias de autoeficacia, las metas y las reacciones afectivas de los estudiantes ante las actividades académicas están relacionadas con la elección de tareas, el nivel de implicación en las mismas, el aprendizaje y el rendimiento.

Parece, pues, de gran relevancia que los estudiantes aprendan a implicarse de forma eficiente y eficaz en el proceso de aprendizaje. En esta línea, es interesante destacar el modelo de intervención, *Strategy Intervention Model* (Modelo de Intervención en Estrategias, SIM), de Schumaker, Deshler, Alley y Warner (1983), centrado en cómo los profesores pueden diseñar y aplicar un tipo de instrucción en el aula que permita satisfacer esta necesidad, mejorando el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. De esta forma en primer lugar hacemos referencia a los principios y características generales de este modelo y, posteriormente, describimos las etapas instruccionales de que consta.

El Modelo de Intervención en Estrategias (SIM) se basa en que (González-Pumariega y Núñez, 1998):

- El profesor debe tener un concepto claro de lo que significa una instrucción efectiva en estrategias. Este concepto debe incluir la comprensión de la naturaleza o contenido de la estrategia que debe ser aprendida y cómo diseñar la instrucción en dicha estrategia para que sea aprendida por el estudiante.
- El profesor debe saber cómo seleccionar la estrategia objeto de instrucción. Esto implica que conozca distintos tipos de estrategias que cubren las demandas que el estudiante debe afrontar para tener éxito y que sea capaz de determinar la posibilidad de transferir la estrategia a otro tipo de demandas y problemas con los que el estudiante se encontrará.
- El profesor debe saber cómo enseñar las estrategias a los estudiantes. Para ello es necesario que conozca diversos procedimientos que faciliten la adquisición y generalización de estrategias, así como la forma de crear un ambiente instruccional que sugiera y promueva el aprendizaje y la realización estratégicos.

El modelo de instrucción en estrategias propuesto en el modelo SIM posee una serie de características referidas tanto a la naturaleza o contenido de las estrategias objeto de enseñanza, como al diseño de la intervención llevada a cabo en el aula.

Respecto a las características en relación a la naturaleza o contenido de la estrategia se incluyen, entre otras, las siguientes:

- a. La estrategia debe poseer una serie de pasos que permitan llegar a un resultado específico y exitoso.
- b. Los pasos de la estrategia deben estar secuenciados de manera que lleven a una aproximación eficiente de la tarea. Es decir, una estrategia eficiente consiste en las «mejores» ideas organizadas según la «mejor» secuencia, de forma que esto conduzca a la «mejor» aproximación cognitiva y conductual a la tarea.
- c. Los pasos de la estrategia deben orientar al estudiante hacia el uso de estrategias cognitivas específicas (por ejemplo, parafrasear).
- d. Los pasos de la estrategia deben orientar al estudiante hacia el uso de estrategias metacognitivas, es decir, deben incitarle a reflexionar acerca de cómo se está realizando la tarea.
- e. Los pasos de la estrategia deben guiar al estudiante hacia la realización de alguna acción física observable, ya que en caso contrario será difícil para el profesor y para el estudiante evaluar la aplicación de la estrategia y los progresos hacia el cumplimiento de las demandas.
- f. Todas las acciones físicas observables deben apoyarse en una explicación clara de las operaciones cognitivas asociadas con ellas.
- g. Cualquier estudiante debería ser capaz de realizar cada uno de los pasos de la estrategia en un período razonablemente limitado de tiempo, ya que las estrategias que exigen mucho tiempo tienden a ser olvidadas y pueden ser inefectivas.
- h. Debe ser incluida la información referida a por qué, cómo y dónde utilizar la estrategia, ya que este conocimiento ayudará al estudiante a utilizarla de forma apropiada y a su posterior generalización.

Una vez que se han determinado la naturaleza o contenido de la estrategia y su utilidad es el momento de enseñarla de forma estratégica, promoviendo la participación activa del estudiante, con el objetivo de implicarle en una situación instruccional en la que el aprendizaje es considerado como un vehículo para conseguir metas personales. Esta enseñanza estratégica sigue las siguientes etapas:

- El estudiante debe estar dispuesto a aprender la estrategia y a comprender su propósito y beneficios.
- Las acciones tanto físicas como cognitivas cubiertas por la estrategia deben ser completamente descritas y explicadas, es decir, los estudiantes deben estar informados sobre qué van a hacer y cómo pensar en cada paso de la estrategia, de manera que la estrategia sea significativa para ellos. Para ello se pueden incluir en la presentación de la estrategia ejemplos y circunstancias relevantes para el estudiante, debiendo éste jugar, además, un papel activo en la exploración y comentarios sobre la estrategia.



- Los estudiantes deben comprender el proceso de aprendizaje de la estrategia y participar en el establecimiento de actividades con el objetivo de anticipar y controlar el aprendizaje. De esta manera, el estudiante debe ser capaz de evaluar si ha cubierto cada uno de los pasos de la estrategia para determinar si se han alcanzado cada una de las metas específicas de aprendizaje. Si éste no fuera el caso, se debe establecer un «feedback» entre profesor y alumno sobre aquellos aspectos de las metas que no se han conseguido. Es así como además se enseña al estudiante a identificar y reorientar los fracasos que han tenido lugar en el aprendizaje de la estrategia.
- Se deben ofrecer múltiples modelos de la estrategia, al mismo tiempo que se debe lograr un balance adecuado entre las acciones físicas y cognitivas que implica la estrategia. Los diversos modelos planteados deben ofrecer una demostración completa y clara de la estrategia, siendo el procedimiento más importante utilizado para ello el «pensamiento en voz alta» por parte del profesor. A través de esos modelos, mediante el pensamiento en voz alta, se debe hacer patente la asociación existente entre las acciones cognitivas y las acciones observables que supone la estrategia.
- La estrategia debe ser completamente entendida antes de ser puesta en práctica, de forma que los estudiantes tengan confianza en el conocimiento que tienen de la misma y puedan concentrarse únicamente en su aplicación.
- La puesta en práctica de la estrategia debe comenzar con una práctica guiada y controlada y finalizar con la práctica independiente por parte del estudiante.
- Se debería utilizar un sistema de medida como fuente de información que permita al profesor y al estudiante saber si la estrategia ha sido aprendida, cómo se utiliza y si se han alcanzado las demandas planteadas. Los progresos del estudiante en el aprendizaje de la estrategia deberían estar relacionados con un incremento en su capacidad para afrontar las demandas que se le plantean.
- Una vez que la estrategia ha sido adquirida, se debería dedicar un gran esfuerzo a promover su generalización a otros ámbitos. En esta etapa de generalización el profesor y el estudiante deberían trabajar conjuntamente para identificar otros ámbitos y condiciones en los que se puede aplicar la estrategia, las modificaciones que sería necesario realizar para que pueda generalizarse sin problemas y, finalmente, para planear cómo utilizar la estrategia en diversos ámbitos.

Todas las características mencionadas dan forma a un método muy específico destinado a promover la adquisición y generalización de estrategias, método que recomendamos a la hora de poner en marcha una estrategia concreta que se mostrado muy eficaz para promover un aprendizaje profundo y motivados como es el Hypertexto (Álvarez et al., 2001).

Ahora bien, dado el peso que los aspectos afectivo-motivacionales tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento, es preciso desarrollar, además de estrategias, una percepción de sí mismo adecuada. En este sentido, Sureda (2001) propone el programa: *Intervención para la mejora de las habilidades sociopersonales de los alumnos de Secundaria*, orientado a que los aprendices logren un conocimiento ajustado de sí mis-

mos, desarrollen sentimientos de seguridad y de pertenencia adecuados y actúen con competencia social en los ámbitos escolar y social.

El programa está dirigido a estudiantes de Secundaria y se centra en las dimensiones académica, emocional, social y familiar del autoconcepto, ya que en esta etapa de la vida se producen una serie de cambios a nivel fisiológico, relacional, cognitivo y de identidad que conllevan una reelaboración de la propia imagen o autoconcepto. Más concretamente, respecto a estas dimensiones se señala que:

- *Dimensión académica:* se trata de centrarse en todas aquellas habilidades que afectan de manera positiva al rendimiento del aprendiz, entre ellas la habilidad para autocontrolar y dirigir la propia conducta de aprendizaje (se predispone al estudiante a conocer sus potencialidades y limitaciones, sus habilidades y estrategias, así como el uso eficaz de las mismas); habilidad para analizar las causas de sus resultados de aprendizaje; habilidad para establecer metas personales realistas y objetivas.
- *Dimensión emocional:* la imagen que de sí mismo tiene el aprendiz a nivel emocional depende, fundamentalmente, del autocontrol (que hace referencia al dominio de los propios sentimientos y actos, siendo fuente de sentimientos de competencia y valía), de su imagen corporal y de los pensamientos presentes en sus actuaciones (hace referencia a la habilidad del aprendiz para detectar pensamientos irracionales o disfuncionales y reemplazarlos por otros más adecuados y que favorezcan el logro de las propias metas).
- *Dimensión social:* esta dimensión es considerada especialmente relevante ya que la competencia social es un buen predictor del ajuste psicológico, del logro académico, de la adaptación escolar y, en definitiva, del éxito personal a corto y a largo plazo. En esta dimensión se incluyen las siguientes habilidades de interacción social: habilidad para defender los derechos personales; habilidad conversacional; y habilidad para resolver problemas interpersonales.
- *Dimensión familiar:* centrada en la habilidad para hablar con adultos familiares y potenciar un clima familiar que asegure la construcción de un autoconcepto positivo.

Estas dimensiones se trabajan a través de actividades llevadas a cabo por el profesor y el grupo de alumnos, siguiendo los siguientes pasos:

- Presentación de la actividad. Consiste en definir, describir y explicar qué es lo que hay que hacer y qué es lo que se pretende con esta actividad.
- Tarea metacognitiva: se explica a los aprendices la importancia que tienen las habilidades sociopersonales, las ventajas e inconvenientes de su dominio o falta de él, intentando crear una actitud positiva y la motivación suficientes para su aprendizaje.
- Realización de la actividad propuesta.
- Puesta en común. De manera individual o en grupo comentan las respuestas dadas a las preguntas que se plantean en la actividad, de forma que el resto de compañeros puedan comentar si están de acuerdo o no con lo expresado.

- Modelado de las respuestas. Discusión y reflexión sobre la manera más adecuada de actuar, pensar y sentir tanto respecto a uno mismo como respecto a los demás. Además, en este paso el profesor ofrece refuerzo e información sobre las respuestas y actuaciones del aprendiz o del grupo, teniendo en cuenta que la información que proporcione deberá tener un matiz positivo (aunque la actuación no haya sido del todo correcta), que la información que proporcione no tiene carácter global sino que se refiere a los aspectos concretos entrenados, y que el alumno también debe autoevaluar su propia actuación y después reforzarse.

Finalmente, para llevar a cabo este programa Sureda (2001) recomienda recurrir a distintas técnicas tanto de carácter psicológico como educativo, entre las que se encuentran las siguientes:

**Tabla 10. Técnicas psicológicas**

Técnicas psicológicas	Objetivo
Instrucciones	Informar al aprendiz de cómo debe dar una respuesta o realizar una conducta
Modelado o demostración	Ofrecer un modelo de cómo debe darse una respuesta o realizarse una conducta
Role-playing	Practicar la respuesta
Refuerzo y retroalimentación	Conseguir el fortalecimiento de la respuesta e informar de la calidad de la realización de la misma
Tareas para casa	Generalizar los aprendizajes
Modificar distorsiones cognitivas	Cambiar pensamientos irracionales (por ejemplo, hipergeneralización, personalización, polarización...) por otros más adaptados

**Tabla 11. Técnicas educativas**

Técnicas educativas	Objetivo
Aprendizaje cooperativo	Aprender conductas sociales no competitivas ni individualistas
Dinámica de grupos	Fomentar el conocimiento personal y social de forma grupal
Estrategias tutor-compañero	Exponer modelos adecuados al sujeto
Estrategias de control del entorno-clase	Organizar el contexto para un mejor aprendizaje
Diálogo entre profesor-alumno	Fomentar la reflexión y mejora del autoconocimiento

El programa consta de 15 actividades o tareas, de las cuales, la dimensión emocional se desarrolla teniendo en cuenta los pasos siguientes:

- *Paso 1:* presentación de la actividad. En una sesión inicial el profesor se presenta a los alumnos diciendo su nombre y señalando cualidades personales de las que se siente orgulloso, y defectos de los que se siente descontento. El educador indicará cómo la persona tiene cualidades que le han sido dadas fruto de la herencia, y otras que son fruto del trabajo y esfuerzo personal. Cada alumno explicará una breve biografía a su compañero, acompañada de tres cosas que le gusta hacer, tres puntos fuertes y tres puntos negativos personales.
- *Paso 2:* tarea metacognitiva: esta actividad pretende favorecer que el alumno tenga un mayor conocimiento de sí mismo ante su propia realidad física, personal, carácter, etc.
- *Paso 3:* realización de la actividad. Una vez realizada por parejas la tarea de análisis, comentar en pequeño grupo la biografía y los aspectos positivos y negativos indicados por cada alumno. Temporalización: 20 minutos de trabajo por parejas. 30 minutos de modelado pequeño grupo.
- *Paso 4:* puesta en común. A partir de la actividad realizada, se juntan en grupos de cuatro. El alumno comenta lo hablado con su pareja.
- *Paso 5:* modelado de las respuestas. El profesor guía la puesta en común de los grupos, escucha las autodescripciones de cada pareja y analiza con ellos si estas percepciones son positivas y realistas.

## 7.5. Intervención en habilidades de interacción y de comunicación

Los alumnos no son hábiles en situaciones sociales problemáticas porque, según Martínez y Marroquín (1997), no son capaces de ponerse en el lugar de los otros, puesto que se dejan llevar por pensamientos distorsionados y sentimientos desajustados y porque no saben tomar las decisiones oportunas en situaciones concretas. De ahí que existan elementos relacionados con lo cognitivo, lo emocional y lo comportamental que han de tenerse en cuenta a la hora de mejorar y desarrollar las habilidades de interacción social.

Por este motivo, los entrenamientos deberán, en primer lugar, mejorar la *empatía* en su vertiente cognitiva y afectiva para, posteriormente, aprender a manejar los *pensamientos distorsionados* y a controlar los *sentimientos* con el fin de enfrentarse a los problemas (conflictos con compañeros, presiones e intimidaciones) con posibilidades de éxito.

Como en todo entrenamiento, es necesario determinar en primer lugar quién va a ser el guía o entrenador, así como el grupo de alumnos a entrenar. En segundo lugar, es necesario determinar las técnicas a utilizar (modelamiento, representación de papeles, sistemas de registro y transferencia), así como al formato de las sesiones (objetivo de las mismas, conductas problema y tiempos).

Los pasos a seguir para el entrenamiento son los siguientes:

Se empieza informando sobre la conducta social hábil, explicando con claridad las características que diferencian los sujetos asertivos, pasivos y agresivos.

Según Martínez y Marroquín (1997, pp. 83-84), las consecuencias de una conducta asertiva, pasiva o agresiva serían las siguientes:

Los *asertivos* se comunican mejor. Se respetan a sí mismos y les respetan. Se gustan a sí mismos y a los demás. Se sienten satisfechos. Se defienden bien en las relaciones interpersonales. Tienen más confianza. Se sienten relajados. A menudo resuelven problemas.

Los *pasivos* se sienten incomprendidos, manipulados, no tenidos en cuenta. No se gustan a sí mismos, ni gustan a los demás. Se sienten molestos por las consecuencias de sus conductas, e irritados con los demás. Se sienten mal: enfadados, deprimidos, desamparados. Terminan haciendo cosas que no desean. Algunos tienen sentimientos de inferioridad. Se sienten solos. Al final es posible que estallen de forma desproporcionada.

Los *agresivos* tienen conflictos con los demás. Tienen deseos de poder. Piensan que son superiores. Pierden el control de sí mismos. A veces tienen sentimientos de culpa, frustración. Al final cada vez más gente les evita, y van perdiendo amigos. Generan resentimiento en los demás. A veces sufren la contraagresión, de forma física o verbal. No les gustan los demás.

Para Martínez y Marroquín (1997, pp. 89-91), los *sujetos asertivos* dicen lo que piensan y lo que sienten, no desagradan a los demás, tienen en cuenta sus derechos y suelen evitar el conflicto. Utilizan, a la hora de relacionarse, frases del tipo: «¿Qué te parece?», «¿Qué piensas?», «¿Cómo podemos resolver esto?»; usan en la relación, como se puede comprobar, términos que dan a entender que cuenta con los demás.

Los *pasivos*, por su parte, dejan que los demás se aprovechen de ellos, evitan la mirada con el que hablan, suelen expresarse en baja voz, su objetivo es evitar los conflictos a toda costa. Suelen emplear frases del tipo: «¿Te importaría mucho?», «¿No te molestes?», «Quizá tengas razón»; es decir, dejan la voz cantante al otro, a los demás.

Finalmente, los *agresivos* utilizan un lenguaje grosero, desprecian a los demás, son rencorosos, amenazan. Suelen utilizar frases del tipo: «Eres estúpido», «Ándate con cuidado», «Si no lo haces, tendrás problemas»; es decir, amenazan al otro, a los demás.

Una vez conocidas las características de los distintos tipos de sujetos que podemos encontrarnos, es conveniente determinar cuáles son los elementos básicos para ser hábil socialmente. En este sentido, los indicadores con mayor peso serían los siguientes: interaccionar con empatía, modificar los pensamientos negativos, manejar los sentimientos incontrolados y, por último, ser capaz de resolver los problemas.

#### a) *Interaccionar con empatía*

Interaccionar con empatía implica adaptarse a los sentimientos de los demás, siendo capaz de ponerse en lugar de los otros. En este sentido, conviene, en primer lugar, sentir con el otro e identificar sus sentimientos y, en segundo lugar, comprender sus puntos de vista. Sentir con el otro implica ponernos en su lugar y rápidamente sintonizar con él desde el punto de vista emocional. Para identificar sus sentimientos es importante dominar la expresión física, cuidar el mensaje verbal y dominar el contexto. Finalmente, comprender el punto de vista del otro implica identificar adecuadamente

sus motivaciones, es decir, sus necesidades o deseos de actuación en una u otra dirección.

### *b) Modificar los pensamientos negativos*

A veces actuamos con pensamientos negativos preconcebidos que nos distorsionan la realidad y nos producen preocupaciones innecesarias. Para modificar este tipo de pensamientos es necesario controlar posibles distorsiones, tratando de no fijarse sólo en lo negativo, no personalizar y calificar destructivamente, y no tratar de adivinar los pensamientos de los demás.

Seguindo a Martínez y Marroquín (1997, p. 158), el proceso para identificar pensamientos distorsionados podría seguir los siguientes pasos:

- Nombrar la emoción, es decir, «¿cómo me siento?» (enfadado, triste, culpable, etc.).
- Describir la situación o el suceso, es decir, «¿qué pasó?» (¿dónde ocurrió?, ¿con quién?, ¿qué dijimos?, etc.).
- Identificar los pensamientos, es decir, «¿qué pensé?» (sobre mí, sobre el otro, sobre qué pensaba de mí, etc.).
- Localizar las distorsiones, es decir, «¿se dio alguna distorsión en lo que pensé?» (fijarme si lo que pasó por la cabeza eran pensamientos distorsionados o no).
- Eliminar las distorsiones, es decir, «¿qué otra explicación puedo dar a lo ocurrido?» (buscar explicaciones que me permitan eliminar la distorsión).

### *c) Manejar los sentimientos incontrolados*

Los sentimientos de enfado son los que producen efectos más negativos. Para controlarlos, es preciso reconocer que estamos enfadados, identificar qué es lo que nos enfada, tratar de modificar nuestras formas de respuesta y, por último, modificar las consecuencias.

Para reconocer que estamos enfadados suele ser eficaz fijarnos en algunas claves o señales físicas (cuello rígido, tensión, respiración rápida, palpitaciones, etc.). Cuanto más rápidamente identifiquemos estas claves, más rápidamente podremos controlarlos. En este punto, es interesante que cada uno reflexione sobre las claves que disparan sus sentimientos de ira.

Para reconocer qué nos produce enfado, conviene fijarnos en disparadores internos y externos. Los disparadores internos son pensamientos automáticos («se está riendo de mí») y son los que mantienen la situación de enfado y me impiden poder cortarla. Los disparadores externos suelen ser provocaciones, cosas que otros hacen (molestias, malos tratos, injusticias, etc.). La combinación de disparadores internos y externos es la que produce el comportamiento agresivo. Para controlar este tipo de reacciones es muy importante utilizar algunas estrategias básicas, como, por ejemplo, respirar profundamente, contar hacia atrás, pensar en cosas agradables y hablarse a uno mismo.

#### d) Resolver los problemas

Los problemas constituyen una parte sustancial de la vida de los estudiantes y es conveniente ser capaz de afrontarlos en la mayoría de las ocasiones. La clave, por tanto, va a ser aplicar el enfoque racional de toma de decisiones.

En este sentido, conviene recordar que las decisiones las puede tomar una persona o un grupo. En todo caso, es difícil hacer buenas tomas de decisiones, y más cuando las circunstancias de riesgo o incertidumbre son acusadas, o cuando, fiándose de la propia experiencia y capacidad, se resuelven de manera intuitiva.

Los resultados, en cambio, suelen ser más eficaces y la probabilidad de acierto mayor, sobre todo en el caso de la toma de decisiones grupal, cuando se tienen en cuenta unas reglas inspiradas en teorías psicológicas y prácticas empresariales. Estas reglas se materializan en el enfoque de toma de decisiones racional, que se define del siguiente modo:

*“La decisión es un proceso racional continuo mediante el cual partiendo de ciertos datos y efectuando un análisis y valoración sobre la conveniencia y las consecuencias de las soluciones alternativas posibles, respecto a un determinado objetivo, se llega a efectuar la elección final”* (Zerilli, 1978, p. 103).

Este enfoque expresa siempre una sistematización y en muchos casos refleja también un proceder espontáneo real que, aunque aparentemente resulte artificial y tedioso a los profesores nuevos, llega a automatizarse de una manera natural en profesores habituados.

Este enfoque racional viene marcado preferentemente por un carácter grupal y esto por múltiples razones (Huber, 1984), entre otras, las siguientes:

- Los grupos suelen tener más información y mayor capacidad para usarla correctamente que la que puede atribuirse a una persona.
- La aceptación de una decisión tiende a ser más completa cuando se ha intervenido en el proceso de tomarla.
- A todo esto hay que añadir la ventaja que tiene para la institución la experiencia que sus miembros adquieren con esa participación grupal en la toma de decisiones.
- Por contra, una de las desventajas que más afecta a las decisiones grupales es el consumo de mucho tiempo y el desánimo que esto inspira.

El enfoque racional se presenta estructurado en las siguientes tres fases:

- *1ª Fase. Problema:* una toma de decisiones es una consecuencia de la aparición de un problema que hay que resolver. Es obvio que sin el acuerdo de que existe un problema no puede abordarse su solución. Pero no son tan obvias las dificultades añadidas, a causa de que la perspectiva del problema sea diferente desde el punto de vista de cada miembro del grupo. De ahí que una reunión puede resultar ineficaz si en el grupo no hay la comunicación debida para llegar a compromisos comunes.

Esta comunicación, como elemento previo e imprescindible al análisis del problema, se facilita cuando el grupo está jerarquizado, y adopta una dinámica en las intervenciones y en los procedimientos.

Supuesta esta dinámica, para llegar a una buena decisión es preciso analizar el problema, lo que podrá realizarse a través de los siguientes tres pasos dependientes y complementarios:

- Detección del problema: el primer paso consiste en detectar el problema, es decir, en darse cuenta de que una situación determinada constituye un conflicto que ha de resolverse. Para ello, puede resultar eficaz concretar el proceso siguiente:
    - a) Situación:
      - ¿Dónde ha sucedido?
      - ¿Cuándo ha sucedido (momento del día, frecuencia, duración)?
      - ¿Qué personas están implicadas?
      - ¿Qué ha sucedido o dejado de suceder?
    - b) Sentimientos:
      - ¿Cómo me siento?
      - ¿Cómo se sienten los otros?
    - c) Necesidades:
      - ¿Qué me gustaría que ocurriese?
      - ¿Qué les gustaría a los otros que ocurriese?
  - Recopilación de datos: el segundo paso en este análisis consiste en recopilar datos que ayuden a definir la situación problemática. Se trata de identificar los factores clave que la delimitan.
  - Objetivo: el último paso de esta fase es traducir el problema a objetivo en términos de resultado deseado.
- *2ª Fase. Soluciones:* en esta fase se distinguen también tres pasos complementarios.
    - Causas: esta segunda fase empieza con la investigación de las causas: se pretende establecer una relación entre el problema suscitado y sus posibles causas. Suele ser lo más difícil y lo que puede invalidar todo el proceso. En algunas ocasiones se encontrará una única causa; en otras, una combinación de dos o más.
    - Soluciones opcionales: el segundo paso consiste en identificar soluciones, sugeridas precisamente por las causas del problema, que sirvan para alcanzar el objetivo propuesto.

La importancia de la búsqueda de soluciones opcionales se pone de manifiesto por el hecho de que, con frecuencia, la decisión resulta inapropiada por no haber considerado todas las alternativas posibles.

El número de alternativas depende en gran medida de la naturaleza de la decisión. Así, en las decisiones de selección sólo hay dos alternativas: acep-



tar o rechazar. En cambio, en las decisiones de tratamiento o modificativas existen más alternativas.

- Elección de la mejor alternativa: una vez exploradas las opciones, se trata de elegir una alternativa que al menos ayude mejor que cualquier otra a superar las posibles deficiencias. Por experiencia se sabe que existen decisiones evidentes que se toman con mucha facilidad y otras, en cambio, que exigen muchas deliberaciones y atinadas reflexiones. En el Proyecto Inteligencia Harvard (Megía, 1992) se citan las siguientes razones:
  - Es extremadamente difícil tomar decisiones cuando se desconoce qué resultados producirán las diversas opciones.
  - Si todas las soluciones opcionales llevan a un resultado favorable, o todas tienen aspectos desfavorables, también es difícil optar por alguna de ellas.
  - En cambio, cuando una opción produce resultados claramente mejores que otros no resulta difícil elegir.

La alternativa elegida puede gozar de diferentes grados de aceptación, tanto entre los individuos sobre los que va a recaer, como entre los que la van a llevar a cabo. La mejor alternativa es la que viene determinada no sólo por la calidad, sino también por la aceptación; a saber, «buena decisión = calidad x aceptación».

Una posible selección de la mejor alternativa podría hacerse teniendo en cuenta los indicadores siguientes:

**Tabla 12. Indicadores para tomar decisiones**

Indicadores	Valorar de 1 a 10
1. ¿Conseguiré mi objetivo?	
2. ¿Funcionará?	
3. ¿Cómo me sentiré?	
4. ¿Cómo se sentirán los otros?	
5. ¿Qué puede suceder a corto plazo?	
6. ¿Qué puede suceder a largo plazo?	

Seleccionar la mejor valorada.

- *3ª Fase. Plan de Acción:* una cosa es tomar una decisión y otra llevarla a la práctica. Por lo tanto, una vez seleccionada la alternativa que más satisfacto-

riamente resuelve el problema, es necesario elaborar un plan de acción en el que queden organizadas unas tareas y en el que se establezca un sistema de seguimiento.

## 7.6. Hacia la autorregulación y control del conflicto escolar

La autorregulación y control de las conductas implica inicialmente, siguiendo a Gavino (1997), un fuerte compromiso de cambio, que se puede llevar a cabo reflexionando sobre las consecuencias positivas o negativas que se derivan de continuar realizando los comportamientos habituales o los que se pretenden implementar. En este sentido, para el control de la conducta de estudio y aprendizaje, conviene seguir un proceso que, según Álvarez et al. (en prensa), consta de los siguientes pasos: análisis de las causas, análisis de los cambios, control de los mismos mediante sistemas de registro con refuerzos incorporados.

- a) *Análisis de las causas*: se trata de reflexionar sobre aquellos aspectos que impiden la consecución de los resultados previstos con el fin de encontrar, posteriormente, las soluciones más ajustadas.
- b) *Análisis de los cambios*: una vez determinados los motivos por los cuales no se alcanzan resultados satisfactorios, conviene poner remedio, de lo contrario hay muchas posibilidades de repetir el problema. Por lo tanto, para abordar con éxito el proceso de autorregulación y control deben *anotarse* los posibles cambios y los comportamientos que conllevan cada uno de ellos.  
Una tabla, como la siguiente, ayuda a dar este paso:

**Tabla13. Análisis de la conducta para introducir cambios**

Cambios a introducir	Comportamientos necesarios

- c) *Sistemas de Registro*: todo sistema de registro debe especificar con claridad *qué* hacer (conducta a alcanzar), *cómo* hacerlo (proceso a seguir), durante *cuánto* tiempo (valoración por intervalos de tiempo o número de respuestas) y las *consecuencias* que se obtienen de la realización correcta o no de la conducta programada (listado de refuerzos y castigos). Los sistemas de registro tienen como características básicas la claridad y la sencillez. Por ello, se pretende que, al utilizarlos, se manejen pocas conductas.

Un posible modelo de hoja de registro podría ser el siguiente:

**Tabla 14. Registro de conductas**

Día	Qué	Cómo	Cuánto	Consecuencias
L				
M				
X				
J				
V				
S				
D				

Cuando existen problemas en la aplicación de estos pasos porque el sujeto no registra convenientemente las conductas propuestas o presenta dificultades a la hora de autorregular y controlar ciertos comportamientos o éstos están muy arraigados y constituyen un refuerzo en sí mismos, es preciso tener en cuenta alguna de las consideraciones siguientes:

- Revisar si el registro es demasiado exigente o con demasiadas conductas a controlar.
- Fijar momentos concretos para su aplicación, utilizando estrategias de control estimular, siempre que el autocontrol sea excesivamente bajo. Para ello, suele ser también muy eficaz incorporar alguna técnica de solución de problemas que Rodríguez-Naranjo y Gavino (1977) concretan a través de los pasos siguientes:
  1. Orientación y sensibilización hacia los problemas.
  2. Definición y formulación del problema.
  3. Generación de soluciones alternativas.
  4. Valoración de las consecuencias y toma de decisiones.
  5. Puesta en práctica de las soluciones y evaluación de su efectividad.
- Suministrar verdaderos refuerzos contingentes a la realización de las conductas propuestas. Los sistemas de «economía de fichas» ayudan a ordenar el proceso.
- Explicar muy bien la aplicación del autocastigo, mejor el autoadministrado, puesto que favorece el desarrollo de la responsabilidad y el control del cambio propuesto.



## ■ 8. Método

---

Existe una doble vertiente en el ámbito de la conflictividad que hay que tener en cuenta, por un lado, los factores desencadenantes de las propias situaciones de conflictividad y, por otro, los mecanismos de intervención sobre dichas situaciones. Conocer los primeros va a facilitar el control de los segundos. Por este motivo, en el presente trabajo de investigación nos centramos en los aspectos relacionados con la evaluación y nos propusimos como objetivo: identificar los elementos desencadenantes del conflicto en un Centro Educativo desde la perspectiva del profesorado, alumnos y Equipo Directivo.

### 8.1. Objetivos

- Diagnosticar la situación en diversos centros en relación con las causas y los problemas de convivencia.
- Conocer cómo viven los profesores los conflictos en el Centro y la gravedad de los mismos.
- Hacer que el profesorado tome conciencia de la necesidad de tener un buen control y una buena gestión de la clase para mantener la disciplina y un buen clima en el aula.
- Reflexionar sobre el origen de los problemas de disciplina en los centros.
- Analizar diversos estudios y líneas de investigación sobre disciplina, gestión y control del aula, y sobre la convivencia y la violencia en los centros.
- Reflexionar sobre estrategias y técnicas de intervención para afrontar el trabajo en el aula.
- Crear unos instrumentos de medida de la violencia y de la prevención con unas cualidades psicométricas aceptables, que puedan ser empleados con fines diagnósticos.
- Explorar las posibles relaciones importantes en este campo de la violencia escolar y de los métodos de prevención que se puedan emplear.
- Describir observaciones procedentes de los ítems complementarios o posibles relaciones que pudieran ser objeto de futuros trabajos.
- Poner a prueba las hipótesis que figuran en el apartado siguiente.

## 8.2. Hipótesis

- (H1) La violencia escolar depende del nivel escolar. Los profesores de Secundaria percibirán mayores niveles de violencia que los de Primaria.
- (H2) La violencia es independiente del lugar donde se asista a clase. Los niveles de violencia percibidos por los profesores de centros públicos y concertados son los mismos.
- (H3) El sexo de los profesores no determina diferencias en la percepción de violencia.
- (H4) La experiencia docente del profesorado no originará diferencias de percepción de violencia.
- (H5) El empleo de medidas de solución para la violencia será mayor en Secundaria que en Primaria.
- (H6) Los centros concertados emplean medidas de solución y prevención de la violencia con igual frecuencia que los públicos.
- (H7) La violencia depende del nivel escolar: los alumnos de Secundaria presentarán un índice de violencia superior al de los alumnos de Primaria.
- (H8) La violencia escolar no tiene por qué estar afectada por el tipo de centro donde se realicen los estudios: Los alumnos de centros públicos presentarán índices de violencia escolar similares a los alumnos de centros concertados.
- (H9) El sexo afecta a los niveles de violencia: los alumnos varones presentarán índices de violencia superiores a las alumnas.
- (H10) El repetir uno o más cursos puede llevar asociados otros problemas, entre los cuales se encuentra la violencia: los alumnos repetidores presentan mayores índices de violencia que los no repetidores.
- (H11) Las soluciones a la violencia son independientes de los niveles escolares: los alumnos de Primaria y de Secundaria presentarán índices de valoración de soluciones a la violencia semejantes.
- (H12) Las soluciones a la violencia son independientes del centro donde se realice la escolaridad: los alumnos de centros públicos y de centros privados presentarán índices de valoración de soluciones a la violencia similares.
- (H13) Las mujeres, tanto en Primaria como en Secundaria, y tanto en centros públicos como en los concertados, obtienen puntuaciones más altas que los varones en la escala de soluciones a la violencia.
- (H14) Los malos tratos entre escolares, tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria, se producen habitualmente en el patio de recreo.
- (H15) A medida que aumenta la edad y el curso escolar, los alumnos dejan de comentar los problemas que tienen con sus padres y pasan a hacerlo de forma habitual con sus compañeros.

## 8.3. Muestra

La selección de sujetos para la muestra proviene de 40 centros escolares, distribuidos por toda la región asturiana, que han estado de acuerdo en colaborar con la investigación.

Los requisitos para formar parte de la muestra son:

1. Para los alumnos, ser estudiante de Primaria (de 3º a 6º) o de Secundaria (1º a 4º) tanto de centro público como de centro concertado.
2. Para los profesores, ser profesor de Primaria o de Secundaria en centro público o concertado.
3. Para los equipos directivos, que en los centros se imparta Educación Primaria, Secundaria o ambas.

La muestra está dividida en tres estratos: alumnos, profesores y equipo directivo.

1. Para la selección de los alumnos se ha procedido de dos formas.
  - 1.1. En centros donde existe un aula solamente, o pocas aulas, con sujetos que cumplan los requisitos de la investigación, se seleccionan todos los alumnos.
  - 1.2. Para centros con muchas aulas se realiza una selección aleatoria de aulas para la aplicación del cuestionario.
2. Para la selección de profesores y directivos, en principio son todos los de cada centro que cumpla con los requisitos de la investigación.

Muestra resultante:

1. Alumnos

**Tabla 15. Muestra de alumnos**

		Público		Concertado		Total	
		n	%	n	%	n	%
<b>Primaria</b>	<b>Varón</b>	488	10.06	350	7.21	838	17.27
	<b>Mujer</b>	502	10.34	308	6.34	810	16.68
<b>Secundaria</b>	<b>Varón</b>	810	16.68	783	16.13	1.593	32.81
	<b>Mujer</b>	816	16.80	798	16.44	1.614	32.24
<b>Total</b>		2.616	53.88	2.239	46.12	4.855	100.0

## 2. Profesores

**Tabla 16. Muestra de profesores**

		Público		Concertado		Total	
		n	%	n	%	n	%
Primaria	Varón	37	5.64	15	2.29	52	7.93
	Mujer	172	26.22	64	9.75	236	35.97
Secundaria	Varón	96	14.63	70	10.67	166	25.30
	Mujer	101	15.4	101	15.4	202	30.80
<b>Total</b>		406	61.89	250	38.11	656	100.0

## 3. Equipo directivo

**Tabla 17. Muestra de equipos directivos**

		Público		Concertado		Total	
		n	%	n	%	n	%
Primaria	Varón	21	24.42	2	2.32	23	26.74
	Mujer	16	18.6	4	4.65	20	23.25
Secundaria	Varón	9	10.46			9	1.46
	Mujer	6	6.98			6	6.98
Ambos	Varón	2	2.32	11	12.79	13	15.11
	Mujer	2	2.32	13	15.11	15	17.43
<b>Total</b>		56	65.12	30	34.88	86	100.0

**8.4. Instrumentos y variables**

A todos los sujetos experimentales se les pedirá su opinión sobre aspectos relacionados con la violencia en el entorno escolar, así como sobre diversas medidas que se suelen adoptar para su corrección o prevención. Para ello cumplimentarán un cuestionario de 30 ítems tipo Likert con escala de frecuencia de 5 puntos (1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= Con frecuencia, 4= Casi siempre, 5= Siempre). Cada estrato tiene su propio



cuestionario, el cual contiene ítems comunes para todos los estratos e ítems específicos para cada estrato.

Para poder realizar la actividad se han confeccionado tres cuestionarios (alumnos, profesores y equipo directivo), validados (fiabilidad y validez) como se muestra en el apartado 8.4, los cuales servirán para medir la intensidad de la violencia y de las medidas preventivas.

En la investigación se emplean como variables, tanto con finalidad confirmatoria como exploratoria, las siguientes: grupo de pertenencia, nivel escolar, sexo, experiencia docente, tipo de centro, curso, repetir curso, cargo directivo y experiencia en cargo directivo. Los valores que toman estas variables se pueden consultar en las diferentes tablas descriptivas de la muestra. Las variables dependientes serán los valores escalares de cada sujeto en cada uno de los ítems del cuestionario y posteriormente, con las transformaciones matemáticas oportunas, los valores en la escala de violencia y en la escala de soluciones a la violencia.

#### **8.4.1. Cuestionario de profesores**

El cuestionario que presentamos a continuación se ha diseñado como medio de evaluación de la conflictividad en el medio escolar. La construcción de los ítems plantea la existencia de problemas de disciplina en los centros escolares y, en particular, el tema de la violencia. Trata, por una parte, de determinar la existencia de violencia entre colectivos que participan en la vida escolar (de alumnos hacia profesores, entre alumnos, de profesores hacia alumnos), así como de qué tipo es (verbal, física) y con qué intensidad o frecuencia se da. Por otra parte, persigue averiguar los medios que el profesorado emplea para resolver, disminuir y prevenir los problemas de violencia en los centros escolares.

Por lo tanto, el objetivo del cuestionario es evaluar la violencia en el medio escolar y su prevención desde el punto de vista del profesorado. El cuestionario que se presenta está compuesto de dos partes. La primera es un conjunto de variables de interés clasificatorio para la investigación como son el sexo, el tipo de centro (público o concertado), la experiencia docente y el nivel escolar o etapa educativa (Primaria o Secundaria). La segunda parte está compuesta por 28 ítems, más 2 en blanco para que el profesorado añada cualquier elemento que a su juicio considere de interés sobre el tema. Los 28 ítems se subdividen en tres elementos independientes. El primero está constituido por 10 ítems que constituyen la escala «Violencia». El segundo, de 11 ítems, es la escala «Soluciones a la violencia». Y el tercero por 7 ítems complementarios, que recoge información sobre aspectos particulares o prospectivos de la violencia escolar. De los 28 ítems, 26 tienen formato de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos: 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= Con frecuencia, 4= Casi siempre y 5= Siempre. El sentido va desde el 1 si se está muy en desacuerdo con lo expresado en el ítem y no ocurre nunca, hasta el 5 si se está muy de acuerdo con lo expresado en el ítem y ocurre siempre. Los otros dos ítems son clasificatorios, bien de los lugares donde se producen los insultos entre alumnos, bien de las sanciones que con más frecuencia emplean los profesores cuando los alumnos incumplen las normas.

Durante el curso 2000-01 se ha realizado la primera formulación del cuestionario, que después de alguna corrección y ampliación de ítems, ha quedado como se muestra en el capítulo 6 de evaluación, y en el Anexo I (Instrumentos) para más fácil consulta.

#### a) Muestra

La muestra utilizada para el análisis de los datos está compuesta por 656 profesores pertenecientes a 40 centros escolares, cuyas características se muestran en la tabla 18, que aparece a continuación. Sobre la misma, se ha procedido al estudio de los elementos psicométricos de fiabilidad y validez del cuestionario para medir el planteamiento o constructo de violencia escolar que se desea investigar. Los análisis estadísticos se han realizado con el paquete estadístico SPSS para Windows (V.9).

**Tabla 18. Datos muestrales: población de profesores**

Nivel escolar	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	288	43.9
Secundaria	368	56.1
Total	656	100.0
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Varón	218	33.2
Mujer	438	66.8
Total	656	100.0
Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	112	17.1
De 5 a 10 años	96	14.6
Más de 10 años	448	68.3
Total	656	100.0
Tipo de Centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	406	61.9
Concertado	250	38.1
Total	656	100.0

#### b) Aspectos psicométricos

##### b.1. Validez factorial

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio por el método de los componentes principales, después de comprobar que el índice de adecuación muestral de

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.814) y el test de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2= 2744'989$ ;  $gl= 231$ ;  $p<000$ ) eran adecuados para ello. En dicho análisis se obtienen 6 factores con autovalores superiores a la unidad, los cuales explican el 50.63% de la varianza total. El contenido de los factores 1 y 3 es común y se refiere a aspectos de la violencia (verbal y física). Igualmente se constata que los factores 2, 4 y 5 se refieren a la disciplina y a diferentes formas de resolver o prevenir la conflictividad escolar. Y los factores 5 y 6 tienen muy pocos ítems. Esta primera aproximación nos da pie para realizar un segundo análisis exploratorio fijando el número de factores a tres.

Los resultados de este análisis factorial forzado a tres factores se muestran en la tabla 19. El primer factor se refiere a los problemas de disciplina, al cual denominamos «violencia», y representa el 21.345% de la varianza total. El segundo factor contiene las actividades de «prevención» y representa el 12.463% de la varianza total. El tercer factor se refiere explícitamente a la «disciplina» y representa el 6.564% de la varianza total. Por tanto, entre los tres factores explican el 40.372% de la varianza total. Observamos que el segundo y tercer factor tienen muchos ítems con importantes saturaciones en los dos factores. Se trata de factores interrelacionados que se pudieran aglutinar en un único factor independiente. En esta segunda aproximación obtenemos evidencia para continuar con un análisis factorial de dos factores.

Los resultados del análisis bifactorial confirmatorio se muestran en la tabla 20. El primer factor, denominado «violencia», describe la presencia y tipología de la violencia existente. El segundo, denominado «soluciones a la violencia», incluye, por una parte, la «disciplina» con su código normativo y su sistema sancionador para casos de incumplimiento y, por otra parte, formas, estrategias o métodos de «prevención» o resolución de conflictos. En este modelo bifactorial el primer factor explica el 20.831% de la varianza total y el segundo factor el 12.977%. Entre los dos explican el 33.808% de la varianza total.

**Tabla 19. Análisis factorial de tres factores del cuestionario de profesores**

KMO: Media de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= .814 Bartlett: prueba de esfericidad ( $\chi^2= 2744'989$ ; GL= 231; P= .000)			
<b>Varianza explicada:</b>			
Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.696	21.345	21.345
2	2.742	12.463	33.808
3	1.444	6.564	40.372
<b>Matriz de componentes</b>			
	Componentes		
	1	2	3
Ítem 21	.774		
Ítem 11	.708		
Ítem 22	.702		
Ítem 24	.696		
Ítem 12	.652		
Ítem 22	.634		
Ítem 25	.625		
Ítem 2	.590		
Ítem 13	.564		
Ítem 15	.459		
Ítem 14	.422		
Ítem 27	-.263		
Ítem 17		.652	-.261
Ítem 16		.606	
Ítem 18	-.250	.594	
Ítem 19		.543	-.263
Ítem 20		.480	-.345
Ítem 10		.374	
Ítem 1		.407	.626
Ítem 5		.384	.593
Ítem 3		.393	.416
Ítem 8		.354	.362
Método de extracción: análisis de componentes principales. Se han eliminado valores inferiores a .25			

**Tabla 20. Análisis factorial de dos factores del cuestionario de profesores**

KMO: Media de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= .814 Bartlett: prueba de esfericidad ( $\chi^2= 2744'989$ ; GL= 231; P= .000)			
<b>Varianza explicada:</b>			
Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.583	20.831	20.831
2	2.855	12.977	33.808
<b>Matriz de componentes rotados</b>			
	Componentes		
	1	2	
Ítem 21	.806		
Ítem 22	.731		
Ítem 24	.725		
Ítem 11	.720		
Ítem 12	.663		
Ítem 22	.663		
Ítem 25	.625		
Ítem 2	.618		
Ítem 13	.552		
Ítem 15	.405	-.273	
Ítem 14	.393		
Ítem 17	.690		
Ítem 18	.637		
Ítem 16	.632		
Ítem 19	.586		
Ítem 20	.492		
Ítem 1	.416		
Ítem 5	.400		
Ítem 10	.396		
Ítem 3	.382		
Ítem 8	.370		
Ítem 27	.287		
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaise. Se han eliminado valores inferiores a .25			
<b>Matriz de transformación de factores:</b>			
	Componentes		
	1	2	
1	.971	-.241	
2	.241	.971	

### b.2. Fiabilidad

El cuestionario de profesores consta de dos escalas independientes: «*violencia y soluciones a la violencia*». La primera está compuesta por 10 ítems (2, 11, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25). La segunda por 11 ítems (1, 3, 5, 8, 10, 16, 17, 18, 19, 29, 27). La puntuación de cada sujeto en cada escala o factor es la media de sus puntuaciones en cada uno de los ítems que la configuran. La puntuación resultante es el valor escalar de cada sujeto en el factor estudiado. El recorrido de la escala es de 1 a 5, y su significado se relaciona con la frecuencia o intensidad con que se manifiesta el factor en la muestra estudiada. En el primer factor será la frecuencia de conductas violentas en el medio escolar, y en el segundo factor la frecuencia de uso de actividades o estrategias de solución de la violencia.

La fiabilidad de las escalas se ha estudiado por su consistencia interna, empleando el coeficiente alpha de Cronbach. La escala de «*violencia*» presenta una consistencia interna de  $\alpha = 0.8396$ , en una muestra de 542 profesores de Primaria y Secundaria. Las «*soluciones a la violencia*» presentan una consistencia interna algo menor de  $\alpha = 0.6898$ , en una muestra de 553 profesores (Tabla 21).

**Tabla 21. Fiabilidad alpha de Cronbach para las subescalas del cuestionario de profesores**

Violencia	(10 ítems; n= 542).....	$\alpha = 0.8396$
Soluciones a la violencia	(11 ítems; n= 553).....	$\alpha = 0.6898$

### c) Valoración

Las dos escalas incluidas en el cuestionario de profesores son instrumentos que se adecúan convenientemente para medir el constructo de conflictividad en el medio escolar que hemos planteado. La conflictividad por razones de violencia, así como las estrategias o instrumentos que utiliza el medio escolar para controlarla, están focalizadas en cada una de las escalas.

La escala de violencia presenta una buena fiabilidad. No ha sucedido igual con la escala de soluciones a la violencia, la cual ha resultado ligeramente baja, aunque de momento valoramos que es suficiente para medir las soluciones que se adoptan para prevenir y/o paliar la violencia.

La escala «*violencia*» nos aporta un valor escalar, que se puede tomar como un índice general de violencia en el medio escolar según la perciben los profesores. A su vez, los ítems que constituyen la escala se agrupan describiendo más detalladamente los componentes de la violencia. De esta manera, en primer lugar, obtenemos información sobre si hay aumento de problemas de disciplina (ítem 2). En segundo lugar, nos permite saber el grado de violencia entre colectivos (alumnos hacia profesores, entre alumnos, y de profesores hacia alumnos), así como qué tipo de violencia predomina (verbal, física). En tercer lugar, si implementamos la información con los datos del

ítem complementario 26 (ítem 26), obtenemos información del lugar donde con más frecuencia se producen los malos tratos.

La escala «soluciones a la violencia» nos aporta, por medio de su valor escalar, un índice general de solución y prevención que los profesores manifiestan para la solución de los problemas de violencia. Además, los ítems que constituyen esta escala recogen información sobre la valoración particular de la disciplina (elemento normativo y sancionador) como método del sistema educativo para garantizar sus fines educativos, formativos y de convivencia. También se valoran diferentes métodos y estrategias que los profesores pueden usar en el aula para prevenir los problemas de disciplina, para formar hábitos de tolerancia y convivencia, etc.

La interpretación ha de realizarse desde la posición en la escala, teniendo en cuenta que los valores van de 1 a 5, así como el significado que la escala lleva implícitamente.

#### **8.4.2. Cuestionario de alumnos**

Se ha construido bajo los mismos supuestos que el cuestionario de profesores y con el mismo objetivo de evaluación de la violencia en el medio escolar y su prevención desde el punto de vista de los alumnos. El cuestionario que se presenta está compuesto de dos partes. La primera es un conjunto de variables de interés clasificatorio para la investigación como son el sexo, el tipo de centro (público o concertado), el curso y el nivel escolar o etapa educativa (Primaria o Secundaria). La segunda parte está compuesta por 28 ítems, más 2 en blanco para que el alumno añada cualquier aspecto de interés que a su juicio considere oportuno sobre el tema. Estos 28 ítems se subdividen en tres elementos independientes. El primero corresponde a la escala violencia que está compuesta por 12 ítems. El segundo a la escala soluciones a la violencia, compuesto por 8 ítems. El resto son ítems complementarios

En cuanto al formato de los ítems, 24 son de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos: 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= Con frecuencia, 4= Casi siempre y 5= Siempre. El sentido va desde el 1 si se está muy en desacuerdo con lo expresado en el ítem y no ocurre nunca, hasta el 5 si se está muy de acuerdo con lo expresado en el ítem y ocurre siempre. Cuatro ítems son clasificatorios, bien de las conductas más frecuentes y más problemáticas, bien de con quién se comentan más frecuentemente las agresiones, bien de los lugares donde se producen los insultos entre alumnos, o bien de las sanciones que con más frecuencia se aplican en el centro a los alumnos cuando incumplen las normas.

Durante el curso 2000-2001 se ha realizado la primera formulación, así como su corrección hasta la forma que se presenta en el capítulo 6 de evaluación, y en el Anexo I de Instrumentos.

##### *a) Muestra*

La muestra utilizada para el análisis de los datos estaba compuesta por 4.855 alumnos, cuyas características se presentan en la tabla 22. Sobre esta muestra se han realizado idénticos estudios psicométricos que a la muestra de profesores.

**Tabla 22. Datos muestrales: población de alumnos**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
VARON	2.431	50.1
MUJER	2.424	49.9
Total	4.855	100.0
Curso	Frecuencia	Porcentaje
3° PRIMARIA	26	0.5
4° PRIMARIA	50	1.0
5° PRIMARIA	728	15.0
6° PRIMARIA	844	17.4
1° ESO	1.068	22.0
2° ESO	1.235	25.4
3° ESO	434	8.9
4° ESO	470	9.7
Total	4.855	100.0
Centro	Frecuencia	Porcentaje
PÚBLICO	2.616	53.9
CONCERTADO	2.239	46.1
Total	4.855	100.0

## b) Aspectos psicométricos

### b.1. Validez factorial

El análisis factorial exploratorio inicial por el método de los componentes principales, una vez comprobada la adecuación de la muestra para el mismo por medio del KMO ( $KMO = .845$ ) y el test de esfericidad de Bartlett ( $p < .000$ ) (tabla 12) muestra 5 factores con un 49.249% de varianza total explicada. El primer factor está compuesto por 7 ítems de violencia verbal entre los compañeros y hacia los profesores, así como problemas de disciplina. Este factor explica el 20.085% de la varianza total. El tercer factor está compuesto por 3 ítems de violencia verbal que los sujetos reconocen sufrir personalmente, y explica el 7.103% de la varianza. El factor 5 está compuesto por dos ítems sobre violencia física, uno recibida y el otro ejercida, que explican el 5.116% de la varianza. Estos tres factores constituyen aspectos parciales de la violencia. El segundo factor está compuesto por 4 ítems sobre la disciplina, que explican el 11.526% de la varianza. El cuarto factor está compuesto por 5 ítems que se refieren a la prevención de la violencia y que explican el 5.419% de la varianza. Estos dos últimos factores contienen medios de resolver los conflictos y la violencia escolar (Tabla 23).

Igual que sucediera con el cuestionario de profesores, el cuestionario de alumnos también se puede reducir a un modelo bifactorial. Estos dos factores, que denomina-



mos «violencia» y «soluciones a la violencia» explican el 20'085% y el 11'526% de la varianza total, respectivamente. En conjunto explican el 31'611% de la varianza, porcentaje muy próximo al del cuestionario de profesores (34'053%).

**Tabla 23. Análisis factorial de 2 factores del cuestionario de alumnos**

KMO: Media de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= .845 Bartlett: prueba de esfericidad ( $\chi^2= 13515'175$ ; GL= 210; P= .000)			
<b>Varianza explicada:</b>			
Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.443	16.395	16.395
2	3.196	15.217	31.611
<b>Matriz de componentes rotados</b>			
	Componentes		
	1	2	
Ítem 19	.685		
Ítem 12	.677		
Ítem 18	.651		
Ítem 13	.582		
Ítem 24	.546	-.333	
Ítem 22	.472		
Ítem 23	.460		
Ítem 11	.449		
Ítem 2	.436		
Ítem 25	.424	-.309	
Ítem 17		.641	
Ítem 1		.621	
Ítem 5		.616	
Ítem 16		.601	
Ítem 3		.561	
Ítem 7		.551	
Ítem 15	.456	-.460	
Ítem 10		.421	
Ítem 4		.418	
Ítem 14	.383	-.392	
Ítem 27			
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaise. Se han eliminado valores inferiores a .30			
<b>Matriz de transformación de factores:</b>			
	Componentes		
	1	2	
1	.754	-.657	
2	.657	.754	

### b.2. *Fiabilidad*

El cuestionario de alumnos está compuesto por 20 ítems, 12 correspondientes al primer factor (ítems 2, 14, 25, 11, 24, 12, 19, 13, 18, 22, 23, 15) y 9 al segundo (ítems 1, 3, 4, 5, 16, 17, 27, 7, 10). La consistencia interna del factor «violencia» es de  $\alpha=0.77$  en una muestra de 3.604 estudiantes de Primaria y Secundaria (en su mayoría de 5º y 6º de Primaria y de 1º y 2º de ESO). El segundo factor «soluciones a la violencia» presenta una consistencia interna de  $\alpha=0.725$  en una muestra de 4.639 estudiantes de Primaria y Secundaria.

**Tabla 24. *Fiabilidad alpha de Cronbach para las subescalas del cuestionario de alumnos***

Violencia	(12 ítems; n= 3.604).....	$\alpha= 0.77$
Soluciones a la violencia	(8 ítems; n= 4.639).....	$\alpha= 0.725$

### c) *Valoración*

El cuestionario de alumnos ha resultado ser un instrumento adecuado, también, para medir el constructo conflictividad en el medio escolar que estamos presentando en la investigación. Las fiabilidades que presentan ambos factores resultan equilibradas y, aunque ligeramente bajas, suficientes para aportar una medida de los problemas de violencia en el entorno escolar desde la perspectiva de los alumnos.

Las mismas valoraciones que hemos realizado en el cuestionario de profesores son pertinentes en el de alumnos.

Los alumnos realizan su propia valoración de la conflictividad y de la violencia en el entorno escolar, describen cuáles son las conductas más problemáticas para ellos, los lugares donde se producen y enjuician la labor de los profesores en las estrategias que emplean para su resolución.

En cuanto a los ítems de violencia ambos cuestionarios (profesores y alumnos) contienen una parte común y otra parte más específica del colectivo al que van dirigidos. Los ítems 24, 11, 12, 25, 2, 13, 15, 14 se encuentran en el cuestionario de alumnos y profesores. Los ítems 21 y 22 del cuestionario de profesores se refieren a la indisciplina en clase tanto hacia el profesor como hacia los compañeros. El ítem 23 se refiere a la violencia física entre compañeros. Los ítems 18 y 19 del cuestionario de alumnos se refieren a la violencia verbal recibida y reconocida (soportada), por medio de insultos y acoso. El ítem 22 se refiere a la violencia física recibida de los compañeros. El ítem 23 se refiere a la violencia física que el propio sujeto reconoce ejercer.

En cuanto a los ítems de disciplina y prevención, ambos cuestionarios emplean los ítems 17, 16, 5, 1, 3. El ítem 10 de los profesores corresponde al 7 de los alumnos. El ítem 8 de los profesores no entra en el cuestionario de alumnos, y lo mismo sucede con los ítems 4 y 7 de alumnos, que no entran en el de profesores.

Así pues, ambos cuestionarios presentan 14 ítems comunes, 8 del primer factor y 6 del segundo. Estos ítems son muy importantes a la hora de hacer valoraciones comunes y diferenciales entre la población de profesores y de alumnos.

### **8.4.3. Cuestionario del equipo directivo**

Este cuestionario se ha construido, en parte, bajo los mismos supuestos que los cuestionarios de alumnos y de profesores. El segundo factor, «soluciones a la violencia» se ha planteado de forma similar a los otros cuestionarios y se incluyen algunos ítems más, paralelos a los anteriores, hasta un total de 15.

El primer factor, «violencia», se ha planteado más como una encuesta que como un cuestionario. La información del aumento de violencia en el centro escolar se determina por la tendencia de los últimos años al aumento de expedientes disciplinarios por mal comportamiento de los alumnos, así como si en el actual curso escolar la Comisión de Convivencia por problemas de disciplina fue superior a otros años.

Esperamos, pues, encontrar una validación factorial exclusivamente del componente «soluciones a la violencia», las cuales serán de dos tipos, disciplinarias y preventivas, y puede verse el Cuestionario del equipo directivo en el capítulo 6 de evaluación, o en el Anexo I.

#### *a) Muestra*

La muestra utilizada para el análisis de datos está compuesta por 86 profesores (se han perdido 8 sujetos por carecer de información en la variable sexo), pertenecientes a los equipos directivos de 24 centros. Las características de la muestra fueron descritas detalladamente en el apartado 8.3 donde figura toda la muestra, y a continuación se describe en la tabla 25 con otras variables.

#### *b) Aspectos psicométricos*

##### *b.1. Validez factorial*

Una vez realizado un análisis factorial exploratorio y descartados los ítems no relevantes, se ha realizado la validación confirmatoria del factor «soluciones a la violencia» con 15 ítems (2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 27). En la tabla 26 se recogen los resultados con dos factores. La interrelación entre factores es evidencia que ambos son aspectos de un único factor más general, al cual nosotros le venimos llamando «soluciones a la violencia», las cuales pueden venir al menos de dos vías. Por una parte, los aspectos relacionados con la disciplina y los códigos normativos. Por otra parte, con aspectos relacionados con variedad de estrategias e intervenciones que se realizan en los centros o por los profesores a nivel más particular de sus aulas.

**Tabla 25. Datos muestrales: población del equipo directivo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
VARON	45	52'3
MUJER	41	47'7
Total	86	100'0
Nivel escolar	Frecuencia	Porcentaje
PRIMARIA	43	50'0
SECUNDARIA	15	17'4
AMBOS	28	32'6
Total	86	100'0
Centro	Frecuencia	Porcentaje
PÚBLICO	56	65'1
CONCERTADO	30	34'9
Total	86	100'0
Cargo	Frecuencia	Porcentaje
DIRECTOR	28	38'9
J. ESTUDIOS	28	38'9
SECRETARIO	16	22'2
Total	72	100'0
Sin datos	14	**
Total	86	**
Experiencia en el cargo	Frecuencia	Porcentaje
DE 0 A 4 AÑOS	30	44'1
DE 5 A 10 AÑOS	23	33'8
MAS DE 10 AÑOS	15	22'1
Total	68	100'0
Sin datos	18	**
Total	86	**
Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
MENOS DE 5 AÑOS	5	5'9
DE 5 A 10 AÑOS	3	3'5
MAS DE 10 AÑOS	77	90'6
Total	85	100'0
Sin datos	1	**
Total	86	**

**Tabla 26. Análisis factorial de dos factores del cuestionario del equipo directivo**

<p>KMO: Media de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin= .703                  Bartlett: prueba de esfericidad (<math>\chi^2= 368'058</math>; GL= 105; P= .000)</p>			
<b>Varianza explicada:</b>			
Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.782	25.212	25.212
2	2.689	17.929	43.141
<b>Matriz de componentes rotados</b>			
	Componentes		
	1	2	
Ítem 17	.386		
Ítem 7	.757		
Ítem 16	.740		
Ítem 14	.608		
Ítem 2	.597		
Ítem 11	.576		
Ítem 13	.536		
Ítem 21	.495		
Ítem 20	.433		
Ítem 10		.778	
Ítem 12		.711	
Ítem 19		.662	
Ítem 27		.630	
Ítem 3		.589	
Ítem 18		.464	
<p>Método de extracción: análisis de componentes principales.                  Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.                  Se han eliminado valores inferiores a .30</p>			
<b>Matriz de transformación de los componentes:</b>			
	Componentes		
	1	2	
1	.867	.498	
2	-.498	.867	

### *b.2. Fiabilidad*

El coeficiente alpha de Cronbach muestra una consistencia interna de  $\alpha = 0.8082$ , que constituye una buena fiabilidad para la medida de las soluciones a la violencia por parte de los equipos directivos de los centros escolares.

### *b.3. Valoración*

El cuestionario de Equipos Directivos es un instrumento de medida fiable y válido para obtener información del factor «*soluciones a la violencia*» del constructo violencia escolar que estamos investigando.

Para determinar si los equipos directivos perciben incremento de la violencia en los centros nos vamos a servir de la información de tres ítems. El ítem 23 nos informa si, durante el curso en que se realiza el estudio ha habido más intervenciones de la Comisión de Convivencia que en otros años. El ítem 24 permite precisar, por medio de los expedientes disciplinarios habidos, si el fenómeno de violencia es reciente (del último curso) o, por el contrario, ya se remonta a cursos anteriores.

La tipología de la violencia se obtiene del ítem 25 y la frecuencia de las conductas más problemáticas del 26.

## **8.4.4. Conclusiones**

Los instrumentos de medida que usamos en la investigación contienen, además de informaciones complementarias, dos factores independientes que enmarcan el trabajo. A saber: *la violencia* y *las soluciones a la misma*. Estos instrumentos se pueden utilizar con buenas garantías métricas para realizar un diagnóstico del estado de la violencia en los centros escolares y de las medidas que se emplean para resolverla o prevenirla.

La escala «violencia» aporta una puntuación escalar global que permite situar al grupo o al individuo en el continuo de percepción cuantitativa de la violencia. Un valor escalar bajo indica baja (nunca, casi nunca) percepción de violencia en el entorno escolar en el momento que se realiza el cuestionario. Un valor escalar del medio hacia arriba es indicativo de una percepción de elevada, o extrema, violencia en el centro escolar evaluado. Para realizar un mejor diagnóstico de la situación, la escala violencia se puede descomponer en subfactores y también en elementos por la homogeneidad o relevancia de su contenido. Así se pueden observar los subfactores de violencia de alumnos hacia profesores, entre alumnos y de profesores hacia alumnos. Los elementos de estudio permiten precisar si la violencia es de tipo verbal, física o psicológica. Cada subfactor y cada elemento se interpretan por su valor escalar.

La escala «soluciones a la violencia» aporta información sobre la posición general del colectivo estudiado en la valoración global del uso de las medidas disciplinarias y preventivas de la violencia. También se puede descomponer en dos subfactores, uno correspondiente al tema de la disciplina como elemento esencial y de aprendizaje de convivencia y buen funcionamiento del centro escolar. Otro, relativo a las medidas

de prevención que se suelen usar en el medio escolar. Finalmente, se pueden obtener informaciones por las puntuaciones escalares de ítems individuales.

Por lo tanto, las mencionadas escalas permiten realizar tanto un diagnóstico general de la situación de la violencia escolar, como un estudio del perfil particular de un grupo o sujeto, que ayudará y servirá mejor al diagnóstico diferencial.

A continuación presentamos las tablas que permiten tener una síntesis de los datos recogidos en cualquier aplicación de los cuestionarios y obtener tanto una visión de conjunto como de detalle de la situación. Por otra parte, resultados obtenidos en un grupo concreto se pueden comparar con los obtenidos por poblaciones más grandes, o en dos momentos históricos diferentes, o para valorar la eficacia de programas de intervención, etc.

**Tabla 27. Ítems del cuestionario de profesores por factores**

		Media	d.t.*	E.T *	n
<b>Factor 1</b>	<b>Problemas de disciplina: La violencia</b>				
<b>Ítem</b>					
2	Aumento de los problemas de disciplina.....				
14	Absentismo frecuente del profesorado.....				
25	Absentismo muy elevado del alumnado.....				
	<b>Violencia de alumnos hacia profesores</b>				
11	Alborotar y faltar el respeto en clase [indisciplina].....				
21	Insultar y faltar al respeto en clase [violencia verbal] ....				
24	Actitudes violentas y agresiones [violencia física].....				
	<b>Violencia entre alumnos</b>				
22	Insultar y faltar al respeto en clase.....				
12	Malos tratos y amenazas.....				
23	Actitudes violentas y agresiones físicas.....				
	<b>Violencia de profesores hacia alumnos</b>				
15	Malos tratos psicológicos.....				
<b>Factor 2</b>	<b>Soluciones a la violencia</b>				
	<b>La disciplina</b>				
1	Es esencial para el buen funcionamiento.....				
3	Los Centros deben planear estrategias de prevención.....				
8	Medidas preventivas incluidas en P.E. y R.R.I. ....				
5	Ha de servir para que los alumnos aprendan a convivir..				
	<b>Acciones de prevención</b>				
16	Dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso.....				
17	Revisar periódicamente el cumplimiento de las normas.....				
27	Sancionar el incumplimiento de las normas.....				
18	Planificación detallada de la intervención educativa.....				
19	Empleo de recursos que mejoren la motivación de los alumnos.....				
20	Realizar autoevaluación de la labor docente con los alumnos.....				
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula.....				

\*d.t.= desviación típica; E.T.= Error Típico del estadístico



La tabla se cumplimenta toda cuando se trata de grupos de sujetos. Para sujetos individuales se anotan simplemente sus valores escalares, es decir, sus respuestas a los ítems correspondientes.

La puntuación en cada factor es la media de todos los ítems de su escala correspondiente.

La puntuación en subfactores es la media de los ítems que constituyen cada subfactor.

Las comparaciones de tipo descriptivo se realizan con el referente de la escala de 5 puntos, la cual va desde Nunca (1) hasta Siempre (5). A título orientativo, y con la finalidad de hacer una aproximación entre la escala de frecuencias y la de porcentajes, el 1 corresponde al 0%, el 2 al 5%, el 2'5 al 15%, el 3 al 33%, el 4 al 50% y el 5 al 100%.

**Tabla 28. Ítems del cuestionario de alumnos por factores**

		Media	d.t.*	E.T*	n
<b>Factor 1</b>	<b>Problemas de disciplina: La violencia</b>				
Ítem					
2	Aumento de los problemas de disciplina.....				
14	Absentismo frecuente del profesorado.....				
25	Absentismo muy elevado del alumnado.....				
	<b>Violencia de alumnos hacia profesores</b>				
11	Alborotar y faltar el respeto en clase [indisciplina].....				
24	Actitudes violentas y agresiones [violencia física].....				
	<b>Violencia entre alumnos</b>				
12	Malos tratos y amenazas.....				
19	«Me acosan y me quitan cosas muchas veces».....				
13	«Siento miedo en asistir al centro por temor a la agresión».....				
18	«Me insultan muy a menudo».....				
22	«Me pegan» [víctima].....				
23	«Yo suelo pegar» [agresor].....				
	<b>Violencia de profesores hacia alumnos</b>				
15	Malos tratos psicológicos .....				
<b>Factor 2</b>	<b>Soluciones a la violencia</b>				
	<b>La disciplina</b>				
1	Es esencial para el buen funcionamiento.....				
3	Los Centros deben planear estrategias de prevención.....				
4	Afecta a todos (Equipo Directivo, profesores, alumnos y padres).....				
5	Ha de servir para que los alumnos aprendan a convivir.....				
	<b>Acciones de prevención</b>				
16	Dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso.....				
17	Revisar periódicamente el cumplimiento de las normas.....				
27	Sancionar el incumplimiento de las normas .....				
7	Preocuparse de la disciplina fuera del aula.....				
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula.....				

\*d.t.= desviación típica; E.T.= Error Típico del estadístico

**Tabla 29. Ítems del cuestionario de equipos directivos**

		Media	d.t.*	E.T.*	n
<b>Factor 2</b>	<b>Soluciones a la violencia</b>				
21	Control de entradas y salidas de alumnos del Centro.				
3	PEC/RRI consideran normas como fundamentales para prevención				
13	Dar a conocer las normas al inicio del curso				
27	Sancionar el incumplimiento de las normas				
19	Plan Acción Tutorial, fundamental para los temas de disciplina				
16	Planificación de la intervención educativa				
12	Se utiliza el Real Decreto de Derechos y Deberes				
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula				
2	Profesorado que participa activamente en actividades no lectivas				
7	Profesores se preocupan de la disciplina fuera del aula				
17	Empleo de recursos que mejoren la motivación de los alumnos				
11	El RRI es eficaz para resolver los problemas de disciplina				
20	La colaboración de las familias con el centro es adecuada				
18	Realizar autoevaluación de la labor docente con los alumnos				

(\*) d.t.= desviación típica; E.T.= Error Típico del estadístico

## 8.5. Diseño y procedimiento

### 8.5.1. Diseño

Se emplearán tres tipos de diseños:

1. Diseños de dos grupos independientes para comparaciones entre dos niveles de una variable independiente.
2. Diseños unifactoriales de más de dos grupos independientes y de efectos fijos, para los estudios de factores de tres o más niveles.
3. Diseños factoriales de grupos independientes y efectos fijos, para el estudio simultáneo de dos o más factores con sus interacciones.

### 8.5.2. Procedimiento

- a) Al tener que realizar la recogida de datos en un período largo de tiempo (curso escolar 2001-02), es necesario definir unas condiciones que controlen la influencia de posibles variables extrañas. Para ellos se definió un tipo «neutro» de clima general del Centro en el momento de aplicación de la prueba. Es decir, que no estuviese influido por euforias o tristezas pre-post-vacacionales, por estrés o traumas de exámenes, ni por conflictos en el centro escolar. Para ello, se evitó la aplicación del cuestionario en las siguientes circunstancias:
1. En el primer mes a la vuelta de vacaciones: septiembre y primera quincena de octubre, enero y quince días después de Semana Santa.
  2. En época de evaluaciones.
  3. Una semana antes de Navidad y de Semana Santa.
  4. Un mes antes de fin de curso.
  5. En época de conflictos escolares en el Centro, o en la región que tengan influencia general.
- b) Se define un protocolo de desarrollo de la experiencia (aplicación del cuestionario) común para todas las aplicaciones:
- Una vez elegido el día adecuado se aplica el cuestionario de forma colectiva por aulas a los alumnos y de forma individual a los profesores y equipo directivo.
  - La aplicación se realiza a la misma hora por todos los sujetos, con la finalidad de evitar la intercomunicación de experiencias entre alumnos.
  - Se informa a los sujetos que el Centro está colaborando con una investigación junto con otros centros de la región, y que se solicita su colaboración.
  - La tarea consiste en cumplimentar un cuestionario siguiendo las instrucciones del mismo (en el propio cuestionario se dice lo que el sujeto ha de hacer).
  - Se recalca que la colaboración es anónima y que sean sinceros en sus respuestas.
  - Se informa que si alguna persona no desea cumplimentarlo, que lo deje en blanco.
  - Se responde de forma neutra a preguntas antes de entregar los cuestionarios, con la finalidad de distender un poco el aula.
  - Se informa que cuando finalicen la cumplimentación del cuestionario se queden en su sitio, sin hablar, hasta que se indique el final de la actividad.
  - Se agradece la colaboración y se les vuelve a invitar a ser sinceros en sus respuestas.
  - Se solicita silencio y se entregan los cuestionarios. A medida que los reciben pueden iniciar su cumplimentación.
- c) El efecto del horario de aplicación se considera distribuido de forma aleatoria, ya que todos los cuestionarios se cumplimentaron por la mañana y en horario escolar.

- d) La mayoría de los cuestionarios son aplicados por profesores de los centros que voluntariamente colaboran en la investigación. Para controlar este efecto y homogeneizar la intervención se tuvo una reunión con los colaboradores de cada Centro en la cual se les explicó el procedimiento y las pautas del protocolo de aplicación del cuestionario.
- e) Recogida y elaboración de datos. Una vez finalizada la cumplimentación de los cuestionarios, éstos pasan a codificación. Para ello se utilizó la hoja de cálculo Excel de Microsoft. Se hicieron tres hojas, una para alumnos, otra para profesores y otra para equipos directivos. Desde la hoja de cálculo se incorporaron al paquete estadístico SPSS para Windows V9.0, donde cada variable fue debidamente nombrada y etiquetada, quedando los datos listos para los análisis estadísticos. Se han creado dos variables nuevas. Una denominada *violencia* que contiene para cada sujeto la media de los valores escalares de los ítems que constituyen la escala de violencia. Otra denominada *soluciones a la violencia* donde cada sujeto tiene el valor escalar (media de los ítems) de la escala de soluciones.
- f) Tratamiento estadístico. Se han realizado los siguientes tratamientos estadísticos:
  - 1. Estadísticos descriptivos y distribuciones de frecuencias de toda la población y de sus grupos.
  - 2. Estudio de fiabilidad y validez de las escalas de violencia y de soluciones a la violencia en los cuestionarios de profesores y de alumnos. En el cuestionario de equipos docentes únicamente en la escala de violencia.
  - 3. Estadísticos de los factores e ítems de las escalas para los tres colectivos.
  - 4. Análisis de varianza sobre la escala de violencia con 4 factores de efectos fijos para profesores y alumnos.
  - 5. Estudio de regresión lineal, método por pasos, sobre la escala violencia para determinar las variables relevantes para profesores.
  - 6. Análisis de varianza bifactoriales de efectos fijos para el estudio de los efectos de interacción y las comparaciones entre niveles profesores y alumnos.
  - 7. Análisis de varianza sobre la escala de soluciones a la violencia con 5 factores de efectos fijos para profesores, alumnos y equipo directivo.
  - 8. Análisis de varianza bifactoriales de efectos fijos para el estudio de los efectos de interacción y las comparaciones entre niveles fijos para profesores, alumnos y equipo directivo.
  - 9. Análisis con t de Student para la comparación de dos grupos independientes (Primaria y Secundaria) en los factores e ítems fijos para profesores, alumnos y equipo directivo.

## 8.6. Resultados

Vamos a comentar por separado los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios, pero sin dejar por ello de tener una visión global, pues existen interacciones muy importantes de unas variables con otras, lo que da lugar a reflexionar sobre las hipótesis planteadas y también sobre algunos de los resultados que hemos obtenido.

### 8.6.1. Resultados del cuestionario de profesores

El cuestionario de profesores es un instrumento que se adecuaba convenientemente para medir el constructo de conflictividad en el medio escolar que hemos planteado. El instrumento presenta una buena fiabilidad para medir la violencia, así como una fiabilidad de momento suficiente para medir las soluciones que se adoptan para su resolución y prevención.

El cuestionario aporta, en primer lugar, información sobre el aumento de problemas de disciplina (ítem 2) y su intensidad, siguiendo el modelo escalar de Likert. En segundo lugar, permite saber el grado de violencia entre colectivos (alumnos hacia profesores, entre alumnos, y de profesores hacia alumnos), así como qué tipo de violencia predomina (verbal, física). Con la información del ítem complementario 26 (ítem 26) se determina el lugar donde con más frecuencia se producen los malos tratos. En tercer lugar, se recoge información sobre la disciplina (elemento normativo y sancionador) como práctica del sistema educativo para garantizar sus fines educativos, formativos y de convivencia. En cuarto lugar, se valoran diferentes métodos y estrategias que los profesores pueden usar en el aula para prevenir los problemas de disciplina, formar hábitos de tolerancia y convivencia, etc.

#### a) Diagnóstico general

En la tabla 30 se presenta un resumen de puntuaciones para cada factor y sus correspondientes desgloses.

El diagnóstico global que realiza el conjunto de profesores de Educación Primaria y Secundaria manifiesta que la conflictividad escolar es bastante pequeña (valor escalar  $2.01 \pm 0.041$ , al n.c. del 95%). Corresponde a la opinión «Casi nunca», con un porcentaje estimado de un 5% de conflictividad escolar. Al tratarse de un valor medio y síntesis de 11 variables, conviene analizar el perfil de la violencia fijándose en los valores superiores a 2, los cuales indican que superan el «casi nunca» para acercarse o superar el valor 3 de la escala («con frecuencia»).

Del análisis del perfil se destacan las siguientes observaciones:

1. Se reconoce un aumento importante (cercano al punto «con frecuencia») de los problemas de disciplina en el entorno escolar (ítem 2, v.e.= 2.81).
2. La violencia de alumnos hacia profesores es predominantemente la indisciplina en el aula, seguida de insultos y falta de respeto, y muy baja violencia física.
3. Entre los alumnos predomina la violencia verbal (: insultos, falta de respeto), la cual se convierte, además, en un factor de disrupción del aula. Este tipo de violencia se acerca a la intensidad «con frecuencia» (ítem 22, v.e.= 2,58). Los profesores perciben baja violencia física entre alumnos (en torno al 5%. Ítem 23, v.e.= 1,97).
4. Los malos tratos psicológicos del profesorado hacia el alumnado se separan muy poco de «nunca». No obstante, merece la pena dar atención a este índice

(ítem 15, v.e.= 1,34), ya que sería deseable que su valor fuese igual a 1. Es decir, que tal conducta no se diese «nunca».

En cuanto al segundo factor, relativo a las actividades que el profesorado realiza para prevenir o resolver los problemas de disciplina, se obtiene un valor escalar bastante alto ( $4,27 \pm 0,029$ , al n.c. del 95%). El profesorado reconoce y manifiesta que realiza «casi siempre» tareas y actividades de prevención y resolución de los problemas disciplinarios en el aula y/o centro escolar.

1. El sentir del profesorado es unánime en que debe existir un código de disciplina para el buen funcionamiento del centro escolar, así como que dicho código debe ser público, pudiendo manifestarlo en el Reglamento de Régimen Interno (valores escalares entre 4,71 y 4,80).
2. Igualmente, el profesorado valora que la disciplina ha de ser un medio para el aprendizaje de la convivencia por parte de los alumnos (ítem 5, v.e.= 4,50).
3. Las actividades de prevención propuestas en el cuestionario no tienen igual frecuencia de empleo por parte del profesorado.
  - 3.1. A principio de curso cada profesor da a conocer, de una u otra manera, las normas de disciplina (ítem 16, v.e.= 4,55) o de funcionamiento en el Centro y en la clase durante su asignatura. Para el aula, es también muy habitual que el profesorado busque algún modo de implicar al alumnado para definir cuál ha de ser el comportamiento deseado (ítem 10, v.e.= 4,34).
  - 3.2. Los profesores reconocen que una buena planificación de las clases, con recursos y actividades que mejoren la atención del alumnado, reduce la conflictividad en el aula (ítem 18, v.e.= 4,05). Cuando los alumnos están motivados en la actividad académica disminuyen las actividades disruptivas en clase e, incluso, los propios compañeros calman o corrigen a los que incordian.
  - 3.3. El recurso al recuerdo de las normas de disciplina y castigos es habitual, sobremanera, si hay interrupción en clase. Se suele avisar, recordar (ítem 17, v.e.= 3,91), que de persistir la conducta disonante, etc. se aplicará un castigo (amenaza). De hecho se ponen castigos (ítem 27, v.e.= 3,77). Entre los más usualmente empleados por los profesores están no salir al recreo, avisar a los padres, quedar en el centro 1 hora o más, incremento de deberes o de trabajos, copiar, enviar al pasillo, ir a dirección, expulsión a casa por 1, 2 o 3 días.
  - 3.4. Los profesores no son muy favorables, en general, a revisar su labor docente con los alumnos, para recibir de ellos retroalimentación que les ayude a afianzar, modificar o mejorar su labor docente y educativa. Una parte importante del colectivo de profesores no considera oportuno recibir la opinión de su labor docente de parte de los alumnos (ítem 20, v.e.= 3,35).

**Tabla 30. Resumen de datos y perfil del profesorado**

		Media	d.t.*	E.T *	n
<b>Factor 1</b>	<b>Problemas de disciplina: la violencia</b>	<b>2.01</b>	<b>.5358</b>	<b>.02095</b>	<b>654</b>
Ítem					
2	Aumento de los problemas de disciplina.....	2.81	1.18	.04720	627
14	Absentismo frecuente del profesorado.....	1.62	.80	.03180	625
25	Absentismo muy elevado del alumnado.....	1.86	.77	.03070	623
	<b>Violencia de alumnos hacia profesores</b>				
11	Alborotar y faltar el respeto en clase [indisciplina].....	2.49	.88	.03450	645
21	Insultar y faltar al respeto en clase [violencia verbal].....	1.80	.83	.03290	632
24	Actitudes violentas y agresiones [V. física].....	1.44	.67	.02650	631
	<b>Violencia entre alumnos</b>				
22	Insultar y faltar al respeto en clase.....	2.58	.96	.03810	631
12	Malos tratos y amenazas.....	2.07	.67	.02660	642
23	Actitudes violentas y agresiones físicas.....	1.97	.69	.02750	634
	<b>Violencia de profesores hacia alumnos</b>				
15	Malos tratos psicológicos.....	1.34	.58	.02340	612
<b>Factor 2</b>	<b>Soluciones a la violencia</b>	<b>4.27</b>	<b>.3901</b>	<b>.01523</b>	<b>656</b>
	<b>La disciplina</b>				
1	Es esencial para el buen funcionamiento.....	4.80	.51	.01980	656
3	Los Centros deben planear estrategias de prevención.....	4.71	.62	.02420	655
8	Medidas preventivas incluidas en P.E. y R.R.I. ....	4.79	.52	.02040	646
5	Ha de servir para que los alumnos aprendan a convivir....	4.50	.73	.02870	652
	<b>Acciones de prevención</b>				
16	Dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso...	4.55	.77	.03030	642
17	Revisar periódicamente el cumplimiento de las normas....	3.91	.94	.03700	639
27	Sancionar el incumplimiento de las normas.....	3.77	.91	.03740	598
18	Planificación detallada de la intervención educativa.....	4.05	.88	.03500	631
19	Empleo de recursos que mejoren y motiven a los alumnos...	4.11	.75	.02960	642
20	Realizar autoevaluación de la labor docente con los alumnos..	3.35	1.09	.04400	618
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula..	4.34	.76	.02970	651

(\*) d.t.= desviación típica; E.T.= Error Típico del estadístico



### b) Variables relevantes

El profesorado es un colectivo que se encuentra inmerso en una importante variabilidad que puede originar actitudes diferenciales hacia la violencia y, consecuentemente, percepciones diferentes de la misma. Se pudiera pensar, por ejemplo, que la variable sexo fuera uno de los determinantes de ese nivel diferencial y que en ese sentido las mujeres tuvieran una mayor percepción de violencia en el entorno escolar que los hombres. En el mismo sentido estaría la experiencia docente del profesorado, considerando que los profesores más experimentados serían los que mejor manejarían las situaciones de violencia escolar y que, al mismo tiempo, percibirán menor intensidad que los profesores más noveles, los cuales se alarmarían antes o bajo menores niveles reales de violencia. Igualmente sucedería con variables situacionales como el Centro o el nivel escolar en los que se realiza la labor docente.

En la investigación partimos de las siguientes *hipótesis* que vamos a poner a prueba:

1. La violencia escolar depende del nivel escolar. En Secundaria se percibirán mayores niveles de violencia que en Primaria.
2. La violencia es independiente del lugar donde se asista a clase. Los niveles de violencia percibidos en centros públicos y concertados son los mismos.
3. El sexo de los profesores no determina diferencias en la percepción de violencia.
4. La experiencia docente del profesorado no originará diferencias de percepción de violencia.
5. El empleo de medidas de solución para la violencia será mayor en Secundaria que en Primaria.
6. Los centros concertados emplean medidas de solución y prevención de la violencia con igual frecuencia.

Para encontrar respuesta a estas hipótesis se realiza un análisis de varianza sobre la escala de violencia con cuatro factores de efectos fijos: experiencia docente con tres niveles (menos de 5 años, de 5 a 10 años, más de 10 años), sexo con dos niveles (varón, mujer), nivel escolar (Primaria y Secundaria) y tipo de centro (público, concertado).

Para determinar qué variables son relevantes en el estudio se realiza un análisis de regresión lineal, método por pasos ( $p = .050$ ;  $p = .100$ ), el cual selecciona las variables nivel escolar ( $B = 1.518$ ;  $t = 12.612$ ;  $p = .000$ ) y tipo de centro ( $B = -.192$ ;  $t = -4.896$ ;  $p = .000$ ), y excluye las variables sexo ( $B = .031$ ;  $t = .847$ ;  $p = .398$ ) y experiencia docente ( $B = -.065$ ;  $t = -1.782$ ;  $p = .075$ ). De este análisis se desprende que la percepción de violencia escolar por parte de los profesores está determinada básicamente por el nivel escolar (mayor percepción de violencia en los profesores de Secundaria que en los de Primaria) y por el tipo de Centro (en este factor se produce un importante efecto interactivo percibiendo los profesores de Secundaria de centros públicos más violencia que los de centros concertados. Mientras que en Primaria, los profesores de centro público perciben menos violencia que los de centro concertado).

La tabla 31 muestra la síntesis del análisis de varianza de los efectos de las diferentes variables contempladas sobre la variable dependiente violencia.

*La primera hipótesis*, en Secundaria se percibirán mayores niveles de violencia que en Primaria, queda confirmada ( $p = .000$ ).

*La segunda hipótesis*, los niveles de violencia percibidos en centros públicos y concertados son los mismos, se rechaza y se acepta que los niveles de violencia en centros públicos son superiores a los de centros concertados ( $p = .011$ ).

*La tercera hipótesis*, el sexo de los profesores no determina diferencias en la percepción de violencia, se rechaza y se acepta que existen diferencias significativas de percepción de violencia entre profesores y profesoras ( $p = .021$ ).

*La cuarta hipótesis*, la experiencia docente del profesorado no originará diferencias de percepción de violencia, se acepta al rechazar ( $p = .142$ ) la hipótesis que no existen diferencias significativas en la percepción de violencia entre los distintos niveles de experiencia docente.

El estudio de los efectos interactivos lleva a valorar que la combinación de variables explica mejor la situación real que cada variable en solitario. Así la experiencia docente, que como variable en solitario no había mostrado efectos diferenciales entre sus niveles, presenta un efecto de interacción con la variable nivel escolar ( $p = .025$ ) que se visualiza en el Gráfico 1, donde se comprueba, por una parte, la diferencia entre Primaria y Secundaria (Secundaria superior a Primaria en todos los niveles de la experiencia educativa) y, por otra parte, la interacción entre las dos variables hace que el efecto sea inferior en el tramo de experiencia docente menor de 5 años.

La interacción entre el nivel escolar y el tipo de centro es significativa ( $p = .000$ ) como se muestra en el Gráfico 3. Los centros público y concertado se comportan de forma diferente en Primaria y en Secundaria: mientras los centros públicos de Primaria obtienen valores escalares más bajos de violencia que los centros concertados, en Secundaria sucede a la inversa. Así los centros públicos de Primaria no perciben más agresividad que los concertados, lo cual va en la dirección opuesta de la hipótesis 2. Esta hipótesis queda reformulada como que la percepción de violencia en los centros públicos es mayor en Secundaria y menor en Primaria.

La interacción de tercer nivel entre la experiencia docente, el sexo y el nivel escolar es significativa ( $p = .004$ ) como se muestra en el Gráfico 2. Las mujeres con menos de 5 años de experiencia docente no muestran efecto significativo en función del nivel escolar, o etapa educativa, como predecía la primera hipótesis. Por otra parte, se observa que no hay diferencia en Primaria entre hombres y mujeres con más de 10 años de experiencia. También se observa que, en Secundaria, no hay diferencia entre los sexos. Lo que nos lleva a matizar la tercera hipótesis en el sentido que hay diferencias significativas entre profesores y profesoras, únicamente en Primaria, en todos los niveles de experiencia docente salvo el de más de 10 años.

**Tabla 31. Análisis de varianza del factor violencia de profesores**

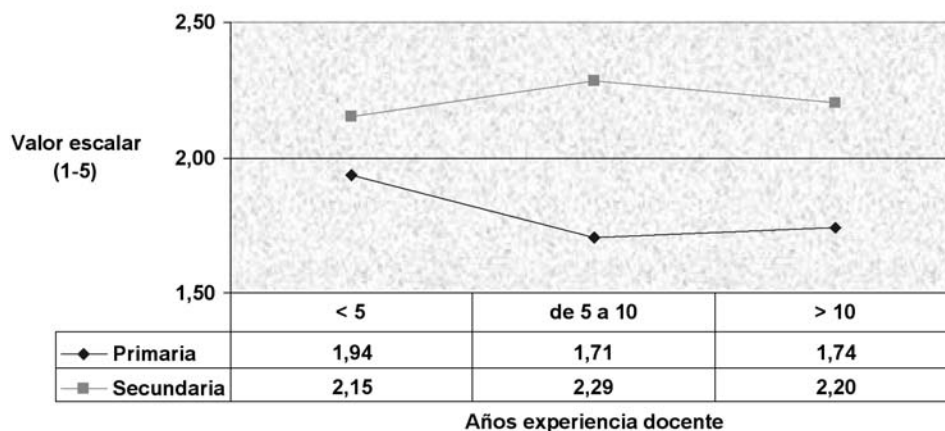
Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
<b>Modelo corregido</b>	50.582	22			
Experiencia docente (Exp)	.850	2	.425		
Sexo (Sex)	1.160	1	1.160	1.959	.142
Nivel escolar (Nivesc)	14.795	1	14.795	5.349	.021
Tipo de centro (Tipcen)	1.416	1	1.416	66.208	.000
Exp * Sex	1.146	2	.573	6.526	.011
Exp * Nivesc	1.606	2	.803	2.642	.072
Sex * Nivesc	1.325	1	1.325	3.703	.025
Exp * Sex * Nivesc	2.411	2	1.205	6.108	.014
Exp * Tipcen	.180	2	8.987E-02	5.557	.004
Sex * Tipcen	1879E-03	1	1879E-03	.414	.661
Exp * Sex * Tipcen	.615	2	.307	.009	.926
Nives * Tipcen	3.610	1	3.610	1.418	.243
Exp * Nivesc * Tipcen	.154	2	7678E-02	16.643	.000
Sex * Nivesc * Tipcen	2.066E-02	1	2.066E-02	.354	.702
Exp * Sex * Nivesc * Tipcent	4588E-04	1	4588E-04	.095	.758
<b>Error</b>	136.869	631		.002	.963
<b>Total</b>	187.450	653	.217		

(+) R cuadrado= .270 (R cuadrado corregido= .244)

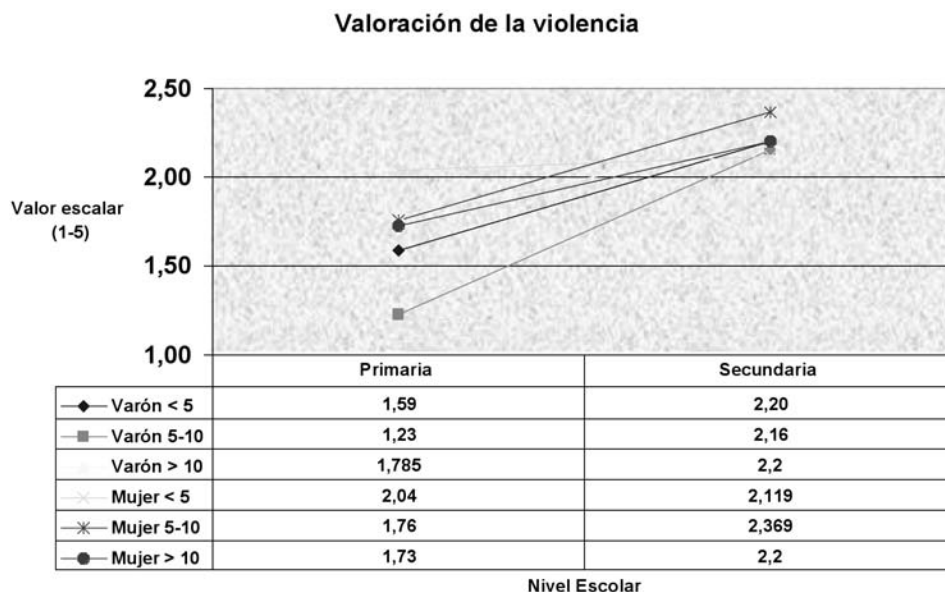
### Gráficos para el diagnóstico de la conflictividad escolar según los profesores

**Gráfico 1. Efecto interacción nivel escolar y experiencia docente**

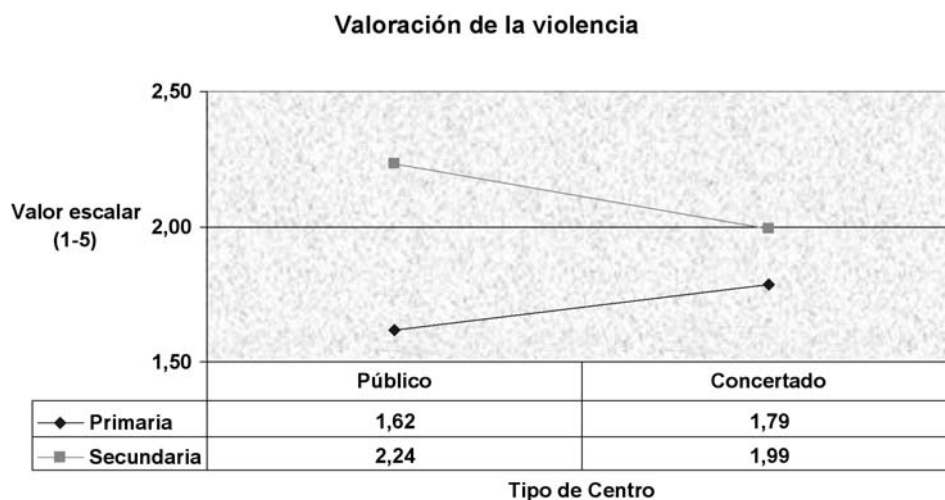
#### Valoración de la violencia



**Gráfico 2. Efecto interacción sexo, experiencia docente y nivel escolar**



**Gráfico 3. Efecto interacción del nivel educativo con el tipo de centro**



Después de esta revisión, la reformulación de las hipótesis quedaría de la manera siguiente:

*Hipótesis 1:* en Secundaria se perciben mayores niveles de violencia que en Primaria. Esta hipótesis queda confirmada, salvo para las mujeres con menos de cinco años

de experiencia docente, las cuales toman el mismo nivel de percepción de violencia en Primaria que en Secundaria.

*Hipótesis 2 (reformulada):* en los centros públicos se perciben mayores niveles de violencia que en los concertados. Esta hipótesis queda confirmada para Secundaria y es inversa en Primaria. Por lo cual se puede subdividir en dos partes o bien una hipótesis de interacción de los factores:

*H2.1.* En Secundaria, los centros públicos perciben mayores niveles de violencia que los concertados.

*H2.2.* En Primaria, los centros concertados perciben mayores niveles de violencia que los públicos.

*Hipótesis 3 (reformulada):* las profesoras perciben mayores niveles de violencia que los profesores. Esta hipótesis no se confirma más que para Primaria y para el tramo de experiencia docente de 0 a 10 años. Por lo cual se puede reformular en tres hipótesis:

*H3.1.* En Primaria y con experiencia docente de 10 años o menos, las profesoras perciben más violencia que los profesores.

*H3.2.* En Primaria y con experiencia docente de más de 10 años no existe diferencia significativa en la percepción de violencia entre profesores y profesoras.

*H3.3.* En Secundaria no existe diferencia significativa entre profesores y profesoras en el nivel de percepción de violencia escolar.

*Hipótesis 4:* no existen diferencias significativas entre los distintos niveles de experiencia docente. Esta hipótesis queda confirmada, salvo para las profesoras de Primaria con menos de 5 años de experiencia docente, las cuales perciben más violencia.

Para el planteamiento de la quinta hipótesis, el empleo de medidas de solución para la violencia será mayor en Secundaria que en Primaria, se realiza un segundo análisis de varianza con las mismas variables independientes sobre la variable dependiente «soluciones a la violencia».

La tabla 32 muestra la síntesis de datos. Únicamente la variable tipo de Centro muestra una diferencia significativa entre sus niveles, sin que se aprecie ningún efecto de interacción. Los centros concertados manifiestan emplear con mayor frecuencia medidas preventivas para disminuir y resolver los problemas de violencia en el centro escolar (véase Gráfico 4).

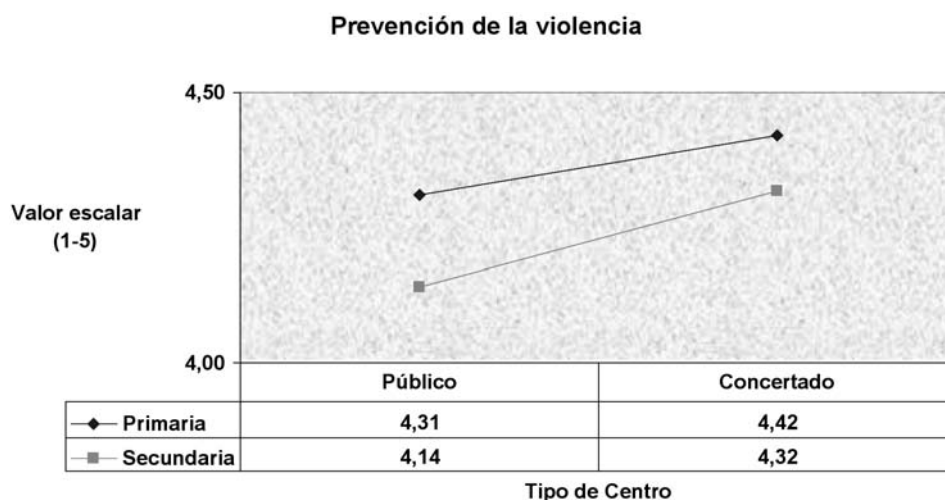
*Hipótesis 5:* no se confirma, y quedaría formulada como que en Primaria y Secundaria se emplean medidas de solución de problemas de violencia y convivencia con igual intensidad.

*Hipótesis 6:* no se confirma, y quedaría formulada en el sentido de que los centros concertados manifiestan emplear con mayor frecuencia medidas de solución y prevención de la violencia que los centros públicos.

**Tabla 32. Análisis de varianza del factor soluciones a la violencia de los profesores**

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
<b>Modelo Corregido</b>	9.543a	22			
Experiencia Docente (Exp)	.549	2			
Sexo (Sex)	.332	1	.274	1.927	.146
Nivel Escolar (Nivesc)	.478	1	.332	2.331	.127
Tipo De Centro (Tipcen)	1.440	1	.478	3.359	.067
Exp * Sex	.147	2	1.440	10.115	.002
Exp * Nivesc	3.249e-02	2	7.347e-02	.516	.597
Sex * Nivesc	3.498e-02	1	1.624e-02	.114	.892
Exp * Sex * Nivesc	.165	2	3.498e-02	.246	.620
Exp * Tipcen	.243	2	8.244e-02	.579	.561
Sex * Tipcen	4.878e-02	1	.121	.852	.427
Exp * Sex * Tipcen	.267	2	4.878e-02	.343	.559
Nivesc * Tipcen	3.779e-03	1	.134	.938	.392
Exp * Nivesc * Tipcen	.139	2	3.779e-03	.027	.871
Sex * Nivesc * Tipcen	.442	1	6.925e-02	.486	.615
Exp * Sex * Nivesc * Tipcen	1.047e-02	1	.442	3.106	.078
			1.047e-02	.073	.786
<b>Error</b>	90.143	633			
<b>Total</b>	99.686	655	.142		

a) R cuadrado= .096 (R cuadrado corregido= .064)

**Gráfico 4. Efecto del tipo de centro y nivel educativo**

c) Estudio de la percepción de conductas de violencia en los profesores de Primaria y Secundaria

Presentamos el estudio de detalle de las conductas agresivas tal y como las perciben los profesores. Observando la tabla 33 se puede ver entre qué ítems existe diferencia significativa en los niveles de Primaria y Secundaria. En los gráficos que describimos a continuación se ponen estos ítems en relación con las variables tipo de centro (público, concertado) y nivel escolar o etapa educativa (Primaria, Secundaria), de manera que se reflejen sus efectos.

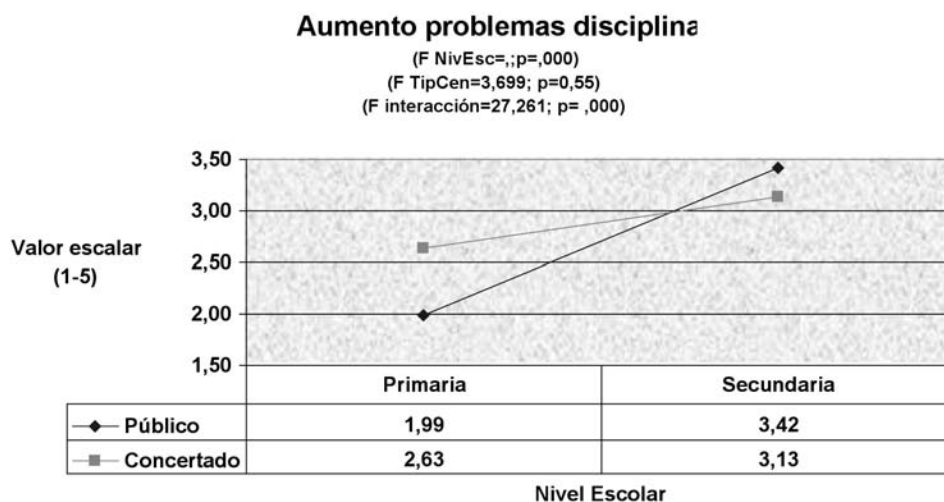
**Tabla 33. Estadísticos del cuestionario de profesores por nivel escolar o etapa educativa**

Ítems	Primaria			Secundaria			t	p
	n	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.		
2 (pr. disciplina)	266	2'17	1'05	361	3'29	1'05	-13'143	.000
14 (absentis. P)	271	1'49	0'70	354	1'71	0'85	-3'544	.001
25 (absentis. A)	271	1'58	0'54	352	2'07	0'84	-8'257	.000
Alumnos->Prof.								
11 (indisciplina)	279	2'10	0'75	366	2'80	0'85	-11'005	.000
21 (verbal)	276	1'50	0'64	356	2'03	0'88	-8'473	.000
24 (física)	277	1'25	0'49	354	1'60	0'74	-7'048	.000
Entre alumnos								
22 (verbal)	274	2'39	0'96	357	2'72	0'94	-4'303	.000
12 (verbal)	281	1'88	0'64	361	2'22	0'67	-6'512	.000
23 (física)	279	1'88	0'69	355	2'04	0'69	-2'812	.005
Profesor>Alum.								
15 (psicológica)	267	1'27	0'51	345	1'40	0'62	-2'922	.004
Ítems	Primaria			Secundaria			t	p
	n	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.		
La disciplina								
1	288	4'78	0'56	368	4'81	0'46	-0'560	.575
2	266	2'17	1'05	361	3'29	1'05	-13'143	.000
8	281	4'85	0'46	365	4'74	0'56	2'614	.009
5	288	4'54	0'70	364	4'47	0'75	1'293	.196
Prevención								
16	283	4'61	0'69	359	4'50	0'83	1'794	.073
17	280	4'19	0'90	359	3'69	0'90	6'958	.000
27	269	3'82	0'89	329	3'73	0'93	1'217	.224
18	275	4'22	0'84	356	3'92	0'88	4'278	.000
19	284	4'25	0'73	358	3'99	0'74	4'420	.000
20	262	3'25	1'19	356	3'43	1'01	-1'969	.050
10	285	4'38	0'79	366	4'31	0'73	1'141	.254

	Primaria				Secundaria				T	P
	N	Media	d.t.	E.T	N	Media	d.t.	E.T		
Factor 1	286	1'758	0'4368	.02583	368	2'207	0'5236	.02729	-11'954	.000
Factor 2	288	4'34	0'3975	.02342	368	4'222	0'3768	.01964	3'881	.000

El ítem 2 (Gráfico 5), relativo al aumento de los problemas de disciplina, muestra que existe una diferencia significativa entre Primaria y Secundaria, así como la existencia de un efecto interacción al comparar la situación con los distintos tipos de centros. Se observan, pues, dos constataciones. Por una parte, que en Secundaria se han incrementado en la actualidad los problemas de disciplina, llegando a valorarlos como: «con frecuencia», tanto en los centros públicos como en los concertados. Por otra parte, que los problemas de disciplina se incrementan más de Primaria a Secundaria en los centros públicos que en los concertados (efecto interacción).

**Gráfico 5. Ítem 2: el aumento de problemas de disciplina en los centros**

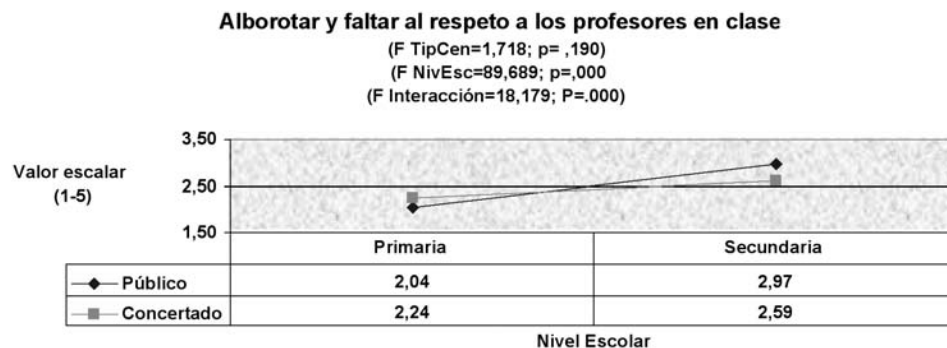


Se observa un aumento significativo de la violencia de Primaria a Secundaria hacia el profesor en todas sus formas. Los ítems 11, 21 y 24 muestran la agresividad de los alumnos hacia el profesorado en sus formas de indisciplina en el aula, violencia verbal y violencia física.

En el ítem 11 (Gráfico 6), que podemos considerar como indisciplina en el aula, se observa que se alborota más en Secundaria que en Primaria tanto en centros públicos como concertados. Y que el incremento que se produce de Primaria a Secundaria es superior en centros públicos que concertados.

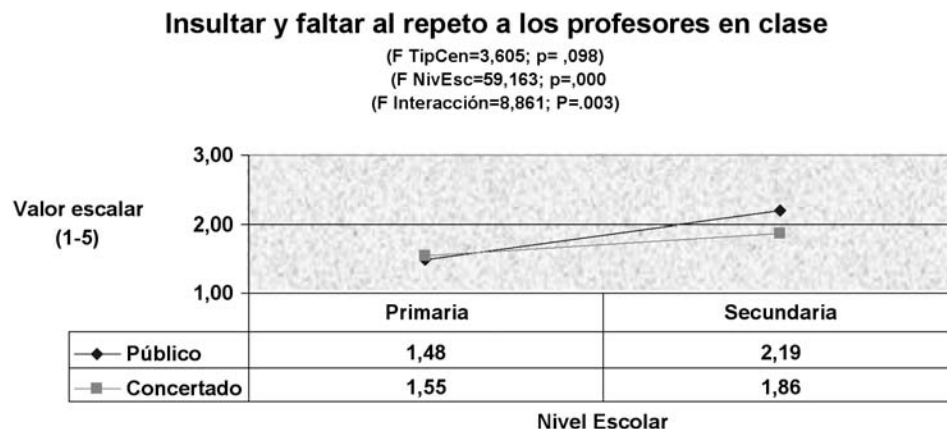


**Gráfico 6. Ítem 11: conductas de alborotar y faltar al respeto al profesorado en clase**

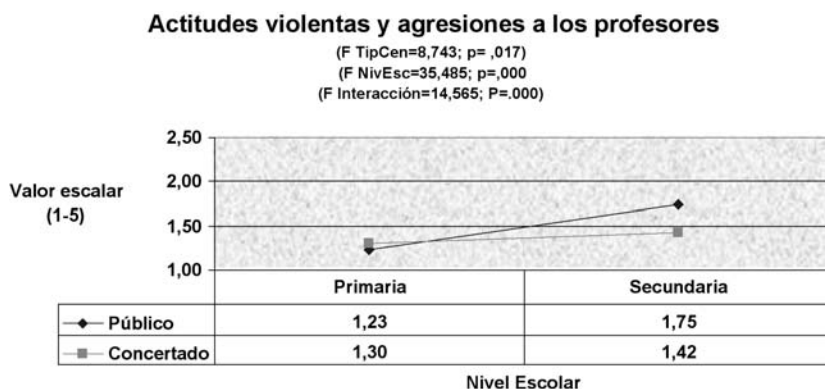


El ítem 21 (Gráfico 7), relativo a violencia verbal hacia el profesor en clase, muestra que se insulta y falta al respeto en clase a los profesores más en Secundaria que en Primaria. También se observa la tendencia a un mayor incremento al pasar de Primaria a Secundaria en los centros públicos especialmente y en menor medida en los centros concertados.

**Gráfico 7. Ítem 21: violencia verbal en clase frente a los profesores (insultar y faltar al respeto)**



El ítem 24 (Gráfico 8), relativo a la agresividad física hacia el profesorado, muestra la mayor detección en Secundaria que en Primaria. Se observa que en los centros concertados aumenta menos de Primaria a Secundaria y que en los centros públicos el aumento es mayor.

**Gráfico 8. Ítem 24: actitudes violentas y agresiones a los profesores**

Se observa, también, un aumento significativo de la violencia de Primaria a Secundaria entre compañeros en todas sus formas. Los ítems 22, 12 y 23 muestran la agresividad entre alumnos en sus distintas formas: verbal y física.

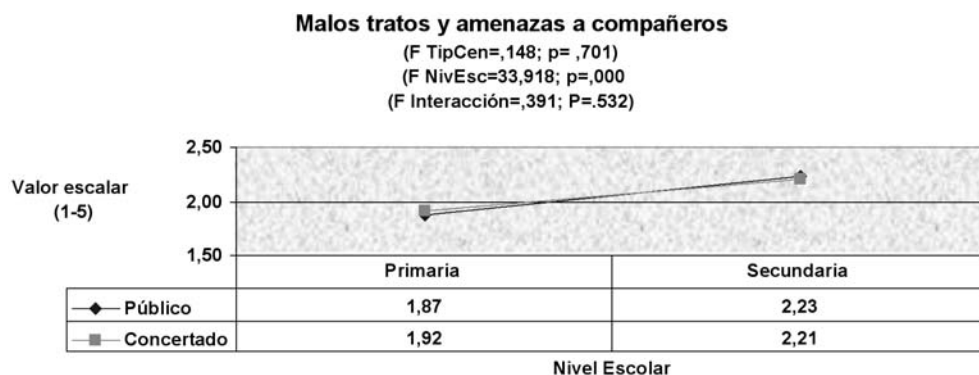
El ítem 22 (Gráfico 9), relativo a agresividad verbal entre compañeros bajo la forma de insultos y falta de respeto, es significativamente mayor en Secundaria. La interacción vuelve a manifestar que el incremento de Primaria a Secundaria es mayor en los centros públicos.

**Gráfico 9. Ítem 22: insultar y faltar al respeto a los compañeros en clase**

El ítem 12 (Gráfico 10), relativo a agresividad verbal entre alumnos bajo la forma de malos tratos y de amenazas, es significativamente mayor en Secundaria que en Primaria. Los incrementos entre Primaria y Secundaria son similares para los centros públicos y los concertados.

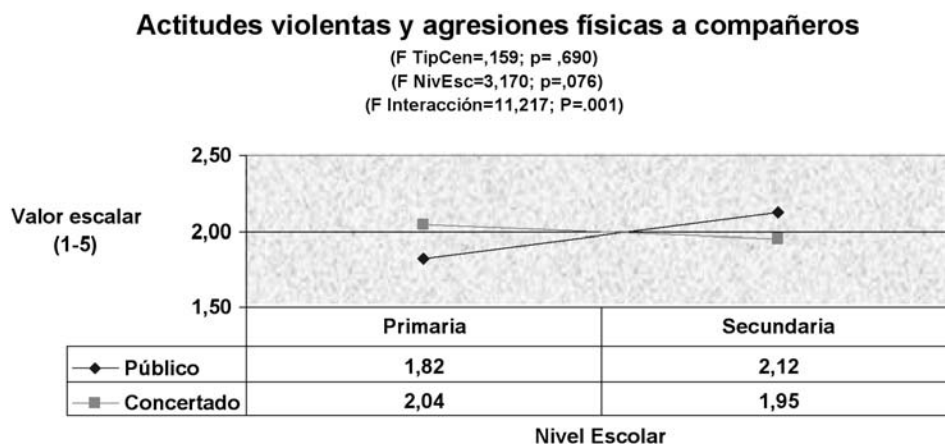
Como puede apreciarse en todos los gráficos anteriores y en los dos siguientes, esa sería la percepción de los profesores respecto a las conductas manifestadas por los alumnos en los diversos centros analizados, que sintetizan y explican claramente su visión del tema de la violencia escolar.

**Gráfico 10. Ítem 12: agresividad verbal (malos tratos y amenazas) a compañeros**



El ítem 23 (Gráfico 11), relativo a violencia física entre compañeros, muestra un efecto paradójico bajo la forma de interacción. Los centros concertados muestran casi el mismo nivel escalar en Primaria y Secundaria. En cambio, los centros públicos presentan menor violencia que los concertados en Primaria y mayor en Secundaria. Por tanto, la violencia física entre alumnos es mayor en los centros públicos de Secundaria, mientras que en los concertados se manifiesta menos.

**Gráfico 11. Ítem 23: violencia física y agresiones a compañeros**



### 8.6.2. Cuestionario de alumnos

En el análisis del cuestionario de alumnos se ha seguido un procedimiento similar al realizado con el de profesores. Se ha realizado primero una descripción general de los resultados obtenidos por los alumnos y se hacen comparaciones con los profesores. En segundo lugar se pasa al estudio y comprobación de las hipótesis experimentales planteadas y su reformulación en función de los resultados obtenidos. Finalmente, se comentan las percepciones diferenciales de la violencia en el entorno escolar en función de la etapa educativa, así como del tipo de centro.

#### a) Diagnóstico general

En la tabla 34 se encuentran los estadísticos que resumen tanto las puntuaciones en los factores «violencia» y «soluciones a la violencia», como de cada uno de sus ítems.

La percepción global que manifiestan los alumnos de Primaria y Secundaria en su conjunto con relación a la violencia en el entorno escolar es bastante pequeña (Factor 1, el valor escalar, v.e.=  $1,92 \pm 0,018$  al n.c. del 95%). Corresponde, como sucedía en los profesores, a la opinión «Casi nunca».

Como este índice general de violencia es el resultado de una combinación de tres subgrupos de violencia, vamos a estudiar el perfil de percepción de violencia que muestran los alumnos.

1. Se reconoce un incremento en los problemas de disciplina (Ítem 2, v.e.= 2,56), cuya intensidad sitúan a medio camino entre «Casi nunca» y «Con frecuencia». En este mismo punto, los profesores también percibían mayor incremento de los problemas de disciplina, valorándolo muy próximo a la intensidad «Con frecuencia».
2. En la violencia de los alumnos hacia el profesor, alborotar en clase y faltar al respeto al profesor es la conducta más frecuente (Ítem 11, v.e.= 3,06), con una intensidad «Con frecuencia». La violencia física baja razonablemente a niveles próximos a «Casi nunca» (Ítem 24, v. e.= 1,79). En este apartado, los profesores presentan valores escalares más bajos que los alumnos. Parece, pues, que los profesores no perciben, o no interpretan como alboroto, falta de respeto, etc., conductas que los alumnos realizan con esa intención.
3. En la violencia entre alumnos, que en conjunto presenta valores escalares más bien bajos, predominan los malos tratos y las amenazas (Ítem 12, v.e.= 2,28) sin ser llamativos. Después sitúan los insultos realizados muy a menudo y que los propios alumnos manifiestan recibir (Ítem 18, v.e.= 1,96). Hay un conjunto de conductas de violencia que, aunque presentando valores escalares muy bajos, merece la pena resaltar. Se trata de sujetos que reconocen recibir violencia física por parte de sus compañeros (Ítem 22, v.e.= 1,5). Este valor escalar, traducido a porcentaje, equivaldría a que por encima del 2,5% de la población estaría reconociendo que sufre violencia física por parte de sus compañeros.

Iguals consideraciones sucede con los acosos y robos (Ítem 19, v.e.= 1,45). El porcentaje de alumnos que se reconocen agresores físicos habituales hacia sus compañeros se estima también superior al 2,5% (Ítem 23, v.e.= 1,42). La violencia psicológica vivida en los centros escolares disminuye a niveles entre el 2 y el 4% (Ítem 23, v.e.= 1,28).

Cuando son los profesores quienes valoran la violencia entre los alumnos, consideran que es superior a la que los alumnos reconocen. Los valores escalares de los profesores en este aspecto oscilan entre 1,97 y 2,58, mientras que los de los alumnos lo hacen entre 1,28 y 2,28. Se produce el fenómeno inverso al observado en el punto anterior. Parece que hay acciones, conductas de los alumnos que, cuando las observan, los profesores interpretan como de violencia (verbal, física, psicológica). Sin embargo, los alumnos no lo ven así, o para ellos no tienen tanta importancia desde el ángulo de la violencia.

4. Los alumnos manifiestan que existe violencia psicológica (malos tratos psicológicos) por parte de los profesores (Ítem 15, v.e.= 1,69), la cual puede cifrarse por encima del 4%. En este punto nuevamente alumnos y profesores están en desacuerdo. Sus valores escalares (v.e. alumnos= 1,69; v.e. profesores= 1,34) vuelven a plantear el tema de la valoración, atribución e interpretación conductual entre personas o colectivos contrapuestos. Parece que los profesores tienen conductas que realizan sin ánimo de maltrato psicológico de los alumnos, sin embargo éstos las perciben como tales. Igualmente, puede haber profesores que en su práctica educativa emplean conductas en la frontera entre lo aceptable y el maltrato psicológico.

Con relación al segundo factor, soluciones a la violencia, los alumnos se sitúan en «Casi siempre» (v.e.= 3,967 ± 0,019 al n.c. del 95%). Manifiestan un mayor nivel de acuerdo con la disciplina que con las acciones de prevención que se desarrollan en el centro.

1. Consideran que la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro (Ítem 1, v.e.= 4,3), así como que ha de servir para aprender a convivir (Ítem 5, v.e.= 4,45) y que afecta a todos los miembros de la comunidad escolar (Ítem 4, v.e.= 4,32). El nivel de acuerdo con relación a que los centros deban planificar estrategias para prevenir los problemas de disciplina (Ítem 3, v.e.= 3,79) baja un poco.
2. Reconocen que los profesores dan a conocer al inicio del curso las normas de disciplina con un valor escalar muy alto (Ítem 16, v.e.= 4,16) y que se preocupan por la disciplina fuera del aula (Ítem 7, v.e.= 3,93).
3. Hay un desacuerdo importante entre profesores y alumnos en la actividad de prevención de implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula y centro. Los profesores presentan un v.e.= 4,34, mientras que los alumnos consideran que tal implicación es menor (Ítem 10, v.e.= 3,48).

**Tabla 34. Estadísticos del cuestionario de alumnos**

		Media	d.t.	E.T.	n
<b>Factor 1</b>	<b>Problemas de disciplina: la violencia</b>	<b>1.92</b>	<b>.545</b>	<b>.0078</b>	<b>4855</b>
Ítem					
2	Aumento de los problemas de disciplina.....	2.56	1.17	.0169	4795
14	Absentismo frecuente del profesorado.....	1.67	.89	.0128	4819
25	Absentismo muy elevado del alumnado.....	2.21	1.06	.0153	4757
	<b>Violencia de alumnos hacia profesores</b>				
11	Alborotar y faltar el respeto en clase.....	3.06	1.30	.0187	4826
24	Actitudes violentas y agresiones.....	1.79	.099	.0143	4780
	<b>Violencia de alumnos hacia alumnos (entre alumnos)</b>				
12	Malos tratos y amenazas.....	2.28	1.17	.0168	4831
19	«Me acosan y me quitan cosas muchas veces».....	1.45	.89	.0130	4689
13	«Siento miedo en asistir al Centro por temor a la agresión»..	1.28	.79	.0114	4823
18	«Me insultan muy a menudo».....	1.96	1.14	.0165	4803
22	«Me pegan»: violencia física recibida y reconocida .....	1.5	.97	.0154	4006
23	«Yo suelo pegar»: violencia física ejercida y reconocida...	1.42	.82	.0130	3970
	<b>Violencia de profesores hacia alumnos</b>				
15	Malos tratos psicológicos.....	1.69	1.04	.0150	4842
<b>Factor 2</b>	<b>Soluciones a la violencia</b>	<b>3'967</b>	<b>.672</b>	<b>.0096</b>	<b>4855</b>
	<b>La disciplina</b>				
1	Es esencial para el buen funcionamiento.....	4.30	.93	.0133	4842
3	Los Centros deben planear estrategias de prevención.....	3.79	1.33	.0192	4822
4	Afecta a todos (E. Directivo, profesores, alumnos y padres)..	4.32	1.10	.0159	4809
5	Ha de servir para que los alumnos aprendan a convivir....	4.45	.93	.0134	4836
	<b>Acciones de prevención</b>				
16	Dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso.	4.19	1.15	.0166	4835
17	Revisar periódicamente el cumplimiento de las normas....	3.28	1.32	.0190	4817
27	Sancionar el incumplimiento de las normas.....	3.62	1.20	.0175	4702
7	Preocuparse de la disciplina fuera del aula .....	3.93	1.18	.0169	4823
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula..	3.48	1.37	.0198	4792

\* d.t.= desviación típica; E.T.= Error Típico del estadístico

*b) Variables relevantes*

Con la finalidad de determinar las variables que tienen mayor incidencia sobre la violencia en el entorno escolar, vamos a confrontar las hipótesis de partida con los datos de la investigación. Las hipótesis que vamos a poner a prueba son:

- (H7) La violencia depende del nivel escolar: los alumnos de Secundaria presentarán un índice de violencia superior al de los alumnos de Primaria.
- (H8) La violencia escolar no tiene por qué estar afectada por el tipo de centro donde se realicen los estudios: los alumnos de centros públicos presentarán índices de violencia escolar similares a los alumnos de centros concertados.
- (H9) El sexo afecta a los niveles de violencia: los alumnos varones presentarán índices de violencia superiores a las alumnas.
- (H10) El repetir uno o más cursos puede llevar asociados otros problemas entre los cuales se encuentra la violencia: los alumnos repetidores presentan mayores índices de violencia que los no repetidores.
- (H11) Las soluciones a la violencia son independientes de los niveles escolares: los alumnos de Primaria y de Secundaria presentarán índices de valoración de soluciones a la violencia semejantes.
- (H12) Las soluciones a la violencia son independientes del Centro donde se realice la escolaridad: los alumnos de centros públicos y de centros privados presentarán índices de valoración de soluciones a la violencia similares.

Para encontrar respuesta a las hipótesis (H7) a (H10) se emplean técnicas estadísticas de análisis de varianza sobre la escala «violencia» de diseños factoriales de grupos independientes de efectos fijos, los cuales permitirán poner a prueba conjuntamente los efectos principales de los factores y sus interacciones. Para estudios de un solo factor con más de dos niveles se empleará el análisis de varianza unifactorial de efectos fijos. Para diseños de dos grupos independientes se empleará la t de Student o la F de Snedecor.

La tabla 35 muestra la síntesis del análisis de varianza de los efectos de todas las variables implicadas en el estudio de la violencia desde el ángulo de los estudiantes: nivel escolar con dos niveles (Primaria y Secundaria), tipo de Centro con dos niveles (público y concertado), sexo con dos niveles (varón, mujer) y repetidor con tres niveles (repite 1 vez, repite 2 veces, no repite).

**Tabla 35. Análisis de varianza del factor violencia de alumnos**

Fuentes de variación	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Efectos principales	107,949	5	21,590	78,945	,00
NIVESC	49,813	1	49,813	182,144	,000
TIPOCEN	10,688	1	10,688	39,080	,000
SEX	32,398	1	32,398	118,465	,000
REPET	9,897	2	4,948	18,094	,000
Interacciones 2 variables	8,066	9	,896	3,277	,001
NIVESC TIPOCEN	,115	1	,115	,419	,517
NIVESC SEX	,576	1	,576	2,107	,147
NIVESC REPET	,642	2	,321	1,174	,309
TIPOCEN SEX	2,330	1	2,330	8,521	,004
TIPOCEN REPET	2,453	2	1,226	4,484	,011
SEX REPET	1,266	2	,633	2,314	,099
Interacciones de 3 variables	2,795	7	,399	1,460	,177
NIVESC TIPOCEN SEX	,049	1	,049	,178	,673
NIVESC TIPOCEN REPET	,534	2	,267	,975	,377
NIVESC SEX REPET	2,015	2	1,007	3,684	,025
TIPOCEN SEX REPET	,206	2	,103	,377	,686
Interacciones de 4 variables	2,085	2	1,042	3,811	,022
NIVESC TIPOCEN SEX REPET	2,085	2	1,042	3,811	,022
Explicada	120,894	23	5,256	19,220	,000
Residual	1315,984	4812	,273		
Total	1436,878	4835	,297		

La *séptima hipótesis* se confirma en el efecto principal, ya que el nivel escolar NIVESC ( $F= 182,144$ ,  $p=.000$ ). El valor escalar medio en violencia de Secundaria es 1,99 y el de Primaria 1,78.

La *octava hipótesis* no se confirma. Se observa que existe una diferencia significativa ( $F= 39,08$ ,  $p=.000$ ) entre los valores escalares medios de los centros públicos y concertados. El valor escalar medio de los centros públicos es 1'96 y el de los concertados 1'88. Lo cual lleva a la reformulación de esta hipótesis, resultando que: *el índice de violencia de los centros públicos es significativamente superior al de los centros concertados*.

La *novena hipótesis* se confirma. El valor escalar medio de los varones (2'01) es significativamente superior al de las chicas (1'84), lo cual refuerza la hipótesis en el sentido de que los chicos presentan índices de violencia superiores a las chicas ( $F= 118'465$ ,  $p=.000$ ).



La *décima hipótesis*, en principio, se confirma la existencia de diferencias significativas entre los niveles del factor repetidor ( $F= 18,094, p= .000$ ). Las comparaciones múltiples con el tests LSD, para  $\alpha= .05$ , muestra diferencias entre los valores escalares medios de los niveles 1 y 2, así como del 1 y 3, mientras que entre los niveles 2 y 3 no existe diferencia significativa. Los alumnos que repiten 2 veces no se diferencian de los que no repiten, y ambos grupos se diferencian del grupo que repite una vez. La media de este grupo es 2,08 contra 1,866 de los que repiten 2 veces y 1,90 de los que no repiten. Por lo tanto, los que repiten una vez presentan un nivel más alto en el valor escalar de violencia que el resto de compañeros (Gráfico 12). Así, esta hipótesis quedaría reformulada de la siguiente forma: «*los estudiantes que repiten una vez presentan valores escalares medios de violencia superiores al resto de compañeros (los que repiten dos años y los no repetidores)*»).

La observación de los efectos de interacción entre dos variables encuentra que existe efecto interactivo entre el tipo de Centro y el sexo, y entre el tipo de Centro y repetir.

La variable sexo disminuye el efecto del factor centro para las mujeres de los centros públicos, igualándolas a las de los centros concertados (Gráfico 13). Por lo cual la hipótesis de diferencias entre centros se cumple para los varones, pero no para las mujeres. Esta observación muestra que la hipótesis segunda se cumple para las chicas. Por lo tanto, esta hipótesis se reformularía descomponiéndola en dos: (1) El índice de violencia de los centros públicos es significativamente superior al de los centros concertados para los varones. (2) El índice de violencia de los centros públicos es igual al de los centros concertados para las mujeres.

El gráfico 14 muestra la interacción de 4 variables y representa una síntesis de toda la percepción de violencia entre los alumnos al estar relacionados todos los factores. Entre las observaciones destacan:

En Secundaria se encuentran los valores escalares de violencia más altos prácticamente en todos los puntos.

Los varones presentan, también como tendencia general, valores escalares más altos que las chicas.

Las chicas de Primaria presentan los valores escalares más bajos.

Los varones de Secundaria presentan los valores escalares más altos.

En los centros públicos se obtienen valores más altos que en los concertados.

Para el planteamiento de las hipótesis undécima y duodécima se realiza un nuevo análisis de varianza con las mismas variables pero sobre la escala «soluciones a la violencia». La tabla 22 muestra la síntesis de datos.

1. Se rechaza la hipótesis undécima, reformulándose en la dirección que existe diferencia significativa ( $F_{nivesc}= 275,034, p= .000$ ) entre los alumnos de Primaria y Secundaria en el valor escalar medio de las soluciones a la violencia. Así pues, los alumnos de Primaria valoran más positivamente que los de Secundaria las medias de solución de violencia. Por otra parte, el efecto interacción hace que el efecto sea mayor en los centros concertados que en los públicos.
2. Se rechaza la hipótesis duodécima, en cuanto a que los alumnos de centros públicos y de centros privados presentarán índices de valoración de soluciones

a la violencia similares ( $F_{\text{tipocen}} = 30,892$ ,  $p = .000$ ), reformulándose de la siguiente forma: «los alumnos de centros concertados obtienen un valor escalar de soluciones a la violencia superior a los de centros públicos, siendo en Primaria el efecto mayor que en Secundaria».

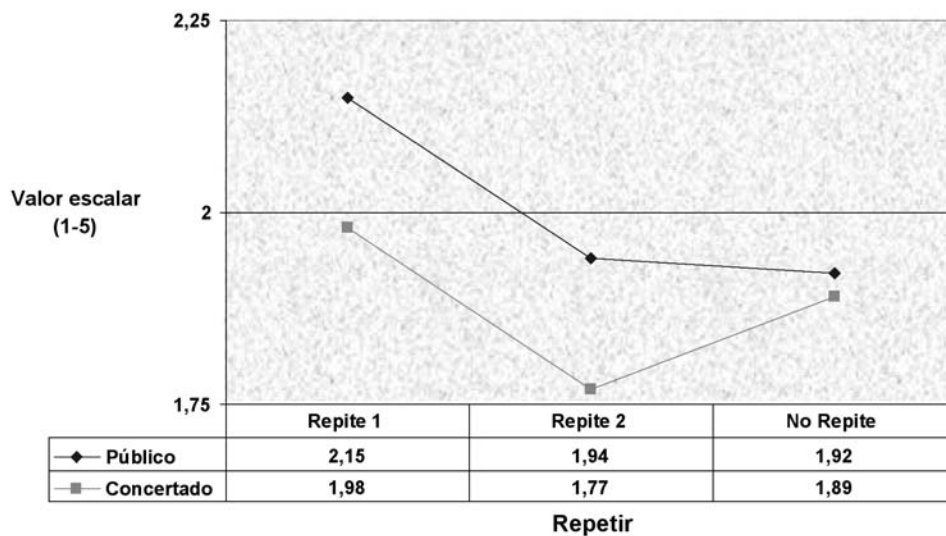
3. Se añade una decimotercera hipótesis sobre el sexo ( $F_{\text{sex}} = 15,991$ ,  $p = .000$ ). Las mujeres, tanto en Primaria como en Secundaria, y tanto en centros públicos como en los concertados, obtienen puntuaciones más altas que los varones en la escala de soluciones a la violencia.

**Tabla 36. Análisis de varianza del factor soluciones a la violencia de los alumnos**

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Efectos principales	339,757	5	67,951	179,822	,00
NIVESC	275,034	1	275,034	727,830	,000
TIPOCEN	30,892	1	30,892	81,751	,000
SEX	15,991	1	15,991	42,319	,000
REPET	27,769	2	13,884	36,743	,00
Interacciones 2º nivel	14,674	9	1,630	4,315	,000
NIVESC TIPOCEN	8,704	1	8,704	23,035	,000
NIVESC SEX	,521	1	,521	1,378	,240
NIVESC REPET	3,321	2	1,661	4,394	,012
TIPOCEN SEX	,008	1	,008	,022	,882
TIPOCEN REPET	3,739	2	1,870	4,948	,007
SEX REPET	1,048	2	,524	1,387	,250
Interacciones 3º nivel	13,248	7	1,893	5,008	,000
NIVESC TIPOCEN SEX	,089	1	,089	,236	,627
NIVESC TIPOCEN REPET	9,628	2	4,814	12,740	,000
NIVESC SEX REPET	1,757	2	,879	2,325	,098
TIPOCEN SEX REPET	2,454	2	1,227	3,248	,039
Interacciones 4º nivel	,752	2	,376	,995	,370
NIVESC TIPOCEN SEX REPET					
Explicada	368,431	23	16,019	42,391	,000
Residual	1818,367	4812	,378		
Total	2186,798	4835	,452		

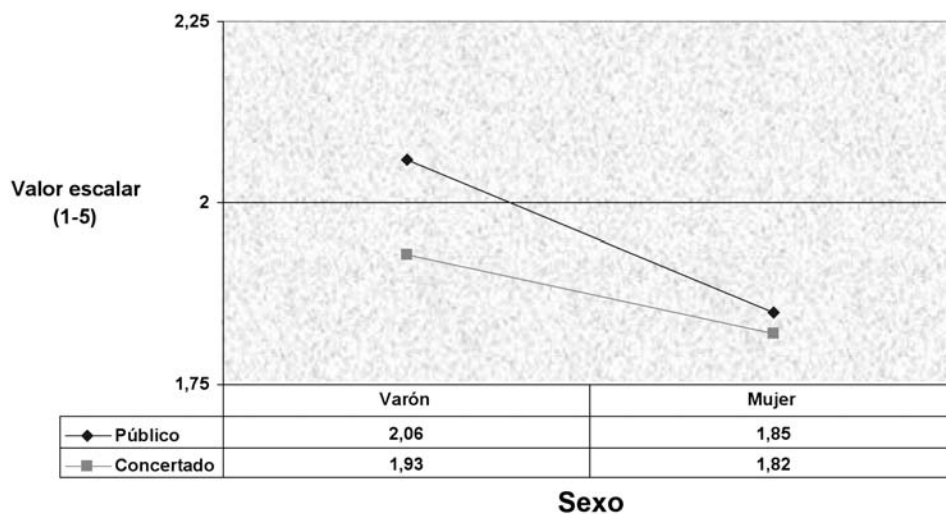
**Gráfico 12. Interacción entre repetir curso los alumnos y tipo de Centro**

**Alumnos: interacción de repetir con el tipo de centro**

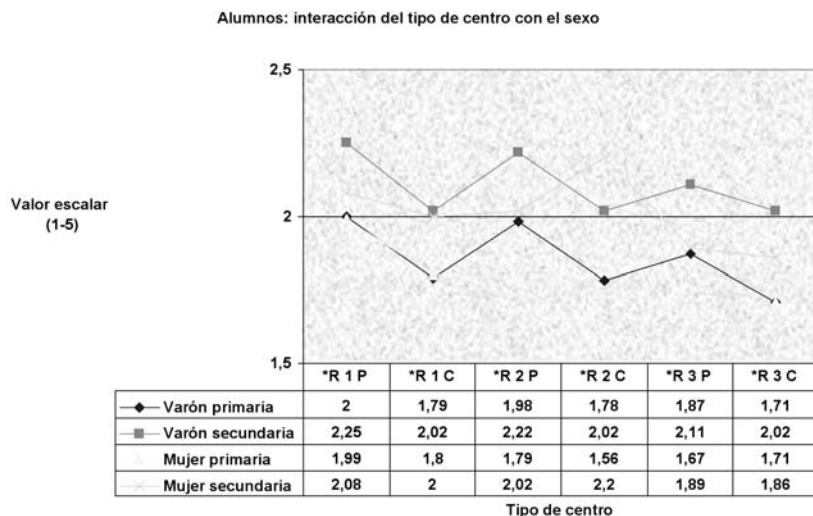


**Gráfico 13. Interacción del sexo de los alumnos y el tipo de Centro**

**Alumnos: interacción del sexo con el tipo de centro**



**Gráfico 14. Efecto conjunto de las variables nivel escolar, tipo de Centro, sexo y repetir en alumnos**



- \* R1P= Repitió un año. Centro público
- \* R2P= Repitió dos años. Centro público
- \* R3P= No repitió nunca. Centro público

- \* R1C= Repitió un año. Centro concertado
- \* R2C= Repitió dos años. Centro concertado
- \* R3C= No repitió nunca. Centro concertado

Puede apreciarse cómo los alumnos que han repetido un curso son los que presentan un índice de violencia escolar más alto, mientras que aquellos alumnos que han repetido dos cursos tienen índices de violencia muy similares o iguales a los alumnos que no han repetido nunca. Por otra parte, los alumnos varones de Secundaria son los que presentan niveles de violencia más altos que el resto de los grupos, lo que ratifica nuevamente la hipótesis de que los chicos son más agresivos que las chicas. En cambio, las alumnas de Primaria serían las que presentan el menor índice de violencia de todos los grupos.

### c) Estudio de la percepción de conductas de violencia en los alumnos de Primaria y Secundaria

En este apartado presentamos el estudio de detalle de los dos factores (violencia y soluciones a la violencia) y de todos los ítems que los componen en función de las variables nivel escolar y tipo de Centro. La tabla 37 contiene los resultados de Primaria y Secundaria. La tabla 38 contiene los resultados de centros públicos y concertados. El estadístico t de Student muestra dónde existen diferencias entre los grupos comparados con su nivel de significación. La revisión de esas tablas permite comprobar la importante cantidad de información que los dos cuestionarios (violencia y soluciones a la violencia) aportan para la comprensión del problema estudiado.

**Tabla 37. Resumen de puntuaciones y perfil de resultados en Primaria y Secundaria del cuestionario de alumnos**

Factor 1 Factor 2	Primaria				Secundaria				t	p
	N	Media	d.t.	E.T	N	Media	d.t.	E.T		
	1648	1.77	.499	.0122	3207	1.99	.553	.0097		
1648	4.29	.578	.0142	3207	3.80	.656	.0116	26.626	.000	

Items	Primaria			Secundaria			t	p
Violencia	n	Media	Desv. tip.	n	Media	Desv. tip.		
2	1632	2.29	1.19	3163	2.70	1.13	-11.484	.000
14	1637	1.15	.74	3182	1.78	.94	-13'157	.000
25	1611	1.80	.89	3146	2.41	1.07	-20'878	.000
Alumnos->Prof.								
11	1638	2.64	1.32	3188	3.28	1.24	-16'267	.000
24	1615	1.41	.81	3165	1.99	1.01	-21'260	.000
Entre alumnos								
12	1642	2.19	1.20	3189	2.33	1.15	-3'947	.000
19	1623	1.51	.92	3066	1.42	.88	3'079	.002
13	1634	1.25	.73	3189	1.30	.82	-2'115	.034
18	1633	2.21	1.22	3170	1.83	1.08	10'532	.000
22	1366	1.64	.98	2640	1.42	.96	6'568	.000
23	1343	1.49	.83	2627	1.38	.81	4'050	.000
Profesor->Alum.								
15	1642	1.36	.78	3200	1.86	1.12	-18'297	.000

Items	Primaria			Secundaria			t	p
Soluciones	n	Media	Desv. tip.	n	Media	Desv. tip.		
La disciplina								
1	1646	4.62	.75	3196	4.14	.97	19'168	.000
3	1640	4.20	1.28	3182	3.59	1.31	15.558	.000
4	1630	4.43	1.08	3179	4.27	1.11	4'827	.000
5	1640	4.73	.69	3196	4.30	1.00	17'503	.000
Prevención								
16	1643	4.47	.99	3192	4.04	1.20	13'342	.000
17	1635	3.86	1.26	3182	2.98	1.25	23'203	.000
27	1588	3.61	1.27	3114	3.62	1.16	-.0517	.605
7	1637	4.43	.88	3186	3.67	1.23	24'560	.000
10	1630	3.59	1.47	3162	3.42	1.32	3'866	.000

**Tabla 38: Resumen de puntuaciones y perfil de resultados en centros públicos y concertados del cuestionario de alumnos**

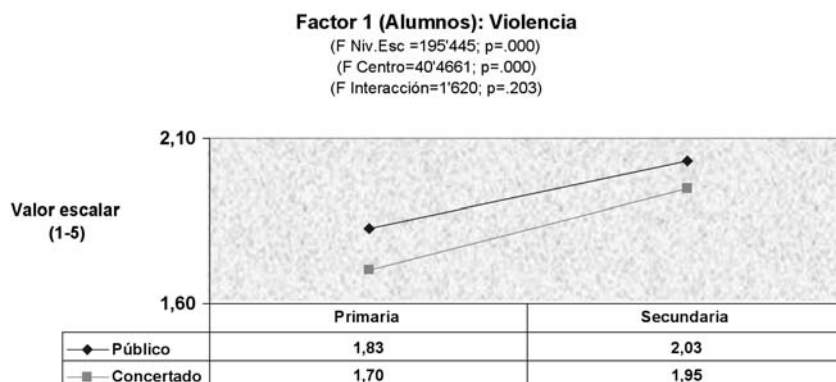
Factor 1 Factor 2	Centro público				Centro concertado				t	p
	N	Media	d.t.	E.T	N	Media	d.t.	E.T		
	2616	1.956	.559	.0109	2239	1.878	.525	.0111		
2616	3.91	.3806	.0133	2239	4.03	.657	.0138	-6.247	.000	

Items	Centro Público			Centro concertado			t	p
Violencia	n	Media	Desv. típ.	n	Media	Desv.típ.		
2	2576	2.53	1.23	2219	2.59	1.09	-1,913	.056
14	2594	1.86	.97	2225	1.44	.73	17,179	.000
25	2554	2.35	1.13	2203	2.04	.93	10,363	.000
Alumnos->Prof.								
11	2598	3.10	1.31	2228	3.01	1.29	2,248	.025
24	2564	1.85	1.03	2216	1.73	.92	4,399	.000
Entre alumnos								
12	2600	2.32	1.19	2231	2.25	1.14	2,068	.039
19	2485	1.47	.93	2204	1.43	.84	1,573	.116
13	2599	1.30	.82	2224	1.25	.75	2,482	.013
18	2582	1.95	1.18	2221	1.97	1.10	-0,378	.705
22	2089	1.34	.82	1917	1.66	1.09	-10,303	.000
23	2063	1.37	.82	1907	1.47	.81	-3,986	.000
Profesor->Alum.								
15	2605	1.77	1.12	2237	1.60	.94	5,601	.000
Items	Centro Público			Centro concertado			t	p
Soluciones	n	Media	Desv.típ.	n	Media	Desv.típ.		
La disciplina								
1	2606	4.27	.95	2236	4.35	.90	-2,910	.004
3	2594	3.81	1.33	2228	3.78	1.33	0,656	.512
4	2582	4.25	1.16	2227	4.41	1.03	-5,214	.000
5	3611	4.47	.92	2225	4.43	.94	1,574	.116
Prevención								
16	2607	4.04	1.22	2228	4.36	1.04	-9,913	.000
17	2593	3.17	1.34	2224	3.40	1.28	-5,896	.000
27	2538	3.58	1.21	2164	3.66	1.19	-2,266	.023
7	2694	3.8	1.25	2229	4.08	1.07	-8,373	.000
10	2582	3.49	1.36	2210	3.46	1.39	0,988	.323

En los gráficos que se presentan a continuación se muestra, por medio de análisis de varianza bifactoriales de efectos fijos, las relaciones entre variables implicadas en el estudio.

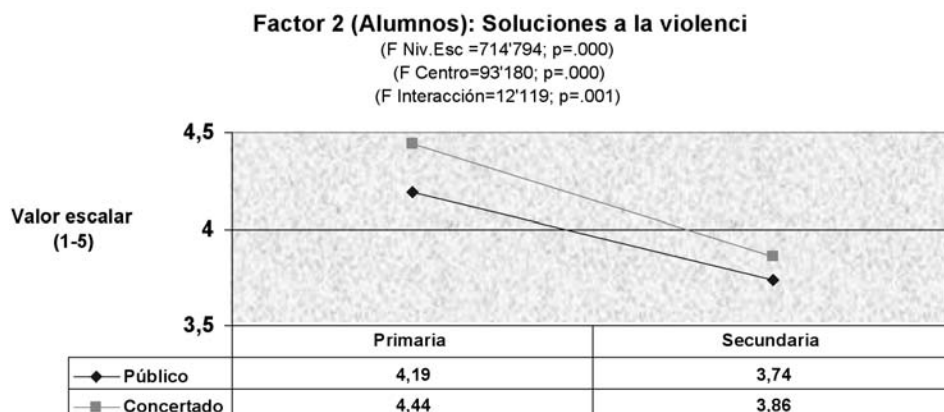
El gráfico 15 ilustra cómo la violencia percibida es superior en Secundaria que en Primaria y, al mismo tiempo, en los centros públicos es superior que en los centros concertados, sin que exista efecto interactivo entre ambas variables.

**Gráfico 15. Percepción de violencia en función del nivel escolar y tipo de Centro en alumnos**



El gráfico 16, que se presenta a continuación, representa la valoración de las medidas de prevención de violencia (factor 2). Se observa cómo los alumnos de Primaria perciben unos niveles mayores de soluciones a la violencia que los de Secundaria. Igualmente sucede con los alumnos de centros concertados y públicos. Al mismo tiempo se comprueba el efecto de interacción que tienen ambas variables, tendiendo a reducirse la diferencia en Secundaria.

**Gráfico 16. Percepción de soluciones a la violencia en función del nivel escolar y tipo de Centro en alumnos**



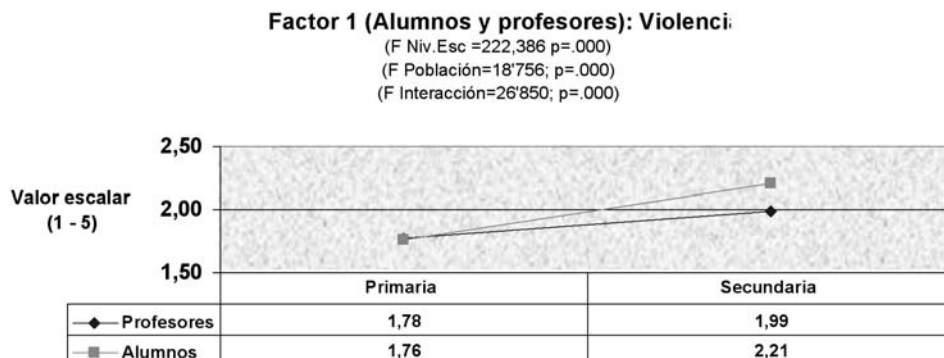
d) *Estudio comparativo de profesores y alumnos en los ítems comunes de la percepción de conductas de violencia*

La tabla 39 presenta la síntesis de datos que nos permiten tener una visión tanto global por factores, como de detalle para cada uno de los ítems. Los colectivos de alumnos y profesores, salvo en los ítems 5 y 14, presentan diferencias significativas en todos los ítems y en los factores analizados. Esto nos lleva a afirmar que los alumnos y profesores tienen una visión muy diferente de la violencia y de sus manifestaciones, así como de las formas de resolverla y prevenirla. Nos encontramos con dos tendencias diferentes de percibir y encarar la violencia en el entorno escolar. Los datos representados en el gráfico 17 centran la diferencia en la etapa educativa de Secundaria más que en Primaria.

Los alumnos consideran que hay más violencia hacia los profesores de la que ellos detectan. Esta constatación hay que tomarla como cierta, por ser la valoración de su propia conducta. Esto lleva a la reflexión de existencia de desajuste entre la valoración emitida (alumnos) y la percibida (profesores). Este desajuste es, a la vez, origen de incremento en conductas de indisciplina por parte de los alumnos en el aula, por disponer de un margen más amplio de comportarse indisciplinadamente con el consentimiento del profesor. Los alumnos saben que se están portando mal, por ejemplo, y que el profesor no reacciona, con lo cual se incrementa la conducta disruptiva hasta que el profesor pone el límite.

Este desajuste entre los dos colectivos no se para ahí, sino que continúa produciéndose, aunque en sentido inverso, a la hora de valorar la violencia entre alumnos. Los profesores perciben más violencia, tanto verbal como física, que la que reconocen los propios interesados. El desajuste nuevamente es origen de problemas, pues los profesores tienden a aplicar medidas correctoras, medidas disciplinarias, en situaciones donde —desde el punto de vista de los alumnos— no era necesario. La consecuencia es un violentamiento de los alumnos que se sentirán injustamente tratados, o que los profesores actúan caprichosamente, etc.

**Gráfico 17. Percepción de la violencia de profesores y alumnos**





**Tabla 39. Resumen de puntuaciones y perfil de resultados de profesores y alumnos (factores e ítems comunes en ambos cuestionarios)**

	Alumnos				Profesores				t	p
	N	Media	d.t.	E.T	N	Media	d.t.	E.T		
	Factor 1	4855	1.9205	.5455	.0078	654	2.0108	.5358		
Factor 2	4855	3.9675	.6726	.0096	656	4.2747	.3901	.0152	-17.033	.000

Ítems	Alumnos			Profesores			t	p
Factor 1	n	Media	d.t.	n	Media	d.t.		
2	4795	2.56	1.17	627	2.81	1.18	-5.170	.000
14	4819	1.67	.89	625	1.62	.80	1.326	.184
25	4757	2.21	1.06	623	1.86	.77	10.156	.000
Alumnos->Prof.								
11	4826	3.06	1.30	645	2.49	.88	14.352	.000
24	4780	1.79	.99	631	1.44	.67	11.652	.000
Entre alumnos								
12	4831	2.28	1.17	642	2.07	.67	6.736	.000
13	4823	1.28	.79	617	1.66	.73	-12.263	.000
Profesor->Alum.								
15	4842	1.69	1.04	612	1.34	.58	12.617	.000

Ítems	Alumnos			Profesores			t	p
Factor 2	n	Media	Desv.típ.	N	Media	Desv.típ.		
La disciplina								
1	4842	4.30	.93	656	4.80	.51	-20.699	.000
3	4822	3.79	1.33	655	4.71	.62	-29.740	.000
5	4836	4.45	.93	652	4.50	.73	-1.601	.110
Prevención								
16	4835	4.19	1.15	642	4.55	.77	-10.531	.000
17	4817	3.28	1.32	639	3.91	.94	-15.181	.000
27	4702	3.62	1.20	598	3.77	.91	-3.617	.000
10	4792	3.48	1.37	651	4.34	.76	-24.288	.000

El acuerdo manifestado en los ítems 5 (normas de disciplina como medio de aprender a convivir los alumnos y a comportarse) y 14 (valoración de absentismo del profesorado) es suficiente para descartar la explicación de las diferencias entre colectivos, porque los alumnos son rebeldes, están en una etapa difícil, se enfrentan con la autoridad representada en el profesor, etc. Si esta postura fuera causa explicativa, los resultados que se habrían obtenido tenían que haber ido en otra dirección, pues no habría razón alguna que impidiera a los alumnos exagerar defectos de los profesores, y decir que tienen mucho más absentismo del que los propios profesores reconocen. Por otra parte, sería incomprensible que los alumnos consideraran, igual que lo hacen los profesores, que las normas de disciplina sirven para la vida, para aprender a convivir, para comportarse, en vez de oponerse y opinar diametralmente opuesto, ya que es una imposición que el Centro les impone (incluidos los profesores, quienes se las recuerdan y les sancionan).

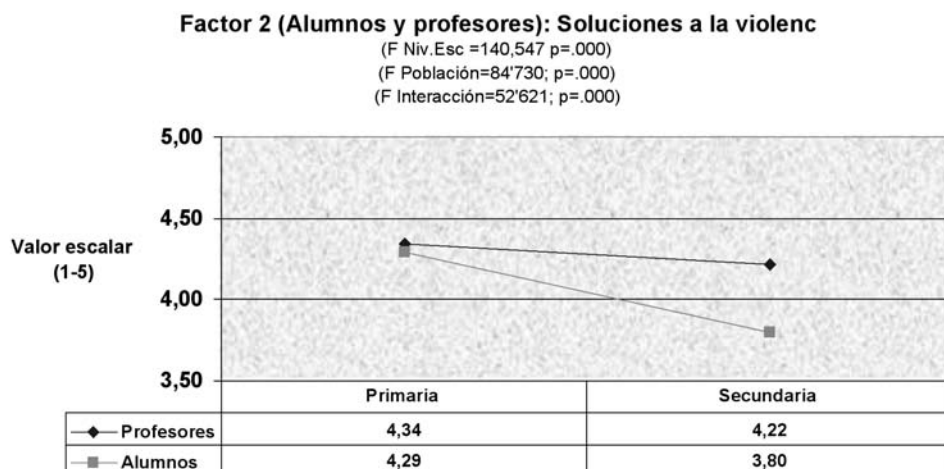
En este punto de la comparación llegamos a valorar la violencia del profesorado hacia el alumno y nos encontramos con que la escala de violencia tiene un hueco y no la llega a estudiar con más detalle. Por las tendencias de los datos recogidos es previsible que se observe nuevamente el fenómeno inverso. A saber, los profesores valorarán con menor intensidad sus conductas hacia los alumnos que los propios alumnos que las reciben.

En cuanto a las soluciones a la violencia, existe una visión diferente entre alumnos y profesores, que como se puede observar en el gráfico 18 se centra nuevamente en la etapa de Secundaria.

En el caso de la disciplina, para los profesores es una pieza fundamental para que el Centro y las clases funcionen bien; mientras que para los alumnos, aun reconociéndola como muy importante, y consecuentemente aceptándola como medio de solución de conflictos, no tiene ese carácter tan de extrema necesidad. La disciplina al profesor le da seguridad, mientras que al alumno no le da tanta, pues aunque sirve para resolver conflictos, también le deja cierta arbitrariedad de quien la aplica.

Algo parecido sucede con que los centros planifiquen estrategias para la prevención de los problemas de disciplina. Mientras que los profesores lo ven de muy buen grado, los alumnos no están tan de acuerdo. Les genera algo de inseguridad esa alternativa y su nivel de acuerdo no es tanto como debiera ser, ya que es una medida que podría contribuir a resolver en parte la violencia en el entorno escolar. Parece que el alumno teme que se incremente el control, bueno para una cosa y malo para otras, que se introduzcan nuevas figuras en el espacio escolar (vigilantes, etc.), que en vez de mejorar la convivencia escolar, mejore solamente la vigilancia y, entonces, baja su nivel de acuerdo hacia tales planificaciones de los centros.

**Gráfico 18. Nivel de soluciones a la violencia de profesores y alumnos**



De forma global, las estrategias de prevención que se emplean habitualmente en los centros (disciplina aparte) son valoradas de forma muy positiva y optimista por los profesores, y no tanto por los alumnos. Partiendo de la congruencia entre las opiniones de los profesores y los alumnos, así como que no hay atisbos razonables de confrontación entre ellos, los profesores manifiestan que hacen más prevención, que la que los alumnos les reconocen. En esta parte del análisis, parece que los profesores tienden a dar una imagen de sí mismos mejor de la que realmente tienen ante los alumnos. Por hacer un símil, «es como si los profesores se presentaran en este tema con traje de gala, mientras que los alumnos los presentan en *traje de calle*».

De la relación entre estrategias de prevención de la violencia y la intensidad de la violencia manifestada, tanto por parte de alumnos como por parte de los profesores, se desprende que estas actividades son insuficientes, ya que dejan pasar importantes tasas de violencia en su entorno. Parece necesario que la comunidad escolar se abra a nuevas formas de prevención y a dedicar más acciones útiles en el aprendizaje de hábitos y estilos de vida para la convivencia. Se trataría de entrar más en el proceso de socialización, de desarrollar las habilidades sociales suficientes y los valores cívicos y democráticos necesarios, especialmente en estas edades donde la escolaridad es obligatoria.

**Gráfico 19. Aumento problemas disciplina: visión conjunta de profesores y alumnos****Item 2: Aumento problemas de disciplina (Alumnos-Profesores)**

(F Niv.Esc =190'064; p=.000)

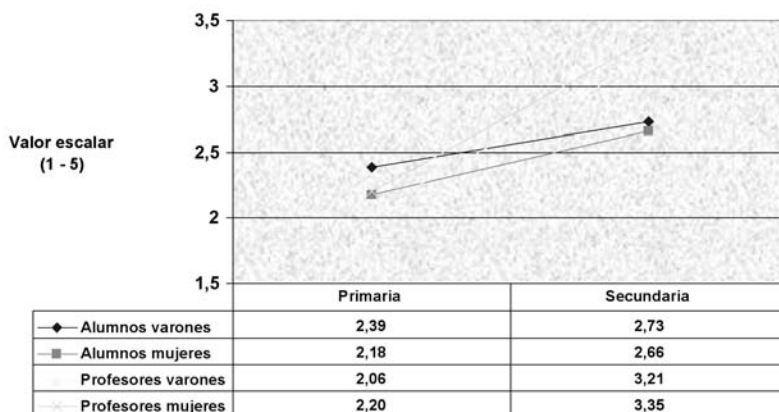
(F Población=14'187; p=.000)

(F Sexo=0'001; p=.971)

(F Pobl\*Nivesc=42'4643; p=.000)

(F Pobl\*Sex=5,992; P=.014)

(F Pobl\*Nivesc\*sex=0'396; p=.529)

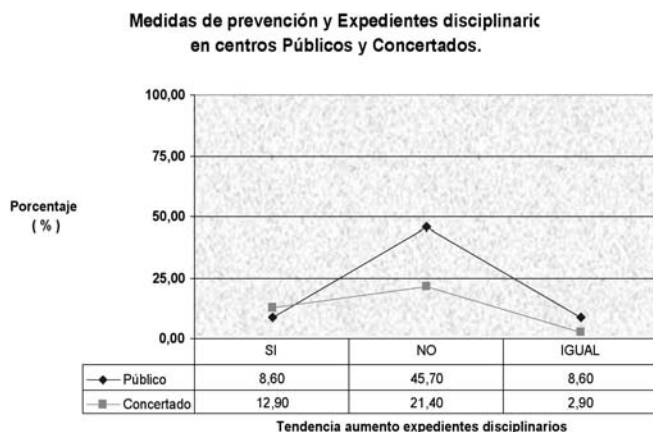
**8.6.3. Cuestionario de equipos directivos***a) Datos sobre la violencia*

La tabla 40 presenta los resultados de los profesores que forman parte de los Equipos Directivos. La mayoría de estos profesores no consideran que haya un aumento digno de resaltar por mal comportamiento de los alumnos, derivados de la tendencia de los últimos años al aumento de expedientes de disciplina (ítem 24). La proporción de profesores del 21,4% que sí considera que hay aumento se desglosa en el 8,6% para centros públicos y el 12,8% para centros concertados (Gráfico 20). Parece que en los centros concertados pudiera haber algo más de problemática que necesita abrir expediente disciplinario o, como interpretación alternativa, que los centros públicos son más reacios a abrir expedientes.

**Tabla 40. Ítem 24: la tendencia en los últimos años es que aumenten los expedientes disciplinarios por mal comportamiento de los alumnos**

Ítem 24	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	15	21,4
NO	55	78,6
Total	70	100,0

**Gráfico 20. Ítem 24: opinión de profesores de equipos directivos sobre los expedientes disciplinarios**



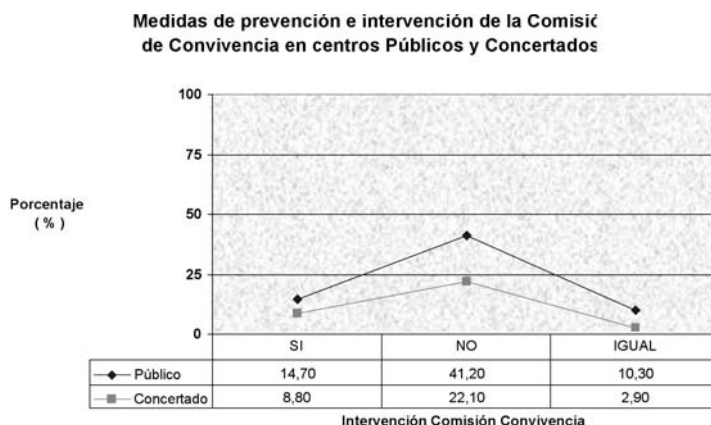
La intervención de la Comisión de Convivencia por problemáticas de disciplina no parece haber sido superior a la de los otros cursos. La tabla 41 muestra que el 76,5% de los profesores que componen los equipos directivos afirma que no hubo más intervención de esta Comisión que otros cursos. Sin embargo, aproximadamente una cuarta parte de los profesores sí consideran que hubo más intervenciones en el último curso de dicha Comisión. En el desglose de porcentajes (Gráfico 21) se observa que ahora son más los miembros de equipos directivos de centros públicos los que defienden que la Comisión de Convivencia tuvo que intervenir más que otros años.

De la opinión de los equipos directivos no se puede deducir de forma clara si ha habido aumento de la actividad administrativa en los centros con relación a los problemas de disciplina y, consecuentemente, de la agresividad. Hay que valorar su opinión como que la conflictividad de los centros es la habitual. Esta observación choca con los datos que han aportado tanto profesores como alumnos, los cuales sí afirman que ha habido incremento y que existen problemas de agresividad en el medio escolar. De momento, se deja la cuestión sin cerrar, debido a que la muestra de equipos directivos no es muy grande, 86 sujetos, y abarca el espectro de Primaria y Secundaria, tanto de los centros públicos como de los centros concertados.

**Tabla 41. Ítem 23: en el curso 2000-01 la intervención de la Comisión de Convivencia por problemas de disciplina fue superior a otros años**

Ítem 23	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	16	23,5
NO	52	76,5
Total	68	100,0

**Gráfico 21. Ítem 23: opinión de profesores de equipos directivos sobre la intervención de la Comisión de Convivencia**



Los expedientes disciplinarios se abren por variedad de causas. La tabla 42 muestra las conductas más frecuentes, cuya agrupación coincide con la tipología presentada en el presente trabajo. Se añade la violencia a las cosas (instalaciones, materiales, etc.) que, aunque no contemplada en el estudio, es interesante.

**Tabla 42. Conductas que los profesores de los equipos directivos enumeran como más frecuentes a la hora de abrir expedientes disciplinarios**

<b>Violencia entre alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultos</li> <li>• Amenazas</li> <li>• Malos tratos</li> <li>• Acoso</li> <li>• Agresiones físicas</li> <li>• Robos</li> </ul>
<b>Violencia de alumnos hacia profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultos</li> <li>• Amenazas</li> <li>• Agresiones</li> <li>• Disturbios en el aula</li> <li>• Robos</li> </ul>
<b>Violencia hacia los materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daños a instalaciones</li> <li>• Mal uso del material</li> </ul>
<b>Otras causas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acumulación amonestaciones</li> <li>• Ausencias continuas</li> <li>• Tráfico de drogas</li> <li>• Consumo de drogas</li> </ul>

*b) Soluciones a la violencia*

La tabla 43 muestra los estadísticos del factor «soluciones a la violencia» provenientes de la población de profesores que forman los equipos directivos de los centros. Igualmente se aportan los estadísticos por ítems. Un análisis de varianza con cuatro factores de efectos fijos correspondientes a sexo, nivel escolar, tipo de centro y cargo directivo (director, secretario, jefe de estudios) no ha mostrado ninguna diferencia significativa ni en los factores, ni en sus interacciones, por lo cual los datos de la tabla 43 constituyen la aproximación actual de la opinión de los equipos directivos sobre las soluciones a la violencia en el entorno escolar.

**Tabla 43. Resumen de puntuaciones y perfil de resultados de las soluciones a la violencia desde la apreciación de los equipos directivos de los centros**

Factor 2: Soluciones a la violencia		Media	d.t.	E.T.	n
		4.107	.449	.0485	86
Ítem	Contenido	Media	d.t.	E.T.	n
17	Empleo de recursos que mejoren motivación de los alumnos	4.04	.81	.0877	85
7	Los profesores se preocupan de la disciplina fuera del aula	4.07	.92	.0990	86
16	Planificación de la intervención educativa	4.26	.76	.0832	84
14	Revisa periódicamente el cumplimiento de las normas	3.84	1.06	.1100	86
2	Participar activamente en actividades no lectivas	4.15	1.05	.1100	86
11	El RRI es eficaz para resolver los problemas de disciplina	3.88	.94	.1000	86
13	Dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso	4.53	.73	.0788	86
21	Control de entradas y salidas de los alumnos del Centro	4.61	.62	.0671	85
20	La colaboración de las familias con el Centro es adecuada	3.77	.86	.0933	84
10	Implicar alumnos en el establecimiento de normas en el aula	4.16	.87	.0934	86
12	Se utiliza el Real Decreto de Derechos y Deberes	4.17	.85	.0925	84
19	Plan de Acción Tutorial, fundamental para los temas de disciplina	4.28	.91	.1000	83
27	Sancionar el incumplimiento de las normas	4.39	.82	.0947	75
3	PEC o RRI considera normas como fundamental para prevención	4.59	.71	.0765	86
18	Realizar autoevaluación de la labor docente con los alumnos	2.94	.97	.1000	85

La opinión global de los equipos directivos alcanza el valor escalar de 4,1, que corresponde a que «casi siempre» se usan métodos, procedimientos, acciones para resolver los problemas de violencia o para prevenir la aparición de la misma. El 78,6% de los ítems de la escala (11/14) obtienen valores escalares por encima de 4, y el 21,4% restante (3/14 ítems), valores por debajo de 4.

El valor escalar más bajo con un 2,94 le corresponde al ítem 18, relacionado con la conducta de autoevaluación de los profesores de su labor docente con los alumnos. Este ítem corresponde al número 20 del cuestionario de profesores, quienes le habían asignado un valor escalar de 3,35, y que era, también, el valor escalar más bajo de las

acciones de prevención de la violencia. Observamos una convergencia y coincidencia de valoraciones, posiblemente relacionada con que todos son profesores. Aparecen dos interpretaciones explicativas de esta observación. Por una parte, los profesores no consideran muy interesante la autoevaluación de su labor docente con los alumnos como una medida de prevención de violencia. Por otra parte, los profesores tienen una resistencia a autoevaluarse en su labor educativa con los alumnos. Pedagógicamente, la evaluación de la intervención educativa con los destinatarios de la misma es una recomendación y práctica necesaria para la consecución de los objetivos que dieron origen a la actividad.

La colaboración de las familias en el Centro obtiene un valor escalar de 3,77. Se trata de un valor algo bajo para la importancia que tienen las familias en el tema de la violencia y la convivencia.

Con relación al Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) consideran que es fundamental para la prevención de los problemas de disciplina y entre ellos la violencia, con un valor escalar de 4,59 (Ítem 3). Sin embargo, no lo valoran con tanta eficacia o importancia (valor escalar ítem 11= 3,88) a la hora de resolver los problemas de disciplina.

Hay un paquete de intervenciones y acciones del profesorado que están valoradas como que se realizan con mucha frecuencia. El empleo de recursos que mejoren la motivación de los alumnos (ítem 17, v.e.= 4,04), preocuparse de la disciplina fuera del aula (ítem 4, v.e.= 4,07), participar activamente en actividades no lectivas (ítem 2, v.e.= 4,15), implicar al alumno en el establecimiento de normas en el aula (ítem 10, v.e.= 4,16), planificar la intervención educativa (ítem 16, v.e.= 4,26) y contribuir a dar a conocer las normas de disciplina al inicio del curso (ítem 13, v.e.= 4,53). Si se revisa la tabla 16 en los resultados de los profesores, se observará la coincidencia y proximidad de valores en los ítems con el mismo contenido de prevención.

El control de entradas y salidas de los alumnos y alumnas al Centro obtiene el valor escalar más alto (ítem 21, v.e.= 4,61). ¿Por qué los equipos directivos colocan en el lugar preferente esta medida? La colocan por encima del PEC o del RRI, que va en segundo lugar (ítem 3, v.e.= 4,59).

Del análisis de estos datos se destila el deseo que tienen los equipos directivos de un centro bien organizado, con un PEC y un RRI claro y conocido por todos, el cual se aplicará ante los incumplimientos. Con un profesorado comprometido educativamente que planifique, motive e implique al alumno, desarrolle un plan tutorial, y participe en actividades no lectivas. Y con una participación más activa de los padres, aunque en este punto se muestran un poco más pesimistas.

#### **8.6.4. Otros resultados: análisis de los ítems complementarios del cuestionario de profesores y de alumnos**

Los ítems considerados complementarios, tanto del cuestionario de profesores como del cuestionario de alumnos, serían muy similares o casi idénticos a otras preguntas hechas en estudios de otros países, algunas de las cuales figuran en el Informe del Defensor del Pueblo (1999), que nos han servido de referencia, y que nos va



a permitir ahora establecer comparaciones de resultados. De hecho, al elaborar los instrumentos se procuró que en el cuestionario de alumnos coincidieran las posibles elecciones, como por ejemplo del lugar donde se producían los malos tratos, o bien la frecuencia de los mismos, desde el punto de vista de las víctimas y de los agresores, con quién comentan los alumnos los malos tratos recibidos, etc., con el fin de tener una información similar que nos permitiera contrastar los resultados.

En dicho informe del Defensor del Pueblo (1999) se hizo un análisis, tanto en lo que se refiere a nuestro país, como en otros de nuestro entorno europeo, lo que nos va a permitir también establecer una serie de comparaciones de la situación en cada uno ellos con relación a nuestro propio estudio, efectuado exclusivamente en el Principado de Asturias, con una población escolar de 4.855 alumnos (1.560 del nivel de Primaria, y 3.051 del nivel de Secundaria).

La razón por la cual hemos incluido en nuestro estudio al alumnado de la etapa educativa de Primaria fue para indagar la situación de «malos tratos entre el alumnado», antes de la etapa de Secundaria, que fue en la que se centró el Informe del Defensor del Pueblo (1999), con una población escolar de 3.000 alumnos de las diferentes comunidades autónomas que tenían competencias plenas, además del territorio MEC, donde estaba incluido en el momento de aplicar la encuesta, la Comunidad del Principado de Asturias, que aún no tenía competencias plenas en materia educativa. De ahí que nos haya parecido de interés el incluir en nuestro trabajo una indagación sobre el nivel de Primaria, para comparar la situación de los centros, en función de la opinión de profesores y alumnos respecto al tema de la violencia escolar en esa etapa educativa.

Por tanto, creemos que puede ser muy conveniente hacer este estudio comparativo relativo a los «malos tratos entre escolares», ya que puede servir para adoptar medidas preventivas desde los centros, y al mismo tiempo, conocer cuál es la situación en cada una de las etapas educativas, y en los distintos niveles, y ver si realmente existen diferencias significativas en función de las diferentes variables analizadas en cada caso, como el sexo, los tipos de maltrato, la frecuencia con que se producen, el lugar en donde ocurren los malos tratos y los tipos de Centro —públicos o concertados—, con el objetivo de diseñar estrategias de intervención que ayuden a solucionar el problema.

**Tabla 44. Ítems complementarios del cuestionario de alumnos**

Ítem	Categorías	Primaria		Secundaria		Primaria y Secundaria	
		Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
20	PADRES	796	58'8	1144	40'7	1940	46'6
	PROFESORES	104	7'7	83	3'0	187	4'5
	COMPAÑEROS	244	18'0	1027	36'6	1271	30'5
	TUROR/A	119	8'8	111	4'0	230	5'5
	OTROS	90	6'7	443	15'8	533	12'8
	Total	1353	100'0	2808	100'0	4161	100'0
21	INSULTAR	833	54'2	1176	38'4	2009	43'7
	PEGAR	127	8'3	107	3'5	234	5'1
	ROBAR	85	5'5	143	4'7	228	5'0
	HABLAR MAL DE OTROS/AS	426	27'7	1509	49'2	1935	42'1
	ACOSAR	65	4'2	129	4'2	194	4'2
	Total	1536	100'0	3034	100'0	4600	100'0
26	AULA	107	6'9	412	13'5	519	11'3
	PATIO	1235	79'2	1799	59'0	3034	65'8
	PASILLO	30	1'9	195	6'4	225	4'9
	BAÑO	52	3'3	116	3'8	168	3'6
	OTROS SITIOS	136	8'7	529	17'3	665	14'4
	Total	1560	100'0	3051	100'0	4611	100'0
30	SIN RECREO	563	40'0	140	7'3	703	21'1
	COPIAR	217	15'4	110	5'7	327	9'8
	AL PASILLO (FUERA DE CLASE)	81	5'7	214	11'1	295	8'9
	EXPULSIÓN A CASA (1, 2, 3 DÍAS)	12	0'9	208	10'8	220	6'6
	IR A DIRECCIÓN	48	3'4	39	2'1	87	2'6
	QUEDAR EN EL CENTRO ( 1 hora o +)	64	4'5	313	16'3	377	11'3
	AVISO (O LLAMAR) A PADRES	56	4'0	131	6'8	187	5'6
	MÁS DEBERES O TRABAJOS	54	3'8	17	0'9	71	2'1
	EXPEDIENTE	0	0'0	1	0'0	1	0'0
	OTRAS	314	22'3	751	39'0	1065	32'0
Total	1409	100'0	1924	100'0	3333	100'0	

**Tabla 45. Ítems complementarios del cuestionario de profesores**

Ítem	Categorías	Primaria		Secundaria		Primaria y Secundaria	
		Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
26	AULA	3	1'2	16	4'8	19	3'2
	PATIO	236	93'3	152	45'2	388	65'9
	PASILLO	5	2'0	123	36'6	128	21'7
	BAÑO	1	0'4	33	9'8	34	5'8
	OTROS SITIOS	8	3'1	12	3'6	20	3'4
	Total	253	100'0	336	100'0	589	100'0
30	SIN RECREO	71	41'0	13	5'1	84	19'5
	COPIAR	8	4'6	10	3'9	18	4'2
	AL PASILLO (FUERA DE CLASE)	5	2'9	13	5'1	18	4'2
	EXPULSIÓN A CASA (1, 2, 3 DÍAS)	1	0'6	13	5'1	14	3'3
	IT A DIRECCIÓN	3	1'7	14	5'4	17	4'0
	QUEDAR EN EL CENTRO (1 HORA o +)	1	0'6	42	16'3	43	10'0
	AVISO (O LLAMAR) A PADRES	14	8'1	33	12'8	47	10'9
	MÁS DEBERES O TRABAJOS	8	4'6	15	5'8	23	5'3
	EXPEDIENTE	0	0'0	0	0'0	166	38'6
	OTRAS	62	35'8	104	40'5	0	0'0
	Total	173	100'0	257	100'0	430	100'0

**ÍTEM 26 del Cuestionario de Profesores:**

«El lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos (insultos, amenazas, riñas, peleas, etc.) entre los alumnos es en el aula, el patio, el pasillo, el baño y otros sitios».

La percepción del profesorado en nuestro estudio en relación con este tema es ésta:

**Tabla 46. Lugares de maltrato según el profesorado en función de la etapa educativa**

Lugares de maltrato	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aula	3	1.2	16	4.8	19	3.0
Patio	236	81.9	152	45.2	388	62.2
Pasillo	5	1.7	123	36.6	128	20.5
Baño	1	0.3	33	9.8	34	5.4
Otros sitios	8	2.8	12	2.6	20	3.3
Total	253	100.0	336	100.0	589	100.0

En Italia, en un estudio realizado por Fonzi y colaboradores (1999), según consta en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), *el lugar más habitual del maltrato* entre iguales se produce en las clases en un 51,9%, y en segundo lugar en «otros lugares» con un 20,2% y en tercer lugar en «los pasillos» en un 19,6%.

Sin embargo, en Portugal, el estudio de Almeida (1999) viene a confirmar que ocurren mayoritariamente los malos tratos en «el recreo», por lo que se sobreentiende que es en «el patio», en un 78,2% y en segundo lugar en el pasillo en un 31,5%. No obstante, se señala con relación a la investigación portuguesa, que coincide que es en el recreo, debido a que se estudien alumnos desde los seis años de edad, cuya visión de los malos tratos aparece vinculada a episodios de disputa con sus compañeros en el patio.

En España, el estudio realizado por Rosario Ortega a través del denominado Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), que se ha desarrollado durante 1997 y 1998, obteniendo datos de 2.828 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en ocho centros, una de cada provincia de Andalucía, empleando como instrumento el «Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales», diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995), que se componía de cuatro grandes bloques: a) autopercepción de la convivencia escolar; b) autopercepción como víctima de otros/as; autopercepción del abuso hacia compañeros/as; y d) tipos de abusos, *lugares en que se producen* y características de los agresores y las víctimas y actitudes ante la violencia, nos va a servir como elemento de comparación. Según este estudio, se pudo confirmar, con relación a este último aspecto relativo al «*lugar*» *en donde se producían los malos tratos*, que ocurren estos actos: en «la calle» entre el 38 y el 46%, mientras que en segundo lugar ocurrían en «el patio de recreo» entre el 33 y el 41% y, por último, entre un 24 y un 29% sucedían en la clase.

También en el Informe del Defensor del Pueblo (1999), al analizar «*el escenario*» donde tiene lugar el maltrato escolar, se establecen *distintas conductas de maltrato*, por lo que resultaron ser bastante coincidentes la opinión de los alumnos y de los profesores. Estos últimos señalan que las conductas «*de exclusión social*» se producen en «el aula y en el patio», si bien entienden que es «el aula» el lugar más frecuente en el caso de la «exclusión activa» (*no dejar participar*), así como en «la pasiva» (*ignorar*). En cambio, si hablamos de «agresión verbal» en términos globales es «el patio» el escenario más habitual, seguido del aula, de los pasillos y de la salida del centro. Algo similar sucede cuando hablamos de «*agresiones físicas directas*», donde nuevamente es «el patio» donde más se pegan los alumnos y también con mucha frecuencia «a la salida del Centro». En el caso de las «*agresiones físicas indirectas*» mediante conductas como «robos, romper y esconder cosas de otros», el «aula» destaca como lugar por encima de cualquier otro.

Por lo que se refiere a nuestro estudio, respecto a la percepción de los alumnos del «*lugar*» donde ocurren los malos tratos, quedaría de la siguiente forma.

#### ITEM 26 del Cuestionario de Alumnos:

«*El lugar* donde más frecuentemente se producen los malos tratos (insultos, amenazas, riñas, peleas, etc.) entre los alumnos es en el aula, el patio, el pasillo, el baño y otros sitios».

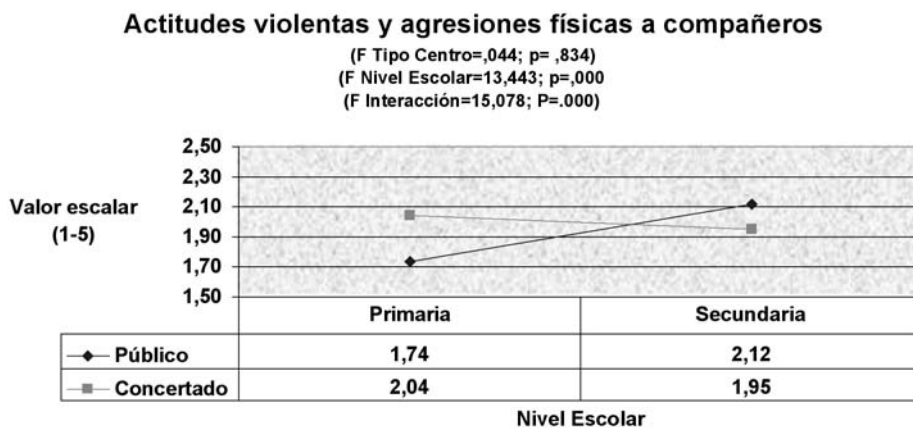
Ya refiriéndonos a nuestro estudio, tanto en el cuestionario de profesores como de alumnos, puede comprobarse en ambas tablas, al no diferenciar conductas de malos tratos por separado, sobre el lugar en el que ocurren, sino que se ha planteado la pregunta de forma genérica, similar a lo que se hizo en otros estudios como el de Italia, Portugal y el mismo de Rosario Ortega, nos encontramos, que tanto en Primaria (93,3% de los profesores, y 79,2% de los alumnos), como en Secundaria (45,2% de los profesores y 59% de los alumnos), consideran que el lugar más frecuente donde ocurren los malos tratos es en «el patio», lo cual viene a ratificar nuestra hipótesis (H14), tal como había sido formulada.

De igual forma, en el Cuestionario de Alumnos de Primaria y Secundaria aparece en segundo lugar el maltrato, en «otros sitios» (8,7% en Primaria y 17,3% en Secundaria) —pudiendo sobreentenderse que pudiera ser «fuera del Centro»—, y en tercer lugar, en «el aula», que según los alumnos sería de un 6,9% en Primaria y un 13,5% en Secundaria.

**Tabla 47. Lugares de maltrato según el alumnado en función de la etapa educativa**

Lugares de maltrato	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aula	107	6.9	412	13.5	519	10.7
Patio	1.235	79.2	1.799	59.0	3.034	62.5
Pasillo	30	1.9	195	6.4	225	4.6
Baño	52	3.3	116	3.8	168	3.5
Otros sitios	136	8.7	529	17.3	665	13.7
Total	1.560	100.0	3.051	100.0	4.611	100.0

Conviene resaltar los importantes cambios de opinión debido a la influencia de la etapa educativa y de la edad de los alumnos, ya que la percepción de los alumnos de Primaria es muchísimo más elevada respecto al alumnado de Secundaria acerca de que «los malos tratos» suceden en «el patio», en un porcentaje mayor del 20%, mientras que los alumnos de Secundaria duplican a los de Primaria al decir que suceden en «el aula» y también en «otros sitios».

**Gráfico 22. Ítem 23 agresiones físicas según tipo de Centro y etapa educativa**

Si pasamos a analizar el ítem 30, tanto del cuestionario de profesores, como de alumnos se obtiene lo siguiente:

*ITEM 30 del Cuestionario de Profesores:*

«Sanciones más frecuentes que usan los profesores cuando se incumplen las normas de convivencia».

Las opciones posibles de respuesta intentan recoger algunas de las medidas correctoras más comunes que emplean los profesores para modificar determinadas pautas de conducta de los alumnos que, en función de la frecuencia e intensidad de la respuesta que emitan los mismos, hace que se empleen unas u otras, y que a juicio del profesorado pueden ayudar a solucionar determinados conflictos o situaciones que habitualmente se plantean en las aulas.

En el cómputo total, si no tenemos en cuenta lo señalado para cada etapa educativa, la opción «otras» con un 38,6%, es la que representa el mayor porcentaje, seguida de la de «dejar sin recreo», con un 19,5%. En el apartado «otras», según las respuestas especificadas tanto por alumnos como profesores, estarían sanciones relacionadas con «no dejar acudir al alumno a salidas extraescolares, no dejarlo participar en otras actividades deportivas del centro, realizar tareas de limpieza, realizar acciones que reemplacen posibles destrozos causados, etc.».

De ahí que la siguiente opción que consigue mayor porcentaje es la de «avisar a los padres» (10,9%), o «quedar en el Centro» (10%), que son más frecuentes en Secundaria, especialmente el «quedar en el Centro» (16,3%), que prácticamente no existe en Primaria (0,6%), mientras que el «avisar a los padres» se da tanto en Primaria (8,1%), como en Secundaria (12,8%), tal como puede apreciarse en la tabla siguiente, en donde se muestran los resultados del cuestionario de profesores. Más adelante, analizaremos de forma más detallada estas respuestas, en función de la etapa educativa al comentar el cuestionario de alumnos.

**Tabla 48. Sanciones que emplean los profesores en función de la etapa**

Tipos de sanciones	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sin recreo	71	41,0	13	5.1	84	19.5
Copiar	8	4.6	10	3.9	18	4.2
Expulsar al pasillo	5	2.9	13	5.1	18	4.2
Expulsar a casa (1 día o +)	1	0.6	13	5.1	14	3.3
Ir a Dirección	3	1.7	14	5.4	17	4.0
Quedar en el Centro 1 h o +	1	0.6	42	16.3	43	10.0
Avisar a los padres	14	8.1	33	12.8	47	10.9
Más deberes o trabajos	8	4.6	15	5.8	23	5.3
Expediente	0	0	0	0	0	0
Otras	62	35.8	104	40.5	166	38.6
Total	173	100	257	100	430	100

**ITEM 30 del Cuestionario de Alumnos:**

«Sanciones más frecuentes que usan los profesores cuando se incumplen las normas de convivencia».

Por lo que se refiere a las respuestas dadas en la tabla siguiente del cuestionario de alumnos, el porcentaje total de «*otras*» sanciones es el más alto y representa el 32%, seguido de la respuesta dejar «*sin recreo*», con un 21,1%. De nuevo la sanción «dejar sin recreo» es la segunda de todas las opciones que señalan los alumnos, lo que coincide con la opinión de los profesores y en porcentajes muy parecidos, en este caso del 21,1%, seguida de la opción «quedar castigado en el Centro una hora o más» (11,3%), y a continuación, «mandar copiar» (9,8%) o «expulsar al pasillo» (8,9%).

Resulta evidente que de todas las sanciones explícitas, la de «dejar sin recreo» es la más empleada en Primaria, reconocido tanto por los alumnos como por los profesores, en su percepción de cómo se realiza el control de las conductas disruptivas. También las de «quedar en el Centro» o «avisar a los padres» son las otras dos que juegan un papel muy importante, coincidiendo bastante ambos colectivos. Pueden apreciarse los resultados del cuestionario de alumnos en la siguiente tabla.

**Tabla 49. Sanciones que emplean los profesores según los alumnos en función de la etapa educativa**

Tipos de sanciones	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sin recreo	563	40,0	140	7.3	703	21.1
Copiar	217	15.4	110	5.7	327	9.8
Expulsar al pasillo	81	5.7	214	11.1	295	8.9
Expulsar a casa (1 día o +)	12	0.9	208	10.8	220	6.6
Ir a Dirección	48	3.4	39	2.1	87	2.6
Quedar en el Centro 1 h o +	64	4.5	313	16.3	377	11.3
Avisar a los padres	56	4	131	6.8	187	5.6
Más deberes o trabajos	54	3.8	17	0.9	71	2.1
Expediente	0	0	1	0.0	1	0.0
Otras	314	22.3	751	39.0	1.065	32.0
Total	1.409	100	1.924	100	3.333	100

Sin embargo, como puede apreciarse, hay diferencias importantes según la etapa educativa (Primaria-Secundaria), en cuanto al tipo de sanciones que emplean los profesores, reconocido tanto por ellos como por sus alumnos, pues la opción «dejar sin recreo» en la etapa de Primaria es del 40% según los alumnos, y del 41% según los profesores, mientras que en Secundaria esta sanción se emplea con mucha menos frecuencia (7,3%) según los alumnos, y (5,1%) según los profesores, que también tienen una percepción muy similar dentro de esa etapa.

También es bastante coincidente la opinión de ambos, al señalar los alumnos (39) y los profesores (40,5%) de la etapa de Secundaria «otras» sanciones como respuesta para corregir conductas disruptivas, que ya quedaron explicadas anteriormente. Pero, mientras en Primaria la opción sancionadora más importante es «dejar sin recreo», en Secundaria son «otras» opciones, y a continuación «quedar en el Centro» (16,3%), coincidiendo por completo en ese porcentaje la opinión de alumnos y profesores.

Pero tal vez lo más sorprendente son los resultados en Secundaria de «expulsar a los alumnos al pasillo» (11,1%) según los alumnos y (5,1%) según los profesores, o bien «expulsarlos para casa» (10,8%) según los alumnos y (5,1%) según los profesores, no tanto por duplicar la percepción de unos sobre otros, como por el hecho de emplear la sanción de «expulsión» con tanta frecuencia para resolver conflictos, privando a los alumnos de estar en el aula en una etapa obligatoria de enseñanza, cuando



debería emplearse esta opción, siempre con un carácter muy excepcional y ante situaciones graves que lo justifiquen.

Y aún resulta más sorprendente cuando los alumnos de Primaria dicen que son «expulsados al pasillo» según el 5,7% de los alumnos y es reconocido por el 2,9% de los profesores, que si bien es un número reducido de profesores —unos 6 aproximadamente, de los 173 que responden—, ya que estamos hablando de un alumnado de entre 9 y 12 años de edad en su mayoría, que pertenecen a esa etapa educativa.

También parece distinta la percepción de alumnos y profesores cuando se refiere a la sanción de «avisar a los padres», pues mientras en Primaria el 4% de los alumnos dicen que suele ocurrir, en cambio los profesores, el 8,1%, dicen utilizar esa sanción. En Secundaria, en cambio, el 6,8% de los alumnos reconocen que se emplea por parte de los profesores, mientras que éstos afirman utilizarla el 12,8%.

*ITEM 21 del Cuestionario de Alumnos:*

«Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas de mi centro está: insultar, pegar, robar, hablar mal de otros, acosar».

En nuestro trabajo se ha procurado que los alumnos eligieran las conductas problemáticas más frecuentes, que aparecen descritas en la tabla, en función de su ocurrencia, para ver cuáles son aquellas que perciben como más problemáticas en su relación con los demás, y así poder establecer una comparación con las que figuran en otros estudios que nos permitan extraer algunas conclusiones al respecto.

**Tabla 50. Conductas problemáticas más frecuentes según la etapa**

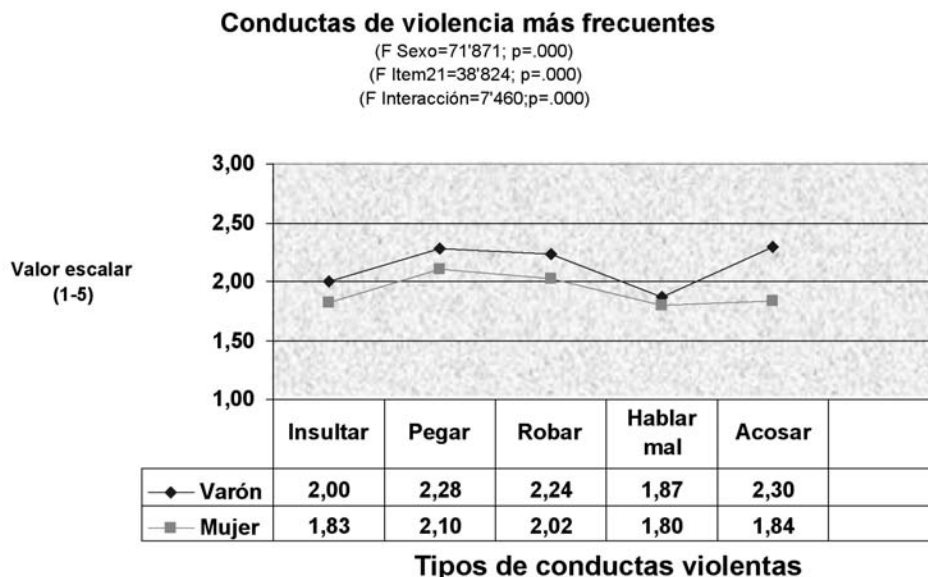
Conductas problemáticas	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Insultar	833	54,2	1.176	38,4	2.009	43,7
Pegar	127	8,3	107	3,5	234	5,1
Robar	85	5,5	143	4,7	228	5,0
Hablar mal de otros	426	27,7	1.509	49,2	1.935	42,1
Acosar	65	4,2	129	4,2	194	4,2
Total	1.536	100	3.034	100	4.600	100

Como puede apreciarse, la conducta de «insultar» es el maltrato más frecuente entre los alumnos de Primaria (54,2%), mientras que en Secundaria lo es el «hablar mal de otros» (49,2%). En segundo lugar, en Primaria aparece como conducta problemática «el hablar mal de otros» (27,7%), mientras que en la etapa de Secundaria resulta ser «el insulto» (38,4%).

La conducta de «pegar» es la tercera en ocurrencia en Primaria (8,3%), mientras que en Secundaria es la última y ocupa el quinto lugar (3,5%). Por el contrario, la conducta de «robar» en Primaria es la cuarta en ocurrencia y en Secundaria es la tercera (4,7%). Por último, la conducta de «acosar» ocupa la quinta y última posición en Primaria (4,2%) y es la cuarta en Secundaria (4,2%).

En definitiva, estos resultados vienen a confirmar que los tipos de maltrato más frecuentes son «el insulto» en Primaria, y el «hablar mal de otros» en Secundaria, lo que corrobora los resultados obtenidos en otros estudios como el de Rosario Ortega (1998), en donde la incidencia mayor eran las agresiones verbales, seguida de robos y de intimidaciones físicas.

**Gráfico 23. Ítem 21: conductas de violencia más frecuentes según el sexo de los alumnos**



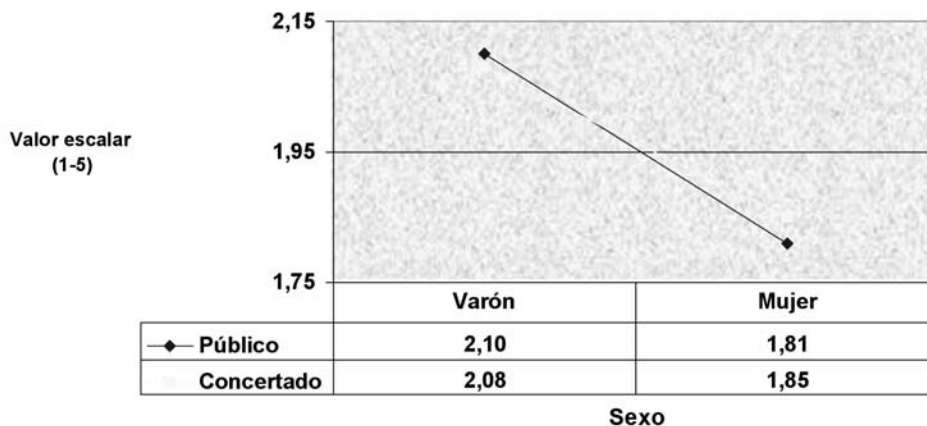
**Gráfico 24. Ítem 18: la conducta de insultar según el tipo de Centro y el sexo del alumnado**

**A mi me insultan muy a menudo otros alumno/a**

(F Sexo =63'365; p=.000)

(F Centro=0'086; p=.769)

(F Interacción=0'804; p.370)



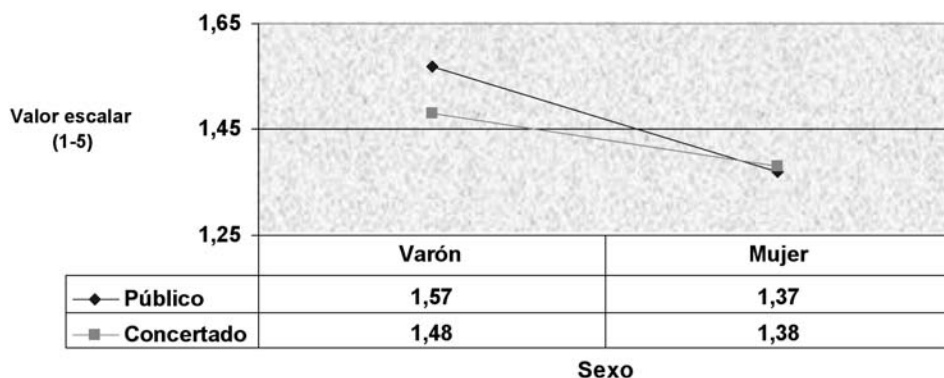
**Gráfico 25. Ítem 19: la conducta de acosar según el tipo de Centro y el sexo del alumnado**

**A mi me acosan muchas veces otros alumno/a**

(F Sexo =33'463; p=.000)

(F Centro=2'585; p=.108)

(F Interacción=3'408; p.065)



*ITEM 20 del Cuestionario de Alumnos:*

«Con quien comento más frecuentemente mis problemas cuando me insultan me pegan o me hacen daño es con mis padres, mis profesores, mis compañeros, mi tutor, o bien con otros».

**Tabla 51. Con quién comentan sus problemas los alumnos cuando les hacen daño según la etapa educativa (Primaria o Secundaria)**

Comento mis problemas con:	Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
Mis padres	796	58,8	1.144	40,7	1.940	46,6
Mis profesores	104	7,7	83	3,0	187	4,5
Mis compañeros	244	18,0	1.027	36,6	1.271	30,5
Mi tutor	119	8,8	111	4,0	230	5,5
Otros	90	6,7	443	15,8	533	12,8
Total	1.353	100,0	2.808	100,0	4.161	100,0

A la vista de estos resultados es evidente que tanto los alumnos de Primaria como los de Secundaria es con «los padres» con quien comentan sus problemas (58,8% y 40,7%), respectivamente, aunque en Secundaria desciende notablemente ese porcentaje y en segundo lugar dicen que lo comentan con sus compañeros el (36,6%). En Primaria también los compañeros ocupan el segundo lugar (18%), quedando a continuación la respuesta «otros» en tercer lugar, tanto en Primaria (6,7%), como en Secundaria (15,8%).

Sin duda, resulta significativo que tanto «el tutor» como el resto de «profesores» son los últimos a quienes acuden en su mayoría los alumnos para contarles sus problemas, de ahí que muchas de las situaciones problemáticas de victimización escapen al control de los mismos, por ser en ocasiones los últimos en enterarse. Puede verse a continuación cómo sería la distribución por niveles o cursos la elección de los escolares:

Como se aprecia en la siguiente tabla 52, en la etapa de Primaria, y hasta 1º de ESO, los alumnos mayoritariamente cuentan sus problemas a sus padres y a partir de ese nivel, de 2º de ESO en adelante, empiezan a confiar sus problemas a los compañeros. Es decir, la tendencia general, a medida que aumenta la edad y el curso en que están escolarizados los alumnos, es dejar de comentar sus problemas a los padres y pasar a comentarlos con sus compañeros de Centro, como puede apreciarse en la tabla anterior.

Por lo que respecta a los profesores tutores, si bien en 4º de Primaria el 9,3% de alumnos comentan sus problemas con ellos, ese porcentaje va descendiendo paulatina-

mente curso a curso, llegando a alcanzar el 1,7% en 4º de la ESO, y lo mismo sucede con otros profesores, de ahí que el profesorado carezca de información sobre muchas de las situaciones problemáticas que viven los alumnos. Esto viene a confirmar nuestra hipótesis (H15), en el sentido que nosotros afirmábamos:

*«A medida que aumenta la edad y el curso escolar, los alumnos dejan de comentar los problemas que tienen con sus padres y pasan a hacerlo de forma habitual con sus compañeros».*

**Tabla 52. Con quién comentan sus problemas los alumnos según el curso escolar al que pertenezcan**

Curso	% y recuento	Mis padres	Mis profesores	Mis compañeros	Tutor	Otros	Total
3º Primaria	Recuento % de curso % ítem 20	12 48,0% 0,6%		2 29,8 11,8%	11 3,8 8,3%		25 100,0% 0,6%
4º Primaria	Recuento % de curso % ítem 20	30 69,8% 1,5%	44 9,3% 2,1%	5 11,6% 0,4%	4 9,3% 1,7%		43 100,0% 1,0%
5º Primaria	Recuento % de curso % ítem 20	329 58,8% 17,0%	54 9,6% 28,9%	88 15,7% 6,9%	49 8,8% 21,3%	40 7,1% 7,5%	560 100,0% 13,5%
6º Primaria	Recuento % de curso % ítem 20	425 58,6% 21,9%	46 6,3% 24,6%	149 20,6% 11,7%	55 7,6% 23,9%	50 6,9% 9,4%	725 100,0% 17,4%
1º ESO	Recuento % de curso % ítem 20	472 49,6% 24,3%	35 3,7% 18,7%	293 30,8% 23,1%	41 4,3% 17,8%	111 11,7% 20,8%	952 100,0% 22,9%
2º ESO	Recuento % de curso % ítem 20	380 35,0% 19,6%	42 3,9% 22,5%	396 36,5% 31,2%	56 5,2% 24,3%	211 19,4 39,6%	1085 100,0% 26,1%
3º ESOI	Recuento % de curso % ítem 20	150 41,0% 7,7%	3 0,8% 1,6%	153 41,8% 12,0%	7 1,9% 3,0%	53 14,5% 9,9	366 100,0% 8,8
4º ESO	Recuento % de curso % ítem 20	142 35,1% 7,3%	3 0,7% 1,6%	185 45,7 14,6%	7 1,7% 3,0%	68 16,8% 12,8%	405 100,0% 9,7%
<b>Total</b>	Recuento % de curso % ítem 20	1940 46,6% 100,0%	187 4,5% 100,0%	1271 30,5% 100,0%	230 5,5% 100,0%	533 12,8% 100,0%	4161 100,0% 100,0%

En la tabla 53 puede verse cuál es la actitud por parte de los alumnos repetidores y no repetidores de comentar sus problemas de convivencia con los padres y con otros compañeros, cuando reciben malos tratos, es la tónica habitual. Sin embargo, llama la atención el hecho de que aquellos alumnos que han repetido dos años tienen la tendencia a comentar más sus problemas a los padres (57,1%) y menos a sus compañeros (23,7%), si los comparamos con los otros dos grupos. De hecho, los no repetidores son los que acuden a comentar más sus problemas con los compañeros (32,3%), seguidos de los que han repetido un año (29,8%).

Por lo general a los tutores y a los profesores se acude en escasas ocasiones, y suelen ser los no repetidores (6,3%) los que más acuden al tutor, mientras que los otros dos grupos de repetidores, los que repiten un año y los que repiten dos, lo hacen en porcentajes bastante inferiores (3,8%) y (3,7%), respectivamente.

**Tabla 53. Con quién comentan sus problemas los alumnos repetidores**

Alumnos repetidores	% y recuento	Mis padres	Mis profesores	Mis compañeros	Tutor	Otros	Total
Repite 1 (1 año)	Recuento % repetid. % ítem 20	212 42,1% 11,0%	26 5,2 14,0%	150 29,8 11,8%	19 3,8 8,3%	96 19,1 18,1%	503 100,0% 12,1%
Repite 2 (2 años)	Recuento % repetid. % ítem 20	397 57,1% 20,6%	44 6,3% 23,7%	165 23,7% 13,0%	26 3,7% 11,3%	63 9,1% 11,9%	695 100,0% 16,8%
No repite 3 (Nunca repitió)	Recuento % repetid. % ítem 20	1322 44,9% 68,4%	116 3,9% 62,4%	951 32,3% 75,1%	185 6,3% 80,4%	372 12,6% 70,1%	2946 100,0% 71,1%
Total	Recuento % repetid. % ítem 20	1931 46,6% 100,0%	186 4,5% 100,0%	1266 30,6% 100,0%	230 5,6% 100,0%	531 12,8% 100,0%	4144 100,0% 100,0%

#### ITEM 22 del Cuestionario de Alumnos: Víctimas

«A mí me pegan frecuentemente otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, señalar la frecuencia: una vez o más a la semana; una vez o más al mes; una vez o más al trimestre».

Se trata de comprobar el porcentaje de alumnos que pueden estar sufriendo malos tratos físicos, como una forma grave de violencia, y al mismo tiempo conocer la frecuencia con que los reciben, de ahí que hayamos hecho una recodificación del ítem, de tal forma que quedaría explicado de acuerdo con las siguientes categorías: Nunca (1);

Una vez o más al trimestre (2); Una vez o más al mes (3); Una vez o más a la semana (4) y (5), que sería equivalente a cuando sucede «casi siempre o siempre» esa conducta de malos tratos físicos.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, en función de las etapas educativas, el 72,7% de todos los alumnos de nuestro estudio que han respondido al ítem dice no haber recibido nunca malos tratos físicos, lo cual quiere decir que hay un 27,3% de alumnos que han sido víctimas en algún momento. Estos datos coinciden bastante con los porcentajes reflejados en el estudio de Rosario Ortega, cuando comenta que:

*«Entre el 25 y el 30% del alumnado del primer ciclo de ESO afirma que ha sido víctima alguna vez de malos tratos»* (Informe del Defensor del Pueblo, 1999, p. 63).

**Tabla 54. Víctimas según la etapa educativa (Primaria o Secundaria)**

Me pegan:			Víctimas				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Nivel escolar	Primaria	Recuento	829	329	125	83	1366
		% nivel escolar	60.7	24.1	9.2	6.1	100.0
		% víctimas	28.5	57.0	48.1	32.4	34.1
	Secundaria	Recuento	2084	248	135	173	2640
		% nivel escolar	78.9	9.4	5.1	6.6	100.0
		% víctimas	71.5	43.0	51.9	67.6	65.9
Total	Recuento	2913	577	260	256	4006	
	% nivel escolar	72.7	14.4	6.5	6.4	100.0	
	% víctimas	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

El posible número de víctimas que reciben malos tratos físicos frecuentes, de acuerdo con las respuestas dadas por los alumnos, estaría en torno al 6%, es decir (6,1% en Primaria y 6,6% en Secundaria), que reciben malos tratos muy frecuentemente, ahora bien, si añadimos aquellos que manifiestan recibir malos tratos una vez o más al mes (equivalente a la codificación 3 «con frecuencia»), observamos que aumenta un 9,2% en Primaria, que en conjunto pasaría a tener un 15,3% de alumnos que reciben malos tratos frecuentemente, mientras que en Secundaria se incrementaría algo menos, un

5,1% que admiten también recibir con frecuencia malos tratos, que sumados al 6,6% que los recibe muy frecuentemente hace que salga un cómputo global de un 11,7% de alumnos.

También hay un porcentaje de alumnos considerable que admite recibir malos tratos físicos con relativa frecuencia, «una vez o más al trimestre», que estaría representado por el 24,1% de alumnos de Primaria y el 9,4% de alumnos de Secundaria, con lo que el número de alumnos que han sido víctimas alguna vez a lo largo de su trayectoria escolar se incrementa notablemente.

Especialmente interesante resulta ser el análisis de alumnos «víctimas» en función del curso en que están escolarizados.

En nuestro trabajo, como puede apreciarse en la siguiente tabla de contingencia, donde se analizan los alumnos «víctimas» por cursos de Primaria y Secundaria, vemos que el mayor número de víctimas si nos atenemos a la casilla de los que «nunca» reciben malos tratos sobre un total de 4.006 alumnos, se corresponde con la etapa de Primaria, desde un 48% de alumnos de 3º de Primaria a un 66,7% de 6º de Primaria. Ese porcentaje sigue aumentando desde 1º de ESO (73,5%) hasta 3º de ESO (92,1%), si bien en 4º de ESO desciende muy ligeramente respecto al nivel anterior (91,7%), demostrando claramente con ello lo corroborado en otros trabajos, lo que viene a confirmar que:

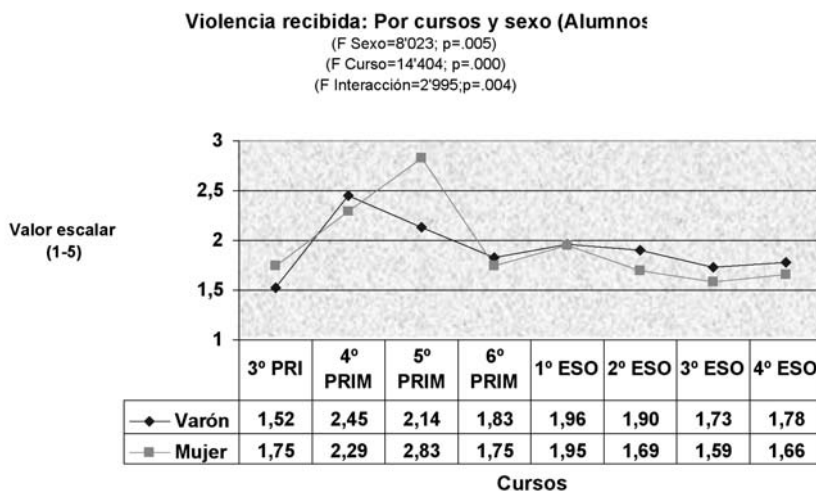
*«Los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos escolares y aumenta la edad» (Informe del Defensor del Pueblo 1999, p. 66).*

Se puede apreciar gráficamente a continuación cómo sería el nivel de violencia recibida por los escolares en función del curso y de la variable sexo, quedando en evidencia que a excepción de 3º de Primaria, donde la muestra es muy pequeña y poco significativa, y del nivel de 5º de Primaria, en todos los demás cursos son los varones los mayores receptores de malos tratos.



**Tabla 55. Víctimas según el curso o nivel escolar de los estudiantes**

Me pegan:			Víctimas				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Curso	3º Primaria	Recuento	12	13			25
		% de curso	48.0	52.0			100.0
		% víctimas	0.4	2.3			0.6
	4º Primaria	Recuento	24	9	6	8	47
		% de curso	51.1	19.1	12.8	17.0	100.0
		% víctimas	0.8	1.6	2.3	3.1	1.2
	5º Primaria	Recuento	313	163	63	35	574
		% de curso	54.5	28.4	11.0	6.1	5.0
		% víctimas	10.7	28.2	24.2	13.7	14.3
	6º Primaria	Recuento	480	144	56	40	720
		% de curso	66.7	20.0	7.8	5.6	5.0
		% víctimas	16.5	25.0	21.5	15.6	18.0
	1º ESO	Recuento	664	121	63	56	904
		% de curso	73.5	13.4	7.0	6.2	100.0
		% víctimas	22.0	21.0	24.2	21.9	22.6
	2º ESO	Recuento	751	92	62	103	1008
		% de curso	74.5	9.1	6.2	10.2	100.0
		% víctimas	25.8	15.9	23.8	40.2	25.2
	3º ESO	Recuento	338	19	4	6	367
		% de curso	92.1	5.2	1.1	1.6	100.0
		% víctimas	11.6	3.3	1.5	2.3	9.2
4º ESO	Recuento	331	16	6	8	361	
	% de curso	91.7	4.4	1.7	2.2	100.0	
	% víctimas	11.4	2.8	2.3	3.1	9.0	
Total	Recuento	2913	577	260	256	4006	
	% de curso	72.7	14.4	6.5	6.4	5.0	
	% víctimas	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

**Gráfico 26. Ítems 12, 18, 19, 22: violencia recibida por cursos y sexo**

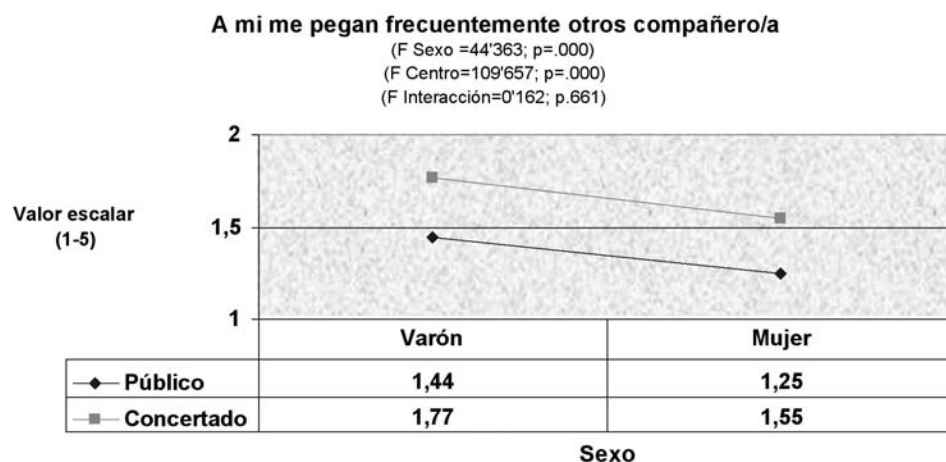
Cuando realizamos una valoración de las «víctimas» según el tipo de Centro, en función de que sean centros públicos o centros concertados, se obtiene lo siguiente:

**Tabla 56. Víctimas según tipo de Centro (público o concertado)**

Me pegan:			Víctimas				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Tipo de centro	Público	Recuento	1678	221	113	77	2089
		% tipo centro	80.3	10.6	5.4	3.7	100.0
		% víctimas	57.6	38.3	43.5	30.1	52.1
	Concertado	Recuento	1235	356	147	179	1917
		% tipo centro	64.4	18.6	7.7	9.3	100.0
		% víctimas	42.4	61.7	56.5	69.9	47.9
Total	Recuento	2913	577	260	256	4006	
	% tipo centro	72.7	14.4	6.5	6.4	100.0	
	% víctimas	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

Los datos reflejan un porcentaje del 80,3% de alumnos que nunca son víctimas de malos tratos en los centros públicos, frente a un 64,4% de alumnos que nunca reciben maltrato en los centros concertados, lo cual pone en evidencia, en opinión del alumnado, que se dan más agresiones físicas en los centros concertados que en los públicos, por lo cual el número de posibles «víctimas» es superior, hecho también confirmado por los alumnos que afirman ser «agresores». Por otro lado, el número de posibles víctimas, en función de las variables sexo, al interactuar con el tipo de Centro, pues se ve que hay un mayor número de varones tanto en centros públicos como en centros concertados.

**Gráfico 27. Ítem 22: víctimas en función del tipo de Centro y del sexo del alumnado**



**ÍTEM 23 del Cuestionario de Alumnos: Agresores**

«Yo suelo pegar frecuentemente a otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, señalar la frecuencia: una vez o más a la semana; una vez o más al mes; una vez o más al trimestre».

Al igual que en el ítem anterior se ha hecho una recodificación, de tal forma que quedaría explicado de acuerdo con las siguientes categorías: Nunca (1); Una vez o más al trimestre (2); Una vez o más al mes (3); Una vez o más a la semana (4) y (5), que sería equivalente a cuando sucede «casi siempre o siempre» esa conducta de malos tratos físicos.

Como puede apreciarse en las tablas siguientes, el 72,4% de los alumnos dicen no agredir «nunca» a sus compañeros, que oscilaría entre un 66,5% en el nivel de Primaria y el 75,4% en el nivel de Secundaria. Ahora bien, si analizamos por cursos el nivel de agresores, vemos que coinciden los datos bastante con el resultado de las víctimas, es decir: el 2º de ESO con un 24,3% es donde hay mayor número de agresores, seguido de 1º de ESO con un 23,3%.

Teniendo en cuenta que en el estudio de Rosario Ortega (1988) entre el 68% de alumnos de 2º de ESO y el 74% de alumnos de 3º y 4º de ESO dicen no haber agredido o haber intimidado alguna vez a sus compañeros, vemos que coinciden en gran medida estos resultados con los de nuestro estudio.

**Tabla 57. Agresores según la etapa educativa (Primaria o Secundaria)**

Pego a otros compañeros:			Agresores				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Nivel escolar	Primaria	Recuento	893	311	93	46	1343
		% nivel escolar	66.5	23.2	6.9	3.4	100.0
		% agresores	31.1	41.3	43.7	35.7	33.8
	Secundaria	Recuento	1982	442	120	83	2627
		% nivel escolar	75.4	16.8	4.6	3.2	100.0
		% agresores	68.9	58.7	56.3	64.3	66.21
Total	Recuento	2875	753	213	129	3970	
	% nivel escolar	72.4	19.0	5.4	3.2	100.0	
	% agresores	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

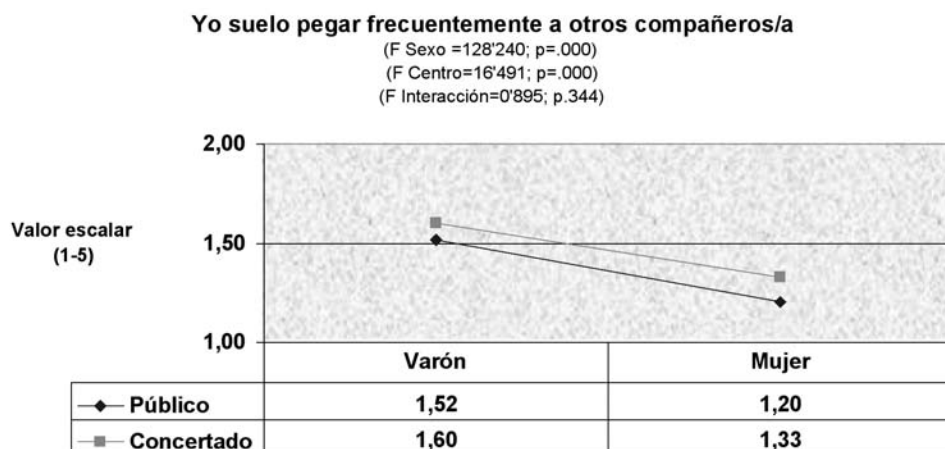
Como puede observarse a continuación, los resultados en función del tipo de Centro vienen a confirmar, a juicio de los alumnos, al igual que ocurría con los alumnos «víctimas», que existe un mayor número de agresores en los centros concertados que en los centros públicos, con diferencias estadísticamente significativas en función de las variables analizadas, siendo la variable sexo la que viene a confirmar lo demostrado en otros estudios, en el sentido de que los varones suelen participar más en los actos agresivos que las chicas. Así se afirma en la conclusión siguiente:

*«Se constata, una vez más, que los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como de víctimas» (Informe del Defensor del Pueblo, 1999, p. 66).*

**Tabla 58. Agresores según tipo de Centro (público o concertado)**

Pego a otros compañeros			Agresores				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Tipo de centro	Público	Recuento	1602	285	107	69	2063
		% tipo centro	77.7	13.8	5.2	3.3	100.0
		% agresores	55.7	37.8	50.2	53.5	52.0
	Concertado	Recuento	1273	468	106	60	1907
		% tipo centro	66.8	24.5	5.6	3.1	100.0
		% agresores	44.3	62.2	49.8	46.5	48.0
Total	Recuento	2875	753	213	129	3970	
	% tipo centro	72.4	19.0	5.4	3.2	100.0	
	% agresores	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

**Gráfico 28. Ítem 23: agresores en función del tipo de Centro y el sexo del alumnado**



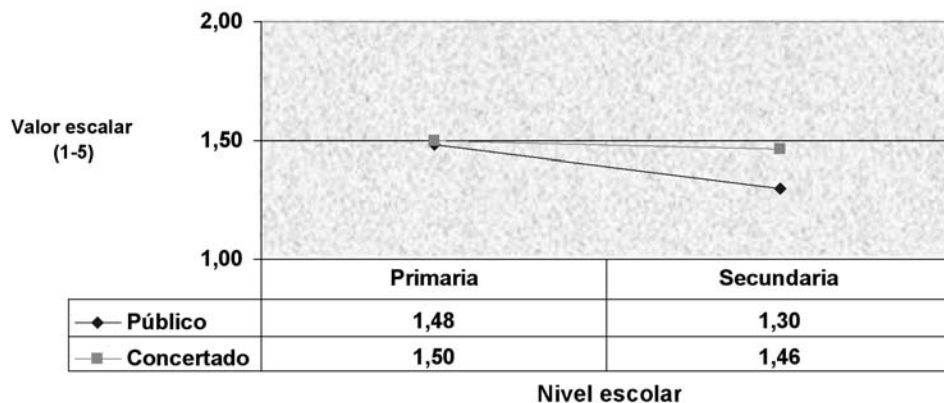
**Gráfico 29. Ítem 23: agresores según el tipo de Centro y la etapa educativa**

**Yo suelo pegar frecuentemente a otros compañeros/as del centro**

(F Niv.Esc =17'208; p=.000)

(F Centro=10'169; p=.001)

(F Interacción=6'811; p=.009)



**Tabla 59. Agresores según el curso o nivel escolar de los estudiantes**

Pego a otros compañeros			Agresores				Total
			Nunca	1 vez o + al trimestre	1 vez o + al mes	1 vez o + a la semana	
Curso	3º Primaria	Recuento	5	14	1	6	26
		% de curso	19.2	53.8	3.8	23.1	100.0
		% agresores	0.2	1.9	0.5	4.7	0.7
	4º Primaria	Recuento	32	9	2	5	48
		% de curso	66.7	18.8	4.2	10.4	100.0
		% agresores	1.1	1.2	0.9	3.9	1.2
	5º Primaria	Recuento	363	134	48	21	566
		% de curso	64.1	23.7	8.5	3.7	100.0
		% agresores	12.6	17.8	22.5	16.3	14.3
	6º Primaria	Recuento	493	154	42	14	703
		% de curso	70.1	21.9	6.0	2.0	100.0
		% agresores	17.1	20.5	19.7	10.9	17.7
	1º ESO	Recuento	670	165	47	16	898
		% de curso	74.6	18.4	5.2	1.8	100.0
		% agresores	23.3	21.9	22.1	12.4	22.6
	2º ESO	Recuento	699	203	49	48	999
		% de curso	70.0	20.3	4.9	4.8	100.0
		% agresores	24.3	27.0	23.0	37.2	25.2
	3º ESO	Recuento	305	43	12	7	367
		% de curso	83.1	11.7	3.3	1.9	100.0
		% agresores	10.6	5.7	5.6	5.4	9.2
4º ESO	Recuento	308	31	12	12	363	
	% de curso	84.8	8.5	3.3	3.3	100.0	
	% agresores	10.7	4.1	5.6	9.3	9.1	
Total	Recuento	2875	753	213	129	3970	
	% de curso	72.4	19.0	5.4	3.2	100.0	
	% agresores	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

Lo más significativo que se aprecia en estos resultados es que, en términos generales, a medida que aumenta la edad y el curso escolar de los estudiantes tiende a decrecer el número de agresores, desde un 84,8% de alumnos de 4º de la ESO que dicen no agredir nunca a sus compañeros, hasta un 66,7% que dicen no hacerlo nunca en 4º de Primaria.

Hay dos excepciones en que aumenta ligeramente el porcentaje de un curso a otro, como ocurre en 2º de ESO, donde un 30% de alumnos reconoce dar malos tratos en alguna ocasión a sus compañeros, mientras que en 1º de ESO es el 25,4% de los alumnos los que reconocen ser agresores en ocasiones. Algo similar ocurre en 4º de Primaria, donde hay un 33,3% de alumnos que dicen agredir en alguna ocasión, mientras que en 5º de Primaria serían el 35,9% quienes lo afirman. De acuerdo con estos datos, y teniendo en cuenta lo reducida que es la muestra para los niveles de 3º y 4º de Primaria, se puede aceptar el planteamiento general de que la agresividad descende con la edad, y que el curso de 2º de ESO es donde parecen darse un mayor número de malos tratos si nos referimos a la etapa de Educación Secundaria.



## ■ 9. Conclusiones

---

### 9.1. Conclusiones sobre los instrumentos de medida

Se consideró conveniente elaborar unos instrumentos de medida de la violencia escolar, tomando como elemento de referencia algunos de los ítems que figuraban en otros trabajos de investigación consultados, que abarcaran tanto los aspectos relativos a la conflictividad escolar, como a los aspectos preventivos y de solución de los conflictos por parte de los centros, los profesores y los alumnos, por lo que resultó preciso diseñarlos y validarlos.

Se han creado cinco escalas. Dos para medir la violencia, una desde el punto de vista de los profesores y la otra desde el punto de vista de los alumnos. Tres para medir las soluciones a la violencia que se emplean en los centros escolares, una para los profesores, otra para los alumnos y la tercera para los profesores que forman parte de los equipos directivos. Estas escalas corresponden a dos factores o elementos integrantes del constructo violencia escolar, y cumplen con los requisitos para ser usadas con garantías métricas.

*La escala de «violencia»* aporta un índice general en forma de valor escalar, el cual servirá para obtener información global puntual de un centro, de un aula o de un sujeto. El investigador determinará el límite para considerar que existe alarma de violencia. No obstante, *valores por encima de dos* ya indican incremento significativo de la misma. El análisis del perfil de la escala permite precisar el tipo de violencia predominante. Esta violencia puede ser de los alumnos hacia los profesores, de los alumnos entre sí, o de profesores hacia los alumnos. La utilidad de esta escala es inmediata, pues con muy poco esfuerzo se puede detectar si en un aula, por ejemplo, hay percepción de elevada agresividad verbal o física entre alumnos, etc.

*La escala de «soluciones a la violencia»* aporta, igualmente, un índice general que sintetiza el nivel y eficacia de las medidas reparadoras y preventivas que se emplean para disminuir o erradicar la violencia en los centros escolares. Disponer de una versión para profesores y alumnos da la oportunidad de obtener un doble enfoque, el cual definirá mejor la realidad de los medios que se emplean y su eficacia. El doble enfoque permite mitigar la tendencia a dar una imagen demasiado positiva, si tal hubiera sido el caso.

Por medio del presente trabajo aprovechamos para poner a disposición de la comunidad escolar estos instrumentos, que nos han servido para realizar el diagnóstico de la violencia en los centros escolares en nuestra comunidad autónoma del Principado de Asturias y al mismo tiempo conocer algunas de las medidas preventivas planteadas, así como algunas de las propuestas planteadas para la solución de los conflictos.

## 9.2. Conclusiones sobre el diagnóstico de la violencia escolar

Al no existir información sobre otras investigaciones similares a la nuestra que se hubiesen realizado con anterioridad en el Principado de Asturias, y que pudieran orientarnos para centrar mejor nuestro trabajo sobre la violencia escolar, nos hemos tenido que apoyar en estudios llevados a cabo en nuestro país por autores y autoras de reconocido prestigio como Rosario Ortega, Fuensanta Cerezo y el mismo Informe del Defensor del Pueblo (1999), que incluía en su investigación una muestra de las diferentes comunidades autónomas que en ese momento tenían competencias plenas en materia educativa —que no llegarían al Principado de Asturias hasta finales del año 2000—, y por otro, al resto de comunidades autónomas dentro del denominado territorio MEC, incluida nuestra comunidad.

Nos hemos tenido que plantear muchas preguntas para obtener algunas respuestas que nos permitan situarnos ante el problema de la conflictividad escolar, y poder comprenderlo mejor, teniendo en cuenta que son muchas las variables que influyen sobre ella, y no solamente las de tipo educativo, sino que también juegan un papel muy importante las relacionadas con otros ámbitos, como el familiar y el social, ya que en muchas ocasiones, como es sabido, los centros escolares son el reflejo de la sociedad en que están enmarcados. Algunas de las respuestas obtenidas pensamos que sin duda pueden ser el origen de nuevas investigaciones, y también sobre otros aspectos que en nuestro estudio de ninguna manera podíamos plantearnos en este momento.

A modo de síntesis, podemos resaltar como conclusiones más relevantes relacionadas con el diagnóstico de la violencia escolar, las siguientes:

- La existencia de la conflictividad escolar es un fenómeno generalizado que existe, en menor o mayor medida, en todos los centros educativos, y de ahí la importancia de enseñar a los alumnos a resolver los conflictos pacíficamente, y facilitarles estrategias para abordarlos de forma adecuada desde la institución escolar.
- Los alumnos tienen la percepción de que los problemas de disciplina en la actualidad están aumentando en los centros educativos y se autodescriben afirmando que los niveles de violencia son superiores en la etapa de Secundaria respecto a Primaria, y en chicos más que en chicas.
- Cuando la variable sexo interactúa con la variable tipo de Centro observamos que los niveles de violencia son mayores en los centros públicos que en los concertados, salvo para las alumnas de los centros públicos, ya que las chicas de centros públicos y concertados manifiestan iguales niveles de violencia.
- La variable género juega de nuevo un papel importante, pues se confirma que los alumnos varones son más violentos que las chicas, hecho ya verificado en otras investigaciones como se ha señalado a lo largo del estudio (Informe del Defensor del Pueblo, 1999).
- Generalmente las alumnas de Primaria presentan los valores escalares más bajos de violencia escolar. Por el contrario, los alumnos varones de Secundaria serían los que presentan valores más altos de violencia.
- Los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos escolares y aumenta la edad.

- El número de víctimas, o alumnos que declaran que les pegan, en los niveles de 5º y 6º de Primaria alcanza cotas elevadas de malos tratos físicos entre escolares, superiores incluso a los del primer ciclo de la ESO.
- El porcentaje de alumnos agresores alcanza los niveles más altos en 5º de Primaria y en 2º de la ESO.
- Según nuestro estudio, existe un mayor número de agresores y de víctimas en los centros concertados que en los centros públicos, con diferencias estadísticamente significativas.
- A medida que aumenta la edad y el curso escolar, los alumnos dejan de comentar con sus padres los problemas de convivencia y de malos tratos que reciben, y pasan a hacerlo de forma habitual con sus compañeros.
- Los profesores y los tutores son los últimos a quienes acuden los alumnos cuando tienen problemas para comentárselos, en un porcentaje muy bajo, con relación a padres, compañeros y otros.
- Los alumnos que han repetido un curso manifiestan índices de violencia más altos que los no repetidores, mientras que aquellos alumnos que han repetido dos cursos no se diferencian estadísticamente de los que no repiten.
- Si tenemos en cuenta que el número de alumnos repetidores en centros públicos es más del doble de los que hay en centros concertados, tal vez esto ayude a explicar en parte la razón por la cual existe una mayor percepción de la violencia en los centros públicos, sin entrar en otras consideraciones de tipo social y escolar que pudieran explicar también esta situación. Por otro lado, el hecho de que los centros concertados empleen mayores medidas preventivas, también pueden contribuir a explicar las diferencias existentes entre unos centros y otros.
- El lugar donde se producen los malos tratos entre alumnos es principalmente «el patio», tanto para los alumnos de Primaria como de Secundaria, si bien estos últimos sitúan en segundo lugar con un porcentaje bastante alto «los pasillos» del centro y en menor medida el aula.
- El tipo de sanciones que emplean habitualmente los profesores para corregir las conductas disruptivas de sus alumnos consisten en la etapa de Primaria en dejarles «sin recreo» mayoritariamente, según opinión casi idéntica de alumnos y profesores, mientras que en Secundaria la sanción que predomina es dejar a los alumnos «una hora o más tiempo en el Centro» en opinión de ambos.
- El sexo del profesorado, unido a la experiencia docente, hace que exista una percepción de la violencia escolar distinta, de ahí que las profesoras con menos de 5 años de experiencia docente perciban niveles más altos de violencia.
- En líneas generales, en cuanto a los profesores hay dos grupos que diagnostican de forma diferente la realidad que han descrito los estudiantes sobre la indisciplina y la violencia. Por una parte, los que coinciden con los alumnos son los profesores de Secundaria, y en la etapa de Primaria los profesores varones y las profesoras con más de 10 años de experiencia docente, cuando afirman que hay un incremento de la indisciplina y de la violencia escolar. Por otra parte, están las profesoras de Primaria con pequeña y mediana experiencia docente (hasta 10 años) que perciben más violencia de la manifestada por los alumnos, y más específicamente en los centros concertados.

- Si quisiéramos encontrar una explicación relacionada con lo anterior cabría preguntarse: ¿Qué sucede en la etapa de Primaria en los centros concertados para que las profesoras de pequeña a mediana experiencia docente perciban mayores índices de violencia? La explicación a este fenómeno se puede encontrar, por una parte, en una mayor sensibilidad de este colectivo a los problemas de violencia. Y, por otro lado, en elementos estructurales diferenciales que existen entre centros públicos y concertados, en la planificación y organización distinta de las etapas educativas, ya que lo habitual en los centros concertados es una continuidad entre Primaria y Secundaria. No es necesario cambiar de centro como ocurre en casi todos los centros públicos. Las dos etapas conviven en el mismo colegio. Igual sucede con el profesorado. En los centros concertados sería muy problemático tener altos niveles de violencia en Primaria y Secundaria.
- Parece razonable, por tanto, que en estos centros concertados haya una mayor sensibilidad y procuren detectar pronto la aparición de conductas violentas para poner en práctica medidas de solución a los conflictos. Y serían las profesoras más jóvenes de estos centros quienes primero reaccionarían. En los centros públicos, las etapas de Primaria y Secundaria, por lo general, están separadas. Parece que los profesores de Primaria no dan mucha importancia a las conductas agresivas de los alumnos. Pero en Secundaria suceden muchos cambios de forma repentina para los alumnos: cambio de centro, compañeros nuevos, profesores nuevos, etc. El alumnado tiene que hacer muchos ajustes personales y de relaciones sociales que, inevitablemente, pueden incrementar los niveles de interrupción y violencia.

### 9.3. Conclusiones sobre soluciones a la violencia

- En cuanto a las medidas de prevención de la violencia, los profesores manifiestan un acuerdo unánime sobre su elevado uso, tanto en Primaria como en Secundaria. En los centros se emplean todas las medidas disponibles y en la intensidad que sea necesaria.
- Los centros concertados emplean con mayor frecuencia e intensidad las medidas de prevención que los públicos y sobremanera en Primaria. Esta observación es congruente con la mayor detección de violencia que hacían estos centros de la violencia ya en Primaria, tal vez por los importantes cambios sufridos en nuestra sociedad en los últimos años, y al mismo tiempo por una escolarización obligatoria en igualdad de condiciones con los centros públicos, sin que existan tantas diferencias por origen de clase social como en otras épocas.
- La opinión de los alumnos hace hincapié en que hay un mayor interés por las medidas preventivas en la etapa de Primaria que en Secundaria, y coinciden en señalar que son los centros concertados los que las emplean con más frecuencia.
- Las alumnas de todos los niveles y de todos los tipos de Centro valoran mejor que los alumnos las medidas de solución y prevención de la violencia.

## ■ 10. Propuestas de intervención

---

Como ya se ha comentado anteriormente, es preciso intervenir en las situaciones de conflictividad escolar que se produzcan en los centros, a partir de un diagnóstico o una evaluación previa, sobre aquellas variables que presentan mayor riesgo o peores resultados, aunque no se trataría tanto de actuar de forma puntual sobre un problema concreto, sino más bien de abordar todos los elementos del contexto escolar, aunque también deban tenerse en cuenta otros ámbitos o contextos como son el familiar y el social.

Es decir, las medidas preventivas y de intervención deberían estar basadas en un análisis y diagnóstico de la situación que ayude a plantear estrategias adecuadas para paliar los efectos de situaciones conflictivas o violentas que puedan producirse.

Aunque a veces se genera una alarma social, no siempre justificada cuando trascienden ciertas conductas agresivas de los escolares en los medios de comunicación, creemos, sin embargo, como se dice en el Informe del Defensor del Pueblo (1999), que en España se producen más habitualmente actos de indisciplina que de violencia propiamente dicha, aunque cada vez parece más frecuente ciertos malos tratos hacia los compañeros y hacia los profesores y de ahí que haya un incremento en el alumnado y en los profesores de mayor percepción de violencia.

La conflictividad escolar exige siempre un análisis detallado de la situación de los centros, y en la mayoría de las ocasiones, las medidas que se adoptan estarían encaminadas a articular un conjunto de estrategias que ayuden a mejorar el clima del centro. En los últimos años, debido a la creciente preocupación que genera el tema de la violencia escolar, se han creado redes europeas de información con el fin de prevenir y actuar sobre ella.

Cuando se analiza la conducta de malos tratos entre escolares partimos de la base de que las agresiones entre alumnos no son un problema que afecte sólo a las partes directamente implicadas en el conflicto (víctimas y agresores), sino que afecta al resto del alumnado y del Centro y, por supuesto, a los adultos: profesores, padres y demás personal del Centro.

Los modelos de intervención para tratar la problemática de abuso entre iguales se han basado en investigaciones y posteriores intervenciones como la propuesta realizada por Olweus para los países escandinavos (Noruega, Finlandia, Suecia y también Alemania), a partir de una concienciación e implicación del profesorado, y con una serie de medidas para aplicar desde el Centro: mejor vigilancia en los recreos, teléfono de contacto, reunión de padres, etc.; otra serie de medidas para aplicar desde el aula: normas de clase, juegos de simulación, aprendizaje cooperativo, etc.; y por último medidas individuales: hablar seriamente con los agresores y víctimas, con los padres de los implicados, hacer grupos de debate, etc.

El otro modelo es el Proyecto Sheffield de Smith y Sharp (1994), cuya aplicación se ha desarrollado en Inglaterra y Gales, a nivel nacional y sirvió de referente para Escocia e Irlanda, siendo también el modelo de países mediterráneos como Italia, España y Portugal. Este modelo absorbió algunas de las propuestas del modelo anterior que se desarrolló antes e insiste en la importancia de crear un Reglamento de centro contra los abusos, el obtener datos fiables de la situación de cada centro, introducir estrategias curriculares que faciliten el tratamiento del problema y realizar un trabajo directo con los alumnos en conflicto. Ambos modelos aparecen descritos ampliamente en el Informe del Defensor del Pueblo (1999, pp. 70-78).

Además, estos programas han servido de referencia a otros que se han implantado recientemente en nuestro país, como el SAVE (*Sevilla Anti-Violencia Escolar*), de Rosario Ortega (1997), que está basado en el Proyecto Sheffield de Smith y Sharp (1994), o bien el que se está aplicando en la Comunidad de Madrid *Convivir es Vivir*, a través de la Obra Social de Caja Madrid.

No obstante, nuestras propuestas de intervención estarían más próximas a este último modelo de Smith y Sharp, como ya se ha explicado, y estarían basadas en la utilización de la técnica de mediación como manera de canalizar los conflictos en el ámbito educativo, desarrollando una intervención desde el Centro que ayude a los escolares a encontrar salidas y soluciones a las situaciones conflictivas que se produzcan, para lo cual puede ser muy útil poner en práctica programas de mediación como los ya descritos que ayuden a superar los conflictos. Pero procurando siempre partir de un proyecto inclusivo de centro, que permita trabajar con padres, profesores y alumnos y a partir de una evaluación previa que ayude a interpretar y plantear medidas preventivas y de solución de los conflictos escolares.

Es nuestra intención el ofertar a aquellos centros que presentaron en nuestro estudio índices de violencia escolar más altos, principalmente de la etapa de Secundaria, la posibilidad de poner en marcha durante el curso escolar 2002-03, programas de mediación, así como intervenir con el profesorado de esos centros para trabajar en el ámbito motivacional y estratégico con los alumnos, de manera que les ayuden a implicarse de manera eficaz en el proceso de aprendizaje, facilitándoles tanto el uso de estrategias cognitivas, como de autorregulación de sus conductas, y teniendo en cuenta también el ámbito afectivo de los alumnos, procurando hacerlo al mismo tiempo desde cuatro grandes dimensiones: académica, emocional, social y familiar, para trabajar su autoconcepto. También conviene emplear diferentes técnicas psicológicas y educativas —dinámica de grupos, aprendizaje cooperativo, etc.—, así como ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de comunicación e interacción.

Esta segunda parte de nuestra investigación, dirigida a la intervención en los centros, quedaría pendiente de desarrollo durante el próximo curso escolar, con la aplicación en siete centros de un programa de intervención con alumnos en horario de tutoría en la etapa de Educación Secundaria, basado en un conjunto de unidades didácticas, que irían desde el análisis del conflicto, a las formas de intervenir sobre el mismo a través de técnicas como la negociación o la mediación, como forma de abordar los conflictos pacíficamente, sin tener que recurrir nunca a formas violentas. Al mismo tiempo, se instruiría al alumnado en la adquisición de las habilidades emocionales y sociales necesarias para ello, procurando dotar al profesorado de una base

teórica, facilitándole un conjunto de actividades prácticas que les permita llevar a cabo con los alumnos un entrenamiento adecuado sobre el tema.

A continuación, pasamos a mostrar, a modo de ejemplo, algunas de estas actividades que se facilitaron a través de los orientadores de los centros, para que a su vez asesoraran a los profesores tutores, con los contenidos teóricos que convendría tener en cuenta en cada caso. No obstante, para una mayor profundización y poder desarrollar con amplitud todo el programa, se aconseja recurrir al *Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) (2007), para la mejora de la convivencia, cuyo contenido se detalla ampliamente al final de este trabajo.*

### 10.1. Actividad 1. «Cuatro en raya»

#### Objetivos

- Distinguir situaciones de conflicto.
- Identificar las ventajas de la cooperación frente a estrategias individualistas.
- Reconocer la importancia de la comunicación en la gestión del conflicto.

#### Contenidos

Un conflicto se define como una discrepancia por incompatibilidad de puntos de vista, posiciones (deseos o demandas) u objetivos (intereses y necesidades), pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida por las partes implicadas (Jares, 1997 [Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.]; Morollón, 2001 [Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.]; Torrego, 2000 [Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.]). Se suelen distinguir cinco estilos, cinco formas, de enfrentamiento al conflicto (Beltrán y Pérez, 2000 [Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2000). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.]; Cascón, 2000 [Cascón, P. (2000) ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 57-60.]; Kilmann y Thomas, 1975 [Kilmann, R. y Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychology Reports*, 37, 971-980.]; Torrego, 2000):

- *Competición*. Consiste en imponer los puntos de vista, demandas o intereses propios en detrimento de los de los demás. Incluso anular al otro impidiéndole participar en la gestión de un conflicto que le compete. Uno trata de satisfacer sus intereses personales sin importarle los intereses ni los sentimientos de los demás. Es decir, en este caso la persona para ganar, trata de que los demás pierdan. Si logra que el otro ceda, él ganará y el otro perderá; si se encuentra con otra persona tan obstinada como él, es probable que los dos pierdan.

- *Acomodación*. Ceder a las pretensiones de los otros, renunciando a las propias.
- *Evasión o evitación*. No enfrentarse a los problemas, evitarlos, huir de ellos o dejarlos para más adelante. Con esta forma de proceder, ni los objetivos de ninguna de las partes son satisfechos ni la relación entre las partes mejora.
- *Compromiso o negociación*. Se trata de que, por medio del diálogo, ambas partes lleguen a acuerdos que satisfagan en lo esencial sus objetivos, aunque para ello tengan que renunciar a objetivos secundarios. A diferencia del anterior, las diferentes partes han de ceder durante la negociación en algunas de sus aspiraciones, al no ser posible la satisfacción al 100% de los objetivos de ambas partes a la vez. Pero siempre ceder en lo que es menos importante y nunca en lo fundamental, ya que si no estaríamos hablando de acomodación.
- *Cooperación*. Trabajar conjuntamente en la búsqueda y en la consecución de objetivos comunes subyacentes a la situación de conflicto. Conlleva la satisfacción de todas las partes y una mejora de las relaciones entre ellas —o un mantenimiento de las mismas, si las buenas relaciones ya existían—. Cuando una persona o un colectivo comparte objetivos con otra persona o colectivo puede adoptar básicamente dos posturas: la acción conjunta o el individualismo. La acción conjunta conlleva ventajas, entre las que cabe destacar la mejora de la eficacia al solucionar el problema y también de la relación entre los implicados. Actuar no al margen del otro —o incluso contra él— sino de forma coordinada permitirá lograr los objetivos personales con una mayor eficacia, con un menor desgaste de energía y con una optimización de recursos. Además, genera una mayor y mejor relación entre las partes. Y una buena relación protege de la aparición de incidentes futuros al gestionar sus conflictos.

#### *Duración:*

- 20 minutos.

#### *Desarrollo:*

1. Se divide a los asistentes en parejas.
2. Se les pide que dibujen una cuadrícula de 4 x 4 casillas en una hoja (o se les da ya impresa).
3. Se les pide que elijan cada uno un símbolo (un aspa o un círculo, por ejemplo), de tal modo que en una misma pareja sus dos miembros no manejen el mismo símbolo.
4. Se les explica en qué consiste el juego: «Vamos a jugar al cuatro en raya. Se trata de poner, por turnos, vuestro símbolo en la casilla que queráis de tal forma que logréis líneas de cuatro. Sólo se puede poner un símbolo en cada turno y en cada casilla. El objetivo es lograr el máximo número de líneas de cuatro posibles. No podéis comunicaros ni verbalmente ni por medio de cualquier gesto».



1. El alumnado realiza la tarea. Se les pide que anoten cada uno el número de líneas de cuatro conseguidas.
2. A continuación, el profesor les vuelve a plantear la tarea. Pero esta vez les dice que antes y durante su realización no sólo pueden, sino que deben, hablar entre ellos, con el fin de lograr el objetivo propuesto: conseguir el máximo número de líneas posibles.
3. Se les pide que dibujen otra cuadrícula de 4 x 4 casillas en una hoja (o se les da ya impresa).
4. Se vuelve a dejar el tiempo necesario para que desarrollen el juego.
5. El alumnado anota el número de líneas que ha conseguido cada uno.
6. Se comentan los resultados:
  - a) ¿Existe conflicto en esta situación? ¿En qué consiste? (*Habrá conflicto si existe una percepción de discrepancia por incompatibilidad de objetivos, si perciben que lograr el máximo número de líneas «O» es incompatible con lograr el máximo número de «X», lo que dará lugar probablemente a comportamientos individualistas, principalmente competitivos*).
  - b) El objetivo es lograr el máximo número de líneas de cuatro posibles. ¿Cuál es el número máximo de líneas posibles? (*Dos cada uno*).

X	X	X	X
O	O	O	O
X	X	X	X
O	O	O	O

X	O	X	O
X	O	X	O
X	O	X	O
X	O	X	O

- c) ¿Hay alguna pareja que lo haya conseguido? ¿Cómo ha actuado para lograrlo? (*Se explica que es imprescindible la cooperación, que ambos no se «pisen» las líneas y que cada uno complete su línea y deje al compañero completar las suyas*).
- d) ¿Es la forma más habitual de actuar? (*No. Por lo general, tendemos a utilizar estrategias individualistas, competitivas*).
- e) ¿Hubo alguna mejora en la puntuación de la pareja cuando se permitió la comunicación entre los dos? ¿Por qué?

- f) Si desde un principio te diste cuenta que resolver la tarea de forma cooperativa era mejor para los dos pero no pudiste comunicarlo, ¿cómo te sentiste?
- g) ¿Podrías poner algún ejemplo cotidiano en el que la cooperación sea la forma más eficaz de abordar un problema?

### Apoyos

- La cuadrícula de cuatro por cuatro ya impresa en una hoja (opcional).

## 10.2. Actividad 2. «Mensajes en primera persona»

### Objetivos

- Reconocer lo frecuente que es el uso de mensajes en segunda persona en la expresión de emociones negativas.
- Identificar las ventajas del uso de mensajes en primera persona.
- Comparar el tono de voz y la comunicación no verbal cuando se utilizan mensajes en segunda persona respecto a cuando se realizan en primera persona.

### Contenidos

Si a una persona le molesta algo de lo que ha hecho otra, provocando en ella sentimientos negativos tales como resentimiento, enfado o decepción y decide comunicárselo, puede hacerlo básicamente de dos formas: mediante mensajes en segunda persona, generalmente acusatorios e incluso agresivos e insultantes; o por medio de mensajes en primera persona. Según Girard y Koch (1997) [Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica], la estructura de un mensaje en primera persona está conformada por el siguiente esquema: «yo siento... cuando... porque...», siendo a veces interesante añadir «y necesito...». Es decir, se indica el *sentimiento* que causa una determinada *situación*, la *razón* por la que lo causa y hacia dónde debería de encaminar el otro la *acción correctiva*. Con los mensajes en primera persona, la persona a la que se los dirigimos conocerá a qué situación nos referimos, cómo nos afecta y alguna pista sobre hacia dónde debería conducir su comportamiento en el futuro. En cambio, si el mensaje es en segunda persona, éste se puede quedar en un insulto, en una descalificación personal, en decirle lo que tiene que hacer u otro tipo de mensajes similares que no ayudarían en modo alguno a la mejora de la situación. El uso de este tipo de mensajes, por tanto, es muy útil en situaciones en las que albergamos sentimientos negativos. Supone un control de la situación, no dejarnos llevar por esos sentimientos. Y conlleva una mejora en la calidad de la comunicación de puntos de vista, sentimientos y necesidades, tanto en relación a la claridad y explicitud con la que se ofrece la información como en relación

al respeto y no acusación con el que esa información se expresa. Todo ello contribuirá a que no se agrave la situación.

*Duración:*

- 30 minutos.

*Desarrollo:*

1. Los asistentes forman parejas.
2. En un sobre se presentan las diferentes situaciones que se ofrecen en la Tabla 60.
3. Cada estudiante extrae una. Se les explica que las situaciones que están extrayendo son malas jugadas o situaciones molestas que su compañero de pareja protagoniza.
4. Deben ponerse en esa situación. De uno en uno han de leer en alto lo que pone el papel que han extraído y decir —de forma dramatizada, representándolo— lo que le diría para llamarle la atención al compañero, que representa el protagonista de la acción.
5. El profesor va apuntando las respuestas (verbales) en el encerado.
6. Tras esto, señalará lo frecuentes que son los mensajes en segunda persona (acusatorios), incluso insultos, y las virtudes de la emisión de mensajes en primera persona.
7. Cada estudiante que haya emitido un mensaje en segunda persona deberá de convertirlo en otro emitido en primera persona, siguiendo la estructura expuesta en el apartado «Contenidos» de esta actividad.
8. El profesor también hará ver —de forma básica, centrándose en las más llamativas— las diferencias en cuanto a la comunicación no verbal (tono de voz, postura...) en uno y otro caso.

*Apoyos:*

- Tabla 60.

**Tabla 60. Situaciones para la Actividad 2**

1. Jugáis al fútbolín tu compañero, otros dos amigos y tú. Tu compañero siempre queda el último para pagar y cuando le toca dice que tiene prisa y se va. Ya lo va haciendo varias veces.
2. Le cuentas un secreto con la condición de que no se lo cuente a nadie. A los pocos días te das cuenta de que lo sabe todo el mundo.
3. Durante una película no ha parado de hacer comentarios. No te has enterado de nada.
4. En toda la tarde no ha parado de hablar de coches y tú no tienes el más mínimo interés por el tema.
5. Le has prestado a tu compañero un CD y te lo ha devuelto tan rayado que ha quedado inaudible. No te dice nada cuando te lo devuelve, sino que lo descubres cuando llegas a casa.
6. Tu compañero te ha pedido el trabajo de Literatura, según sus palabras, sólo para echarle un ojo, ya que se ha quedado estancado y no sabe hacia dónde dirigirlo. Se lo prestas. Lo entregáis. Al poco tiempo la profesora os pide explicaciones respecto a por qué vuestros dos trabajos son idénticos.
7. Tenéis que hacer un trabajo en grupo tu compañero y tú. Cuando llega el momento de entregarlo resulta que tu compañero no ha cumplido con su parte.
8. Escuchas a tu compañero, al que hasta el momento considerabas tu amigo, hablando mal de ti con otro compañero en el pasillo.
9. Tu compañero no deja de hablarte mal de otras personas en su ausencia. Eso te molesta.
10. Necesitas imprimir un trabajo de tres hojas y no tienes impresora. Le pides a tu compañero/a y amigo/a que te lo imprima en casa. Se niega.

### **10.3. Actividad 3: «Práctica del proceso de mediación»**

#### *Objetivos*

- Experimentar el proceso de mediación.
- Practicar las principales habilidades implicadas en la mediación.

#### *Contenidos*

Con esta actividad se pretende que los estudiantes pongan en práctica el proceso y las habilidades implicadas en la mediación. Siguiendo a Torrego (2000), una mediación debe atravesar por las siguientes fases:

1. *Premediación*. Fase previa a la mediación. En ella se habla con las partes por separado y se determina si la mediación es apropiada para el caso. Se les explica a las partes el proceso y se valora si las partes están dispuestas a ser mediadas.
2. *Presentación y reglas de juego*. Mediadores y mediados se presentan. Los mediadores explican de manera más concreta en qué consistirá el proceso. Se acuerdan unas normas básicas (respeto, confidencialidad, comportamiento....) sin cuya aceptación el proceso no comienza.
3. *Cuéntame*. Los mediadores facilitan que las partes expongan su versión del conflicto (sus posiciones, intereses y sentimientos) en un ambiente de respeto y de diálogo.
4. *Aclarar el problema*. Se identifica cuál es el conflicto. Se exploran cuáles son los puntos de divergencia entre las partes y también los intereses comunes. Estos intereses comunes pueden ser la base de acuerdos, de la superación del conflicto.
5. *Proponer soluciones*. Los mediadores piden a las partes que planteen posibles soluciones a su conflicto y que las valoren.
6. *Llegar a un acuerdo*. En virtud de las valoraciones que han realizado, las partes toman conjuntamente una decisión sobre qué se hará finalmente para solucionar el conflicto. Los mediadores les ayudan a definir claramente el acuerdo y velan porque éste sea realista, equilibrado y aceptado por las partes, no impuesto. Se establece asimismo en esta fase el seguimiento que se hará para analizar cómo está yendo el acuerdo en la práctica.

*Duración:*

- 45-60 minutos.

*Desarrollo:*

1. Se divide al conjunto de la clase en cuatro subgrupos. Los miembros de uno de los subgrupos harán el papel de mediadores. Los de otro actuarán como mediados. Un tercer subgrupo participará como observador de los mediadores. El cuarto observará a los mediados.
2. Se deja unos pocos minutos para que los mediadores repasen las fases de la mediación (citadas anteriormente), los mediados miren el caso que deben representar (Tabla 61) y los observadores vean las cuestiones a observar (Tablas 61 y 62).
3. Se dispone a dos mediadores frente a dos mediados. Los observadores, frente a ellos, se colocan a la derecha o a la izquierda del aula en función de a quién deban observar, si a los mediadores o a los mediados, con el fin de que puedan ver con claridad al objeto de su observación.
4. Comienzan dos mediadores y dos mediados. Cuando queden atascados o completen una fase se cambia de mediadores y de mediados.

5. Se aprovecha el cambio de parejas para analizar, tanto el profesor como los observadores, lo que se ha visto.
6. Los mediadores deben ir anotando quiénes son los protagonistas del conflicto; cuáles son sus posiciones, intereses y sentimientos; cuál es su versión de los hechos; las soluciones que van surgiendo; y el acuerdo final.
7. Los observadores anotan lo presenciado en las tablas 63 y 64.
8. Una vez finalizada la mediación se analiza entre todos lo observado.

Apoyos:

- Tablas 61, 62, 63 y 64.

### **Tabla 61. Caso 1. Protagonista «A»**

A

Es la segunda evaluación. La profesora de Literatura te manda hacer un trabajo en grupo. Tu compañero de mesa, «B», y tú decidís hacer el trabajo juntos. Llega el momento de entregar el trabajo y tú has cumplido con tu parte pero «B» no. La profesora os evalúa el trabajo con un insuficiente, por lo que ambos suspendéis la segunda evaluación de la asignatura.

Tu relación con «B» ha sido correcta desde que le conoces. No sois amigos de pandilla pero sí os sentáis juntos en clase desde el comienzo del curso. Sin embargo, ahora te sientes muy molesto, enfadado con él. Te ha dejado vendido, ha faltado a la confianza que habías depositado en él. Pensabas que era más responsable. Por ello, desde entonces no te apetece hablar con él. Incluso te has cambiado de asiento para sentarte con otro compañero.

Lo que te gustaría es que «B» se disculpara ante ti y que le dijese al profesor que lo insuficiente del trabajo se debe única y exclusivamente a él, por lo que sólo debería ser a él al que se le suspendiera. Consideras que sólo de ese modo lograrías tus objetivos: aprobar finalmente la asignatura de Literatura y restablecer tu confianza en «B».

**Tabla 62. Caso 1. Protagonista «B»**

**B**

Vas muy mal en Matemáticas. Consideras que necesitarías al menos una semana para ponerte al día y resulta que sólo tienes cuatro días para el examen. Por si fuese poco, la profesora de Literatura os ha mandado un trabajo para el día anterior al examen de Matemáticas. Decides dedicarle todo tu tiempo a estudiar para ese examen y confías en que «A» haga su parte lo suficientemente bien como para que el trabajo quede aprobado. Pero no ocurre así y suspendéis ambos el trabajo y, por ello, la segunda evaluación de la asignatura.

Te sientes sorprendido de que con lo que ha hecho tu compañero no haya llegado para aprobar. Y te sientes apesadumbrado por haberle perjudicado. Además, pese a que la relación entre los dos había sido correcta hasta entonces, a partir de este hecho «A» se ha mostrado distante. Incluso ha cambiado de asiento en el aula. Te gustaría hablar con él pero no te ha dejado oportunidad para ello.

Lo que te gustaría es que «A» reconozca que no toda la culpa fue tuya. «A» sabía que ibas apurado con las Matemáticas y que por ello no ibas a poder dedicarle suficiente tiempo a la tarea. Si «A» hubiera tenido en cuenta esto y hubiese hecho un trabajo un poco mejor para cubrirte las espaldas, hubieseis aprobado el trabajo y, consecuentemente, la segunda evaluación de la asignatura.

Lo que te interesa es demostrarle a «A» que no has pasado de todo, que no eres un vago, sino que no has tenido tiempo material para aportar nada al trabajo. Te interesa, además, aprobar.

**Tabla 63. Guía para los observadores de los mediadores (Adaptado de Torrego, 2000)**

### **GUÍA PARA LOS OBSERVADORES DE LOS MEDIADORES**

1. ¿Su posición corporal, sus gestos y tono de voz es acogedora y muestran atención hacia el que le habla?
2. ¿Se muestra neutral? ¿Atiende más a una parte que a la otra? ¿Equilibra el poder entre las partes o concede superioridad a una sobre la otra, por ejemplo, dándole más la palabra a una de ellas?
3. ¿Utiliza técnicas de escucha activa? ¿Cuáles? ¿Las utiliza correctamente?
4. ¿Juzga o interpreta la información que le han dado o simplemente la pone sobre la mesa para que cada parte conozca la perspectiva y sentimientos de la otra parte?
5. ¿Has observado algún otro aspecto a mejorar no contemplado en los puntos anteriores?



**Tabla 64. Guía para los observadores de los mediados**

### **GUÍA PARA LOS OBSERVADORES DE LOS MEDIADOS**

1. ¿Ambos han tenido las mismas posibilidades de expresar sus sentimientos y puntos de vista o alguno de ellos ha tenido significativamente más la palabra que el otro?
2. ¿Se han puesto en el lugar del otro gracias a la intervención del mediador?
3. ¿Has observado durante el proceso algún cambio de actitud en los mediados? ¿Han ido pasando de una actitud impositiva a otra más negociadora y cooperadora? ¿A qué crees que se ha debido?
4. ¿Ha logrado el mediador establecer entre los mediados una comunicación respetuosa y fluida o, por el contrario, la comunicación entre ellos ha sido escasa en cantidad y calidad?
5. ¿Te ha llamado la atención alguna otra cosa en cuanto a lo observado en los mediados?

#### 10.4. El programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) para la mejora de la convivencia escolar

Una de las líneas de intervención para la mejora de la convivencia que está recibiendo actualmente una mayor atención por parte de investigadores y educadores es la *Educación en Resolución de Conflictos*.

Esta línea de intervención aglutina todo un variado conjunto de experiencias que tienen en común la práctica o formación de al menos uno de los procesos que permiten afrontar constructivamente conflictos (negociación, mediación y consenso en grupo), así como de los principios, habilidades y actitudes necesarios para ponerlos en marcha (Crawford y Bodine, 1996 [Crawford, D. y Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education]).

Estas experiencias pueden ir desde el profesor o la profesora que aisladamente decide formar a su alumnado en estos contenidos, hasta un plan global del Centro en el que se combine la formación —ya no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de las familias— con prácticas para la gestión constructiva de conflictos como el servicio de mediación, la red de alumnos ayudantes, las asambleas o el consenso de normas.

El programa *Aprende a Resolver Conflictos* (ARCO) (Álvarez-García, Álvarez y Núñez, 2007) [Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Núñez, J.C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos*. Madrid: CEPE], que aquí se presenta, se basa en el modelo de la Educación en Resolución de Conflictos. Su objetivo es abordar los conflictos mediante el fomento de la negociación, la mediación y el consenso en grupo, así como a través del desarrollo de las habilidades, principios y actitudes necesarias para su práctica. Para ello, se ha estructurado en cuatro partes (figura 1).

En la primera de ellas se presenta el *Cuestionario de Violencia Escolar* (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006 [Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos, *Psicothema*, 18(4), 686-695.]), un instrumento válido y fiable tanto para decidir si hay que intervenir como para comprobar el impacto de la intervención. La descripción de esta prueba se acompaña de una serie de orientaciones sobre cómo aplicarla y, también, sobre cómo analizar los datos obtenidos.

En la segunda parte se comienza describiendo los principales modelos de intervención sobre la convivencia escolar. A continuación, se analiza el enfoque de intervención que fundamenta el programa, la Educación en Resolución de Conflictos, explicando los cuatro tipos de contenidos a educar (procesos, actitudes, principios y habilidades), así como las cuatro formas posibles de introducirlos en el centro educativo (mono-curricular, cross-curricular, extra-curricular y trans-curricular, siguiendo la terminología de Bjerstedt (1993) [Bjerstedt, A. (1993). Didactic locus of peace education: Extra-curricular, mono-curricular, cross-curricular or trans-curricular. *Diakometry*, 74, 1-48] —citado en Boqué (2002) [Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro]—). Esta segunda parte se cierra presentando brevemente el programa ARCO.

En la tercera parte se ofrecen siete unidades, que tienen como objetivo trabajar con el alumnado los procesos, actitudes, habilidades y principios necesarios para afrontar conflictos de forma constructiva. Estas unidades son: *Conflicto y violencia*, *Afrontamiento constructivo del conflicto*, *Condiciones adecuadas para el afrontamiento*, *Análisis del conflicto*, *Búsqueda de soluciones*, *Evaluación de soluciones y posibles acuerdos* y *Práctica de resolución de conflictos* (Tablas 1 y 2).

**Actividades de la unidad 1, *Conflicto y violencia***, van dirigidas a aclarar el concepto de conflicto, fomentar una actitud positiva hacia él y conocer los elementos básicos para su análisis. Sus cinco actividades son aplicables, por tanto, tanto si se desea trabajar la negociación, como si se desea trabajar la mediación o el consenso en grupo (representadas con las letras N, M o C en las tablas).

**La unidad 2, *Afrontamiento constructivo del conflicto***, va dirigida a conocer el proceso de afrontamiento. En las actividades 1, 2 y 4 se presenta un conflicto y una serie de enunciados con posibles reacciones ante él. Primero en pequeño grupo y después con el conjunto de la clase, se debate cuáles de esas acciones son adecuadas para el afrontamiento del conflicto. Luego se pide que las ordenen cronológicamente. De este modo, se extrae entre todos el proceso básico de negociación, mediación o consenso en grupo, según la actividad. El profesor o la profesora, posteriormente, puede profundizar en su explicación con un documento que resume el proceso, también aportado entre los materiales del programa. La actividad 3 consiste en la proyección de un caso de mediación y el análisis de sus fases.

**La unidad 3, *Condiciones adecuadas para el afrontamiento***, va destinada a conocer las condiciones previas que conviene buscar o crear para que la negociación, la mediación o el consenso en grupo se desarrollen adecuadamente. Estas condiciones han de ser tanto ambientales como emocionales, siendo también conveniente recordar al comienzo del proceso una serie de normas para su correcto desarrollo. Las actividades 1 y 2 sirven para trabajar las condiciones ambientales y las reglas que hay que establecer antes de iniciar una mediación o un consenso en grupo, respectivamente. Las actividades 3 a 6 permiten trabajar el reconocimiento de emociones negativas, como paso previo al control emocional. Las principales técnicas de control emocional se trabajan mediante las actividades 7 a 10.

**La unidad 4, *Análisis del conflicto***, se ocupa de cómo estudiar el conflicto de la manera más completa e imparcial posible, antes de tomar cualquier decisión. Para ello, se trabaja la toma de perspectiva, la escucha activa y el análisis crítico de la información. Con las actividades 1 a 4 se trabaja la toma de perspectiva (es decir, la empatía), con la 5 la escucha activa y con la 6 y la 7 el pensamiento crítico (ser crítico con la información que se recibe y autocrítico con cómo se interpreta).

**La unidad 5, *Búsqueda de soluciones***, se centra en cómo encontrar entre todos los directamente implicados posibles soluciones al conflicto. Las actividades 1, 2 y 3 son introductorias para comprender el papel de la creatividad y de la tormenta de ideas en la búsqueda de soluciones a un conflicto. Las actividades 4, 5 y 6 consisten en la búsqueda de soluciones por medio de la tormenta de ideas ante un caso de negociación, mediación y consenso en grupo, respectivamente. La actividad 7 sirve para comprender en qué condiciones es más o menos recomendable que un

coordinador de tormenta de ideas proponga soluciones al conflicto. Es, por tanto, indicada para trabajar la mediación y el consenso en grupo, donde existe ese coordinador (el mediador y el presidente de la asamblea).

**La unidad 6, *Evaluación de soluciones y posibles acuerdos***, va destinada a trabajar cómo acordar cuál o cuáles de las soluciones planteadas se van a poner finalmente en práctica. La primera actividad es introductoria y sirve para trabajar cualquiera de los tres procesos. Las tres siguientes se centran específicamente en un caso de negociación, mediación y consenso en grupo, respectivamente.

**Por último, la séptima unidad, *Práctica de resolución de conflictos***, tiene como objetivo que el alumnado ejercite el proceso o los procesos que se han trabajado a lo largo de las sesiones anteriores —negociación, mediación y/o consenso en grupo—, aprovechando el formador para aclarar y perfeccionar aquello que el alumnado no haya interiorizado. En cada una de las tres actividades se propone una situación para ser abordada a través de la negociación, la mediación o el consenso en grupo, respectivamente, por medio de un role-playing.

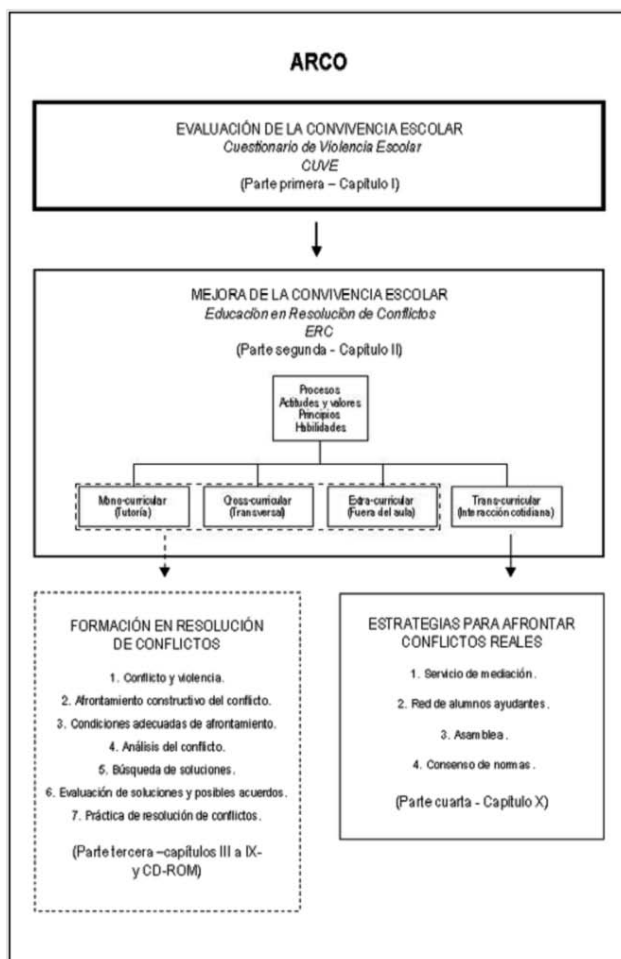
**Estas siete unidades formativas se presentan en dos formatos: por un lado, la guía del profesorado y, por otro lado, las fichas para el alumnado, que se ofrecen en el CD-ROM que acompaña al manual.** Para cada unidad, la guía del profesorado incluye una información previa, a la que siguen unas actividades prácticas. En cada actividad se detallan los objetivos, el procedimiento a seguir y la ficha del alumnado corregida, con las preguntas contestadas en cursiva. En el CD-ROM que acompaña al manual se pueden encontrar todas las actividades del programa (una ficha por actividad) listas para imprimir y ser aplicadas al alumnado. Cada ficha del alumnado se estructura en los apartados «Objetivos», «Tarea» y «Preguntas para el debate», adjuntándose asimismo los documentos (textos, ilustraciones...) necesarios para su ejecución.

Para el desarrollo del programa no es necesario aplicar todas las actividades que se proponen. El formador ha de seleccionar las más pertinentes al proceso que pretende trabajar y al grado de profundidad con el que lo desea hacer. Para facilitar esa selección se han elaborado las tablas 1 y 2. Cada actividad viene acompañada de un código (N, M o C) que indica el proceso que se trabaja con ella (negociación, mediación o consenso en grupo, respectivamente). Las siete unidades del programa ARCO se pueden introducir a nivel curricular de diferentes formas (figura 1). Desde un enfoque mono-curricular se puede enseñar a los estudiantes a afrontar sus conflictos por medio de la negociación, de la mediación y/o del consenso en grupo, seleccionando las actividades correspondientes y aplicándolas en horario de tutoría, como una asignatura independiente. Desde un enfoque cross-curricular muchas de las actividades propuestas en el programa se pueden integrar en las diferentes asignaturas (por ejemplo, la actividad 2 de la unidad 1 —*Análisis de Texto. El Lazarillo de Tormes*— en Lengua Castellana y Literatura), trabajando por lo tanto estos contenidos de forma transversal. Desde un enfoque extra-curricular se puede, por ejemplo, preparar un curso de formación de mediadores fuera del horario escolar, seleccionando las actividades referidas al proceso de mediación.

En la cuarta parte, que cierra el manual, se ofrecen una serie de orientaciones y procedimientos para desarrollar el servicio de mediación, la red de alumnos ayudantes,

la asamblea de aula y el consenso de normas. Se trata de estrategias de afrontamiento ante conflictos reales, las dos primeras basadas en la mediación y las dos últimas basadas en el consenso en grupo. Estas estrategias permiten aprender a resolver conflictos mediante la interacción cotidiana (enfoque trans-curricular) tanto a las personas previamente formadas que dirigen el proceso de afrontamiento como a las partes en conflicto. El programa formativo presentado en la tercera parte del manual constituye una importante herramienta para el desarrollo de estas cuatro estrategias. Por un lado, permite formar a los mediadores, alumnos ayudantes y coordinadores de asamblea que ayudarán a las partes en el proceso de afrontamiento. Por otro lado, si estas estrategias van acompañadas de la formación de todo el alumnado en resolución de conflictos, eso favorecerá el éxito del programa y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

**Figura 1. Estructura del programa ARCO**



**Tabla 1. Actividades de las unidades 1 a 3 del Programa ARCO, sus objetivos y el proceso que permite trabajar cada una (N= Negociación, M= Mediación, C= Consenso en grupo)**

Unidades	Actividades	Objetivos	Proceso
1. CONFLICTO Y VIOLENCIA	1. LA FLOR DEL CONFLICTO	- Debatir sobre las características del conflicto: su distinción respecto a la violencia y su carácter natural, inevitable, necesario y potencialmente positivo.	N M C
	2. ANÁLISIS DE TEXTO. EL LAZARILLO DE TORMES	- Distinguir los conceptos de conflicto y violencia. - Analizar algunas consecuencias de la violencia. - Reflexionar sobre distintas formas para abordar conflictos, alternativas a la violencia.	N M C
	3. ANÁLISIS DE TEXTO. LOS PUNTOS LIMPIOS DE VILLANUEVA	- Analizar un conflicto. - Trabajar la búsqueda de soluciones imparciales. - Debatir sobre la ayuda de terceros para el afrontamiento de conflictos.	N M C
	4. ANÁLISIS DE TEXTO. CONFLICTO EN EL I.E.S. ELVIRA MONTES	- Analizar un conflicto. - Reflexionar acerca de cómo abordar conflictos que afectan a todo el alumnado de un centro.	N M C
	5. JOKIN	- Analizar el concepto de bullying o abuso entre iguales. - Debatir sobre el papel de sentimientos y empatía en el abuso entre compañeros. - Reflexionar sobre cómo actuar si se presenta un caso de abuso entre compañeros.	N M C
2. AFRONTAMIENTO CONSTRUCTIVO DEL CONFLICTO	1. EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN	- Identificar el proceso de negociación, a través del análisis y debate de sus fases y el orden de las mismas.	N
	2. EL PROCESO DE MEDIACIÓN	- Identificar el proceso de mediación, a través del análisis y debate de sus fases y el orden de las mismas.	M
	3. PROYECCIÓN DE UN CASO DE MEDIACIÓN	- Mostrar un caso de mediación formal y analizar su proceso.	M
	4. EL PROCESO FORMAL DE CONSENSO EN GRUPO. ASAMBLEA	- Identificar el proceso de consenso en grupo, a través del análisis y debate de sus fases y el orden de las mismas.	C
3. CONDICIONES ADECUADAS PARA EL AFRONTAMIENTO	1. ME GUSTA LUCÍA	- Analizar las condiciones ambientales y las reglas que se deben establecer antes del inicio de una mediación para que esta permita llegar a acuerdos de forma fluida.	M
	2. EL VIAJE DE ESTUDIOS	- Analizar las condiciones ambientales y las reglas que se deben establecer antes del inicio de la asamblea para que esta permita llegar a acuerdos de forma fluida.	C
	3. SENTIMIENTOS QUE PROVOCAN VIOLENCIA	- Analizar la influencia de los sentimientos negativos (enfado, ira,...) sobre la respuesta a un conflicto, muchas veces impulsiva y violenta. - Reflexionar sobre la necesidad de controlar este tipo de emociones y cómo hacerlo.	N M C
	4. LAS CARAS	- Identificar emociones a partir de la expresión de la cara, con el fin de aprender a controlarlas.	N M C
	5. REPRESENTANDO EMOCIONES	- Identificar emociones a partir de la expresión corporal, con el fin de aprender a controlarlas.	N M C
	6. FRASES HECHAS	- Relacionar las diferentes emociones con las sensaciones corporales y repuestas fisiológicas que provocan, con el fin de aprender a reconocerlas y controlarlas.	N M C
	7. ¿HABLAMOS AHORA?	- Reflexionar sobre cómo posponer el afrontamiento puede ser una estrategia eficaz para el control de sentimientos negativos y, por tanto, de comportamientos impulsivos y violentos.	N M C
	8. ¡NO SEAS TAN NEGATIVO!	- Analizar las consecuencias de adivinar el pensamiento y fijarse sólo en lo negativo sobre la aparición de emociones negativas y comportamientos violentos. - Trabajar formas más reflexivas de pensamiento que permitan controlar las emociones negativas.	N M C
	9. RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN	- Practicar ejercicios básicos de respiración y relajación, como técnicas de control emocional.	N M C
	10. ¿QUÉ LE DIRÍAS?	- Analizar cómo solemos expresar nuestra molestia a quien la provoca con mensajes en segunda persona y cómo sería preferible expresarla con mensajes en primera persona.	N M C

**Tabla 2. Actividades de las unidades 4 a 7 del Programa ARCO, sus objetivos y el proceso que permite trabajar cada una (N= Negociación, M= Mediación, C= Consenso en grupo)**

Unidades	Actividades	Objetivos	Proceso
4. ANÁLISIS DEL CONFLICTO	1. ¿QUÉ VES?	- Advertir, de forma intuitiva, cómo no todos vemos las cosas del mismo modo y cómo las diferentes visiones pueden complementarse, permitiendo comprender lo observado de una manera más completa.	N M C
	2. EL BOTELLÓN	- Comprender que, para entender un conflicto en toda su complejidad, se han de tener en cuenta los puntos de vista de todos los implicados.	N M C
	3. LA NOTICIA	- Ver cómo un mismo hecho puede ser contemplado desde diferentes puntos de vista, los cuales se deben tener en cuenta si se quiere analizar imparcialmente y en su totalidad.	N M C
	4. CONTROVERSIAS ACADÉMICAS	- Experimentar cómo para analizar de manera completa e imparcial un asunto conflictivo es esencial contemplarlo desde diferentes puntos de vista.	N M C
	5. LA ESCUCHA ACTIVA	- Distinguir los comportamientos de escucha que facilitan una comunicación eficaz de aquellos otros que la dificultan.	N M C
	6. EL ACCIDENTE	- Prevenir sobre la facilidad con que modificamos la información que recibimos a partir de nuestras experiencias o ideas previas (prejuicios). - Advertir de la importancia de ser autocríticos respecto a cómo estamos interpretando la información de que disponemos para analizar un conflicto.	N M C
	7. EL RUMOR	- Experimentar y analizar la dinámica del rumor. - Advertir de la conveniencia de ser crítico con la información que recibimos, desconfiando de los rumores como fuente fiable de información.	N M C
5. BÚSQUEDA DE SOLUCIONES	1. PUNTOS Y PIEZAS	- Presentar de forma intuitiva el concepto de creatividad. - Reflexionar sobre las características de la creatividad y su eficacia para solucionar conflictos.	N M C
	2. LA CASA	- Reflexionar sobre cómo solemos resolver los problemas que requieren soluciones creativas. - Presentar la tormenta de ideas.	N M C
	3. EL ESLOGAN (I)	- Practicar la tormenta de ideas en grupo y, a la vez, reconocer el procedimiento y el papel del coordinador.	N M C
	4. AZUL (I)	- Aplicar la tormenta de ideas para resolver un conflicto a través de la negociación. - Destacar la importancia de identificar los intereses de las partes para generar soluciones.	N
	5. EL CÓMIC (I)	- Aplicar la tormenta de ideas para resolver un conflicto a través de la mediación. - Destacar la importancia de identificar los intereses de las partes para generar soluciones.	M
	6. LA FECHA DEL EXÁMEN (I)	- Aplicar la tormenta de ideas para resolver un conflicto por consenso en grupo (asamblea). - Destacar la importancia de identificar los intereses de las partes para generar soluciones.	C
	7. LOS FÓSFOROS	- Comprender por qué el coordinador de una tormenta de ideas no ha de proponer soluciones al conflicto al menos hasta que cada una de las partes haya propuesto alguna.	M C
6. EVALUACIÓN DE SOLUCIONES Y POSIBLES ACUERDOS	1. EL ESLOGAN (II)	- Reflexionar sobre la necesidad de unos criterios para determinar qué ideas son o no válidas. - Practicar el proceso para lograr un acuerdo a partir de varias soluciones posibles.	N M C
	2. AZUL (II)	- Practicar la evaluación de soluciones y la toma de decisiones por acuerdo entre las partes en un caso de negociación. - Analizar las condiciones que permiten obtener acuerdos justos y eficaces.	N
	3. EL CÓMIC (II)	- Practicar la evaluación de soluciones y la toma de decisiones por acuerdo entre las partes en un caso de mediación. - Analizar las condiciones que permiten obtener acuerdos justos y eficaces.	M
	4. LA FECHA DEL EXÁMEN (II)	- Practicar la evaluación de soluciones y la toma de decisiones por acuerdo entre las partes en un caso de consenso en grupo. - Analizar las condiciones que permiten obtener acuerdos justos y eficaces.	C
7. PRÁCTICA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	1. LA LÁMPARA	- Experimentar la negociación. - Clarificar los aspectos del proceso que no hayan quedado suficientemente claros.	N
	2. MI SITIO	- Experimentar la mediación. - Clarificar los aspectos del proceso que no hayan quedado suficientemente claros.	M
	3. JUAN	- Experimentar el consenso en grupo, en forma de asamblea de aula. - Clarificar los aspectos del proceso que no hayan quedado suficientemente claros.	C





## ■ 11. Referencias bibliográficas

---

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, L., y Fernández, G. (2003): Equipos y Departamentos de Orientación: Programas de asesoramiento y supuestos prácticos. Madrid: CCS.
- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y Soler, E. (1999). *Intervención Psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L., Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y Lozano, L.M. (2001). *Análisis del conflicto escolar con el ACE-A*. Gijón: Comunicación al Congreso: «La convivencia en los Centros Educativos. Nuevos retos».
- Álvarez, L., y Soler, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de acción tutorial, orientación y diversificación*, 2ª ed. Madrid: CCS.
- Álvarez, L., y Soler, E. (2001). *¿Ya entiendo con Hypertexto*, 1, 2, 3 y 4. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., Soler, E., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y González-Castro, P. (2001). *Hypertexto. Una estrategia para comprender*. Madrid: Ed. CEPE.
- Álvarez, D., Álvarez, L., y Nuñez, C. (Coord.) (2007): Aprende a resolver conflictos (ARCO). Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid. Ed.
- Álvarez, L., Soler, E., González-Pienda, J.A., y González-Castro, P. (2004). *Aprender a Atender*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., Soler, E., y Hernández, J. (2001). *Un Proyecto de Centro para atender la diversidad*, 3ª ed. Madrid: Ed. SM.
- Boekartes, M. (1999) Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-458.
- Beltrán, J. A., y Pérez, L. F. (2000). *Educar para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.
- Caprara, G.V., y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social, pp. 121-145; en J. Buendía (Ed.): *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Carbonell, J.L., y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en los centros. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 57-60.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 287, enero 2000, pp. 61-66.

- Cerezo, F., y Esteban, M. (1994). «El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares». *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully - víctima*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Crawford, D., y Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education.
- Elexpuru, I., Garma, A.M., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fernández, G., Banciella, M<sup>a</sup> J., y Rodríguez, B. (Coord.) (2002): La convivencia en los centros educativos: nuevos retos. Actas del Congreso Nacional celebrado en el Centro Asociado de la UNED en Gijón del 26 al 28 de abril de 2001.
- Fernández, I., y Ortega, R. (1995). La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros y violencia interpersonal: un proyecto ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el *IV Congreso Estatal sobre infancia maltratada*. Sevilla, pp. 284-289.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, S. (1995). *La Acción Tutorial en los Centros de Enseñanza. Documentos ICE*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos, pp. 182-202; en I. Fernández (coord.): *Guía para la convivencia en las aulas*. Barcelona: CISS. Praxis.
- Gavino, A. (1997). *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Martínez Roca.
- Girard, K., y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Madrid: TEA.
- González M.C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- González, J.A., Guinea, F., y Cermeño, F. (1995). *Guía para conocer el Sistema Educativo. Todas las opiniones académicas contempladas en la LOGSE*. Madrid: Escuela Española.
- González-Pumariega, S., y Núñez, J.C. (1998). Un modelo instruccional integrador y operativo. Aprendiendo a pensar trabajando estrategias (pp. 405-431). En J.A. González y Núñez, J.C. (coord.): *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.
- Huber, P. (1984). *Toma de decisiones en la gerencia*. México: Trillas; original; *Managerial Decision Making*. Flenview, ILL: Scott, Foreman and Co., 1980.

- Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (1999).
- Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Popular.
- Kilmann, R., y Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychology Reports*, 37, 971-980.
- Kirchner, T., y Forns, M. (2000). Autopercepción de «life events» como factores de riesgo y de protección en adolescentes. Estudio diferencial. *Rev. PsiquiatríaFac. Med. Barna.*, 27(2), 63-76.
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R.I., y Sureda, I. (2001). *Programa de HHSS en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Marsh, H.W. (1988). Multitrait multimethod analysis. En Keeves, J.P. (Ed.): *Educational research, methodology and measurement: An international Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Marsh, H.W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., y Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Martínez, A., y Marroquín, M. (1997). *Programa «Deusto 14-16»*. Desarrollo de habilidades sociales. Bilbao: Mensajero.
- Megía, M. (Coord.) (1992). *Proyecto de Inteligencia Harvard. Serie V: Toma de decisiones*. Madrid: CEPE.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *AFA Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C., y González-Pumariiega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje; en J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. Cabanach y A. Barca (Eds.): *Psicología de la Instrucción (vol. 2): Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell. Trad. Cast. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata. 1998.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- Ortega, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del currículum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid, Eudema.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, 253-280.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 28-29, 191-216.

- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, 143-161.
- Ortega, R., y Mora Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, 7-27.
- Ortega, R., y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Piers, E.V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Sestern Psychological Services.
- Rodríguez-Naranjo, C., y Gavino, A. (1977). Técnicas dirigidas al entrenamiento en solución de problemas y al control de las cogniciones, Cap. 6, pp. 112-125; en A. Gavino: *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Martínez Roca.
- Schumaker, J.B., Deshler, D.D., Alley, G.R., y Warner, M.M. (1983). Toward the development of an intervention model for learning disabled adolescents: The University of Kansas. *Exceptional Education Quarterly*, 4, 45-74.
- Smith, P.K., y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades sociopersonales en alumnos de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Aljibe.
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989): Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds) (1989).
- Villa, A. (1990). *Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del primer ciclo del Plan Experimental en la C.A. Vasca (1986-1988)*. Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Yuste, C., y Galve, J.L. (2001). *Preferencias profesionales*. Madrid: CEPE.
- Zerilli, A. (1978). *Fundamentos de organización y dirección general*. Bilbao: Deusto.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: APA.

## ■ Anexo I: Instrumentos

---

### CUESTIONARIO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:       Centro Concertado:       N° centro: .....  
 Especialidad del profesor/a: Tutor/a:     FI:     MU:     EF:     PT:     Otras:   
 Varón:     Mujer:     Curso del Ciclo 2º Primaria:     Curso del Ciclo 3º Primaria:   
 Experiencia docente: Menos de 5 años:       De 5 a 10:       Más de 10:   
 Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

1. Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como profesor/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. Los centros deben plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos aprender a convivir y a comportarse.					
6. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
7. Muchos profesores del Centro se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Las medidas preventivas en los centros para evitar problemas de disciplina deben incluirse en el Proyecto Educativo y en el R.R.I.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. Procuero implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula y en el Centro.					

11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión algún alumno/a manifestó tener miedo a ir al Centro por temor a ser agredido.					
14. En mi Centro es bastante frecuente el absentismo del profesorado.					
15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. Al inicio del curso dedico un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. Procuero planificar detalladamente la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
19. A menudo suelo emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
20. Realizo una autoevaluación de mi labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los profesores.					
22. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los propios alumnos.					
23. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones físicas entre el alumnado.					
24. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (amenazas verbales e intentos de agresión, etc.) hacia el profesorado.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte del alumnado de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).

## CUESTIONARIO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:       Centro Concertado:       N° centro: .....

Especialidad del profesorado: Ciencias       Letras       Otras:

Varón:       Mujer:       Primer Ciclo ESO:       Segundo Ciclo ESO:

Experiencia docente: Menos de 5 años:       De 5 a 10:       Más de 10:

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como profesor/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. Los centros deben plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el Centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir.					
6. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
7. Se deberían ofertar cursos de formación específicos al profesorado para abordar los temas de disciplina.					
8. Las medidas preventivas en los centros para evitar problemas de disciplina deben incluirse en el Proyecto Educativo y en el R.R.I.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. El profesorado debe implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión algún alumno/a manifestó tener miedo a ir al Centro por temor a ser agredido.					

14. En mi Centro es bastante frecuente el absentismo del profesorado.					
15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. Al inicio del curso dedico un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. Procuero planificar detalladamente la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
19. A menudo suelo emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
20. Realizo una autoevaluación de mi labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los profesores.					
22. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado en mi Centro está la de insultar y faltar al respeto a los propios alumnos.					
23. En mi centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones físicas entre el alumnado.					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (amenazas verbales e intentos de agresión, etc.) hacia el profesorado.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte del alumnado de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).



## CUESTIONARIO DEL ALUMNADO DE PRIMARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  N° centro: .....

Varón:  Mujer:  Repetí 1 año:  Nunca repetí:

Ciclo 2º Primaria: Curso: \_\_\_\_\_ Ciclo 3º Primaria: Curso: \_\_\_\_\_

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como alumno/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. El Centro debe plantear medidas para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir y a comportarse.					
6. Los alumnos deben intervenir activamente para solucionar los conflictos escolares.					
7. La mayoría de los profesores también se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan, o me hacen daño, en el Centro o fuera) es con el profesor/a tutor/a.					
9. La manera de ser y de actuar del profesorado influye mucho sobre la disciplina del aula.					
10. El profesorado cuenta con la opinión de los alumnos a la hora de establecer las normas de conducta y de disciplina en el aula y en el Centro.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión he sentido miedo a asistir al Centro por temor a ser agredido/a.					

14. En mi Centro es bastante frecuente que los profesores falten al trabajo muchos días.					
15. A veces, los alumnos reciben malos tratos psicológicos por parte de algunos profesores.					
16. Al inicio del curso los profesores dedican un tiempo para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. De vez en cuando el profesor revisa en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. A mí me insultan muy a menudo otros alumnos y alumnas del Centro.					
19. A mí me acosan muchas veces otros alumnos o alumnas del Centro, me quitan cosas, etc.					
20. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan o me hacen daño) es con: (elige una respuesta):	Mis padres	Profesores	Compañeros	Tutor/a	Otros
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado de mi Centro está: (Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º y 5º)	Insultar	Pegar	Robar	Hablar mal de otros/as	Acosar
22. A mí me pegan frecuentemente otros/as compañeros/as del Centro. En caso de que ocurra, suele suceder: (Pon una X) Una vez o más a la semana: ____ Una vez o más al mes: ____ Una vez o más al trimestre: ____					
23. Yo suelo pegar frecuentemente a otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, lo hago: (Señala con una X) Una vez o más a la semana: ____ Una vez o más al mes: ____ Una vez o más al trimestre: ____					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (insultos, amenazas verbales, etc.), hacia los profesores.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte de los alumnos y alumnas de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos (insultos, riñas, peleas) entre los alumnos: En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno o alumna incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puedes añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de tu Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más tus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN).

## CUESTIONARIO DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  N° centro: .....

Varón:  Mujer:  Repetí 1 año:  Repetí 2 años:  Nunca repetí:

Primer Ciclo ESO: Curso: \_\_\_\_\_ Segundo Ciclo ESO: Curso: \_\_\_\_\_

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Como alumno/a considero que el tema de la disciplina es esencial para el buen funcionamiento del Centro y de las clases.					
2. En la actualidad, en mi Centro los problemas de disciplina han aumentado en gran medida.					
3. El Centro debe plantear estrategias para prevenir los problemas de disciplina.					
4. La disciplina es una cuestión que afecta a todos los miembros que constituyen el Centro (equipo directivo, profesores, alumnado y padres).					
5. A través de las normas de disciplina los alumnos han de aprender a convivir y a comportarse.					
6. Los alumnos deben intervenir activamente para solucionar los conflictos escolares.					
7. La mayoría de los profesores se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. Es necesario que desde el Centro se adopten medidas preventivas para evitar problemas de disciplina.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. El profesorado suele implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula y en el Centro.					
11. En mi Centro es frecuente que algunos alumnos alboroten en clase y falten al respeto a sus profesores.					
12. En mi Centro algunos alumnos reciben con frecuencia malos tratos y amenazas por parte de otros compañeros.					
13. En alguna ocasión he sentido miedo a asistir al Centro por temor a ser agredido/a.					
14. En mi Centro es frecuente el absentismo del profesorado (faltar al trabajo).					

15. A veces, los alumnos reciben malos tratos psicológicos por parte de algunos profesores.					
16. Al inicio del curso los profesores dedican un tiempo para tratar las normas de convivencia en clase.					
17. De vez en cuando el profesor revisa en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					
18. A mí me insultan muy a menudo otros alumnos o alumnas del Centro.					
19. A mí me acosan muchas veces otros alumnos o alumnas del Centro, me quitan cosas, etc.					
20. Con quien comento más frecuentemente mis problemas (cuando me insultan, me pegan, o me hacen daño) es con: (elige una respuesta):	Mis padres	Profesores	Compañeros	Tutor/a	Otros
21. Entre las conductas más frecuentes y más problemáticas del alumnado de mi Centro está: (señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º y 5º).	Insultar	Pegar	Robar	Hablar mal de otros/as	Acosar
22. A mí me pegan frecuentemente otros/as compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, suele ocurrir: (señala con una x) Una vez o más a la semana: ___ Una vez o más al mes: ___ Una vez o más al trimestre: ___					
23. Yo suelo pegar frecuentemente a otros compañeros/as del Centro. En caso afirmativo, lo hago: (señala con una x) Una vez o más a la semana: ___ Una vez o más al mes: ___ Una vez o más al trimestre: ___					
24. En mi Centro son frecuentes las actitudes violentas y las agresiones (insultos, amenazas verbales, etc.) hacia los profesores.					
25. El porcentaje de absentismo (faltas de asistencia a clase) por parte de los alumnos y alumnas de mi Centro es muy elevado.					
26. Señalar por orden de ocurrencia 1º, 2º, 3º, 4º... el lugar donde más frecuentemente se producen los malos tratos entre los alumnos (insultos, riñas, peleas). En el...	Aula	Patio	Pasillo	Baño	Otros sitios
27. Cuando algún alumno o alumna incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
28.					
29.					
30. Señalar las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia:	1ª		2ª		

OBSERVACIONES: Puedes añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de tu Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más tus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN).

## CUESTIONARIO DEL EQUIPO DIRECTIVO

Señalar con una (x) donde corresponda

Centro Público:  Centro Concertado:  Varón:  Mujer:  N° centro: .....

Cargo: Director/a:  Jefe/a de Estudios:  Jefe Estudios Adjunto:  Secretario/a:

Experiencia en cargo directivo. Núm. de años: \_\_\_\_\_

Experiencia docente: Menos de 5 años:  De 5 a 10:  Más de 10:

Selecciona tu respuesta indicando con una (x) en 1 si estás muy en desacuerdo con lo expresado y no ocurre nunca, o bien en 5 si estás muy de acuerdo y ocurre siempre, pudiendo matizar tu respuesta de forma intermedia en cada uno de los aspectos.

1: Nunca. 2: Casi nunca. 3: Con frecuencia. 4: Casi siempre. 5: Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Los profesores/as del Centro considero que son puntuales en sus entradas y salidas de clase.					
2. El profesorado del Centro participa activamente en las actividades no lectivas con alumnos que se programan cada año.					
3. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Reglamento de Régimen Interior (RRI) considera las normas como una cuestión fundamental para prevenir los problemas de convivencia.					
4. En actividades de formación continua y permanente asiste por lo general todo el profesorado.					
5. Se hace un estudio cada año sobre el absentismo del profesorado.					
6. Se hace un estudio cada año sobre el absentismo del alumnado.					
7. Muchos profesores del Centro se preocupan de la disciplina fuera del aula (patio, pasillos, etc.).					
8. La formación inicial del profesorado es la adecuada para solucionar los conflictos escolares.					
9. Los rasgos de personalidad del profesorado influyen notablemente sobre la disciplina en el aula.					
10. En el Centro se procura implicar a los alumnos a la hora de establecer las normas de comportamiento en el aula.					
11. El RRI es eficaz para resolver problemas de disciplina que se producen en el Centro.					
12. Se utiliza el Real Decreto de Derechos y Deberes como un elemento de convivencia que ayude a mejorar las relaciones humanas del Centro.					
13. Al inicio del curso, el profesorado del Centro dedica un tiempo con los alumnos para tratar las normas de convivencia en clase.					
14. Periódicamente reviso en clase con los alumnos el cumplimiento de las normas establecidas.					

15. Hay algunos profesores de mi Centro que dan malos tratos psicológicos al alumnado.					
16. El profesorado realiza programaciones didácticas adecuadas para planificar la intervención educativa en el aula con los alumnos.					
17. A menudo, los profesores suelen emplear algunos recursos y actividades en clase que ayuden a mejorar la motivación del alumnado.					
18. El profesorado realiza una autoevaluación de su labor docente, recogiendo la opinión de los alumnos sobre la enseñanza recibida.					
19. El Plan de Acción Tutorial (PAT) considera fundamental tratar temas de disciplina.					
20. La colaboración de las familias con el Centro, en términos generales, es adecuada.					
21. Se controlan bastante las entradas y salidas de los alumnos y alumnas del Centro.					
22. Cuando algún alumno/a incumple las normas se le sanciona habitualmente por ello.					
23. En el curso 2000-2001 la intervención de la Comisión de Convivencia fue superior a otros años. ¿En cuántas ocasiones? Decir el número de veces: ____					
24. La tendencia en los últimos años es que aumenten los expedientes disciplinarios, por mal comportamiento de los alumnos. ¿Cuántos expedientes disciplinarios hubo en el Centro en el curso 2000-2001? N°: ____					
25. Explicar los principales motivos de la apertura de expedientes disciplinarios, según su mayor frecuencia de ocurrencia: (1º, 2º, 3º...	1º			3º	
	2º			4º	
26. Señalar por orden de frecuencia las conductas más problemáticas que dificultan el buen funcionamiento del Centro y que ocurren bastante a menudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Molestar en el aula.</li> <li>- Insultos entre alumnos/as.</li> <li>- Amenazas verbales entre ellos.</li> <li>- Amenazas a profesores.</li> <li>- Agresiones entre alumnos.</li> <li>- Agresiones a profesoras.</li> <li>- Otras (Indicar):</li> </ul>				
27. Se deja constancia escrita en el Centro de amonestaciones a alumnos por conductas inadecuadas antes de abrirles un expediente disciplinario.					
28.					
29.					
30. Las dos sanciones más frecuentes que se aplican en el Centro al alumnado cuando incumple las normas de convivencia son:	1ª			2ª	

OBSERVACIONES: Puede añadir cualquier otro aspecto de interés relacionado con la disciplina de su Centro (cuestiones 28 y 29), o matizar más sus respuestas (MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN).