

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES
COMO INSTRUMENTOS DE MEJORA DE LA
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA:
EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN**

TESIS DOCTORAL

MARÍA SOLEDAD ANDRÉS GÓMEZ

Directora: Dra. Elena Martín Ortega

Madrid, 2007

Este trabajo formó parte inicialmente de un programa *Sócrates Comenius 1.2* para la mejora de la convivencia en la escuela, desarrollado en los cursos 2000/01 y 2001/02 en el marco del proyecto europeo TMR *The causes and nature of bullying and social exclusion in schools, and ways of preventing them* y financiado por la Unión Europea (ERB FMRX-CT97-0139).

A mis incondicionales compañeros de vida: Antonio, Darío y Adrián.

AGRADECIMIENTOS

El largo y, en ocasiones, paradójico camino que he seguido en este trabajo quizás sea una buena metáfora para describir la dificultad e incertidumbre de aprender y de enseñar. Quienes me habéis acompañado en el proceso bien sabéis, ¡ay!, de mis contradicciones y momentos de dificultad, pero también de mi voluntad firme por comprender y avanzar. Del mismo modo, debéis saber por mí que nada de esto –este *viaje solitario*- hubiera sido posible sin vuestro ánimo y compañía durante todo el recorrido.

Cuando escribo esto no puedo dejar de pensar en la forma de romper con los tópicos que pueblan demasiadas veces las dedicatorias: ¿cómo dejar constancia, sin que suene a exageración, de que sin la arrolladora vitalidad, iniciativa e inteligencia de Isabel esta tesis no existiría? Bueno, pues es así. No sólo tenías la idea muy clara (“*Sol, este trabajo es una buena tesis*”: ¿recuerdas?), sino que pusiste todos los recursos a mi disposición, lo que, en el difícil medio en el que desarrollas tu actividad profesional, exige una voluntad decidida por la mejora personal y por la de tu escuela y, en ella, la de tus alumnos y alumnas.

Junto a Isabel, me represento enseguida a Gabriel, querido, tenaz y voluntarioso jefe de estudios, con su afán por colaborar en el proyecto y en esta investigación, su sentido ético, su compasión. Ángel, en ese momento director en su centro, que sabes que sin tu apoyo, no hubiera sido posible completar este trabajo. Gracias por tu ayuda incondicional. Nuestra relación y amistad posterior es la mejor prueba del valor de las buenas relaciones, inesperadas, y preciosas. Mi agradecimiento, también, a los profesores de vuestros institutos que accedieron a colaborar con esta investigación.

Mi querida Leonor, “hermana” aquí y allá, ¿qué decirte, cuando, con correos o sin ellos, seguimos sintiéndonos tan cerca? Aquí también, a mi lado, mis queridos colegas, o “coleguitas”: Héctor, presencialmente, por teléfono, *on line*, en cualquier momento, al principio del camino, durante, en el apurado final: ¿existen más posibilidades, más momentos, para estar disponible?, y Ángela: la relación especial que construimos de forma recurrente, que sé que sabes y sabemos, pero que quiero dejar escrito, está entre lo mejor de esta historia. Y como hablar de inteligencia en vuestro caso, es redundante, y de generosidad, obvio, me limito a agradeceros vuestro apoyo, también material, muy importante.

No sería justa si no mencionara –a pesar de la tiranía de la brevedad- a todos los colegas que, de una u otra forma, me han ayudado en diferentes momentos: Cristina, por lo

que me has escuchado y ofrecido la oportunidad de aprender de ti; Maria José, siempre paciente (no sólo eficaz); Ana, gracias, ¡y aún tengo tus libros!, el devolvértelos será la excusa para retomar proyectos de futura colaboración; Carlos, Ángel, Gema, Elías y Laura, nuevos colegas, felices encuentros en Alcalá; querida Pilar, ¿una mención a tu coraje arrollador, tan conveniente para un doctorando “*in process*”? también siempre dispuesta *on* y *off line*, gracias por el tiempo que me regalaste; Raquel, mi preciosa colega, y ahora, también amiga; Charo, gracias por tu ánimo, por tu respuesta siempre ágil; Sandrine: si nuestra colaboración partió en aquel momento, y aún hoy continúa...no hay mucho más que decir; Maria Carme, gracias por tu apoyo moral y por negarte a verme, aun estando en Madrid, hasta que “*no termines la tesis*” (pero aceptando todas las colaboraciones posibles e imposibles); Juan Carlos, Emiliana y Silvina, en diferentes momentos, también presentes en este camino; la exquisita cortesía y facilitación de trabajos de Manuel Segura, Jesús Xares y Pepe Sarabia; como también de Arturo González, generoso hasta el extremo proporcionándome materiales propios; el trabajo, profesional, pero más allá, de Agustín (mi “buscador” particular de libros desaparecidos de los fondos editoriales) y de Maribel, bibliotecaria en Alcalá, capaz, también, de encontrar lo inencontrable, además, en plazos imposibles... y, *last, but not least* (¡a ver!), Helen, colega y amiga, a quien tu actual español me permite decirte, ahora sí, en mi lengua materna, que haber contado contigo, con tu atenta ayuda, y con tu presencia aquí, es un placer y un honor.

Y, aunque he leído que quizás no sea muy apropiado agradecer el trabajo de los directores o directoras de tesis, quiero terminar con una referencia a Elena Martín. En mi caso, no puedo estar de acuerdo con el protocolo: haber trabajado estos años con ella ha sido un lujo para el conocimiento y para lo, tan privado, tan querido, de la relación personal. Gracias, Elena.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1: Convivencia y desarrollo social en la escuela: enfoques teóricos y conceptos relacionados.	5
1.1. La educación para la convivencia en la escuela	6
1.2. Convivencia, clima escolar y conflictos	9
1.2.1. Los conceptos de clima escolar, convivencia y conflicto.....	9
1.2.2. Conducta antisocial, violencia y agresión	18
1.2.3. Otros conflictos escolares: (in)disciplina, disrupción, desafecto o indiferencia, absentismo y vandalismo.	26
1.3. El desarrollo social y el papel de los iguales.....	34
1.3.1. Las relaciones entre iguales en el contexto escolar.	34
1.3.2. Competencia social y habilidades sociales.....	38
1.3.3. Desarrollo moral e interacciones entre iguales	40
1.3.4. La evolución de la competencia social y las relaciones interpersonales en la adolescencia	47
1.3.5. El programa del <i>alumno ayudante</i> , instrumento para la mejora de la convivencia	51
Capítulo 2: Estudios de incidencia y programas de intervención para la mejora de la convivencia escolar	53
2.4. Estudios e intervenciones en la Unión Europea.....	55
2.4.1. Países escandinavos: Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia.....	56
2.4.2. Países anglosajones: Reino Unido e Irlanda.....	70
2.4.3. Países centroeuropeos: Alemania y Francia	78
2.4.4. Países mediterráneos: Portugal e Italia	85
2.4.5. Cooperación internacional.....	92
2.5. Estudios e intervenciones en España.....	95
2.5.1. Estudios de situación de la convivencia e incidencia del maltrato	96
2.5.2. Programas de intervención.....	153
Capítulo 3: Diseño de investigación y metodología.	189
3.1. Método de la investigación.....	189
3.2. Objetivos.....	189
3.3. Hipótesis.....	190
3.4. Diseño.....	191
3.5. Fases de la investigación	192
3.6. Participantes.....	194
3.7. Instrumentos.....	197
3.7.1. Cuestionarios de clima escolar y evaluación del programa	197
3.7.2. Cuestionario de habilidades sociales	199
3.7.3. Grupos de discusión.....	200
3.7.4. Entrevista con el equipo directivo participante en el programa	201
3.8. Procedimiento	203
3.8.1. Método de recogida de datos	203
3.8.2. Tratamiento de datos.....	206

Capítulo 4: La evaluación del clima escolar desde el punto de vista del alumnado, el profesorado y las familias.	207
4.1. La valoración del clima escolar desde la perspectiva de los alumnos.....	207
4.1.1. La evolución del clima escolar en la escuela experimental.....	208
4.1.1.1. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones.	232
4.1.1.2. Conocimiento y actitud del profesorado en el ámbito de los aprendizajes hacia sus alumnos y metodología de aula.	234
4.1.1.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	235
4.1.1.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos en el centro.....	241
4.1.1.5. La opinión de los alumnos sobre las estrategias del profesorado en el control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales	244
4.1.1.6. Satisfacción con la enseñanza.....	246
4.1.2. El clima escolar en la escuela de control: diferencias con la escuela experimental	247
4.1.2.1. Gestión de la convivencia en el centro y en el aula.	247
4.1.2.2. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones	258
4.1.2.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	259
4.1.2.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos.....	264
4.1.3. El clima escolar desde la perspectiva de género.....	265
4.1.3.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula	265
4.1.3.2. El funcionamiento de los canales de participación y toma de decisiones.	272
4.1.3.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	273
4.1.3.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos.....	281
4.1.4. El clima escolar desde la perspectiva del curso.....	283
4.1.4.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula.	284
4.1.4.2. El funcionamiento de los canales de participación y toma de decisiones	294
4.1.4.3. Actitud del profesorado hacia sus alumnos en el ámbito de los aprendizajes y metodología de aula.	295
4.1.4.4. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	297
4.1.4.5. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos.....	302
4.1.4.6. La opinión de los alumnos sobre las estrategias del profesorado en el control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales.	304
4.1.4.7. Satisfacción con la enseñanza.....	305
4.2. La valoración del clima escolar desde la perspectiva del profesorado	306
4.2.1. Características del clima y evolución en la escuela experimental	307
4.2.1.1. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones	312
4.2.1.2. Las expectativas del profesorado y la metodología de aula	314
4.2.1.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	316
4.2.1.4. Estrategias de intervención ante los conflictos	324

4.2.1.5.	Estrategias de control de la interrupción.....	327
4.2.1.6.	Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales	331
4.2.2.	El clima escolar en la escuela de control: diferencias con la escuela experimental.....	336
4.2.2.1.	La gestión de la convivencia en el centro y en el aula	337
4.2.2.2.	Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	343
4.2.2.3.	Estrategias de control de la interrupción.....	346
4.2.2.4.	Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales	349
4.2.3.	El clima escolar desde la perspectiva del género del profesorado	357
4.2.3.1.	La gestión de la convivencia en el centro y en el aula	357
4.2.3.2.	Relaciones e interacciones sociales	359
4.2.3.3.	Estrategias generales de intervención ante los conflictos	360
4.2.3.4.	Estrategias de control de la interrupción.....	360
4.2.3.5.	Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales	363
4.3.	La valoración del clima escolar desde la perspectiva de las familias	366
4.3.1.	La evolución del clima escolar.....	367
4.3.1.1.	El funcionamiento de los canales de información y participación.....	367
4.3.1.2.	Expectativas de profesorado y familias acerca del rendimiento	369
4.3.1.3.	Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.....	371
4.3.1.4.	La opinión de las familias acerca del tratamiento de los conflictos en el centro.	376
4.3.1.5.	Hábitos socioeducativos	378
4.3.1.6.	Atribuciones de eficacia a factores de rendimiento.....	381
4.3.1.7.	Satisfacción con la enseñanza y clima institucional.....	382
4.3.1.8.	Escuela y entorno social seguros.....	383
4.3.2.	La influencia del curso en el clima escolar desde el punto de vista de las familias	385
4.3.2.1.	La participación de los alumnos en las actividades del instituto	385
4.3.2.2.	Exigencia docente en el rendimiento de los alumnos	386
4.3.2.3.	Las relaciones e interacciones sociales entre profesores y alumnos.....	387
4.3.2.4.	Hábitos socioeducativos	390
4.3.2.5.	Atribuciones de eficacia a factores de rendimiento.....	392
4.3.2.6.	Satisfacción con la enseñanza.....	393
4.3.2.7.	Escuela y entorno social seguros.....	394
4.4.	El clima escolar desde la perspectiva de alumnos, profesores y familias: una mirada complementaria	395
4.4.1.	La gestión de la convivencia en el centro y en el aula	395
4.4.1.1.	Incidencia de agresiones y conflictos según los alumnos y los profesores.....	395
4.4.1.2.	Las relaciones e interacciones sociales entre colectivos educativos	396
4.4.1.3.	Propuestas de alumnos y profesores para la mejora de la convivencia	401
4.4.1.4.	Funcionamiento de los canales de información.	402
4.4.1.5.	Estrategias habituales de resolución de conflictos en el centro	404

Capítulo 5: La evaluación del programa desde la perspectiva de los alumnos, los profesores y el equipo directivo.	409
5.1. La valoración del programa desde la perspectiva de los alumnos.....	409
5.1.1. Conocimiento del programa y de la figura del alumno ayudante.....	410
5.1.2. Conocimiento y valoración de las actuaciones de los alumnos ayudantes	411
5.1.3. Valoración de la influencia del programa en la mejora de la convivencia	412
5.2. La valoración del programa desde la perspectiva del profesorado	414
5.2.1. Conocimiento del programa y de la figura y valoración de las actuaciones.....	414
5.2.2. Influencia del programa en la mejora de la convivencia.....	415
5.3. La opinión de los alumnos ayudantes acerca del programa de intervención.....	416
5.3.1. Funcionamiento del programa	417
5.3.2. La figura del <i>alumno ayudante</i>	420
5.3.3. Valoración de la intervención.....	422
5.4. La opinión de los profesores participantes	427
5.4.1. Funcionamiento del programa	428
5.4.2. Valoración de las intervenciones y propuestas de mejora	433
5.5. La opinión del equipo directivo impulsor del programa	440
5.5.1. El clima escolar y el programa de Alumnos Ayudantes	441
5.5.2. Valoración del funcionamiento del programa en los tres años de implantación	445
5.5.3. Desarrollo de los participantes y de la institución	450
5.5.4. Inserción del programa en el organigrama del centro	455
5.5.5. Repercusión de las actuaciones en la valoración de la figura del alumno ayudante....	459
5.5.6. Propuestas de mejora a través de <i>la participación</i>	461
5.5.7. Comentarios finales	462
5.6. Las habilidades sociales de los alumnos ayudantes	465
5.6.1. La evolución de las habilidades sociales en los alumnos y alumnas <i>ayudantes</i>	466
5.6.2. Características específicas del grupo de <i>alumnos ayudantes</i> : diferencias de género y curso e interacciones entre variables.....	468
Capítulo 6: Conclusiones y discusión.	473
6.1. La evaluación del programa del alumno ayudante	475
6.1.2. Funcionamiento del programa desde la perspectiva de los <i>alumnos y profesores participantes</i>	478
6.2. La evolución de la convivencia y el clima escolar	491
Referencias Bibliográficas	519

ANEXO I : Proyecto Sócrates - Comenius

ANEXO II: Cuestionarios

ANEXO III: Guiones de grupos de discusión.

INTRODUCCIÓN

La convivencia en la escuela se ha convertido en motivo de interés social en los últimos años en España. Los conflictos de relación que surgen entre alumnos y profesores, entre los propios alumnos y entre los docentes y las familias, sobre todo, ocupan la atención de los medios de comunicación de forma muy destacada. Esta visión negativa de la convivencia en la escuela, no obstante, no se corresponde con la realidad de la vida cotidiana de los centros educativos. Los abundantes datos de investigación de que disponemos hoy, no reflejan una visión idílica de la vida escolar -perteneciente más bien a un pasado remoto difícil de identificar-, aunque sí muestran una imagen de la institución en donde la mayoría del alumnado y del profesorado mantiene buenas relaciones en general.

Dicho esto, también sabemos que las relaciones entre las personas no están exentas de la aparición de conflictos de convivencia, y el contexto escolar no es distinto a ningún otro entorno social. Además, sus características propias lo sitúan de forma idónea para enseñar y aprender habilidades para la vida, a partir, precisamente, de la utilización educativa de los conflictos. No es tarea fácil, en la medida en que supone cambios en las representaciones sociales, en primer lugar, de las relaciones entre las personas, lo que exige, a su vez, un proceso de reflexión sobre el papel de la escuela en una sociedad inmersa en acelerados procesos de cambio social. La compleja realidad de la escuela de hoy exige, de este modo, un trabajo conjunto de equipos de investigación, administraciones, centros y profesores, para afrontar el reto que supone adaptar la educación escolar a las necesidades de los niños y jóvenes del futuro.

Afortunadamente, casi con la misma rapidez con que en nuestro país -hace escasamente una década- los medios destacaban los conflictos escolares (en especial, los casos de maltrato entre alumnos y los problemas de disrupción), los distintos sectores relacionados con la escuela comenzaban a poner los medios para afrontarlos. El programa del *alumno ayudante*, implantado en el curso 2000/2001 por primera vez en un instituto de secundaria de Madrid, objeto de evaluación de este trabajo, es uno de ellos.

La afortunada coincidencia de mi interés por mejorar mi formación profesional -vinculada en su mayor parte a la escuela- en el curso 1999/2000, con la puesta en marcha de un proyecto europeo dedicado al estudio de las relaciones de maltrato entre escolares, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, me abrió una perspectiva de estudio de los procesos escolares en la que se subrayaba el valor de las relaciones psicosociales, o interpersonales, que tienen lugar en los centros y en las aulas. El estudio del fenómeno

conocido entonces únicamente como *bullying*, de gran interés psicológico, pasaba a formar parte, de esta forma, del marco más amplio del estudio de las relaciones de convivencia en la escuela entre los distintos colectivos de la comunidad educativa. De nuevo, el azar quiso que Isabel Fernández formase parte durante ese curso del equipo de la UAM del proyecto europeo, en donde planteó la posibilidad de desarrollar y evaluar un programa de mejora de las relaciones de convivencia en la escuela, orientado a la prevención de los conflictos: el programa del *alumno ayudante*. Así, en el curso 2000/2001 surgió el proyecto Sócrates-Comenius, del que este trabajo formó parte en su día. Inicialmente, se integraron en él tres escuelas de Braga (Portugal), Lucca (Italia) y Madrid, junto a tres universidades asociadas a ellas (Minho, Florencia y Universidad Autónoma de Madrid, respectivamente), cuya tarea era elaborar el diseño de la evaluación del proyecto y apoyar a los centros en las necesidades de formación relacionadas con él. De este modo, los tres equipos académicos compartimos la elaboración de los instrumentos de evaluación de carácter cuantitativo, teniendo cada uno autonomía para incorporar otros nuevos, ajustados a los propios objetivos de investigación y a las necesidades y características de las escuelas respectivas. En nuestro caso, somos responsables únicas del diseño de los instrumentos cualitativos, de los guiones de los grupos de discusión con los alumnos y los profesores, y de las entrevistas en profundidad con el equipo directivo del centro.

A través de esta variedad de instrumentos, en esta investigación hemos intentado responder a distintas preguntas: cómo evolucionaba el clima escolar, durante los dos primeros años de duración del proyecto, en un instituto de secundaria de Madrid cuya población es de nivel sociocultural bajo o muy bajo; cómo, en ese marco, funcionaba un programa de mejora de la convivencia cuya responsabilidad recae, casi principalmente, en los chicos y chicas adolescentes que se comprometen con él, y cómo éste, a su vez, influye en su desarrollo social y moral. Además, quisimos comparar la evolución de la escuela que desarrollaba el programa con la de un centro de contexto social y cultural equivalente, y, a fin de obtener una visión lo más completa posible de la poliédrica realidad de la convivencia y los conflictos escolares, recogimos las opiniones de los tres principales colectivos educativos: de los alumnos, los profesores y las familias. Con este afán, valoramos, igualmente, la importancia de conocer las distintas perspectivas que pudieran ofrecer los cursos de escolarización del alumnado y el género de los chicos y chicas y del profesorado. Como se comprobará a lo largo de la lectura del trabajo, no ha sido fácil responder a todas estas preguntas, pero, modestamente, nos hemos empeñado en resolver lo mejor posible la tarea.

La tesis consta de dos partes, la primera presenta el marco teórico, seguida del trabajo empírico. El capítulo 1 está formado por tres apartados en los que se analizan los conceptos relacionados con la convivencia y el clima escolares, el papel que representa la institución educativa y su influencia en el desarrollo social del alumnado. El segundo capítulo analiza los estudios de incidencia e intervenciones más relevantes que, con el objetivo de mejorar las relaciones en las escuelas, se han llevado a cabo, o están en proceso de desarrollo, en España y en los países de nuestro entorno.

El tercer capítulo abre la parte empírica, exponiendo el diseño y la metodología de la investigación. El cuarto presenta los resultados del estudio del clima escolar, desde la perspectiva de las tres poblaciones de alumnado, profesorado y familias, por separado y, también, el cruce de sus puntos de vista. Asimismo, la evolución del clima de la escuela en donde se implantó el programa de intervención –que aún hoy sigue desarrollándose-, se compara con la del centro que actuó como grupo de control. El capítulo quinto se ocupa de la evaluación del programa, incorporando, igualmente, una pluralidad de perspectivas: la valoración del alumnado y profesorado del centro en su conjunto y la opinión sobre su funcionamiento de los alumnos directamente participantes –los *alumnos ayudantes*- y de los profesores implicados en su implantación. Se incluyen, asimismo, las opiniones de los miembros del equipo directivo responsable del programa, sobre la evolución del clima escolar al cabo de los tres primeros años de desarrollo en el instituto. Por último, las conclusiones y discusión del estudio figuran en el capítulo sexto del trabajo.

Capítulo 1.

CONVIVENCIA Y DESARROLLO SOCIAL EN LA ESCUELA: ENFOQUES TEÓRICOS Y CONCEPTOS RELACIONADOS

Introducción

Hace ya más de una década, Hargreaves reclamaba con contundencia la necesidad de construir culturas escolares, muy cohesionadas y con un fuerte control social, en torno a la dignidad de la persona como valor fundamental, en donde, al situarla por encima de cualquier otro, no cupiera ambivalencia ni permisividad moral alguna con las agresiones que atentaran contra ella (Hargreaves, 1995). En estos momentos, en los que parecen destacarse más los conflictos que las buenas relaciones de convivencia en las escuelas de que informan profesores y alumnos, esta afirmación remite con claridad a la importancia de las actuaciones de prevención que deben desarrollarse en los centros educativos y a los principios que han de guiar la tarea. Igualmente, las características de cohesión y control social señalan de forma inequívoca su enfoque global, dirigido al conjunto del centro, apuntando la idea de que la convivencia es tarea de *todos* los miembros de la comunidad escolar. Las relaciones interpersonales positivas entre los distintos colectivos educativos, y de cada uno de ellos entre sí, se convierten, de este modo, en objetivo central de intervención educativa.

En el contexto de educación formal que nos ocupa en este trabajo, analizaremos el papel que cumple la escuela cuando, al asumir su función educadora en el ámbito social, influye de forma decisiva en el desarrollo de niños y jóvenes. La construcción de un clima escolar adecuado, en el que todos los alumnos y alumnas puedan aprender, y en el que los profesores y profesoras puedan enseñar, significa adoptar una postura positiva ante la aparición de los conflictos cotidianos que, de forma inevitable, surgen en las múltiples interacciones sociales que tienen lugar en la escuela. Considerar el conflicto como una *oportunidad para el aprendizaje* y un factor *al servicio del desarrollo*, supone, de este modo, aceptar que cuando surgen problemas en las relaciones entre personas y colectivos lo esencial es resolverlos constructiva y democráticamente. Y esto sólo es posible cuando la escuela asume la función de *enseñar a convivir* (UNESCO, 1996), utilizando para ello la herramienta preventivo-educativa por excelencia: la promoción del desarrollo prosocial del alumnado, y la reflexión de profesorado y centros sobre la mejora de sus prácticas docentes.

También, en este momento, es preciso hacer una breve referencia a las exigencias de los contextos en donde las escuelas están ubicadas, y a las dificultades que pueden encontrarse

cuando actúan en entornos de gran complejidad. Reconociéndolas, no obstante, nuestra postura es que, aun en condiciones de especial dureza, el contexto no determina una evolución negativa, como tampoco, los considerados tradicionalmente más favorables garantizan aprendizajes prosociales de forma espontánea. En unos y otros, en todo caso, la tarea educativa en la formación en los valores de respeto hacia uno mismo y hacia los demás, en la promoción de las conductas de apoyo y solidaridad al otro, es, si cabe, más importante en los tiempos en los que la influencia educativa de otras instituciones (especialmente, la familia), parece ser menor. No es tarea fácil, más bien al contrario, exige un alto nivel de compromiso ético y profesional, como recuerda Bruner (1997, p. 62) cuando habla de la incertidumbre que pueden experimentar los docentes que deciden emprenderla: *“La educación es arriesgada, porque refuerza el sentido de la posibilidad”*, advirtiendo, al mismo tiempo, si se obvia, de las graves consecuencias para el futuro de los jóvenes, y de la sociedad: *“[...] Pero un fracaso en el intento de equipar a las mentes con las habilidades para entender, sentir y actuar en el mundo cultural no equivale sencillamente a un cero pedagógico. Se corre el riesgo de crear incompetencia práctica. Y todo ello interrumpe la viabilidad de una cultura”*.

Éste es el contexto teórico general en el que se ubica el primer capítulo. En él revisamos los conceptos relacionados con la convivencia y el clima escolar, incluyendo los que se refieren a las relaciones interpersonales o actuaciones que atentan contra ellos, así como los conceptos que vertebran las actuaciones orientadas a la promoción del desarrollo social del alumnado. Con este objeto, los contenidos se organizan en dos apartados. En primer lugar, presentamos una propuesta teórica en la que situar el eje de las intervenciones psicoeducativas, en donde la escuela, como institución, es fuente esencial de influencia educativa. A continuación se exponen las diferentes acepciones de los conceptos que, relacionados con la convivencia y las conductas la favorecen o dificultan, se encuentran en los estudios empíricos de este campo de investigación. En el segundo apartado se presentan las aportaciones de la psicología del desarrollo, marco teórico que sustenta la función social y socializadora de la educación escolar, como promotora del desarrollo social de niños y jóvenes.

1.1. La educación para la convivencia en la escuela

La educación escolar, como afirman Coll y Solé (2001), es una más de las distintas prácticas educativas presentes en las sociedades avanzadas. Pero, a diferencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en contextos informales, la institución escolar se caracteriza por la naturaleza social y socializadora explicitada en sus intenciones educativas. El currículo, en este sentido, es el vehículo para la educación integral del alumnado, el lugar en

donde los objetivos educativos concretan la formación en los distintos ámbitos que deben garantizar un desarrollo pleno y armónico de los alumnos y alumnas (Marchesi y Martín, 1998).

El Informe Delors (UNESCO, 1996), *La Educación encierra un tesoro*, señala que la educación del siglo XXI ha de estar basada en cuatro pilares: “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*”. De este modo, se aboga por una formación integral de las jóvenes generaciones del futuro, en el que el aprendizaje de la convivencia debe realizarse “[...] *desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz*”. Atendiendo, por tanto a estos principios básicos, la concreción curricular de las capacidades se manifiesta, según Coll (1987), en cinco ámbitos de intervención psicoeducativa: *cognitivo* o intelectual, *motriz*, de *equilibrio personal* o afectivo, de *relación interpersonal* y de *inserción y actuación social*. Esta perspectiva es compartida por estudiosos de la educación, quienes, desde distintas perspectivas teóricas, muestran un amplio consenso sobre la relación que vincula el *proyecto social* del currículo y el derecho universal a la educación (Coll, 1987; Coll, Darder y Pelach, 1991). Así contemplado, el currículo adquiere la *función social* de enlace entre la sociedad y la escuela, suponiendo la “*concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo*” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 15). De acuerdo con todo esto, la definición del perfil de ciudadanos del futuro que la sociedad debe formar supone una reflexión explícita sobre las intenciones educativas, y con ello, del papel que desempeña la educación escolar al asumir las tareas que exige su formación integral. En el mismo sentido, el diseño del currículo básico y obligatorio para todos los alumnos y alumnas, al expresar estas tareas en términos de *capacidades*, cumple un doble objetivo: guiando la tarea de los profesores, hace posible que el currículo cumpla su función social (Martín y Coll, 2003).

Analizar la forma en que la escuela lleva a cabo esta función –en el caso que nos ocupa, en la Educación Secundaria Obligatoria-, supone adentrarse en el ámbito del desarrollo social en la adolescencia y en el papel que cumple en él la institución escolar. La perspectiva cognitivo-evolutiva, marco teórico que se asume en este trabajo, defiende que el desarrollo intelectual promovido típicamente en la educación formal tiene que ver, no sólo con el razonamiento lógico-científico, sino también con el razonamiento social, es decir, con la capacidad de comprensión de nosotros mismos y de las relaciones interpersonales que mantenemos con otros (Moreno y Del Barrio, 2000). Este punto de vista considera, asimismo, que el desarrollo emocional y la resolución de conflictos son ámbitos vinculados a la cognición, cuyo aprendizaje se realiza a lo largo de la vida y que, por tanto, deben ser enseñados en la etapa de escolarización (Sastre y Moreno, 2002). En consecuencia, es fácil observar el papel

esencial que juega la educación formal en el desarrollo, como contexto de privilegio en donde los jóvenes interactúan y establecen relaciones, entre sí y con los profesores de forma prioritaria: la planificación intencional de las actuaciones, llevadas a cabo por quienes reúnen la condición de expertos en enseñanza que les capacita, de forma idónea, para incidir en él. Más aún si se considera que sus intervenciones se producen, sobre todo, durante los largos años de escolarización en la educación obligatoria, la etapa de la vida en donde las personas son más sensibles a los cambios y más susceptibles, por tanto, de ser influidos por la acción educativa. Los años, en definitiva, en los que se realizan los aprendizajes fundacionales, base en la que sustentan los que siguen realizándose en el resto de la vida.

No obstante, hay que reconocer que esta dimensión de la formación integral, en la que se incluyen las habilidades para ser y relacionarse, salvo notables excepciones, no ha formado parte hasta el momento de las principales ocupaciones y preocupaciones de la escuela. Por tanto, con objeto de incidir en la mejora de las prácticas educativas, es preciso hacer una revisión de los factores que intervienen en la construcción del clima escolar. En él se sustentan las posibilidades de creación de unas relaciones de convivencia positivas para el avance conjunto, de las personas –alumnado y profesorado- y de las instituciones de las que forman parte. Desde nuestro punto de vista, la aparición de conflictos de convivencia en los centros y en las aulas está relacionada, no con la vaga percepción social de un supuesto “aumento generalizado de la conflictividad escolar en los últimos años” –ciertamente, compartida también por un amplio sector del profesorado- sino con las necesidades de ofrecer atención educativa a un nuevo alumnado. Su heterogeneidad –cognitiva, social y moral-y, frecuentemente, situación social y cultural, les aleja del lugar adecuado desde el que compartir de forma automática el discurso y los contenidos escolares, al menos en la forma en la que se ha venido haciendo de forma tradicional. En este marco, las relaciones de convivencia entre los alumnos, entre alumnos y profesores, y de familias con estos últimos, principalmente, adquieren una posición relevante en la vida cotidiana de los centros, en la medida en que pueden estar al servicio de un clima positivo, en donde puedan llevarse cabo adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, o, en sentido opuesto, hacer que los conflictos que surgen en su seno dificulten o, incluso, lleguen a impedir su buen funcionamiento.

Desde esta perspectiva, como analizamos con más detalle en el próximo apartado, en este trabajo asumimos una postura teórica en la que consideramos que la aparición de conflictos entre las personas es inevitable en las interacciones cotidianas, siendo lo esencial la forma en que se resuelvan con el fin de actuar como factores de desarrollo. De esta forma, la escuela como institución, y las aulas, como lugares en donde se produce el mayor número de

interacciones y relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, disponen de una amplia potencialidad de actuación como contextos idóneos para el desarrollo prosocial de los chicos y chicas no estando abocados, *necesariamente*, a convertirse en escenarios de confrontación. En todos los espacios del centro educativo, pero esencialmente en las aulas, los alumnos y alumnas, a través de actividades dirigidas por el profesorado, pueden y deben aprender los valores esenciales del respeto mutuo, la solidaridad y la empatía, es decir, los contenidos curriculares relacionados con las habilidades necesarias para la convivencia. Sólo desde esta formación, intencional y planificada, es posible abordar la construcción de un clima escolar positivo, en donde el eje de las actuaciones gire en torno a la *prevención* de los conflictos de convivencia.

1.2. Convivencia, clima escolar y conflictos

¿Qué se entiende por convivencia? ¿Cuál es su relación con el clima escolar? ¿La ausencia de conflictos implica una buena convivencia? ¿Todos los conflictos son de igual naturaleza? Este primer apartado tiene como objetivo exponer nuestra posición teórica que pretende dar respuesta a estas preguntas. Como hemos expuesto en la introducción, las intervenciones psicoeducativas cuyo objetivo es la construcción de unas relaciones interpersonales positivas, no pueden situarse sino en el eje de la mejora de la *convivencia*, a su vez vinculada a un factor básico del *clima escolar*, el *sistema social* (Anderson, 1982). A continuación exponemos su relación con el objeto de este trabajo, desde donde seguiremos con la revisión de los conceptos relacionados con ella, para terminar con la exposición de nuestra propuesta derivada de su análisis.

1.2.1. Los conceptos de clima escolar, convivencia y conflicto

La amplia variedad de aproximaciones recientes al tema general de la convivencia escolar muestra una cierta confusión conceptual y metodológica en el campo. La revisión de los términos que se vienen utilizando en un número indistinto de publicaciones (estudios e informes, artículos, libros, tesis doctorales, programas de intervención), tanto de rango nacional como internacional, es una tarea necesaria. Por tanto, en lo que sigue se realizan algunas aportaciones cuyo fin es realizar aportaciones al debate que permitan aclarar la perspectiva teórica, así como influir en las prácticas escolares relacionadas con este tema.

Comenzamos con los dos primeros conceptos que figuran en el título de este apartado: *clima escolar* y *convivencia*, en cuya relación se ubica nuestra propuesta. Partiendo de estos dos conceptos generales, seguimos con el análisis del concepto de *conflicto*, del que parten los otros

dos apartados del capítulo: el referido al desarrollo prosocial y al papel que juegan en él los iguales, de forma especial en el contexto escolar, y, el último, que se ocupa del aspecto contrario, la violencia y los conflictos típicamente escolares.

El concepto de clima escolar. Freiberg (1999), retomando la metáfora de Tagiuri en la que identifica *clima* con *atmósfera*, compara el clima escolar con el aire que respiramos, que tiende a pasar desapercibido hasta que algo funciona mal en él. Preocupado por su impacto en las escuelas, y en las consecuencias que puede tener en el alumnado y en el entorno de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar esfuerzos rigurosos que permitan medir su influencia. Defiende, asimismo, que el clima escolar está compuesto por distintos factores, que a su vez interactúan entre sí, especialmente relacionados con los aspectos *afectivos* o *emocionales* del aprendizaje.

Autores relevantes en el campo (Anderson, 1982; Freiberg y Stein, 1999) señalan la importancia progresiva que ha ido adquiriendo en la investigación educativa, de manera especial en las últimas décadas, aunque su estudio sistemático es aún reciente. En el momento actual, las distintas aproximaciones y corrientes teóricas ponen el énfasis en aspectos variados de la definición, lo que no facilita un consenso, por lo que el concepto de *clima escolar* difiere en razón del marco teórico en el que se centran los estudios. La exhaustiva revisión de la historia del concepto que realiza González Galán (2000, 2006) presenta su gran variedad, realizando un esfuerzo de síntesis que, finalmente, le permite agrupar el conjunto de definiciones en dos grandes categorías, denominadas *clima institucional* y *clima organizativo*. Otro enfoque relevante en este campo es la propuesta de Creemers y Reezigt (1999), quienes, partiendo de los estudios de eficacia escolar, introducen el clima como variable esencial para explicar el rendimiento. Su propuesta critica el planteamiento reduccionista que supone interpretar la eficacia escolar sin tener en cuenta la delimitación de los factores que componen el clima, y por tanto, de su estudio por separado. El análisis conjunto de ambos tipos de factores, de clima y de eficacia, permitiría explicar, de este modo, la influencia de los primeros, por sí mismos, en los segundos. Así se comprende su afirmación: “[...] *Effectiveness factors do not exist in a vacuum. Schools and classrooms are more than the sum of their effectiveness factors*”¹, para defender la necesidad de incorporarlos junto a los tradicionales de eficacia, ya que estos por sí mismos no pueden explicar todos los resultados escolares. Desde esta perspectiva, por tanto, los factores de clima

¹ “Los factores de eficacia no existen en el vacío. Las escuelas y las clases son más que la suma de sus factores de eficacia”. Creemers, B.P.M. y Reezigt, G.J. The Role of School and Classroom Climate in Elementary School [El papel del clima de centro y de aula en la escuela primaria] En H.J. Freiberg (Ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* [Clima Escolar. Medir, mejorar y mantener entornos saludables de aprendizaje] [1999, p.33]

tienen su propia influencia en los resultados de los alumnos, adjudicándoles la función instrumental de permitir el logro de los objetivos académicos. En consecuencia, desarrollan un modelo de factores, basado en las dimensiones propuestas por Anderson (1982), para el estudio del clima escolar y su influencia en el rendimiento de los alumnos, que a su vez subdividen en los niveles de centro y de aula.

Esta última autora, cuyo modelo procedemos a describir brevemente a continuación, realizó un riguroso trabajo de análisis de revisión de la literatura de este campo de investigación, con objeto de proponer unas dimensiones teóricas en las que agrupar los resultados encontrados hasta entonces y derivar conclusiones comunes. Dentro del amplio marco de los estudios sobre clima educativo, las categorías se centran en el análisis de las variables de *centro*, considerado prioritario para este análisis, en contraposición a los contextos de *aula* y *sector*. En lo que se refiere a nuestro trabajo, el interés de la propuesta de Anderson radica no sólo en el interés teórico de los factores en sí, de su concepción dinámica, en la que las interacciones entre ellos son una base esencial, o en que se consideren modificables por la acción de centros, profesores y alumnos, sino también, especialmente, en que uno de ellos (aunque no sólo éste), el denominado *sistema social*, incluye un conjunto de variables que permiten su vinculación con el concepto de *convivencia* que aquí se defiende. En función este interés, procedemos a describirlos en lo que sigue.

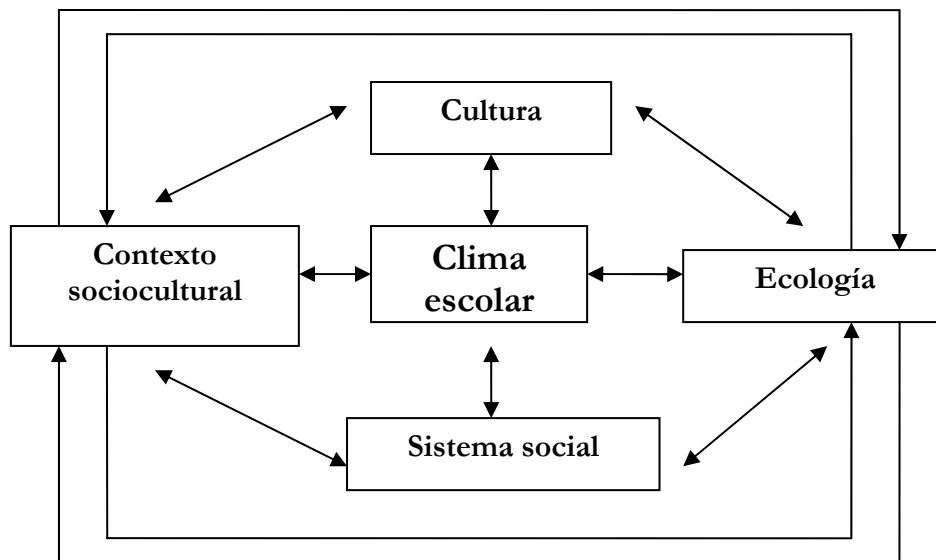
Los cuatro grupos de factores de clima son los siguientes (Anderson, 1982):

- *Ecología*: características físicas (*antigüedad, decoración*) y *tamaño* del edificio
- *Contexto sociocultural*: características de las personas y los grupos (*características y moral del profesor, características y moral del alumnado*)
- *Sistema social*: se refiere a las relaciones e interacciones entre colectivos educativos, que a su vez comprende un conjunto de subcategorías, entre las que destacamos las siguientes por su relación con este trabajo: *relaciones entre profesorado y equipo directivo, toma de decisiones compartida entre el profesorado, comunicación, relaciones alumnado-profesorado, toma de decisiones compartida entre el alumnado, oportunidades de participación del alumnado, relaciones entre el profesorado, relaciones entre familias y profesorado y entre familias y equipo directivo y compromiso con la educación (liderazgo del equipo directivo)*.
- *Cultura*: en general, son las creencias y sistema de valores dominantes en el centro, así desglosadas: *compromiso del profesor, normas entre iguales* —pertenecientes y controladas por los valores del alumnado de cada escuela, esta subcategoría vincula la dimensión *cultura del entorno escolar* a la de *entorno sociocultural*, e interactúa, al mismo tiempo, con las

relaciones entre alumnos de la dimensión sistema social-, énfasis en la cooperación, expectativas, énfasis en los resultados académicos, recompensas y alabanzas, consistencia (en la aplicación de recompensas y sanciones), consenso (id.) y claridad en los objetivos (educativos y de conducta).

La figura 1.1. muestra las interacciones entre estas cuatro grandes dimensiones y el clima escolar:

Figura 1.1. Modelo interactivo de todas las interacciones posibles entre las dimensiones del entorno y sus interacciones con el clima escolar (tomado de Anderson, 1982, p. 405)



El concepto de convivencia. En contraste con la amplia tradición de estudios sobre clima escolar en educación, el término *convivencia escolar* es de reciente incorporación a la literatura psicopedagógica. A pesar de ello, en el corto espacio de una década ha alcanzado una rápida difusión en España, apareciendo, frecuentemente, como contraposición al concepto de violencia. Un número considerable de programas, cuyos objetivos contemplan la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela, incorporan el concepto (por ejemplo, *Educación para la convivencia y la Paz* en el País Vasco, 2003-2006; *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari* en Cataluña, 2003); los programas pioneros SAVE en Andalucía (1996) y *Convivir es vivir* en Madrid (1997), publicaciones especializadas en intervención escolar (por ejemplo, *Convivencia y disciplina en la escuela*, Torrego y Moreno, 2003; *La educación para la convivencia*, Cava y Musitu, 2002; *Educación para prevenir la violencia*, Ortega, 2000). Asimismo, es frecuentemente título de encuentros, conferencias y jornadas y de estudios realizados por diversos agentes sociales (por ejemplo, el *Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos*, CCOO, 2006) e, incluso, aparece de manera recurrente en los medios de comunicación social.

La convivencia es un concepto ligado a las relaciones interpersonales positivas entre los colectivos que conforman la comunidad educativa, que puede resultar dañada, no ante la mera aparición de conflictos cotidianos, sino ante su inadecuada resolución. Desde este punto de vista, el objetivo de las intervenciones para su mejora se sitúa más allá de la ausencia de conflictos, definiéndose como “*la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuya a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución*” (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003, p. 80). Como se comprueba al observar el modelo de Anderson (1982), esta definición de la convivencia enfatiza la importancia de las variables pertenecientes al sistema social (relaciones interpersonales entre colectivos, participación y comunicación, principalmente), en relación con el clima del centro. Además, este sentido de que se dota al concepto es coherente, y complementario, con su origen etimológico, según analizamos a continuación.

Atendiendo a sus raíces, por tanto, el término *convivencia* [lat. *Convictus-us*, convivencia, vida común] se define como “*acción de convivir*” [DRAE, 22ª ed.; Seco, Andrés y Ramos, 1999] y “*reunión de compañerismo o de confraternidad*”, y el verbo *convivir* [lat. *convivere*] “*vivir en compañía* [de otro u otros seres]”, “*vivir en armonía*” [durante cierto tiempo] y “*vivir* [algo con alguien] o *participar* [con él de ello]” (Seco, Andrés y Ramos, 1999). Así, desde el origen se observan las cualidades de relaciones positivas, permeadas por afectos, durabilidad en el tiempo, intereses compartidos y/o actitud activa en los protagonistas de la acción. La revisión del origen del concepto viene al caso porque, ante la dificultad de consensuar una definición general de la violencia escolar en el campo de la investigación, recientemente se está proponiendo la utilidad de adoptar el término en español “*convivencia*”² como concepto opuesto al de violencia, buscando su equivalencia en inglés como “*living together in harmony*” o vivir juntos en armonía (Smith, 2004, p. 16) De este modo, a través de las propuestas de mejora de la *convivencia*³, el uso del concepto apoya la perspectiva preventiva de la intervención escolar. En este sentido, Ortega incorpora un conjunto de significados a la traducción del término que suponen un paso más allá desde su origen latino, presente en el castellano actual: defendiendo su carácter intrínsecamente positivo, define la convivencia como un “*espíritu de solidaridad, fraternidad, cooperación, armonía, deseo de entendimiento mutuo, de llevarse bien con los otros y resolver los conflictos a través del diálogo y de otros medios no violentos*” (2003, p.136). En este marco, las conductas prosociales entre alumnos, así como actuaciones docentes respetuosas con los derechos de los niños y jóvenes, son ejemplo de relaciones al servicio de la convivencia.

² En español en el texto redactado en inglés.

³ Íd.

Por tanto, la calidad de las relaciones interpersonales, y la forma de convivir, dependen del resto de los factores que conforman el clima escolar: la *cultura*, la ecología y el *sistema social*, influyendo a su vez en él, según la propuesta de Anderson (1982) que se acaba de exponer. Al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta que el conflicto forma parte, necesariamente, de las relaciones interpersonales, por lo que la escuela promueve la convivencia al ocuparse de su resolución positiva desarrollando como estrategia preventiva la formación en *prosocialidad* del alumnado, entendida como conjunto de conductas dirigidas a *beneficiar a otros y a la institución*. Así, se amplía el concepto de *conducta prosocial* como se ha venido entendiendo tradicionalmente en psicología - conductas dirigidas sólo hacia las personas-, oponiéndose al de *conducta antisocial*, cuya definición, en sentido contrario, se refiere al tipo de conductas que buscan *dañar a otros y a la institución*.

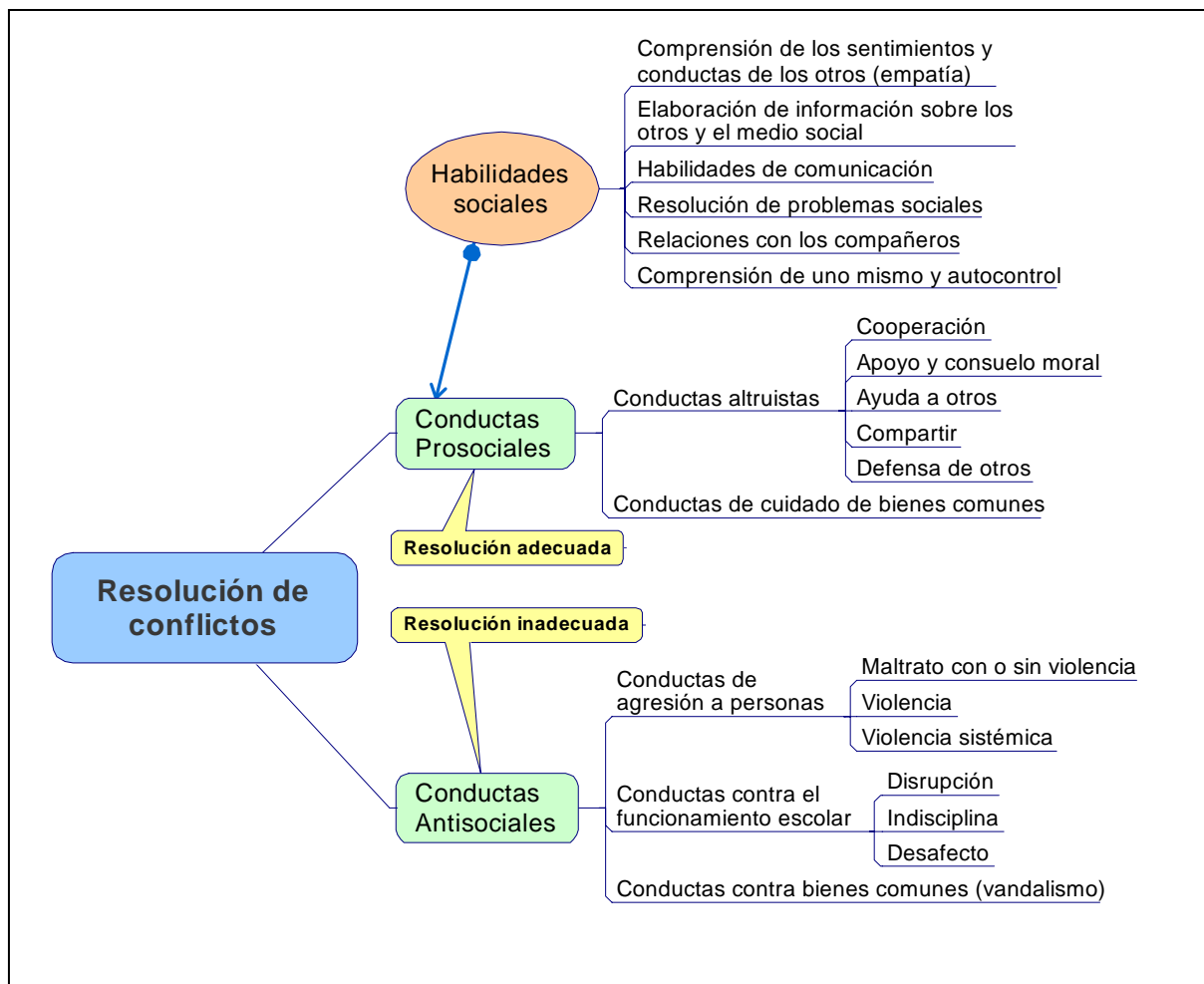
De acuerdo con esto, en el eje de oposición entre ambos conceptos, lo *prosocial* y lo *antisocial*, se sitúa la intervención educativa que, partiendo de la resolución positiva de los conflictos de convivencia, tiene como objetivo prioritario el desarrollo social y moral del alumnado. Como exponemos más adelante en este capítulo, éste comprende el conjunto de actuaciones que, en el ámbito de la competencia social, implican la formación de capacidades y actitudes que fomentan la adopción de perspectivas, la empatía emocional y las relaciones entre compañeros. De este modo, la escuela enseña, planificada e intencionalmente, habilidades sociales como la capacidad de comprensión de los sentimientos y conductas de los otros, de uno mismo y de la propia conducta y su autorregulación, la elaboración de información sobre los otros y el medio social, las habilidades de comunicación, la resolución de problemas sociales y las relaciones con los compañeros. Todas ellas, como habilidades imprescindibles para la prevención de los conflictos de convivencia y la consecución de un clima escolar positivo, suponen el fomento de conductas altruistas entre el alumnado como son la cooperación, el apoyo y consuelo, la ayuda a otros, compartir sentimientos y bienes, la defensa de otros, etc., así como de las conductas de cuidado de bienes comunes.

Si éste es el resultado de la tarea educativa que implica la educación prosocial, en el lado opuesto del espejo encontramos las conductas antisociales, producto de la resolución inadecuada de los conflictos de convivencia. Cuando la escuela no adopta un enfoque positivo para intervenir ante ellos, si los considera exclusivamente elementos negativos y motivo de confrontación interpersonal, obviando su potencialidad al servicio del aprendizaje y el desarrollo social, el resultado es la aparición de conductas dañinas hacia las personas y los bienes comunes. Aunque más adelante en el texto hacemos la revisión teórica de este conjunto de conceptos, en este momento avanzamos su clasificación en tres tipos:

- a) De *agresión a las personas*, entre las que se encuentran las conductas de *maltrato entre el alumnado*, con o sin violencia; la *violencia interpersonal* (agresiones de alumnos a profesores, de profesores a alumnos, de padres o madres a profesores) y la *violencia sistémica* (agresiones indirectas de la institución hacia el alumnado);
- b) *Contra el funcionamiento escolar*: conductas de *indisciplina*, *disrupción* y *desafecto* o *indiferencia* (por parte de alumnado y profesorado) y *absentismo* (íd.)
- c) *Contra bienes comunes*: actuaciones vandálicas contra los materiales y/o la institución.

La figura 1.2. muestra la relación entre los dos grandes conceptos, conducta *prosocial* y *antisocial*, y las conductas derivadas de cada uno de ellos a partir del modo de resolución de conflictos que se adopte.

Figura 1.2. Relaciones interpersonales en la escuela, resolución de conflictos y conducta



El concepto de conflicto. La figura 1.2. introduce el concepto de *conflicto* como eje de separación entre las conductas comprendidas en el ámbito prosocial, y su opuesto, lo antisocial. Como puede observarse, su ubicación entre ambos se explica en la definición del concepto que

se asume en este trabajo, en donde su estilo de resolución puede dar lugar al desarrollo de capacidades prosociales o, por el contrario, a la aparición de conductas de carácter antisocial. No obstante, dada la ambigüedad con que este concepto viene tratándose en la literatura, a continuación hacemos una breve revisión de su historia desde el punto de vista de las distintas tradiciones que, en relación con el interés de este trabajo, lo han abordado con anterioridad.

El término *conflicto* remite, en primer lugar, a las tradiciones piagetiana y vygoskiana de la psicología del desarrollo y de la educación, aunque, de forma destacada en el campo de la intervención educativa, parece haberse popularizado a partir del más reciente interés por él de disciplinas afines a otras ciencias sociales en las últimas décadas. Así, puede observarse un notable florecimiento de publicaciones en donde se introduce la idea de que la apertura y movilidad social, en las sociedades avanzadas, genera más posibilidades de la aparición de conflictos y del riesgo de su conversión en hechos de tipo estructural. Esta idea, tomada de la psicología social, se vincula a la mayor interdependencia de las personas en grupos y organizaciones. Desde esta perspectiva se defiende una revisión teórica del concepto, que invierte la carga negativa y peyorativa tradicional, en donde el conflicto se define como una *“incompatibilidad en las actividades que deben desarrollar las partes para la consecución de sus objetivos”* (Munduate y Martínez, 1994, p. 28). De ahí la importancia de *“poseer instrumentos adecuados para hacerles frente de manera positiva”* (Serrano, 2005). Este nuevo sentido del concepto es el que permite considerar que los conflictos, si se resuelven adecuadamente, son herramientas al servicio del desarrollo. No obstante, debemos dejar constancia de que nos encontramos, de nuevo, ante un campo de estudio emergente, en el que –especialmente en el ámbito de la intervención- podemos encontrar con frecuencia la utilización del término en muy distintos sentidos.

En cuanto a disciplinas como la psicología del desarrollo y de la psicología de la educación, la idea del conflicto como consecuencia de la interacción social, y las propuestas para su resolución basadas en la negociación y la mediación, encuentra sus orígenes en la idea expuesta por Piaget (1932), en su clásica obra *El criterio moral en el niño*. El desarrollo de la moral autónoma, basada en el respeto mutuo y en la confrontación de intereses en términos de igualdad entre las personas, supone la posibilidad de desarrollar estrategias basadas en la cooperación, a partir de los cambios en el pensamiento infantil que supone la aparición del conflicto cognitivo. Desde este punto de vista, es posible adoptar una perspectiva educativa de los conflictos interpersonales, en donde lo esencial no es su aparición –inevitable en la interacción social- sino las estrategias que se empleen para su resolución. Por su parte, Vygotsky (1978) enfatizó el papel de la interacción social para el desarrollo personal en la *“Ley*

genética del desarrollo cultural”: “[...] *Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones*”. El lenguaje, como instrumento semiótico esencial para la comunicación entre las personas en su modelo de interacción social enfatiza, como señalan Tudge y Rogoff (1995), el desarrollo de la comprensión y el significado compartidos (p.111) De esta forma, la investigación sobre la interacción entre iguales es un factor común a las tradiciones tanto piagetiana como vygotskiana: la capacidad para que las partes en interacción compartan un mismo marco de referencia, base para la indagación conjunta de las posibles soluciones a los problemas. Desde esta doble tradición, por tanto, se deriva, según estos autores, el que *“el conflicto pueda muy razonablemente considerarse como una oportunidad para discutir un problema y coordinar una actividad en común para resolverlo”* (p. 116)

En el ámbito de la educación para la paz, sus principales teóricos definen el conflicto como un *“proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”* (Lederach, 2000, p. 59) Galtung (1998), por su parte, opina que es preciso adoptar una perspectiva positiva, en la que el conflicto se interprete como un reto, aun siendo conscientes del desafío que supone la percepción –intelectual y emocional– de la incompatibilidad de metas para las partes involucradas. Así, defiende una definición del conflicto como *“una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana”* (p. 59, cit. en Lederach, 2000)

En lo referente al lugar que ocupa el tratamiento del conflicto en los centros educativos, la educación para la paz enfoca el trabajo pedagógico como un proceso de *“producción de conflictos”*, en donde el interés se centra, por parte de los alumnos, en la toma de conciencia de los conflictos que les rodean y en los que participan. Entre sus objetivos pretenden que *“[los alumnos] Desarrollen sus habilidades de observar críticamente las dinámicas y los procesos conflictivos, mejorar sus capacidades de escuchar y percibir lo que los contrarios (o su adversario) quieren y sienten y, finalmente, fomentar sus posibilidades de imaginar y crear alternativas en situaciones de conflicto”* (Lederach, 2000, p. 73). En esta misma línea se encuentra la propuesta de Fernández, Villaoslada y Funes (2002, p. 134), en donde, exponiendo la utilidad de los programas de intervención que desarrollan la resolución democrática de los conflictos de convivencia entre los iguales, afirman que *“Si cambiamos la perspectiva del conflicto, otorgándole una dimensión positiva, podemos darle una orientación constructiva y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje”*

En el marco de los estudios de la organización escolar, la *perspectiva crítica* sitúa el conflicto y su afrontamiento positivo como ejes esenciales para la vida organizativa de los centros, cuya existencia promueve mejora en los siguientes ámbitos: en los procesos de análisis

y reflexión sobre la propia práctica, en los procesos de diálogo y comunicación, en la responsabilidad organizativa, en la participación de todos los miembros, en la calidad de los procesos de toma de decisiones, en los planteamientos colaborativos de la organización y el liderazgo educativo, en los procesos de análisis y toma de conciencia, en la innovación y el cambio, en la autoevaluación permanente del centro y en el acortamiento de la distancia entre el currículo organizativo oculto y el explícito (Jares, 2001, p. 91).

1.2.2. Conducta antisocial, violencia y agresión

Una vez realizada la revisión de los conceptos de clima escolar, convivencia y conflicto, y avanzadas unas ideas previas sobre las consecuencias de su resolución positiva, continuar con el mismo objetivo, pero en su vertiente opuesta de consecuencias negativas, exige partir del reconocimiento de la distinta naturaleza de los conflictos que afectan a las relaciones interpersonales. Esto es, entrar en el ámbito de la conducta *antisocial*, en el sentido en que se ha definido anteriormente. Dentro de él, cabe preguntarse por las características de sus distintas manifestaciones, por ejemplo, ¿puede considerarse violencia la exclusión social entre escolares? ¿Y los insultos continuados, o la maledicencia, de un compañero o grupo de compañeros o compañeras hacia otros u otras? ¿La disrupción en las aulas debe calificarse como conducta violenta? ¿Son agresiones hacia el profesor o hacia la institución que representa? ¿Un docente agrede a alumno o alumna cuando le ridiculiza públicamente? Romper o destrozar bienes del edificio escolar, ¿son agresiones? ¿El denominado *absentismo* escolar es, o no, un tipo de violencia? Si la institución educativa sanciona y excluye a un alumno o alumna determinado de forma reiterada, ¿puede considerarse violencia? A estas preguntas, que incluyen conceptos utilizados abundante, y confusamente, en la literatura reciente en el campo, pretendemos responder en el próximo apartado.

Las relaciones entre conducta antisocial, agresión y violencia.

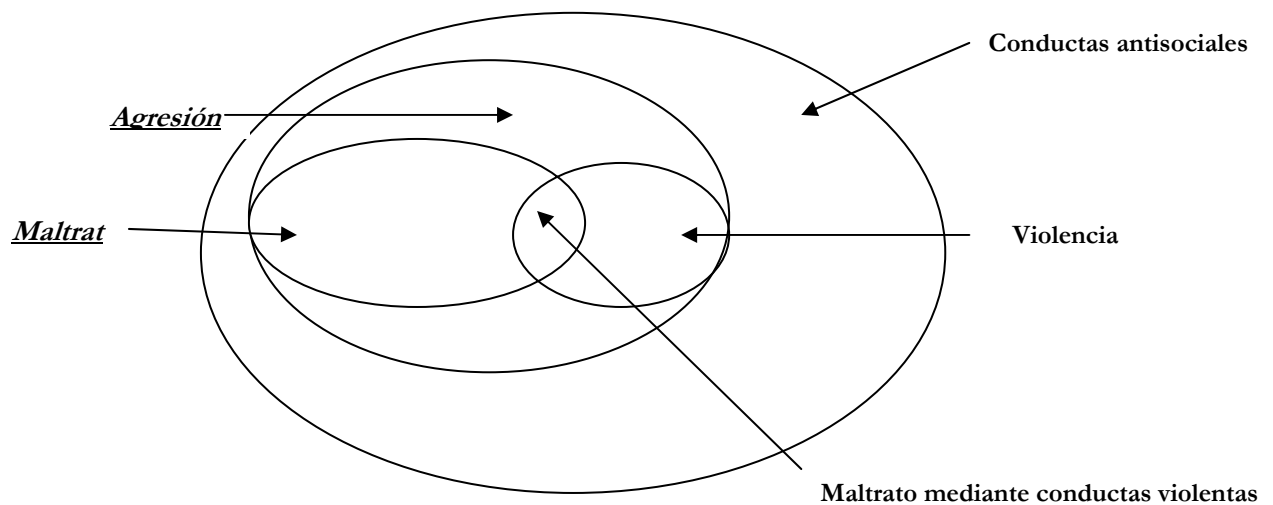
El concepto de *agresión* no aparece, sorprendentemente, en primer plano en el debate sobre la violencia entre los expertos que, en el ámbito internacional, vienen ocupándose del tema, a pesar de la amplia tradición con que cuenta en el campo de la investigación psicológica. En nuestra opinión, sin embargo, su estudio detallado permite clarificar en gran medida el estado de confusión en que se encuentra el debate, razón por la que se incluye aquí siguiendo el exhaustivo trabajo de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003). El valor de su análisis teórico, que recorre el abanico de disciplinas y subdisciplinas psicológicas que se vienen ocupando tradicionalmente del tema como la psicología del desarrollo y la psicología social,

deriva, asimismo, en importantes consecuencias para la intervención en el ámbito aplicado de la psicología de la educación. El presente estudio las asume en su conjunto, presentando a continuación de forma sintetizada las de mayor relación con este trabajo.

Agresión y conducta antisocial.-Es fácil encontrar hoy, en el lenguaje común y en trabajos especializados, la denominación como *antisociales* de conductas relacionadas con la perturbación del funcionamiento de los centros, o con la ausencia de autocontrol susceptible de producir daño físico o psicológico a otros. De acuerdo con este análisis, el interés de la psicología en décadas pasadas por el estudio del comportamiento agresivo, desde la perspectiva de las diferencias individuales ha conducido, por efecto de contagio conceptual, a tratar como antisociales conductas que, si bien pueden acompañar a la agresión, no lo son en sí mismas. Entre ellas se citan como ejemplos la desobediencia a los adultos, la delincuencia, el abuso de sustancias, la delación, la actividad sexual precoz y con riesgo y el vandalismo (Coie y Dodge, 1998).

La primera conclusión que señalan Del Barrio *et al.* (2003), a partir de los análisis de los autores que se han ocupado recientemente del tema (Coie y Dodge, 1998; De Rivera, 2003), esta diferenciación resulta esencial para determinar las actuaciones ante las conductas de agresión en el seno de la escuela. En el momento actual del debate se está produciendo una separación de los primeros estudios realizados por etólogos como Lorentz (1963), que destacaban las tendencias innatas de la conducta humana hacia la agresión. Por el contrario, aportaciones más recientes enfatizan, la “*influencia social para modelar la conducta agresiva*” (p.14), indicando la insuficiencia de estos análisis cuando se aplican a la conducta humana puesto que se prescinde de factores esenciales para su comprensión profunda: los antecedentes y las consecuencias de la conducta y el contexto en donde ésta tiene lugar. Desde esta perspectiva se abre el camino al análisis de los conflictos que tienen lugar en los centros educativos: fenómenos *situados* en contextos físicos (el aula, los pasillos, el recreo, el centro educativo) y sociales (entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre profesores) determinados, en los que es preciso tener en cuenta concepciones, atribuciones, expectativas, afectos, actitudes y valores como elementos directores de la conducta, más allá de las características individuales de las personas. Las relaciones entre estos conceptos y el *maltrato por abuso de poder*, quedan ilustradas en la figura 1.3.

Figura 1.3. Relaciones entre los conceptos de agresión, violencia, maltrato y conductas antisociales (tomado de Del Barrio y otras, 2003)



Como se observa en la figura 1.3, las *conductas antisociales* son la categoría más amplia en donde se incluyen no sólo las agresiones, sino también otras conductas cuyo fin es el de causar daño a las instituciones sociales y las personas. La *agresión*, en el mismo diagrama, incluye a su vez el maltrato y la violencia, aunque las autoras, en un detallado recorrido de las distintas acepciones del término, matizan su significado. Así, siguiendo el análisis de Coie y Dodge (1998) y De Rivera (2003), se consideran agresiones los tipos de conducta en los que la *intencionalidad* se manifiesta pretendiendo “[...] *Hacer daño a otros, está motivada emocional o instrumentalmente y es un medio para alcanzar un fin*” (p. 14). Ejemplos de agresiones en el ámbito escolar serían las peleas ocasionales entre alumnos, o entre bandas, en distintos lugares de la escuela (recreo, aulas, entorno), ridiculizar a un alumno (por parte de sus iguales o de un profesor), y las conductas de maltrato por abuso de poder. De estas dos últimas nos ocupamos en los siguientes apartados.

Agresiones entre profesores y alumnos.- A este respecto, es necesario reseñar la existencia de un tipo de conflictos que más atraen la atención social: las agresiones entre profesores y alumnos. Los datos del informe nacional sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007) constatan su existencia en los centros de forma bidireccional: de los alumnos *hacia* los profesores y de los profesores *hacia* los alumnos. De acuerdo con la información que proporcionan los jefes de estudio, las agresiones protagonizadas por los profesores son, mayoritariamente, de tipo verbal (además de un porcentaje representativo de quienes comunican la intimidación con amenazas a los alumnos), mientras que los alumnos, junto a aquéllas, también practicarían conductas contra propiedades de los profesores y la

intimidación con amenazas. Dicho esto, aunque se analiza con mayor profundidad más adelante, debe recordarse la asimetría de poder que define la relación entre profesor y alumno: por el estatus de adulto del primero y su autoridad tradicional como profesor, por su autoridad legal formalmente respaldada por la institución que representa, y de la que forma parte esencial, y por su reconocida capacitación para impartir conocimientos.

No es lugar, tampoco, para analizar las consecuencias de esta desigualdad en lo referente al clima de clase, baste un breve apunte, ya señalado por Hargreaves (1978): en el aula, es la figura del profesor quien cuenta con la mayor parte de las bazas a su favor para definir e imponer la situación a los alumnos, por lo que “*el comportamiento de los niños o jóvenes depende en alto grado del comportamiento del profesor*” (p. 133). En este sentido, resulta preocupante el uso del sarcasmo por parte de un amplio sector del profesorado (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007). Aún no siendo conscientes, las consecuencias de este tipo de conductas pueden dañar gravemente la autoestima y el autoconcepto de los alumnos, al ser expuestas públicamente –se estigmatiza ante el grupo- y provenir de figuras de referencia. En los casos de alumnos y alumnas más vulnerables, además, pueden generar sentimientos de indefensión y desapego hacia la institución educativa, de los que puede derivarse el abandono escolar.

Otros autores, en el ámbito de la psicología de la educación (Ortega y Mora Merchán, 2000), reconocen la dificultad de abordar una definición común, destacando en este caso la necesidad de una conceptualización que permita considerar el fenómeno “*reductible por medio de la acción educativa*” (p.20). Para ello, proponen abordar los hechos psicológicos (conductas, actitudes, relaciones) específicos del ámbito educativo (currículo, escolarización, etc.) en el marco general de la cultura escolar, definiéndola en torno a las dimensiones económica, instructiva, política, interpersonal, metodológica y conceptual. En este marco general ubican los fenómenos de violencia en la escuela, cuya limitación al ámbito de las relaciones interpersonales les permite ocuparse del tema central de su interés, las relaciones entre los escolares. Desde ese punto de vista, el concepto de violencia interpersonal que se propone supone el “*Ejercicio físico, psicológico, social o verbal mediante el que una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social*” (p.20).

En el contexto de las relaciones interpersonales entre los iguales que tienen lugar en la escuela, consideradas agresiones, se sitúa el fenómeno del *maltrato entre iguales por abuso de poder o victimización*, del que nos ocupamos a continuación.

Violencia y maltrato entre iguales por abuso de poder.-Las distintas definiciones de la violencia, como concepto general, comparten sus referencias a fenómenos o situaciones relacionados con el ejercicio de la fuerza o la coacción entre personas, grupos sociales o en el medio natural o físico, destacando su intensidad o ausencia de comedimiento en la acción (María Moliner, 1983; DRAE, XXII ed.) e, incluso, estableciendo su equivalencia con las agresiones físicas o morales (Seco, Andrés y Ramos, 1999). No obstante, cuando se aplican al ámbito de la escuela se introducen diversas matizaciones, como puede observarse en algunas propuestas de amplia difusión en distintos países.

Así, en unos casos acotan su significado al incluir otros sucesos específicos de los centros escolares, como hacen Debarbieux, Blaya y Vidal (2003) al usar el término “micro-violencia”. Otros se mantienen en el terreno de cierta ambigüedad conceptual, bien centrándose de forma casi exclusiva en la violencia relacionada con el fenómeno del “*bullying*”⁴- como conducta repetida en el tiempo y consecuencia del desequilibrio de poder entre los iguales- según la interpretación de Cowie, Jennifer y Sharp, (2003) o lo utilizan como sinónimo de conductas de agresión de manera general (Smith, 2004; 2003), o se busca la diferenciación a partir del establecimiento de una categorización global del conjunto de fenómenos relacionados con alteraciones en la convivencia, comprendidos dentro de la dimensión “*violencia escolar*” (Torrego y Moreno, 2003). La confusión que refleja el debate en el contexto europeo, exige, en todo caso, seguir avanzando en la clarificación del concepto, de especial interés en lo que supone sobre las relaciones entre maltrato y violencia escolar, de lo que nos ocupamos en lo que sigue.

El maltrato entre iguales por abuso de poder.- Concepto ya incorporado, tanto en el campo de la investigación como en el de la intervención educativa y en la sociedad en general. La proliferación de artículos y estudios sobre el tema en los últimos años, en España y en países del entorno europeo, tiene que ver, por una parte, con la mayor preocupación social sobre la calidad de las relaciones interpersonales en las escuelas y, por otra, con la forma en que éstas repercuten en los aprendizajes. Al mismo tiempo, la reciente aparición de casos documentados de maltrato en diferentes lugares de la geografía española (popularmente conocido como *bullying* o *acoso escolar*), ha aumentado el interés de centros y profesores por disponer de información precisa sobre el tema y sobre las estrategias de intervención para detener su aparición.

⁴ En terminología anglosajona. En este trabajo usamos en adelante la traducción de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) de “*maltrato entre iguales por abuso de poder*”.

En consecuencia, en este campo de la investigación teórica se observa, de nuevo, un esfuerzo por consensuar una definición. Partiendo de los trabajos pioneros de Dan Olweus en la península escandinava a finales de la década de los setenta, se propone incluir los diferentes tipos de conducta en que se manifiesta este fenómeno relacionado con la violencia escolar. Como señalan Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) en su recorrido por la historia del concepto, la información obtenida a partir de cuestionarios, distribuidos en países europeos en esa época, permiten una definición muy aproximada, atendiendo, asimismo, a variables relacionadas con la edad, el género y el nivel educativo, principalmente. Hoy sabemos que su práctica se realiza en el nivel del currículo oculto en ausencia de la mirada de los adultos, que existe en todos los países y en todas las instancias de la educación formal y que sus características son similares en todos los lugares en donde se ha estudiado (p. 11).

No obstante, la definición de lo que se entiende por *maltrato entre iguales* aún hoy no resulta fácil de concretar, ni siquiera entre los principales investigadores en el campo. Sí existe, sin embargo, un acuerdo básico en cuanto a considerarlo dentro del ámbito de la violencia escolar, aunque la denominación difiere. Por ejemplo, Ortega y Mora-Merchán (2000, p. 19) hablan de *violencia interpersonal*, definiéndola como “*fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, lo que provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa*”. De esta definición derivan las siguientes consecuencias:

- Es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, no sólo psicológica, con serias implicaciones del contexto social en que se encuentran los sujetos.
- Es una dinámica de juego de roles que trasciende el mero comportamiento individual en donde se necesita un mantenimiento de papeles y actuaciones sociales.
- Es un fenómeno cultural, en donde el comportamiento agresivo ha perdido parte de su justificación biológica
- Los poderosos componentes subjetivos e intersubjetivos dificultan el conocimiento preciso de la carga de intencionalidad de la conducta de los agresores.
- Afecta fuertemente a la dimensión moral de las personas y a su correlato grupal al comprometer los derechos y deberes básicos y las normas sociales de conducta.
- Es un fenómeno educativo en la medida en que interrumpe o dificulta los objetivos de desarrollo intelectual, social y moral de los alumnos.

- Es de carácter sociojurídico en tanto que conducta punible que atenta contra los derechos básicos de las personas, aunque el fenómeno no se corresponde con un tipo delictivo concreto.

Del Barrio *et al.* (2003, p. 10), por su parte, indican que el maltrato, en un sentido general, es un “*tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Puede considerarse un tipo de relación especialmente dañina cuando se da entre individuos que comparten un mismo estatus, i.e. son iguales según un determinado criterio externo al grupo (por ej., compañeros de una misma aula, o de un mismo departamento laboral), pero situados en una posición diferente de poder –físico, psicológico- dentro del grupo, debido al abuso de su posición de ventaja por parte de quien intimida o excluye a su compañero*”. A partir de esta definición, las autoras realizan una detallada exposición del concepto de *abuso entre iguales*, entendido como sinónimo de maltrato, en la que enfatizan su cualidad interrelacional en los diferentes niveles de complejidad en que las personas mantenemos experiencias con los otros.

Como se recordará, en un apartado anterior se hacía la pregunta de qué sucede cuando la relación de simetría horizontal entre los iguales en el grupo-clase desaparece, permitiendo la emergencia de una relación vertical dañina: la respuesta se encuentra en la definición del concepto de *maltrato entre iguales por abuso de poder* que propone Gutiérrez (2001). Para este autor, cuando un igual queda en situación de desventaja, uno de ellos deja de ser una influencia positiva para el otro y se convierte en un elemento distorsionador y traumático (Almeida, 2000, Olweus, 1993). En consecuencia, se rompe el esquema alternante de aceptación de posiciones distintas y defensa de las propias (el esquema dominio-sumisión al que se refiere también Ortega, 1995) y se produce un desequilibrio relacional negativo. Desde este punto de vista, el maltrato entre iguales *no es un problema bilateral de maltratado y maltratador, sino un problema complejo, en donde forman parte de él todos los miembros del entorno escolar: víctima y agresor/agresores, testigos de la agresión, profesorado, equipo directivo, familias, administración educativa*.

En definitiva, las características del maltrato pueden resumirse en cuatro: la existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresores o agresoras, la intencionalidad por parte del agresor/a o grupo de agresores/as, la frecuencia en el tiempo de los abusos y en la impotencia e incapacidad de la víctima para enfrentarse a la agresión. Características que se encuentran, asimismo, en la definición de Olweus (1993), el investigador de mayor influencia en este campo: *conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno, alumna o grupo de alumnos o alumnas contra otro, quien es elegida como víctima al azar de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios*

medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, ansiedad, cuadros depresivos, e incluso puede conducir al suicidio.

Olweus (1993, p.26) expone, asimismo, la utilidad de diferenciar entre lo que llama *acoso directo* y *acoso indirecto*, cuya diferencia se encontraría en la realización de las conductas de forma más o menos evidente. El informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) pormenoriza a partir de esta clasificación y de otras formas propuestas entre maltrato *físico*, *verbal* y de *exclusión social* en diferentes tipos: *maltrato físico* (que incluye el directo en la conducta de *pegar*, y los indirectos de *esconder*, *romper* y *robar cosas* y *amenazar con armas*); *maltrato verbal* (directos en las conductas de *insultar* y *poner mote*, e indirectos, *hablar mal de alguien* o *sembrar rumores dañinos*); *exclusión social* (indirecto, *ignorar a alguien* y directo, *no dejar participar a alguien en una actividad*) y *mixto -físico y verbal-* (directos en las conductas de *amenazar con el fin de intimidar*, *obligar a hacer algo con amenazas -chantaje-* y *acoso sexual*)

Por último en este apartado, interesa destacar la evolución de los episodios de maltrato, considerados escenarios con dos implicados fundamentales, agresores y víctimas, hasta el momento actual, en donde las aportaciones de autores como Pikas (1975), Lagerspetz y cols. (1982), Rigby y Slee (1993), Salmivalli (1996) y Bukowski y Sippola (2001) proponen definirlo como un proceso *social*, según recoge Gutiérrez (2001) De esta forma, al situar la aparición del maltrato en el seno de un grupo e imbricarlo en las relaciones sociales que se dan en él, adquiere una importancia central el papel de los testigos de las agresiones, pudiendo adoptar éstos una variedad de roles que van desde conductas de apoyo a la víctima, al agresor o no involucrándose. Este último aspecto, de importancia central para el desarrollo de la intervención en la escuela, tanto a nivel del centro educativo como, especialmente, del grupo-clase, ha sido estudiado de forma extensa por Salmivalli (1996, 1997, 1998, 1999, 2004; 2005, en prensa), quien plantea diferentes grados de implicación de los participantes, relacionándolos a su vez con los cursos de referencia. Como puede observarse, la primera conclusión derivada de sus trabajos refuerza la idea que se viene defendiendo aquí: el carácter *interpersonal* de las conductas de maltrato, de donde se deduce la tarea esencial de estudiar no sólo los papeles de víctimas y agresores, sino también de estudiar a los testigos de estas actuaciones.

Pero antes de concluir este breve repaso al debate teórico sobre los conceptos de violencia en la escuela, es preciso comentar una forma específica de violencia: la que ejerce la institución en cuanto tal sobre el alumnado, la denominada *violencia sistémica*.

La violencia sistémica.-Las aportaciones de la pedagogía crítica al debate sobre la violencia en las escuelas, realizada por Ross y Watkinson (1996) entre otros, amplían su interpretación más

allá de las agresiones interpersonales, defendiendo la existencia de una violencia *sistémica* en el seno de la institución educativa. Para estos autores, es “*Cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño*” (p.15). De este modo, destacan la ausencia de intencionalidad (“*no es el daño intencionado que individuos despiadados infligen a otros desafortunados [...] son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos*”, p.16) y la conciencia de su existencia, tanto por parte de quienes la ejercen como de quienes la padecen.

Este tipo de violencia se concreta en aspectos cotidianos de la vida de las escuelas y en las prácticas de enseñanza y organización de los centros, en donde se ejerce la exclusión, la discriminación y la intolerancia. En un breve análisis sobre las llamadas fuentes de la violencia (la deshumanización, la estratificación y los malos tratos), estos autores señalan la asociación entre determinadas políticas y prácticas educativas, el retraso en los aprendizajes y el clima de violencia en los centros, destacando que, si en ocasiones el objetivo son profesores y administradores, es más frecuente encontrarla contra los propios compañeros y contra uno mismo. En este sentido, denuncian la responsabilidad de las autoridades educativas, a través de conductas cómplices con los malos tratos físicos, emocionales, psicológicos y sexuales que reciben los niños, tanto en las escuelas como en la sociedad.

Torrego y Moreno (2003) consideran que la violencia *sistémica* a que se refieren Ross y Watkinson es equivalente, en su concreción escolar, a la violencia *estructural* de que habla Galtung (1998), o a la denominada *simbólica* en el campo de la sociología. Al compartir su categorización del concepto: *directa*, en sus vertientes física o psicológica, y *cultural*, (junto a la *estructural*), advierten de que no todos los conflictos escolares se expresan con la visibilidad de los clasificados como directos, cuya manifestación se expresa a través de la conducta. En este sentido, reflexionan sobre la doble estigmatización que sufren los alumnos y alumnas más desfavorecidos y alejados de la cultura, sometidos, también, a las consecuencias de la aplicación escasamente equitativa de las normas de funcionamiento de la escuela en el caso de los conflictos típicamente escolares.

1.2.3. Otros conflictos escolares: (in)disciplina, disrupción, desafecto o indiferencia, absentismo y vandalismo.

El análisis de los conceptos generales de violencia, agresión y conducta antisocial se completa en lo que sigue con los tipos de conflictos relacionados más típicamente con el funcionamiento

de las instituciones educativas. Como aquéllos, son los que aparecen en la vida cotidiana de los centros, y que, mal resueltos, pueden actuar de forma negativa para el desarrollo, de las personas implicadas y de la institución escolar de la que forman parte. Además, al confluir con el rendimiento escolar del alumnado, son los más llamativos, desde el punto de vista del profesorado y de amplios sectores sociales: son los problemas relacionados con las conductas de *indisciplina* y *disrupción* y, aunque en menor medida, el *desafecto* o *indiferencia* y el llamado *absentismo escolar*. Por último, se revisa también el *vandalismo*, parte también de las conductas antisociales en tanto que pretenden el daño a un bien público, en este caso, los enseres pertenecientes a la institución escolar.

El concepto de (in)disciplina.-La notable evolución del término, desde las primeras acepciones como “*rama del saber, instrucción de los discípulos, formación mental y moral*” hasta las más recientes que hacen referencia al control externo de la conducta y de obediencia a pautas externas (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p. 17), ha tenido eco, asimismo, en el ámbito estrictamente pedagógico. Desde este punto de vista, los cambios de significado en el siglo XX han variado desde las propuestas defensoras de un tipo de disciplina impuesta por el profesor, hasta el concepto de *autodisciplina* como forma de autocontrol y regulación del propio comportamiento (Estrela, 1992).

Una vez más, como en el caso de otros conceptos básicos en esta investigación, la revisión de los trabajos realizados hasta la fecha muestra cierta confusión, por lo que de forma resumida en lo que sigue se presentan las propuestas más relevantes para este trabajo. Nuestro interés se sitúa en dos ámbitos en el campo de la psicología: en los primeros estudios aportados por la psicología social (Lewin, Lippit y White, 1939, citados en Hargreaves, 1978) y, más recientemente, los enfoques de la psicología de la educación (Watkins y Wagner, 1987; Gotzens, 1997), deudores, en parte, de los estudios pioneros citados.

El análisis de la interacción entre profesor y alumnos, como aproximación al clima de aula o *definición de la situación*, es la base que sustenta los estudios realizados por psicólogos sociales como Flanders (1964), Amidon y Hunter (1967), Amidon y Hough (1967), por citar tan sólo algunos investigadores representativos de esta corriente en la década de los sesenta. Hargreaves (1978, p. 131), en un extenso trabajo dedicado al estudio de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, asume la amplia definición de *clima de clase* propuesta por Flanders (1964): “[...] *Actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. Su evolución es producto de la interacción de clase. Como fruto de la participación en las actividades del aula, pronto dejan advertir los alumnos previsiones compartidas respecto*

a cómo debe actuar el profesor, la clase de persona que es y si les agrada la lección. Son previsiones que confirman los aspectos del comportamiento de clase, creando una atmósfera o clima social que parece bastante estable una vez establecido [...]”

A partir de esta definición se señalan dos rasgos básicos de las prácticas educativas en el aula, producto de las múltiples interacciones entre profesor y alumnos. Ambos explican la aparición de los conflictos: el primero, la no voluntariedad de la asistencia a la escuela, rasgo típico de la institución escolar –aunque no único de ella. Consecuencia de él, el alumnado puede retirarse de la escuela, si no físicamente, sí *psicológicamente*⁵. Y el segundo, la diferencia de poder entre las dos partes en interacción, profesor y alumno. Esta asimetría relacional, según Hargreaves (1978, p. 133), se manifiesta de múltiples formas, más allá de la potencialidad para decidir sobre medidas de sanción: la toma de decisiones sobre el comportamiento que se espera del alumno, el derecho a intervenir o interrumpir la actividad del alumno, la ausencia de “terreno privado” para éste último, etc.

Desde este punto de vista, la psicología social lo considera un concepto interpersonal, “[relacionado con] *un conjunto de reglas o normas y específica fórmulas aceptables de comportamiento en clases impuestas por los profesores a los alumnos o acordadas entre los primeros. Representa una forma de control social. Varias de tales reglas van designadas a regular los encuentros entre personas, entre el profesor y los alumnos y entre alumno y alumno [...]*” (p. 214) En este contexto teórico se identifica, asimismo, lo que llama “*formas de disciplina*” con el de “*definición de la situación*”, lo que comprendería la amplia variedad de interpretaciones del concepto que ofrecen los protagonistas principales de la interacción, los docentes. El rol en el aula que desempeñan estos últimos, de acuerdo con esta perspectiva, comprende un conjunto de sub-roles específicos, de los que se destacan dos principales: los papeles de *instructor* y de *mantenedor de la disciplina*, siendo ambos son únicos de cada clase y de cada profesor y pudiendo ejercerse de forma muy diversa. Así, se explica que el segundo rol consiste en un conjunto de tareas relativas a *quién debe hacer qué, cuándo y cómo*, es decir, la creación de reglas de conducta y de procedimiento. Esta función, a su vez, puede adoptar múltiples formas: en los extremos, de forma autocrática –fijando las reglas el profesor, imponiéndolas a los alumnos y exigiendo su cumplimiento- o democrática –fijando las reglas como decisión conjunta de profesor y alumnos tras un debate pleno y libre (p. 137)

Otra perspectiva de interés desde el punto de vista de las ciencias de la educación refleja en parte los análisis del marco anterior, concretándolos en propuestas de intervención en el ámbito del centro escolar (Watkins y Wagner, 1987). También en este caso se asume la

⁵ El subrayado es del autor.

dificultad de encontrar una definición común del concepto de disciplina, basándose en estudios que han recogido las diferentes explicaciones de los docentes, criticando el reduccionismo que supone explicar la conflictividad desde el único punto de vista de las características personales del alumno, de la familia o del contexto social del que procede. Esta idea, aún hoy muy extendida en amplios sectores del profesorado (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007), es rebatida por estos autores no sólo por la insuficiencia teórica del análisis, sino, esencialmente, por sus consecuencias en la práctica docente: al desvincular del problema a los propios profesores, se les niega cualquier capacidad de actuar sobre él. El planteamiento que sustenta esta propuesta, es, por el contrario, de carácter preventivo, poniendo el acento en un desarrollo amplio de la acción tutorial, cuyas funciones no deben limitarse a la intervención punitiva ante los conflictos denominados de indisciplina. De esta forma, critican la distorsión del papel tutorizador de los equipos docentes si, por una parte, concede escaso valor al papel de otros miembros de la comunidad educativa, y al desarrollo personal, intelectual y social del alumnado.

La psicología de la educación, en el marco del estudio sobre la disciplina escolar que hace Gotzens (1997) desde la perspectiva de la prevención de los conflictos, considera la disciplina un *“instrumento cuya finalidad primera es garantizar el orden suficiente en el grupo para facilitar su funcionamiento y, derivadamente, solucionar problemas en caso de que aparezcan”* (p. 13). Así, se define como *“conjunto de procedimientos, normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es, básicamente, favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno”* (Genovard, Gotzens y Montané, 1981, cit. en Gotzens, 1997, p. 27), insistiendo en su carácter interactivo. De acuerdo con estas autoras, un primer rasgo esencial en el tratamiento de los problemas de disciplina consiste en destacar su importancia en la situación instruccional y su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello defienden un *enfoque global* de la organización y dinámica de comportamiento en el centro y en el aula, en donde se asiente el valor *instruccional y funcional* que permita anticiparse a la aparición de los problemas.

El segundo rasgo, derivado del primero, es la *adquisición de normas y hábitos de comportamiento social-escolar*, desde donde vincula una concepción preventiva de la intervención, con la práctica que fomenta el desarrollo de comportamientos de interacción entre personas *“adaptados y congruentes con los patrones de relación e interacción humana que la sociedad considera deseables, y cuyo acceso y aprendizaje se pretende facilitar mediante el paso por la escuela”* (p.25). El tercer rasgo, su carácter interactivo, es el que se deriva de la definición adoptada, desde donde se interpreta que el comportamiento inapropiado es el que *vulnera o ignora la normativa establecida*. Desde ahí

propone una agrupación básica en tres categorías de los temas pertenecientes a la disciplina escolar: los de *carácter preventivo* (planificación de contenidos, procedimientos y materiales, distribución de espacio y tiempo, previsión de normativa básica para el funcionamiento del grupo y facilitación del aprendizaje de hábitos y actitudes), los relativos a la *contextualización* (adaptación y ajuste de normas y procedimientos a la realidad del aula y el centro) y los relativos a la *intervención sobre problemas de comportamiento* (transgresión de normas y formas de organización).

En coherencia con el análisis y la conceptualización que propone, Gotzens hace una revisión crítica de la influencia de las teorías psicológicas que han tenido, y siguen teniendo, un fuerte impacto en la práctica de los profesores en el aula. Un argumento central de su propuesta, denominada *psicoeducativa*, se basa en la constatación de cómo la disciplina dejó de ser considerada como una cuestión de normas y hábitos, que debían enseñarse y aprenderse en la escuela, y por tanto, planificarse adecuadamente para todo el grupo de alumnos, para convertirse en problemas de sujetos individuales con alteraciones en el comportamiento. Desde ese punto de vista, por tanto, las actuaciones debían ser remediales o clínicas, y por tanto, fuera del campo de la intervención docente. En oposición, por tanto, a las propuestas actuales de intervención preventiva, capaces de sacar al profesorado de la situación de indefensión en la que le habrían situado las posiciones anteriores. En opinión de esta autora, la concepción de la disciplina desde el enfoque psicoeducativo sitúa al docente en una “*posición privilegiada para actuar, lograr un nivel destacado de competencia sobre la actividad disciplinaria, superando así los temores y la ansiedad asociados a situaciones problemáticas en el aula*” (p.35).

El concepto de disrupción.-Al contrario de lo que ocurre con el concepto de disciplina, el uso del término *disrupción* es muy reciente en las publicaciones especializadas, apareciendo asociado, o actuando como sinónimo de aquella en los primeros momentos. Definido como “*ruptura o interrupción brusca*” (Seco, Andrés y Ramos, 1999), parece haberse acuñado últimamente como “*conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.). Representa un problema ya que implica una enorme pérdida de tiempo, se interpreta como falta de disciplina y produce mayor índice de fracaso escolar individual y grupal, y finalmente, distancia emocionalmente a los alumnos y profesores, dificultando las relaciones interpersonales en el aula*” (Torrego, 2006).

De esta forma, se diferencia de los problemas de disciplina en cuanto que se refieren únicamente a la trasgresión de normas de convivencia del aula o centro, relacionándose con la aparición de conflictos interpersonales, de resolución punitiva y escasamente recuperadora en

la mayoría de las situaciones. Su sentido es, en todo caso, de carácter negativo, ya que se refiere a los hechos y actitudes en los que los alumnos, lejos de seguir las normas de conducta ajustadas al comportamiento esperado en el centro y en el aula, no se adaptan a ellas y provocan la intervención del profesor. Entre el conglomerado de conductas que representan, suelen citarse las que producen daños materiales, de distorsión de horarios, de consumo de tabaco o de otras sustancias, de uso de indumentaria inadecuada y, en conjunto, las que se recogen en los reglamentos de convivencia de los centros educativos.

Fernández (1998, p. 59) habla del *carácter académico* de los problemas derivados de la disrupción, en el sentido en el que su aparición en el aula exige al profesorado planificar la motivación del alumnado, como base del cambio de actitud y de la dinámica creada en la clase, al tiempo que deben atenderse las necesidades educativas de los alumnos que, en el seno de grupos disruptivos, muestran interés por aprender. Con este objeto argumenta la necesidad de aunar criterios entre los docentes para definir con precisión qué conductas pueden considerarse disruptivas y cuáles no, y, a partir de la reflexión conjunta, proponer actuaciones basadas en la *consistencia y coherencia como equipos docentes*⁶. Asimismo, considera que el análisis debe realizarse en un doble nivel: en cuanto a las implicaciones que tiene en el *control y manejo de la clase por el profesor* (sus dinámicas de trabajo, organización del aula, currículo y actividades que se proponen), por una parte, y por otra, en cuanto a las *motivaciones* del alumno disruptivo y del profesor. En este último caso, considera la disrupción como un factor esencial para el análisis del estrés profesional.

Otras definiciones se refieren a las conductas disruptivas como “*conductas enojosas de alumnos que quieren llamar la atención de compañeros o del profesor*”, destacando que suelen ser protagonizadas por alumnos con problemas afectivos y/o de rendimiento académico, carencias en la interiorización de hábitos, etc. La tipología que describen es del mismo tipo: molestar a los compañeros, hablar en voz alta cuando el profesor está explicando, hacer chistes, hacer ruidos, moverse insistentemente, no disponer del material necesario para la clase, etc. (Casamayor, 1998, p. 20). Esta interesante perspectiva, en la que se plantea la asociación entre problemas emocionales y de conducta, se completa con la defendida por Marchesi (2004, p. 129), quien, asumiendo la dificultad de diferenciar comportamientos *inadecuados* de comportamientos *disruptivos* (de aparición puntual de los primeros), adopta la definición de Sanders y Hendry (1997, cit. en Marchesi, 2004, p. 128): “*La conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados*”

⁶ El subrayado es de la autora.

en ella". Este autor propone una sencilla clasificación de estas conductas, desde las de aparición más frecuente en las aulas a las más difíciles de reconducir, recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 1.1. Tipos de conductas disruptivas más comunes y más difíciles (tomado de Marchesi, 2004)

<i>Más comunes</i>	<i>Más difíciles</i>
Pelea	Provocación persistente
Búsqueda de atención	Padres distantes
Negativa a trabajar	Lugares de juego (sin supervisión)
Desobediencia	Maltrato
Incidentes en el patio (sin supervisión)	Insolencia muda

De esta forma, se llama la atención ante la tendencia a olvidar al colectivo de alumnos con problemas emocionales y de conducta, ya que el contexto escolar les define primordialmente por las últimas. Se refiere a los alumnos que, a partir de sus dificultades emocionales, mantienen relaciones sociales negativas con sus profesores y con los compañeros, lo que tiene graves consecuencias en sus aprendizajes. En este sentido, advierte del riesgo de simplificar los análisis sobre la relación entre problemas emocionales y de conducta y dificultades de aprendizaje, no presentes en todos los casos, o no por igual. Por tanto, las actuaciones pueden y deben ser distintas o, incluso, de sentido opuesto: por ejemplo, cuando los comportamientos inadecuados al comienzo de la escolaridad afectan a la construcción de una autoimagen positiva como estudiante y provocan retrasos en el aprendizaje, o a la inversa, cuando se dan retrasos en el aprendizaje con consecuencias negativas en la autoestima y se manifiestan en conductas inadaptadas.

Desde este punto de vista, propone un modelo de niveles múltiples (sociedad, familia, sistema educativo, escuela, aula y alumno) para abordar adecuadamente el análisis de cada caso, recogiendo en cada nivel los diferentes factores que interactúan. Partiendo de ese modelo, Marchesi insiste en la necesidad de explicar de forma más rigurosa la situación de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, resumidos en la tabla a continuación:

Tabla 1.2. Factores responsables de los problemas emocionales y de conducta de los alumnos (tomado de Marchesi, 2004)

<i>Nivel familiar</i>	<i>Nivel escolar</i>	<i>Nivel grupal</i>	<i>Nivel individual</i>
Cultura familiar	Cultura	Cultura alumnos	Autoestima académica Autoestima social
Modelo familiar	Organización	Estructura social	Relaciones sociales
Seguimiento	Expectativas	Grupo de referencia	Empatía
Comunicación	Normas		Comprensión y control de la de la conducta
Control	Estilo de enseñanza		Desvinculación de la escuela

El desafecto o indiferencia.- Según Hayden y Blaya (2001, citados en Del Barrio *et al*, 2003) es una actitud, o tipo de desmotivación asociada a conductas de desinterés por la escuela. Según estos autores, puede estar relacionado con factores de muy diferente origen, destacando la rigidez normativa de la propia institución escolar que dificulta la adaptación de todos los alumnos, especialmente en la etapa de secundaria. En algunos casos puede derivar en el *absentismo y deserción escolar*, definido por Torrego (2006) de manera general –e incluyendo al estamento docente como posible protagonista de las conductas- como el no ejercicio de las tareas propias del estudiante o del profesor. Parece probable, asimismo, que la indiferencia hacia la escuela y los aprendizajes tenga que ver con la pérdida de sentido de la tarea, factor clave, según Marchesi (2005), en cuanto a su dependencia de factores de tipo afectivo, de expectativas limitadas de éxito, de experiencias negativas previas, de metas lejos del alcance de las personas y de la falta de apoyo recibido (incluyéndose aquí también la pérdida de sentido, en este caso, de la enseñanza, afecte por causas del mismo tipo al sector de profesorado entre quienes cunde el desánimo y es víctima del denominado síndrome del *burnt-out*)

No obstante, aunque estas conductas figuran en todas las categorizaciones de conflictos en la literatura especializada, no es uno de los problemas que más preocupen al profesorado (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007). En todo caso, una medida de la importancia de lo anterior se obtiene a partir de los datos procedentes del informe PISA (OCDE, 2003), entre cuyos resultados más relevantes sobre los sentimientos de pertenencia y actitudes de absentismo hacia la escuela, según las opiniones de los alumnos, destaca la *alta prevalencia de alumnos que sienten indiferencia hacia la escuela* (en torno al 25,0% informa de un bajo sentimiento de pertenencia a la escuela, y en torno al 20,0% dice practicar el absentismo de forma regular). En el caso de España, los datos se sitúan levemente por debajo de la media de los países de la

OCDE en los indicadores de sentimientos de pertenencia (24,0%), pero catorce puntos por debajo en la medida de participación (media OCDE, 20,0%, España, 34,0%).

El vandalismo. El *vandalismo* o *comportamiento vandálico*, en un sentido general, se representa como un conjunto de conductas destructoras y salvajes protagonizadas por las personas (Seco, Andrés y Ramos, 1999). En el ámbito que nos ocupa, serían todo tipo de actos destinados a dañar intencionadamente bienes y servicios pertenecientes a la institución educativa. Son, por tanto, otras expresiones de la violencia escolar. No obstante, aunque su incidencia es escasa en comparación con otros conflictos, como veremos en este trabajo, y según datos de los estudios que han indagado sobre el tema (Generalitat de Catalunya, 2002; Martín, Rodríguez, Marchesi, 2003, 3005; Gobierno Vasco, 2004; Ararteko, 2006), como se señala en el reciente informe “*Convivencia y confrontación entre iguales*” realizado en aulas de Secundaria en el País Vasco (Ararteko, 2006), lo más relevante de este conflicto son las razones que exponen los alumnos y alumnas implicados para justificar sus conductas: relacionadas con la diversión (“*te lo pasas bien, haces unas risas*”) o con el nulo apego a un bien público (“*no es tuyo, qué más da*”), apuntan en la misma dirección que el desafecto o la indiferencia, e incluso que el absentismo, hacia el patrimonio escolar. En definitiva, informan de la falta de compromiso con la institución educativa, posiblemente determinada por la ausencia de sentido por parte de un sector del alumnado con la tarea de enseñar y aprender que la escuela idóneamente debe desarrollar.

1.3. El desarrollo social y el papel de los iguales

1.3.1. Las relaciones entre iguales en el contexto escolar.

En el campo del desarrollo social existen numerosos trabajos (Hartup, 1983; Delval, 1994; Youniss y Smollar, 1985) que subrayan el papel de los iguales en el desarrollo durante el período adolescente, cuyo peso se explica por su funcionamiento como *modelos de referencia privilegiados y de máxima influencia*, según informan expertos en el campo como Gutiérrez (2001, p. 10) y Moreno y del Barrio, 2000). De este modo, los iguales sirven como *figuras de identificación* con el grupo, siendo éste el lugar donde *se modelan comportamientos y se desarrollan valores y actitudes*. El papel único de los iguales en los procesos de socialización se produce en la medida en que los amigos y compañeros representan oportunidades, y proporcionan situaciones de desarrollo y aprendizaje, que no pueden ser sustituidos por ningún otro agente de socialización: las relaciones con los iguales –por definición, de nivel cognitivo equivalente- permiten la aparición de la exposición de ideas y explicaciones, de oportunidades de negociación y discusión, de

ejercer o rechazar compromisos, etc., sin estar sometidos a la crítica de un adulto, ocasiones únicas, por tanto, para la expresión y manifestación de las ideas personales en libertad (Moreno y del Barrio, 2000) De la misma forma, y debido a ello, el ámbito de los iguales es el espacio idóneo para el inicio de relaciones complejas, potenciadoras del desarrollo social, moral y personal.

Partiendo de este planteamiento general, cabe preguntarse por lo que ocurre en las relaciones entre iguales en el contexto escolar, en los diferentes escenarios en los que los jóvenes interactúan y se relacionan: en los grupos *informales* que se forman de manera espontánea, o *formales*, cuando la institución configura el grupo-clase u organiza grupos de alumnos ligados a actividades puntuales (por ejemplo, grupos deportivos, o de los que este trabajo se ocupa, los grupos de *alumnos ayudantes*). Para su análisis se puede tomar el modelo propuesto por Robert Hinde (1979, 1987, 1992), cuya eficacia para ilustrar los niveles de complejidad de las relaciones interpersonales (*interacciones*, *relaciones* y *grupos*) se destaca en numerosas publicaciones de este campo (Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Del Barrio *et al*, 2003; Van der Meulen, 2003) Su propuesta parte de un modelo de tres niveles de relación, en donde el primero y más básico es el *individuo*, como participante en los intercambios sociales con sus características propias, entre las que se cuentan desde el aspecto físico, rasgos disposicionales y habilidades sociales. El segundo nivel corresponde a las *interacciones* (como intercambios de cierta duración) y las *relaciones*, (en donde la sucesión de interacciones que se produce no precisa de la participación directa de las personas en todos los casos), definidas por la calidad del vínculo que establecen los participantes. Las experiencias en los *grupos*, en el tercer nivel, son de mayor complejidad, ya que están configuradas por redes de relaciones múltiples a las que se añaden las características de las relaciones diádicas.

Por su parte, la psicología social matiza la importancia de la *interdependencia* de los miembros del grupo: Lewin (1952) señaló que, más que su similitud, la interdependencia es básica para comprender su carácter dinámico, aunque es preciso tener en cuenta, además, las dimensiones de *estructura social* e *identidad* (Turner, 1990) La estructura social se establece desde el momento en el que el grupo comienza a conformarse como tal, es decir, desde que las personas comienzan a participar en actividades con metas comunes. Al irse consolidando estas tareas a lo largo del tiempo, los miembros del grupo se organizan en torno a ellas creando *estilos de hacer* y *estilos de relación* (las normas del grupo, en gran medida implícitas), dando lugar a la distribución jerárquica de los papeles que desempeñan sus miembros. De este modo, la *estabilidad* se configura como indicador de la *estructura social* del grupo, estando compuesta por los roles y el estatus que asumen sus miembros. Pero es en la segunda dimensión, la *identidad*,

en la que Turner insiste para referirse a los *aspectos emocionales* que, más allá de la interacción, son esenciales para la constitución del grupo en cuanto tal: son los sentimientos los que definen la pertenencia, la conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada, en definitiva, la tendencia a percibirse y definirse como grupo (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005). En este espacio, más allá de las relaciones funcionales entre sus miembros o de la satisfacción de sus mutuas necesidades, es en donde puede hablarse de *grupo psicológico*: “[...] *Aquél que es significativo para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores (o sea, con respecto al cual se comparan para evaluarse a sí mismos y sus actitudes capacidades, actuaciones, opiniones, etc., y del que toman sus reglas, normas y creencias sobre la conducta y las actitudes adecuadas), al que aceptan pertenecer personalmente y que influye sobre sus actitudes y comportamiento. En la terminología al uso, constituye un grupo de referencia (positiva) y no meramente de pertenencia, como lo definen personas externas al propio grupo; es decir, no sólo se trata de un grupo en el que el sujeto está objetivamente incluido, sino que es importante para determinar las propias acciones desde un punto de vista subjetivo*” (Blanco, Caballero y De la Corte, 2005, p. 27)

El grupo clase.- El grupo-clase pertenece a la categoría de los grupos *formales*: es fruto de una planificación previa, sus actividades están definidas y construidas en torno a unas normas, existe una división de tareas entre los miembros de acuerdo con su cualificación (que determina la asimetría relacional entre profesor y alumnos) y están orientados a la consecución de un fin. Estas características generales que apuntan a su inclusión en los grupos *secundarios* (por oposición a los *primarios* de influencia central en la naturaleza social de las personas, en términos de la psicología de grupos, como los grupos de pares o las pandillas de amigos), permiten, idóneamente, contribuir a la eficacia en el desempeño de su función (Newcomb, 1964) La formación de los alumnos, tarea en torno a la que la escuela constituye los grupos de alumnos, está decidida desde el sistema educativo con objeto de cumplir la meta que justifica su función institucional, por tanto, centrada en las necesidades del sistema en cuanto tal más que en las de las personas individuales. Por el contrario, en el ámbito de lo informal, las tareas del grupo están centradas en las necesidades de las personas que lo constituyen. Además, los grupos-clase suelen estar formados por grupos numerosos de chicos y chicas, y la dificultad de establecer relaciones cara a cara promueve un tipo de relación más impersonal –especialmente entre profesor y alumnos-, favoreciéndose de este modo la tendencia hacia una relación instrumental entre sus miembros.

Por otra parte, en el seno del grupo-clase aparecen también los niveles de complejidad del modelo de Hinde, si bien, como ya se ha comentado, tiene características propias debidas a

la obligatoriedad de la relación impuesta por la institución escolar. Como consecuencia de ella, el grupo-clase facilita, crea e impone un tipo de grupo de referencia en el sentido en el que lo define Turner. De acuerdo con ello, las personas con las que se relaciona o interactúa están *dentro de* la clase o del centro, siendo así frecuente encontrar continuidad en estas relaciones fuera del contexto escolar, especialmente en la adolescencia temprana. Su función, por tanto, de *andamiaje para el desarrollo* (Delval, 1983), se inicia en la escuela, pero puede extenderse más allá de su ámbito de influencia. La equiparación de estatus, como se ha señalado al comienzo del apartado, permite que los conflictos cotidianos puedan solucionarse negociadamente, de tal forma que los iguales se convierten en un ámbito positivo para el desarrollo. No obstante, resulta obvio señalar que hablamos de la *potencialidad* del grupo de iguales, ya que en su estructura social e identidad, representadas por el tipo de tareas que llevan a cabo, por el reparto de roles, por las normas y valores compartidos, pueden producirse rupturas en la relación simétrica que les define. Si esto sucede y las relaciones internas al grupo se reorganizan de forma jerárquica, transformando el contexto de igualdad relacional, el grupo puede convertirse en escenario de conductas dañinas que pervierten el desarrollo social y emocional de sus miembros. En el contexto escolar, es el fenómeno conocido como *maltrato entre iguales por abuso de poder* (también, *maltrato entre escolares* o *acoso escolar*)

Los grupos de *alumnos ayudantes*, creados por la institución con un fin determinado, la prevención de los conflictos de convivencia entre el alumnado (y, ocasionalmente, también de alumnos y profesores) son grupos cuyas características les confieren un carácter mixto, a medio camino entre los grupos *formales* e *informales*: establecidos por la institución escolar, se definen *en función de una meta* (instrumental, la resolución de conflictos), su pertenencia es *voluntaria* y tiene carácter *representativo* (los participantes son elegidos por el grupo clase), son *estables* en el tiempo (un curso escolar, inicialmente) y, por último, son susceptibles de configurarse en *grupo psicológico*, en la medida en que se constituya como “*escenario de comparación social y de adquisición de normas y valores*” Es decir, retomando la definición de Turner, los grupos de *alumnos ayudantes* cuentan con las condiciones de estructura e identidad que les permite constituirse, más allá de la mera pertenencia, en *grupos de referencia positiva* determinantes para la acción individual.

Otro concepto de interés para comprender la influencia de los iguales en el seno del grupo-clase es el de “otro generalizado” (Mead, 1934), esencial en la adecuada construcción de la autoestima y el autoconcepto. En el entorno escolar estaría representado por los compañeros y compañeras de clase, llegando a convertirse en un indicador básico de la valoración que los adolescentes hacen de sí mismos. Si, como se verá más adelante, el apoyo social (en la incorporación al centro, en trabajos escolares, incluso en situaciones de duelo, etc.) es una de

las acciones que llevan a cabo con éxito los jóvenes participantes en el programa de *alumnos ayudantes*, puede observarse el ejercicio de la *función protectora* que permite afrontar el estrés producido por situaciones desconocidas, señalada por algunos estudios (Wentzel, 1996; cit. en Van der Meulen, 2003). Esta función, junto a otras, no es sino la puesta en práctica de un conjunto de *habilidades sociales* como demostración de la *competencia social*, que, en términos de Rubin, Bukowski y Parker (1998) es: “[...] *essential for the incitiation and maintenance of positive social [peer] relationships*”⁷. De ellas nos ocupamos en el próximo apartado.

1.3.2. Competencia social y habilidades sociales

Los conceptos de competencia y habilidades sociales en las experiencias con los iguales.- El concepto de *competencia social* hace referencia a las capacidades y actitudes que, adquiriéndose a lo largo del desarrollo en todo el ciclo vital, adquieren especial relevancia por sus posibilidades de rápida evolución en el período adolescente. Los cambios que deben afrontarse en este período -el desarrollo *físico* propio de la pubertad, el desarrollo *intelectual*, los cambios en la *identidad*- y en las *relaciones sociales* adquieren en esta etapa una importancia crucial, tanto por la ampliación de los contextos en los que chicos y chicas interactúan (frecuentemente, escuelas nuevas, nuevos grupos de iguales formales e informales, etc.) como por la importancia que adquieren en el proceso de desvinculación familiar que se experimenta. Así, las *experiencias con los iguales* son el contexto de desarrollo en el que aparecen de forma regular oportunidades para poner en práctica un conjunto de *habilidades sociales* o *sociocognitivas*, habilidades de interés no sólo teórico, sino también práctico, en tanto que guardan relación directa con la conducta (Selman, 1976).

Su denominación como habilidades *sociocognitivas*, en nuestro caso, supone el acuerdo con los investigadores que, ubicándolas entre las habilidades cognitivas y, por tanto, sustentadas en el desarrollo y resolución de tareas *cognitivas*, las definen dentro de un conjunto de conductas que permiten resolver tareas sociales o alcanzar éxito social (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Desde esta perspectiva, ofrecer un “listado” pormenorizado de ellas es labor imposible en la práctica, ya que sería necesario tener en cuenta los cambios relacionados con el tiempo, el contexto y la cultura en los que aparecen. Dicho esto, los estudiosos que se sitúan en este enfoque han agrupado un conjunto de habilidades sociales que, aunque centrados en los

⁷ “*Esencial para la iniciación y el mantenimiento de relaciones sociales positivas*” Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J.G. Peer Interactions, Relationships, and Groups. [Grupos, relaciones e interacciones entre iguales] En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3, Social, emotional, and personality development* [1998, *Manual de psicología infantil. Vol. 3, Desarrollo social, emocional y de la personalidad*. 5º ed. p.644]

primeros años de la vida, consideramos extrapolables a la adolescencia. Siguiendo la revisión de Schneider *et al* (1985, cit. en Rubin, Bukowski y Parker, 1998), incluirían: a) comprender los pensamientos, emociones e intenciones de otros; b) elaborar información sobre el compañero o compañera, y el medio en el que la interacción tiene lugar; c) generar distintas formas de iniciar, mantener y terminar una conversación de forma positiva; d) comprender las consecuencias de las propias acciones, tanto para uno mismo como para el objetivo que se pretende conseguir, e) realizar juicios morales maduros que sirven de guía de la acción social; f) comportarse de forma positiva y altruista; g) expresar correctamente las emociones positivas e inhibir las negativas; h) inhibir las conductas negativas consecuencia de pensamientos y sentimientos negativos acerca de los compañeros; i) comunicarse verbal y no verbalmente de forma comprensible; j) percibir los intentos de comunicación de los otros y estar dispuesto a atender las peticiones de los compañeros. En síntesis, remitiéndonos a las palabras de los autores: “*Social skills comprise thoughts, emotions and the regulation thereof, and observable behaviors*”⁸.

En este sentido, el programa que se evalúa en este trabajo fomenta el desarrollo de las habilidades sociocognitivas, siendo su objetivo principal la resolución de conflictos interpersonales –de forma especial entre los iguales (aunque no únicamente) y la mejora de las relaciones de convivencia en la escuela. Las actuaciones que se contemplan promueven el desarrollo de las habilidades para *resolver problemas sociales*, de la *comprensión de uno mismo* (en los términos de la mejora de la *eficacia emotiva y gestión del estrés*) y de los *sentimientos y conductas de los otros* (empatía), el desarrollo de las *habilidades de comunicación*, de la *conducta prosocial* y de las *relaciones con los compañeros*, cuyo análisis más detenido se hace en el apartado siguiente. Como se expone más adelante en el capítulo del diseño metodológico, todas ellas representan un conjunto de conductas agrupadas en torno a las dimensiones que se acaban de relacionar, actuando así como indicadores del instrumento utilizado para la medición de la *competencia social* de los alumnos y alumnas *ayudantes*.

A continuación revisaremos brevemente los estudios sobre *adopción de perspectivas* o de *papeles (role taking)* y de estrategias de actuación en situaciones sociales o morales, imprescindibles para obtener información del mundo social y, por tanto, para el estudio del desarrollo social adolescente. Su interés teórico orienta la interpretación de los resultados de la evaluación del *programa de ayuda entre iguales*, objeto del presente estudio.

⁸ “*Las habilidades sociales comprenden pensamientos, acciones, emociones y su regulación correspondiente, así como las conductas observables*” Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J.G. Social Skills and Social Competence. [Habilidades sociales y Competencia social] En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3, Social, emotional, and personality development* [1998, *Manual de psicología infantil. Vol. 3, Desarrollo social, emocional y de la personalidad*. 5º ed. p.645]

1.3.3. Desarrollo moral e interacciones entre iguales

Desde el punto de vista de la teoría cognitivo-evolutiva, maduración cognitiva y experiencias sociales son los dos factores en los que se apoya el desarrollo del razonamiento moral en la infancia y la adolescencia. Desde este enfoque, en lo que sigue se revisa la formación del juicio y las acciones morales que determinan, deteniéndonos en el análisis de la conducta prosocial. Las conductas agresivas, en algunos trabajos ubicadas en la dimensión altruismo y agresión, no se consideran opuestas en nuestro caso. De acuerdo con expertos en este campo (Parkhurst y Asher, 1992; Etxebarria, 1999), aunque puedan entenderse de este modo en cuanto a su valoración moral como conductas, desde una perspectiva psicológica aparecen más bien como tendencias relativamente independientes, cuya combinación puede variar de forma notable en función de las personas y las situaciones. Por esta razón, el estudio de la agresión no se incluye en este apartado, dejando su exposición para el momento en el que, más avanzado el texto, se presentan el conjunto de conceptos relacionados con la problemática de la convivencia en los centros educativos.

La *moralidad*, por tanto, considerada desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, tiene tres componentes: 1) *afectivo* o emocional, centrado en los sentimientos implicados en las acciones correctas o incorrectas que son origen de los pensamientos y acciones morales (culpa, preocupación por los sentimientos de los otros, etc.); 2) *cognitivo*, que hace referencia a la forma en la que se define lo correcto y lo incorrecto, siendo causa de las decisiones que motivan la conducta; y 3) *conductual*, que muestra el comportamiento de las personas en el respeto o quebrantamiento de las reglas morales (Shaffer, 1996, p. 346). De este modo, cognición y experiencias con los iguales, en donde se aprende a adoptar la perspectiva de los otros, están en la base de la transición del niño desde la moralidad *heterónoma* –en donde la conducta se ajusta a la obediencia a las normas de los adultos- a la moralidad *autónoma* –basada en la comprensión de que las reglas surgen a partir de acuerdos entre las personas, por tanto, en comprender su punto de vista, lo que permite adoptar principios propios-, como encontrara Piaget (1932).

A partir de la teoría piagetiana, Kohlberg (1976) explora el razonamiento moral. Como bien resume Shaffer (1996), este modelo, basado en entrevistas clínicas, considera que, lejos de completarse hacia los 11 ó 12 años de edad como planteó Piaget, el razonamiento moral aumenta de forma progresiva, hacia niveles mayores de complejidad, a lo largo de la adolescencia y los primeros años de la vida adulta. Desde esta perspectiva, elabora un modelo de estadios de tres niveles y dos estadios correspondientes a cada nivel, que se convierten en invariantes por los que se avanza en el desarrollo moral. La invariabilidad del tránsito por los

estadios y niveles tiene su origen en la necesidad previa del desarrollo de capacidades cognitivas, que a su vez evolucionan de forma secuencial, sustituyendo la aparición de cada estadio a su predecesor y no siendo posible un retroceso. De forma muy sintetizada, son los siguientes (Kolhberg, Power y Higgins, 1989): el primer nivel, *preconvencional*, comprende dos estadios: etapa 1) la moral heterónoma, en donde se busca la evitación del castigo y el poder superior de las autoridades y predomina el pensamiento egocéntrico, etapa 2) el individualismo, propósito instrumental e intercambio, en donde se sirve a los intereses propios, reconociendo también los de los otros, (perspectiva individualista concreta); el segundo nivel, de la moralidad *convencional*, se subdivide a su vez en la etapa 3) las relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal, en donde predomina la necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás (perspectiva del individuo en relaciones con otros individuos), y la 4), leal sistema social y la conciencia, en el que se cumplen los deberes y las leyes, contribuyendo a la sociedad, sociales grupo o la institución (diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales). El tercer y último estadio, de la moralidad *postconvencional o de principios*, compuesto por las etapas 5) el contrato o utilidad social y derechos individuales, en donde existe la conciencia y el sentido de obligación hacia la ley, aunque valores y derechos como *vida* y *libertad* deben ser sostenidos con independencia de la opinión mayoritaria (perspectiva “previa a la sociedad”, y, por último, la etapa 6) los principios éticos universales, en donde las personas eligen sus propios principios éticos que respetan las leyes siempre que respeten los universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales (perspectiva de un punto de vista moral).

La relevancia de la teoría de Kolhberg acerca del papel de la escuela en el desarrollo moral de los niños y jóvenes, es mostrada por Moreno y del Barrio (2000, p. 86) cuando señalan la ubicación de la mayoría de los adolescentes en el segundo nivel de la moralidad *convencional*, lo que supone que “[...] la mayoría de los jóvenes muestran principios morales que dependen del punto de vista de otras personas, es decir, que actúan teniendo en cuenta su propio beneficio (estadio 3) o, en un gran porcentaje, la aprobación de los otros (estadio 4), especialmente el grupo de compañeros” En efecto, aunque con la prudencia que señalan las críticas de diverso tipo que ha recibido la teoría de los estadios de Kolhberg (Shaffer, 1996; Moreno y Del Barrio, 2000; Delval y Enesco, 1994), la tarea de las instituciones educativas para favorecer el desarrollo moral de los jóvenes ha sido mostrada por numerosas investigaciones (Delval y Enesco, 1994), que confirman los beneficios que el diálogo y la apertura de espacios para debatir normas y clarificar valores tienen sobre la conducta ética.

Otra contribución de gran influencia en el campo del conocimiento social y la adopción de perspectivas es el modelo elaborado por Selman (1980, cit. en Coleman y Hendry, 1999). Su objetivo de exploración de la adopción de perspectivas sociales y adopción de papeles en la adolescencia, destaca los procesos mediante los cuales los niños y jóvenes conceptualizan a los demás y aprenden a comprenderlos (pensamientos, deseos, sentimientos, actitudes hacia otros y comportamiento social). Implica la adopción de roles, adopción de perspectivas, empatía, razonamiento moral, resolución de problemas interpersonales y conocimiento de sí mismo. Su propuesta diferencia entre *adopción de roles* (cómo se recibe la información social o psicológica desde la posición de la otra persona) y *adopción de perspectivas sociales*: “*Comprensión de cómo los puntos de vista humanos se relacionan y coordinan entre sí*” (p. 22). El modelo de estadios del conocimiento social, que desarrolla parte de esta distinción, presenta cuatro niveles evolutivos de adopción de perspectivas sociales:

- *Estadio 1*: Adopción *diferencial* o *subjetiva* de perspectivas, desde los 5 a los 9 años: niños y niñas comienzan a ser conscientes que la existencia de perspectivas sociales diferentes a la propia.
- *Estadio 2*: Pensamiento *autorreflexivo* o adopción *recíproca* de perspectivas (7-9 años): el desarrollo cognitivo hace posible que el niño sea consciente de que, desde la diferencia de perspectivas sociales, los otros pueden compartir la propia.
- *Estadio 3*: Adopción de perspectivas de *tercera persona* o *mutuas* (10-15 años): en la adolescencia temprana se abren posibilidades de un desarrollo más complejo del conocimiento social, pudiéndose experimentar la perspectiva generalizada de tercera persona.
- *Estadio 4*: Adopción de perspectivas sociales *profundas* (más de 15 años). El amplio desarrollo cognitivo en este estadio permite la coordinación de las perspectivas de la sociedad con las de la persona y el grupo.

La formulación de este modelo permite a Selman (Selman y cols., 1986) mostrar cómo la adopción de perspectivas sociales progresa en relación con la edad, pudiendo aplicarse en cuatro dominios: individual, en las relaciones de amistad, en el grupo de iguales y en las relaciones parentales.

La potencialidad de este modelo para la promoción del desarrollo social es de especial interés para este trabajo, en concreto, en lo referente a la mejora de la competencia y habilidades sociales de las personas, cuyo aislamiento o carencia de relaciones de amistad, les

hace más vulnerables en las situaciones sociales. La aplicación al campo de la intervención clínica del denominado “*modelo de pares*”, destinado a incrementar la adopción de perspectivas en jóvenes, a fin de adquirir las destrezas adecuadas para regular las relaciones de amistad sin el apoyo de un adulto (Selman y Schultz, 1990; Nakkula y Selman, 1991, citados en Coleman y Hendry, 1999), invita a considerar sus posibilidades de implantación en los modelos de intervención educativa de resolución de conflictos, como los sistemas de ayuda entre iguales. Los programas de formación de los *alumnos ayudantes*, y los *mediadores escolares*, en su caso, promueven –como se expone más adelante- la intervención en todo tipo de conflictos que se producen en el seno de la escuela, incluyendo las rupturas de amistad entre adolescentes. Desde nuestro punto de vista, la perspectiva teórica de Selman proporciona, tanto en el ámbito escolar como en el campo de la intervención clínica, herramientas de gran valor para los jóvenes que pasan por períodos de especial dificultad en sus relaciones interpersonales.

Por último en este apartado, centrados en el contexto escolar, resultan de gran interés para este trabajo los resultados del estudio de Berkowitz (1989), en donde se comparaban escuelas secundarias de distinta tradición cultural, democráticas y tradicionales, para observar cambios en los juicios y la acción moral. Las primeras estaban llevando a cabo un programa denominado “*Comunidad justa*”, para lo que contaban con un alto nivel de compromiso del equipo docente. De forma muy resumida, los resultados fueron los siguientes: en el primer momento de evaluación del proyecto, tan sólo se encontró un cambio evolutivo muy leve, observándose, por el contrario, repercusiones del programa más contundentes cuando se exploraron otras variables cognitivas, cuyo vínculo con las características específicas de la intervención democrática y la acción moral eran más fuertes. Una de ellas es la conducta *prosocial*, que procedemos analizar a continuación. En nuestro caso, su vinculación con la *adopción de perspectivas*, la *empatía* y las *emociones* y las *relaciones con los compañeros*, nos permite centrarnos en las relaciones de *amistad*.

Prosocialidad y adopción de perspectivas en el desarrollo moral.-La teoría cognitiva confirma el aumento de la conducta prosocial en la infancia media y en la primera adolescencia, vinculándolo al desarrollo de las habilidades de *adopción de perspectivas sociales* (inferir lo que otra persona está pensando o los objetivos que está persiguiendo). La conducta prosocial, de acuerdo con Eisenberg y Fabes (1998, p. 702), es una conducta voluntaria dirigida al beneficio del otro. Las razones para llevar a cabo conductas prosociales pueden ser de muy distinto tipo: egoístas, orientadas al otro o debidas a razones de pragmatismo. El *altruismo*, para estos autores, es un subgrupo de conducta prosocial, caracterizado por motivaciones internas como la

preocupación por los demás, o por la interiorización de valores, objetivos y autorecompensas más que por la expectativa de obtener recompensas o evitación de castigos.

Shaffer (1996), reflejando un consenso general en el campo, afirma que las respuestas prosociales como la cooperación, compartir, tranquilizar y consolar, y ayudar a otros voluntariamente, experimentan un incremento con la edad, en función, a su vez del desarrollo intelectual. De este modo, es posible adquirir las habilidades cognitivas que afectan al razonamiento sobre los temas prosociales y a la motivación para actuar en beneficio de otros. En apoyo de esta afirmación, algunos estudios han confirmado la existencia de un vínculo causal entre la capacidad de adoptar perspectivas sociales y la conducta altruista (Carlo *et al.*, 1991; Underwood y Moore, 1982, cit. en Eisenberg y Fabes (1998). De acuerdo con los resultados obtenidos, los niños y adolescentes que reciben formación que favorece la adopción de papeles, se muestran más benéficos, más cooperativos y más preocupados por las necesidades de los otros, en comparación con los iguales que no reciben esa formación. La evaluación del programa de *alumnos ayudantes* que se lleva a cabo en este trabajo, y el mismo aplicado en una escuela hermana del presente proyecto en la ciudad de Braga (Portugal) (Benítez, 2003), ofrece resultados equivalentes que se comentan más adelante.

En el mismo sentido, la revisión de Eisenberg y Fabes (1998) de los estudios sobre el desarrollo prosocial informa de los numerosos teóricos que han defendido que las habilidades cognitivas y sociocognitivas, en especial la *adopción de perspectivas* y el *razonamiento moral*, promueven la respuesta prosocial. Entre los más relevantes, se encuentra la propuesta de Hoffman (1982), quien defiende la importancia esencial de mejorar la habilidad de toma de perspectivas en los niños pequeños, que les permite diferenciar entre su propia angustia y la de los demás y comprender adecuadamente la naturaleza de las reacciones emocionales de los otros. De este modo, se considera que se mejora la empatía y, consecuentemente, la conducta prosocial (p. 729). Burleson (1985, cit. en Eisenberg y Fabes, 1998), más allá de esta posición, sugiere que las personas con habilidades de adopción de perspectivas, no sólo son capaces de comprender y tener como objetivo la mejora de las condiciones del otro, sino también de tener y conseguir objetivos asociados al consuelo emocional (*sensitive comforting*).

Los mismos autores informan de tres tipos de adopción de perspectivas (recogidas en Van der Meulen, 2003): a) perceptiva, como capacidad para adoptar la perspectiva visual del otro u otra; b) afectiva, capacidad (o tendencia a) comprender el estado emocional del otro u otra, y c) cognitiva o conceptual, la capacidad para (o tendencia a) comprender las cogniciones de los otros. Underwood y Moore (1982), encontraron que los tres tipos de adopción de perspectiva se relacionaban positivamente con la conducta prosocial, siendo un número muy

pequeño de estudios los que no encontraron esta asociación (en uno de los casos, vinculado a chicos con baja asertividad). En el mismo sentido, la conducta prosocial aparece vinculada, no sólo a la capacidad de adopción de perspectivas, sino también a aspectos motivacionales (*expressed motives*) y a las habilidades necesarias para poner en práctica la conducta.

Prosocialidad, empatía y emociones.- Las emociones juegan un papel central en el desarrollo de las conductas, los motivos y los valores prosociales, especialmente las emociones relacionadas con la *empatía*. Este punto de vista, expuesto por Eisenberg y Fabes (1998), reconoce la existencia de una gran variedad de definiciones de empatía, asumiendo aquí con estos autores de siguiente definición: “*Respuesta afectiva resultante de la aprehensión o comprensión de la condición o estado emocional de otro, idéntica o muy similar a lo que otra persona siente o se supone que siente*”⁹ (p. 702). Es interesante destacar una matización entre emociones como la *simpatía* (*sympathy*) o la *angustia personal* (*personal distress*): la primera es una respuesta afectiva, a menudo derivada de la empatía -aunque también puede partir directamente de la adopción de perspectivas o de otros procesos cognitivos-, consistente en sentimientos de pena o implicación hacia el otro angustiado o necesitado de apoyo. La *angustia personal* también puede provenir de la exposición a la condición o estado del otro, aunque, por el contrario, está centrada en el yo y supone una reacción emocional aversiva ante la experimentación vicaria de las emociones del otro (por ejemplo, ansiedad, o angustia) (Batson, 1991; Eisenberg, Shea, Carlo y Knight, 1991, cit. en Eisenberg y Fabes, 1998).

Estudiosos del desarrollo emocional en la adolescencia (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2003), destacan el interés de esta etapa por la aparente contradicción que se observa entre las posibilidades de desarrollo de las grandes competencias emocionales y, al mismo tiempo, la situación de vulnerabilidad que se experimenta. En primer lugar, debe tenerse en cuenta la gran variabilidad individual en los adolescentes, cuyas conductas son fuertemente dependientes de su temperamento, experiencia y situación general, e, incluso de las condiciones históricas y culturales de la sociedad en la que están inmersos. En todo caso, por una parte, acceden a un conocimiento considerable de sus estados afectivos, emociones, de sus causas y de los efectos en la interpretación de la realidad, reflejando en su conducta, al mismo tiempo, su capacidad para comprender los factores que influyen en las emociones de los otros. De este

⁹ “[...] *An affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition, and that is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel*”. Eisenberg, N. y Fabes, A. Prosocial Development. [Desarrollo prosocial] En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3, Social, emotional, and personality development* [1998, *Manual de psicología infantil. Vol. 3, Desarrollo social, emocional y de la personalidad*. 5º ed. p.702]

modo son más capaces de autorregular sus emociones, y de comprender y experimentar los sentimientos de los demás, es decir, de poner en práctica la *empatía emocional*. Por otra parte, los importantes cambios relacionados con el desarrollo puberal, la construcción de la identidad, la aceptación de su orientación y conducta sexual, la búsqueda de la autonomía personal, la presión del grupo, etc. son factores que pueden implicar altos niveles de estrés. De nuevo, la potencialidad para utilizar las estrategias de competencia emocional que regulan las relaciones con uno mismo y con los demás, no significa que vayan a ser utilizadas de forma adecuada, ni en todas las situaciones ni contextos sociales.

Dicho esto, el reciente estudio con grupos de discusión con adolescentes entre 11 y 13 años, de Bergin, Talley y Hamer (2003, cit. en Van der Meulen, 2003) destaca, como características más definitorias de la conducta prosocial, la capacidad de regulación emocional en sí mismos y en sus iguales, la defensa de otros, su apoyo para que desarrollen habilidades, su capacidad para dar ánimos, para integrar a los excluidos y su sentido del humor. Desde el punto de vista del desarrollo de relaciones positivas en el grupo de compañeros, estas manifestaciones de competencia social son esenciales para el mantenimiento de la cohesión social, como señala Hartup (1996). En el siguiente epígrafe se analizan con más detalle.

Prosocialidad y relaciones con los compañeros.- El área de *relaciones con los compañeros* ha sido profusamente investigada en las últimas décadas, destacando la *amistad* como uno de sus mayores focos de interés. Como es bien sabido, la participación en los grupos de jóvenes es fundamental para acceder a los procesos de autorregulación y para la construcción de la identidad adulta, como ya se ha comentado en este trabajo. Por esta razón los adolescentes construyen una compleja red de relaciones, estableciendo un continuo entre los mejores amigos, los amigos íntimos, los conocidos, los grupos de iguales y las relaciones de pareja (Dunphy, 1972, cit. en Coleman y Hendry, 1999). Cada uno de estos núcleos relacionales son espacios de socialización en donde los jóvenes actúan y se relacionan y en donde se producen influencias mutuas. En lo que sigue nos centramos en las relaciones de amistad.

Hartup (1996), por su parte, señala la *reciprocidad* y el *compromiso* entre las personas que se ven a sí mismas como iguales, como características esenciales de la amistad. Al mismo tiempo, explica cómo la amistad cumple algunas funciones de socialización que se observan en otras relaciones íntimas: los *contextos* en los que se adquieren o desarrollan las habilidades sociales, las *fuentes de información* en donde se obtiene el conocimiento acerca de uno mismo y de los demás, los *recursos emocionales y cognitivos* que se ponen en juego en la resolución de problemas cotidianos y las *anticipaciones* de relaciones posteriores, especialmente las que requieren intimidad y

actividades reguladas mutuamente. Estudios recientes muestran que en la adolescencia, específicamente, se tiende a percibir las relaciones con los iguales como fuente de apoyo social y valoración personal, siendo los amigos un *factor de reducción* de la exclusión social y de protección ante los casos de maltrato entre iguales o de sus consecuencias negativas (Van der Meulen, 2003).

En cuanto al papel que juegan los conflictos en las relaciones de amistad, Hartup (1996) destaca su mayor frecuencia y relevancia en la adolescencia que en la infancia media. Si bien la aparición de conflictos entre los amigos es más plausible que entre los conocidos, parece que en el ámbito de la amistad se resuelven de forma menos traumática (Collins y Repinski, 1994, cit. en Van der Meulen, 2003). Aunque más adelante se retomará esta idea, es preciso recordar aquí, de acuerdo con las ideas de Piaget (1934) y Elkind (1979) que recogen Moreno y del Barrio (2000), que la confrontación de ideas que se lleva a cabo en las relaciones entre los iguales, y que favorece la aparición de conflictos inter e intrapersonales, está en el origen del cambio evolutivo, único camino para superar la extrema confianza en el poder absoluto de las ideas propias, característica esencial del egocentrismo adolescente. Es así como “*los compañeros y amigos son un prerrequisito para el desarrollo moral*” (p. 138).

1.3.4. La evolución de la competencia social y las relaciones interpersonales en la adolescencia

La necesidad de enfocar los estudios desde múltiples perspectivas teóricas es una de las conclusiones generales encontradas en los estudios más relevantes del campo de la competencia social. Eisenberg y Fabes (1998) destacan que, a pesar de la notable cantidad de investigaciones realizadas en las últimas décadas, existe un escaso consenso entre los expertos en cuanto a lo que puede considerarse, o no, cambios relacionados con la edad en las tendencias prosociales. Parecidas dificultades se encuentran en los estudios sobre las diferencias de género en la respuesta prosocial, más si se observa su influencia en relación con los cambios debidos a la edad. Lo que sigue es una brevísima síntesis del estado de la cuestión en este momento, centrándonos en los aspectos más relacionados con el estudio que aquí se presenta.

Cambios en el desarrollo prosocial. La prosocialidad, como cualquier otro ámbito del desarrollo, experimenta importantes cambios relacionados con la edad. La evidencia empírica muestra de forma consistente que, en general, las conductas prosociales aumentan en número y complejidad desde los primeros años preescolares hasta la preadolescencia (Underwood y Moore, 1982; Whiting y Edwards, 1988). Las conclusiones que se derivan de la investigación

basada en el modelo de cinco niveles de desarrollo del *juicio moral prosocial* (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983), y de la postura de Hoffman (sobre la existencia de diversos niveles de motivación altruista paralelos a los de empatía), a pesar de la dificultad de su estudio, permite avanzar algunas conclusiones sobre las tendencias evolutivas de la conducta prosocial (Etxebarria, 2003). Entre ellas se señala el desarrollo de la toma de perspectiva y de la empatía, factores a los que se atribuyen los cambios, junto con aumento con la edad del sentimiento de competencia, que fomenta el ofrecimiento de ayuda.

Asimismo, se indica la posible influencia de las exposiciones repetidas a experiencias de socialización que refuerzan las conductas prosociales (Eisenberg y Mussen, 1989, cit. en Etxebarria, 2003). Eisenberg y Fabes (1998), en amplias revisiones y en estudios empíricos propios, han encontrado cambios en las capacidades cognitivas, la toma de perspectiva y el razonamiento moral. Los resultados del meta-análisis realizado por estos autores comprende 179 estudios (1996, en Eisenberg y Fabes, 1998), cuyos resultados principales son los siguientes: las habilidades de *ofrecer ayuda, compartir o donar y consolar* experimentan un aumento con la edad, especialmente a lo largo de la infancia tardía –entre los 7 y 12 años-, aunque en la adolescencia tan sólo lo hace la conducta de *compartir o donar*.

No obstante, Etxebarria (2003) señala otros estudios que muestran que no todas las conductas prosociales aumentan con la edad, como encontraron Radke-Yarre y cols. (1983, cit. en Etxebarria, 2003) en las conductas de manifestación de *compasión* y en la *cooperación con los iguales*. En parte, estos resultados podrían explicarse por el hecho de que, al haber sido realizados con niños y niñas de 4 a 7 años (por ejemplo, los estudios experimentales realizados por Staub, 1974, 1979), la preocupación por la violación de las normas de conducta, implícitas en esa edad, podría entrar en conflicto con la necesidad de ayuda a víctimas en una situación determinada, actuando, por tanto, de forma que limitarían la tendencia a actuar de forma prosocial. Por otra parte, los autores que han estudiado la consistencia y estabilidad de las conductas altruistas, no sólo tienden a ayudar o compartir más que sus compañeros no altruistas en situaciones equivalentes (Rushton, 1980), sino también muestran otras conductas prosociales en mayor medida (Shaffer, 1996). En todo caso, los escasos estudios realizados en la franja de edad de los chicos y chicas participantes en el presente estudio –de 12 a 16 años-, indican también que los jóvenes y los adultos no muestran la preocupación por la transgresión de las normas que señala Staub, y, aunque las correlaciones entre los índices de prosocialidad en escolares se califican de modestas, parecen sugerir que un sector representativo de niños tendería a modificar sus conductas prosociales a lo largo del desarrollo.

Los cambios desde una perspectiva de género los resultados no son tan claros, aunque la consideración general avanza diferencias a favor de las chicas en las conductas prosociales. Shaffer (1996) informa de que la mayoría de los estudios no han encontrado diferencias significativas entre los géneros, tanto en niños como en adultos, ni en *empatía* –aunque las chicas manifiestan con mayor frecuencia *expresiones faciales* de simpatía que los chicos- ni en las conductas de *consolar*, *ayudar* o *compartir*. Igualmente, Eisenberg y Fabes (1998) no han encontrado diferencias en niños ni en hombres sobre la cantidad de *simpatía* que dicen experimentar ni en su deseo de *aliviar*, *ayudar* o *compartir recursos* con personas necesitadas. La evidencia empírica, obtenida a partir de dos meta-análisis (con adolescentes mayores y adultos sobre *conductas de ayuda* realizados por Eagly y Crowley, 1986, cit. en Eisenberg y Fabes, 1998, y el de estos últimos con niños, 1996), llega a señalar, incluso, entre sus principales resultados que los hombres ayudan más que las mujeres, especialmente en situaciones que implican asistencia instrumental y caballerosa (!). En definitiva, estos autores concluyen que las diferencias de género observadas en la conducta prosocial están lejos de resolverse, explicando que, allí en donde se han encontrado con claridad, las influencias podrían deberse al tipo de metodología utilizada (en los autoinformes las diferencias en empatía son mayores que en los estudios observacionales y correlacionales) y en la previsible contaminación del instrumento utilizado. Lo mismo ocurriría en cuanto a la evolución de las diferencias de género con la edad, cuyo efecto no se observa cuando se controlan todas las variables.

En el mismo sentido, López *et al* (1994, cit. en Etxebarria, 2003) encontraron en un estudio observacional propio con niños y niñas preescolares que ellas puntuaban más que los niños en la conducta de *donación* (entre las categorías de conducta prosocial de *defensa*, *ayuda* y *consuelo*), pero sólo cuando los informantes eran observadores o los propios compañeros, no cuando la información procedía del educador o educadora. El posible sesgo cultural en las respuestas de los maestros –tendientes a valorar de forma diferente la prosocialidad en uno y otro sexo-, en el caso de generalizar las diferencias a favor de las niñas a las jóvenes y las mujeres adultas, la explicación se atribuye a factores de tipo cultural (las conductas de ayuda y cuidado en muchas culturas se consideran más propias de mujeres que de varones, al tiempo que a ellos se les refuerzan si esas conductas implican riesgo o ayuda a las mujeres). Mencionan, asimismo, el uso diferenciado en el tratamiento disciplinario de los padres con sus hijos o hijas, sabiéndose que las conductas de las madres, más afectivas e inductivas y con menos prácticas de afirmación de poder con las hijas que con los hijos, se asocian al desarrollo de la prosocialidad (López *et al*, 1994, cit. en Etxebarria, 2003).

En definitiva, las propuestas derivadas de grandes meta-análisis en el marco de la investigación internacional, como las realizadas en entornos culturales próximos, concluyen en la necesidad de seguir avanzando en los estudios para determinar tanto la naturaleza de las diferencias encontradas entre géneros, como asegurar su existencia de forma rigurosa.

Cambios en las relaciones y el desarrollo de la amistad. Coleman (1980) señala que, aun con la evolución en las relaciones con los adultos que se produce de la infancia media al inicio de la adolescencia entre padres e iguales, resultados de investigación confirman que *no* es preciso que se dé una oposición mutua de intereses, a pesar de que esa parece ser la percepción generalizada de los primeros. Se producen cambios evidentes en los patrones de relación y en los contextos sociales, y los iguales adquieren mayor significación como compañeros, proveedores de consejo y apoyo, modelos de comportamiento y fuentes de información sobre cualidades y destrezas personales, aunque las investigaciones confirman más bien que la influencia de uno y otro grupo se produce en escenarios diferentes. Las relaciones con los padres adquieren condiciones de mayor igualdad y reciprocidad (Hendry, 1993, cit. en Coleman y Hendry, 1999), viéndose la autoridad parental como un área abierta al debate y a la negociación (Youniss y Smollar, 1985, cit. en Coleman y Hendry, 1999). En los momentos de transición, y en la orientación socioprofesional, sigue siendo la familia el lugar preferente de consulta e influencia, aunque, con el avance a lo largo de la adolescencia, la mayoría de los chicos y chicas acaban prefiriendo la compañía de los iguales a la de su familia (Blyth y cols., 1982; Larson y cols., 1996, cit. en Coleman y Hendry, 1999). En todo caso, las opiniones y valores que transmiten los padres tienen más peso en temas como la elección de carrera, moralidad, etc., como muestran numerosos ejemplos, mientras que los iguales ejercen su influencia en los criterios sobre la moda o las convenciones sociales. En este sentido, es frecuente que los jóvenes escojan amigos cuyas opiniones sintonicen con las que sostienen los padres, a pesar de que los jóvenes no lo reconozcan explícitamente, y que tanto a padres como a iguales les consulten en los casos de problemas personales y de relación (Meeus, 1989, cit. en Coleman y Hendry, 1999). En el mismo sentido, Moreno y del Barrio (2000), extrapolarlo los resultados de un estudio de Schmid-Kitsikis (1979) sobre opiniones de padres e hijos referentes a la escuela, informan de que el clima de comunicación en la familia y el desempeño de los adolescentes en tareas formales, sugieren la influencia del ambiente familiar en el razonamiento social, con objeto de “[...] *Estimular la comprensión personal e interpersonal y el razonamiento moral, ofreciendo razones de los comportamientos para mostrar su disposición al diálogo y a la discusión de problemas personales y sociales*” (p. 89)

Por otra parte, el carácter evolutivo de las relaciones de la amistad, junto con la simetría de poder y la existencia de reciprocidad en la relación, es típico de esta etapa, como reconocen numerosos autores de este campo (Youniss y Smollar, 1985, cit. en Coleman y Hendry, 1999). De este modo, en la adolescencia se experimentan cambios notables con respecto a la infancia media: los amigos comparten la gran mayoría de sus experiencias vitales, alcanzando así un alto grado de conocimiento mutuo, y razonan conjuntamente para organizar la experiencia y definirse a sí mismos como personas. Asimismo, con gran diferencia con respecto a la etapa anterior, la adolescencia presenta un notable desarrollo, en cuanto a la perdurabilidad de las relaciones en el tiempo y su capacidad para superar conflictos entre las personas. El modelo de Selman, por ejemplo, muestra cómo, a partir de los 15 años, los adolescentes (y los adultos) intentan comprender la perspectiva del otro, esperando que coincidan con las del grupo social del que forman parte. A su vez, el acceso a los estadios 3 y 4 confiere a la amistad las características de intimidad y mutualidad precisas para compartir problemas personales, pudiéndose en la última, además, comprender el concepto de *independencia* –aceptar que el otro necesita establecer relaciones, también con otras personas, para avanzar en su desarrollo- como el de *dependencia* –la relación de confianza es básica para la amistad, porque sólo así se puede pedir y ofrecer apoyo psicológico, y percibir la sensación de autoidentificación a través de la identificación con el otro como persona significativa. (Van der Meulen, 2003).

El género parece ser, asimismo, una variable de influencia en las relaciones de amistad en la adolescencia. De acuerdo con López et al. (2003), los chicos suelen interactuar en grupos grandes, mientras que las chicas tienden a formar grupos más pequeños, incluso de parejas, razón por la que se dotan las relaciones entre ellas de mayor intimidad y exclusividad que en el caso de los varones.

1.3.5. El programa del *alumno ayudante*, instrumento para la mejora de la convivencia

Este trabajo se ocupa de la evaluación de un programa de mejora de la convivencia, el *alumno ayudante*, cuyos objetivos principales -expuestos con detalle en capítulos posteriores-, pretenden que las actuaciones influyan de forma positiva en el clima escolar del centro y promuevan el desarrollo social del alumnado, a través de la resolución constructiva de los conflictos de convivencia. A este respecto, es pertinente ilustrar este modelo de intervención a la luz de una clasificación de las actuaciones de prevención acuñada por las ciencias sociales, de gran interés al aplicarla al contexto escolar en el que se enmarca el trabajo: *primaria*, *secundaria* y *terciaria*. De acuerdo con ella, en el marco de la orientación preventiva global del

conjunto de actuaciones, en el nivel de *prevención primaria* se sitúan las que se desarrollan en todo el centro; la *prevención secundaria* se centra en la detección de las situaciones hacia las que orientar el trabajo, y la *terciaria* está representada por las propias intervenciones.

El programa del *alumno ayudante*, implantado por primera vez en un instituto de Educación Secundaria de Madrid en el año 2000, pertenece, de acuerdo con sus objetivos principales, al ámbito de la *prevención primaria*, independientemente de que las actuaciones ante casos concretos se sitúen en el tercer nivel. La orientación global del programa se plantea, de este modo, desde una concepción *relacional* de los conflictos de convivencia; de carácter *sistémico*, en la medida en que actúa en, y afecta, al centro en su conjunto, y *participativo*, puesto que supone la implicación de los colectivos de profesorado y alumnado. En consecuencia, es un modelo de intervención en el que la escuela actúa, intencionalmente, como *fuerza de influencia educativa* en el ámbito social y moral. Así, las prácticas educativas en las que intervienen los *alumnos ayudantes*, cuando median autónoma y voluntariamente en los conflictos de relación, se convierten en oportunidades de educación y desarrollo moral. La implicación activa en el programa de los chicos y chicas, junto a la de los profesores que dirigen el proyecto y supervisan las actuaciones, suponen, por último, contribuciones significativas a una cultura de centro en la que, de forma progresiva, se asientan los valores de respeto y apoyo mutuo entre las personas, junto al principio democrático de participación en la gestión de la escuela.

Capítulo 2.

ESTUDIOS DE INCIDENCIA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Introducción

El estudio de las relaciones interpersonales en las instituciones escolares comienza a ser un tema de interés para la investigación educativa a partir de los años cincuenta y sesenta. Las distintas aproximaciones teóricas de las ciencias de la educación –la psicología de la educación, la psicología social, la pedagogía, la filosofía y la sociología de la educación, principalmente– habían estado centradas, de forma mayoritaria hasta ese momento, en las interacciones entre profesor y grupo de alumnos, en el rol del profesor y sus consecuencias en la gestión del clima social del aula, como recoge Hargreaves (1978) en *Las relaciones interpersonales en la educación*.

Ya en la década de los setenta, el interés por las relaciones de convivencia en las escuelas reaparece con notable fuerza en Europa, en donde los primeros estudios de Dan Olweus en Noruega (1973, 1978), centrados en la investigación de las conductas de maltrato entre iguales en las escuelas, alcanzan una importante repercusión en un gran número de países del continente. España se suma desde sus comienzos a esta corriente de investigación, aportando los primeros trabajos de ámbito local realizados por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) y Fernández y Quevedo (1991) en Madrid, y, en Sevilla, por el equipo dirigido por Rosario Ortega (Ortega, 1992, 1993 y 1994) Pocos años después, a petición de la comisión mixta Congreso-Senado, se lleva a cabo en nuestro país el estudio de ámbito nacional sobre violencia escolar, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, 2000 (Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2000) Este informe, encargado por la Oficina del Defensor del Pueblo-UNICEF y UNICEF, fue realizado por el equipo de investigación dirigido por Cristina del Barrio y Elena Martín, en el que participaron Ignacio Montero, Esperanza Ochaíta, Isabel Fernández, Liborio Hierro y Héctor Gutiérrez. Su influencia y repercusión en el contexto español y europeo se ha reflejado en un gran número de estudios e intervenciones desarrollados con posterioridad. A partir de la publicación de la nueva versión de 2007, dirigido por Cristina del Barrio, M. Ángeles Espinosa, Elena Martín y Esperanza Ochaíta, con la participación de los investigadores Ignacio Montero, Ángela Barrios, M José de

Dios y Héctor Gutiérrez (Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2007), adquiere el carácter longitudinal que permite el contraste de resultados con los obtenidos siete años atrás.

La rápida extensión de los estudios focalizados en el maltrato entre alumnos desde principios de la década de los noventa, cuyo innegable interés en el campo de la investigación ha dado lugar a la aparición de un amplísimo número de trabajos, se ha visto acompañada en nuestro país, de forma paralela, por un creciente interés en el conocimiento y desarrollo de propuestas de intervención para la mejora de la convivencia escolar de forma general. En los apartados que siguen se observa cómo, desde distintos enfoques, el fenómeno del maltrato entre alumnos se incluye en buena parte de estos programas, mostrándose así como factor relevante para el estudio de la calidad de la convivencia, aunque no como único indicador de su funcionamiento. De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, son, asimismo, factores esenciales de clima escolar las relaciones e interacciones entre los colectivos educativos de profesorado, alumnado y familias, y las de cada uno entre sí. Igualmente, este estudio se ocupa de otros factores relacionados también con la convivencia, como el funcionamiento de los canales de participación, la comunicación y toma de decisiones, las normas de convivencia, las percepciones acerca de la seguridad y el orden en la escuela, la satisfacción con la enseñanza, las expectativas acerca de la conducta del profesor, su metodología en el aula y los resultados de los alumnos.

El capítulo que comienza ahora presenta las principales conclusiones de los estudios e intervenciones sobre convivencia escolar, realizadas hasta el momento, desde la perspectiva de los países del contexto europeo, para seguir a continuación con la reseña de los llevados a cabo en España. La elaboración de la información se ha basado en diversas fuentes documentales: el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2000, 2007) y el reciente volumen *Violence in schools, the response in Europe*, editado por Peter K. Smith (2003), en el que han colaborado un amplio número de expertos, representantes de diecisiete países europeos y de otros continentes. Entre el conjunto de temas que trata, agrupados bajo el término genérico de “*violencia escolar*”, destacamos los datos de evaluación, las actuaciones y las propuestas de futuro de cada país o bloque de países. Una tercera fuente documental consultada ha sido el reciente volumen *Bullying in schools, how successful can interventions be?*, editado por Peter K. Smith, Debra Pepler y Ken Rigby (2004), centrado en los resultados de evaluación de los programas evaluados rigurosamente. Su interés en relación con este trabajo reside en la exposición del debate actual sobre la orientación de las intervenciones a la luz de los resultados de las investigaciones en el campo de la violencia

escolar, más allá de la rica pormenorización de los principales programas contra el maltrato en diversos países que presenta.

Asimismo, se resumen las actuaciones desarrolladas en cuatro redes de cooperación internacional –el proyecto VISTA, el equipo de investigación CORE-NET, la red germanoparlante y el proyecto VISIONARY de la Comisión Europea-, presentadas en la conferencia de la OCDE de Stavanger (Noruega) en septiembre de 2004, *Taking fear out of schools*. En lo que se refiere al contexto español, se han consultado los estudios y programas de intervención nacionales, autonómicos y, por su interés o relación específica con este trabajo, otros de ámbito local, cuyas publicaciones se detallan en el apartado correspondiente. Por último, en ambos bloques se han manejado diferentes artículos de reciente aparición relacionados con el tema, incluyéndose las referencias pertinentes.

La información se organiza en dos grandes bloques, de acuerdo con una primera división geográfica, europea –sudividida a su vez por bloques de países- y española. En primer lugar, los datos más relevantes de los estudios de incidencia antes de proceder a la presentación de las intervenciones que se desarrollan.

2.4. Estudios e intervenciones en la Unión Europea

Aunque los primeros estudios europeos realizados en la península escandinava a principios de la década de los setenta estuvieron centrados en el tema del maltrato, el foco de interés se ha ido ampliando en Europa de forma progresiva. Un reflejo de esta preocupación es la iniciativa Connect, perteneciente al Quinto Marco de los programas de investigación financiados por la Comisión Europea, bajo cuyos auspicios se desarrollaron entre los años 1998 y 2002 seis proyectos de investigación centrados en la problemática de la violencia escolar¹⁰. Uno de ellos, el proyecto UK-001 dirigido por Peter K. Smith, ha tenido como principal objetivo la elaboración de un informe acerca la situación de las escuelas europeas ante la violencia, para lo que ha contado con una amplia representación de quince estados miembros y dos asociados. Este apartado resume las aportaciones de los autores de los informes correspondientes a los países que cuentan en este momento con un mayor desarrollo de trabajos de investigación, así como de las acciones e intervenciones de las administraciones respectivas. Se han seleccionado

¹⁰ <http://europa.eu.int/comm/aducation/connect/selection.html>; Propuesta Connect fi 006 para un Plan de Acción para combatir la violencia en la escuela “*Connect fi 006 Proposal for an Action Plan to Tackle Violence at School*”, www.health.fi/connect y Observatorio Europeo de Violencia escolar, “*European Observatory of School Violence*”, www.obsviolence.pratique.fr

los casos más relevantes de ámbito nacional, mencionándose los de carácter regional tan sólo en los casos de especial interés por su relación con este trabajo.

2.4.1. Países escandinavos: Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia

En primer lugar, debe destacarse que, de forma general, los países escandinavos –con la excepción de Islandia- informan de una incidencia muy baja de casos de lo que denominan “violencia *per se*” (para Björkpvist y Jansson, 2003, agresiones con un alto grado de violencia), destacando, por el contrario, una gran preocupación por el alcance de los casos de maltrato entre iguales.

El carácter pionero de las investigaciones sobre maltrato entre iguales en las escuelas de este grupo de países, nos invita a dedicarles un espacio prioritario. Como es sabido, Dan Olweus, con su decisiva influencia en el desarrollo de las investigaciones en Europa y el resto del mundo, es el investigador responsable de los primeros cuatro grandes estudios sobre maltrato llevados a cabo en la península escandinava (Estocolmo, 1970; Noruega, 1983-1984; Suecia, 1983-1984; Bergen, 1983-1985), así como de instrumentos de evaluación empleados en un amplio número de países y de un programa de intervención desarrollado a partir de los resultados de investigación. Los resultados más relevantes en relación con este trabajo se comentan en lo que sigue.

Estudios de incidencia

Finlandia.- El informe sobre **Finlandia** realizado por Björkpvist y Jansson (2003) comenta ocho episodios documentados de violencia extrema ocurridos recientemente en las escuelas finlandesas, registrados por Markkula (2001), presentando, asimismo, los principales resultados de los estudios sobre maltrato realizados en el país por Lagerspetz *et al.* (1982); Salmivalli *et al.*, (1996); Koivisto, (1999); Rimpelä, Orre y Jokela, (2002) En cuanto a los casos de violencia general, los autores indican que se conocieron a través de informes realizados por las escuelas entre los años 1998 y 2000, siendo ampliamente difundidos por los medios de comunicación. Entre sus características destacan que los implicados eran mayoritariamente niños y jóvenes de 8 a 15 años, y tan sólo uno fue entre alumno y profesor, siendo el resto entre bandas. Uno de ellos era de carácter étnico, y los seis que implicaban el uso de armas (bates de béisbol o navajas) situaban la edad de los protagonistas entre trece y quince años. Aparte de estos episodios, no se cuenta con datos de incidencia general sobre conflictos en las escuelas.

En cuanto a los datos sobre maltrato, el primer estudio realizado por Lagerspetz *et al.* (1982), de acuerdo con la revisión de Björkqvist y Jansson, presenta unos resultados que, con diferencias en incidencia debidas sobre todo al instrumento de medida utilizado, se han corroborado en los demás trabajos realizados con posterioridad. Son los siguientes: los episodios de maltrato –contemplado únicamente como violencia física en ese momento– implicaban, como víctimas o agresores, entre el 10% y el 12% de los alumnos de 12 a 16 años; hay una mayor incidencia entre los chicos (8% de víctimas) que entre las chicas (2,2% de víctimas) y no hay diferencias entre centros rurales y urbanos ni debidas al tamaño de las escuelas. Asimismo, se observó un descenso con la edad, produciéndose una mayor frecuencia en la práctica de las conductas en los 12 que en los 16 años de edad.

Los autores del informe presentan, igualmente, los trabajos de investigación realizados en la década siguiente por Salmivalli *et al.* (1996) Los datos obtenidos por este equipo resultan de gran interés por la información que proporcionan sobre los papeles de los observadores de las agresiones: quienes las refuerzan (*reinforcers*) (19,5%) o apoyan activamente (*assistants*) (6,8%), quienes defienden a las víctimas (*defenders*) y los que las presencian pero no se implican de forma directa en la agresión o la defensa (*outsiders*) Esta diversificación de roles en las manifestaciones de maltrato que propone la autora, incide en dos ámbitos de gran relevancia para este campo de investigación: por una parte, al incluir a quienes apoyan de alguna forma las agresiones, el alcance del maltrato es notablemente mayor del que señalan los datos de los estudios que no los tienen en cuenta, por lo que la comparación de la incidencia hay que realizarla con extrema prudencia.

Por otra parte, la exposición de la complejidad del fenómeno que supone el enfoque al grupo, en contraste con los que se centraron en las características individuales de víctimas y agresores en los primeros momentos, abre el camino a diferentes tipos de intervenciones dirigidas a la mejora del contexto social en donde tienen lugar las agresiones (el aula) De esta forma, las actuaciones ante el maltrato adoptan un carácter esencialmente preventivo-educativo, al conceder un valor central al trabajo realizado por el profesorado en la escuela. Asimismo, el papel del alumnado, en los distintos tipos de intervenciones que pueden impulsarse a partir de esta visión del problema, obtiene un potente respaldo. En cuanto al género, Salmivalli ha encontrado que los varones actúan más apoyando a los agresores principales, mientras que las chicas son mayoritariamente testigos o acuden en defensa de las víctimas.

Por último en este país, Björkqvist y Jansson destacan un amplio y reciente estudio con 57.385 adolescentes de 14 a 17 años, llevado a cabo por el Centro Nacional de Desarrollo e Investigación para el Bienestar y la Salud (STAKES, 2002), que ofrece datos de incidencia de maltrato segregados por edades y frecuencias (Rimpelä, Orre y Jokela, 2002) De acuerdo con sus resultados, el 5% de los chicos y el 4% de las chicas de 14 años informan haber sido víctimas al menos una vez a la semana; con 15 años, el 3% (para chicos y chicas); y con 16 y 17 años, sufren las agresiones el 1% de los varones y ninguna chica.

Noruega.-Roland, Bjørnsen y Mandt (2003) destacan en su informe sobre **Noruega** que, a pesar de la dificultad de estimar la evolución de la violencia en las escuelas, por la debilidad de los datos disponibles y los distintos resultados obtenidos, podría observarse un leve aumento de la violencia física entre niños y adolescentes en la última década. Los datos obtenidos por Myhr y Ringheim en 1995, entre 3.000 alumnos de 14 y 15 años, en donde se definía la violencia como agresiones físicas, más allá de los episodios de maltrato, muestran que el 23% de los alumnos han sido víctimas de violencia, el 29% reconocía haber actuado violentamente, y el 66% informaba haber presenciado hechos violentos en las escuelas. Otro estudio, realizado por Haaland (2000) entre alumnos de secundaria (de 15 a 17 años) de cuatro grandes ciudades del país, señala que más del 30% dice haber sido víctima de hechos o amenazas violentas en el último año. Los chicos aparecen más implicados en todos los casos, habiéndose observado un aumento de chicas víctimas de violencia.

En cuanto al maltrato entre escolares, como es sabido, los primeros datos se obtuvieron a partir del primer estudio nacional a gran escala, realizado en 1983 a iniciativa del Ministerio de Educación, aunque previamente se había llevado a cabo el del Gran Estocolmo en 1970, y estaba en curso el estudio intensivo en la ciudad de Bergen (1983-1985) Los datos principales del primero, en el que participaron 715 escuelas de 2º a 9º grado (equivalentes a segundo y tercer ciclo de Primaria, más los cuatro cursos de Secundaria) han sido ampliamente difundidos (por ejemplo, en español, en Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2000 y en Olweus, 1993) Los que aquí se recogen están relacionados con los resultados sobre el maltrato en nuestro trabajo: el 15% del alumnado se ha visto implicado, como víctima (7%) o agresor (1,6%) en distintos episodios, el 5% en hechos de victimización grave (en una frecuencia de una vez por semana), los porcentajes de víctimas decrecen según aumenta la edad y el curso, los más jóvenes y más débiles son los más vulnerables, los agresores –y sus víctimas- son mayoritariamente varones, se agrede menos en los cursos más altos y las agresiones suelen estar

protagonizadas por compañeros o compañeras del mismo curso o de cursos superiores a los de las víctimas. El estudio de Bergen se interesó de forma especial en dos aspectos, uno, relacionado con los agresores y las víctimas y otro, sobre los efectos del programa de intervención. Los participantes fueron 2.500 chicos y chicas de cuatro cursos consecutivos (4º grado a 7º, equivalentes los dos cursos del tercer ciclo de Primaria y al primero de Secundaria (entre 10 y 15 años) de 28 y 14 escuelas de cada etapa respectivamente. También se recogió información de 300-400 profesores y directores y de 1.000 familias. Como en el caso del alumnado se tomaron datos en distintos momentos durante un período de dos años y medio. Los resultados más relevantes para este trabajo, referentes al primer aspecto, muestran, en relación con la edad y curso del alumnado, que las agresiones descienden según se avanza en la escolaridad, siendo los más jóvenes y más débiles quienes comunican mayor exposición al maltrato, así como que una *“parte considerable de las agresiones era obra de alumnos mayores[...] destacando sobre todo en los grados inferiores”* (Olweus, 1998, p. 32)

Roland, Bjørnsen y Mandt (2003) comentan, asimismo, los resultados de un amplio trabajo sobre la situación de la convivencia en las escuelas noruegas, el Estudio de Ambiente Escolar (*School Environment Study*) realizado por el CBR (*Centre for Behavioural Research*) en dos ocasiones. Este instituto de investigación, de ámbito nacional, perteneciente a la Universidad de Stavanger, tiene como tarea principal la colaboración con las escuelas en la prevención y tratamiento de los alumnos con problemas emocionales y sociales. El objetivo principal del estudio, realizado en los años 1995 y 1998, era conocer los cambios producidos en el período de tres años en la incidencia de la violencia física en los chicos y chicas de Primaria y Secundaria, centrándose de manera especial en el maltrato entre escolares. La primera recogida de datos, en 1995, se hizo con dos muestras de alumnos de sexto de Primaria (1049 alumnos, 12 años) y noveno de Secundaria (1071 alumnos, 15 años), ampliándose la muestra en 1998 con alumnos de quinto (1801 alumnos de 11 años), sexto (1822 alumnos), ambos de Primaria, y de octavo (2083, 14 años) y noveno (2002) de Secundaria. Los cuestionarios distribuidos entre el alumnado entre chicos y chicas en cuatro franjas de edad permitieron analizar la evolución de la violencia física presente en los episodios de maltrato, aunque la definición del concepto que se incluía en los cuestionarios también indagaba sobre agresiones verbales y exclusión social.

En función de ese interés, los principales resultados sobre este tipo de conductas de victimización, presentados por los autores del informe sobre Noruega a partir del trabajo de Roland, Bjørnsen y Westergaard (2001), son los siguientes: entre los años 1995 y 1998 parece haberse observado un leve incremento de la violencia física; en cuanto al género, es mayor la

incidencia de víctimas de agresiones físicas en chicos que en chicas, habiendo un mayor número de varones implicados en las agresiones en todos los cursos analizados. Las diferencias de género, además, se detectan en Primaria y aumentan con la edad. La relación entre edad y experiencias de victimización es inversa para ambos géneros, pero mayor en chicas que en chicos: considerando la frecuencia (un episodio por semana), las cifras de víctimas femeninas descienden de forma rotunda, mientras que entre los chicos, aunque parece observarse una tendencia de sentido contrario, las diferencias no llegan a ser significativas. La evolución por género y etapa educativa, por tanto, es la siguiente: según se avanza en la escolarización, el grupo de las *víctimas* está formado por un número cada vez mayor de varones, mientras que desciende progresivamente el grupo de chicas y aumenta la frecuencia de las agresiones protagonizadas por los chicos. Los datos del estudio muestran que, aunque las conductas violentas en Primaria afectan tan sólo al 1% de alumnado, en Secundaria el porcentaje aumenta hasta el 2,5%. Es decir, los porcentajes de chicos agresores aumentan 1,2 puntos desde el curso de quinto (11 años) y en 4,9 en noveno (15 años) Por tanto, se comprueba que, a mayor edad, mayor frecuencia (y mayor implicación de varones)

Suecia.-De acuerdo con el informe sobre **Suecia** realizado por Svensson (2003), los datos de incidencia de la violencia general en las escuelas de mayor interés, no referidos a los episodios de maltrato, son los resultados procedentes de un cuestionario distribuido a nivel nacional entre los alumnos de noveno curso (15 años), con la participación de 5.000 jóvenes, recogidos en BRÁ (2000), y Ring (1999) a finales de los noventa. El cuestionario indagaba sobre la exposición a conductas violentas en todos los contextos en donde actúan los jóvenes, no únicamente el escolar, en los años en que se realizaba la encuesta. Se llevó a cabo en tres ocasiones en 1995, 1997 y 1999, aunque la comparación longitudinal de los datos no presentó diferencias significativas entre los tres años.

Los resultados más relevantes del último año (1999) son los siguientes: en torno al 20% del alumnado sueco informa haber sido víctima de violencia “*poco grave*”, y el 6,0% “*más grave*”. De ambos porcentajes, casi la mitad de los casos (en el primero, 47%, en el segundo, 42%) habían tenido lugar en las escuelas o los patios escolares, con lo que el contexto de la escuela aparece como el más probable para experimentar episodios violentos. En total, estos porcentajes corresponden, en el entorno de los centros, a un 9% de jóvenes que dicen haber sufrido violencia leve y el 2% más grave. Por géneros, el 12% de los chicos informan de violencia leve, en comparación con el 5% de chicas; en los casos más graves, el porcentaje de

varones desciende hasta el 3,0% y el de chicas al 1%. Los agresores, mayoritariamente de género masculino, representan en total en torno al 15%, y las víctimas, también más varones que chicas, el 7% en las escuelas. A pesar de estas informaciones, se cuentan con pocos datos sobre los participantes en actos de violencia, entre los que Svensson señala los recogidos por Weinehall (1999) Según este autor, el 2% de los alumnos ha sido agredido por algún adulto en la escuela, y el 20% por otros alumnos; el 3% dice haber presenciado actos violentos contra un adulto y el 36% contra un alumno; y más de tres de cada diez comunica haber visto a un alumno cometerlos.

Sobre el maltrato entre escolares, los datos recogidos por Dan Olweus en Suecia en los años 1983 y 1984, en el estudio de escala nacional, informan de resultados equivalentes. Participaron 60 escuelas y 17.000 alumnos y alumnas de 3º a 9º grado (últimos tres cursos de Primaria y los cuatro de Secundaria) Aun así, se encontraron diferencias que muestran mayor incidencia de las conductas de exclusión en este país y de agresiones directas (más en Secundaria), desde el punto de vista de las víctimas. En general, Olweus informa de que agresores y víctimas son más numerosos, y los episodios de maltrato más graves, en Suecia, aunque al mismo tiempo encuentra que los profesores y padres de este país son más conscientes de los problemas relacionados con el maltrato. En este sentido, hace una valoración positiva de este dato, en el que recuerda que *“los problemas en las escuelas suecas habrían sido aún mayores si los adultos hubieran tenido un nivel de conciencia sobre ellos más bajo”* (Olweus, 1996, p. 40)

Dinamarca.- Ebbesen y Jensen (2003), de acuerdo un interés global por conocer la situación de la violencia y las relaciones interpersonales en las escuelas, más allá de la incidencia del maltrato, señalan la ausencia de datos específicos. Según informan estos autores, en **Dinamarca** se cuenta con datos relacionados con violencia en general (profesiones, accidentes laborales, etc.), pero no con información sobre conflictos en las relaciones diádicas entre alumnos o alumnos y profesores, ni sobre diferencias de edad y género, o entre distintos grupos étnicos, estatus socioeconómico, tipos de escuelas u otras variables de interés. En este sentido, sustentan su posición en datos de organizaciones internacionales que señalan la necesidad de la intervención en las escuelas (por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud), extrapolando algunos datos procedentes de encuestas de tipo general que informan del rápido aumento de los accidentes en el ámbito de la educación (Agencia de Supervisión Laboral Danesa)

En cuanto a los episodios de maltrato, se cuenta igualmente con muy pocos datos de investigación, ceñida de forma casi exclusiva a algunos estudios de ámbito local cuyos resultados no es posible generalizar. No obstante, la publicación de la encuesta *The Health of Youth – A Cross National Survey*, realizada por la Organización Mundial de la Salud en 1996, con datos referidos a este problema, situaba a Dinamarca entre los tres primeros países de mayor incidencia de casos de maltrato.

Islandia.- En **Islandia**, Ólafsson y Norðfjörð (2003) informan de un pequeño grupo de estudios sobre violencia general realizados recientemente con cuestionarios y muestras amplias, realizados por Þórlindsson y Bernburg (1996), Þórlindsson *et al.* (1998), Bjarnason *et al.* (2000) con alumnos y con profesores (Ólafsson y Þór, 2000), como parte de estudios sobre violencia en diferentes entornos. Centrados en el ámbito escolar, los resultados del trabajo de Þórlindsson y Bernburg (1996) con adolescentes de 15 a 16 años en el último curso de la etapa obligatoria que recogen Ólafsson y Norðfjörð, señalan que el 15% de los alumnos dicen haber experimentado violencia física una o más veces durante el último año y el 3,7%, tres veces o más en el mismo período. No obstante, destacan un aumento notable de la incidencia cuando se pregunta por tipos específicos de conductas violentas. Además, los chicos están más implicados que las chicas en estos episodios. La revisión del informe TIMSS (1999), realizada por estos mismos autores, señala que cerca de la cuarta parte de los alumnos entre 12 y 14 años habían tenido miedo a sufrir experiencias violentas en las escuelas en el último año, así como de la percepción general de que el problema de la violencia había aumentado.

Continuando con los datos sobre maltrato, en el estudio Ólafsson, Ólafsson y Björnsson (1999a), realizado con una muestra de 1.777 alumnos de 10, 12 y 14 años por medio de cuestionarios, se destaca, desde el punto de vista de los autores del informe de Suecia, un descenso de los abusos con la edad desde el punto de vista de las víctimas. El instrumento utilizado –una escala de frecuencia de cinco puntos con las conductas de maltrato desglosadas-, ofreció porcentajes desde el 11% entre los más jóvenes, hasta el 5% en los más mayores, en los que se informaba de haber estado implicado en peleas, haber sido pegado o golpeado, empujado, herido a propósito y sometido a violencia (en este último caso, más general, aunque categoría del mismo rango que las anteriores, se comunican en todo caso porcentajes menores que en el resto: 8%, 5% y 3%, de menor a mayor edad respectivamente) Asimismo, los datos informan de participación mayoritariamente masculina, como víctimas o como agresores. Por último, Ólafsson y Norðfjörð destacan también que los profesores participantes en un estudio

realizado por Ólafsson y Þór (2000) informaban de la dificultad de afrontar el maltrato, solicitando formación específica y tiempo para dedicar a este tipo de intervención.

En resumen, como se ha venido observando en los distintos estudios realizados en la península escandinava, parece compartirse la percepción general de un cierto aumento de la violencia en las escuelas en los últimos años. No obstante, los estudios rigurosos sobre violencia general en el contexto escolar, de forma específica, son escasos, por lo que la información ha de tomarse con la debida prudencia. Con estas precauciones, lo que parece influir en mayor medida en esta percepción es el sentimiento de exposición a violencia física, que aumenta en los casos en los que se ha preguntado por los distintos tipos en los que puede concretarse. Por un lado, llama la atención la ausencia de diferencias en la evolución, que no confirma la percepción de aumento de violencia, cuando se analizan los datos de investigaciones longitudinales, como en el caso del estudio de Suecia. Pero al mismo tiempo, el contexto escolar parece ser aquél en el que es más posible encontrarse expuesto a este tipo de situaciones. La mayor implicación de los varones parece confirmarse en los distintos países. Por otro lado, la preocupación por los casos de maltrato, con los datos de investigación obtenidos por los distintos equipos de investigación, ha llevado al desarrollo de numerosos programas de intervención, algunos de ellos, rigurosamente evaluados. El siguiente apartado informa de sus principales resultados.

Intervenciones ante la violencia escolar: acciones y programas

Los programas de intervención contra el maltrato (*anti-bullying programmes*), como consecuencia de las primeras investigaciones, estuvieron centrados inicialmente en este ámbito. Actualmente, como se comentaba en la introducción, han ido evolucionando hacia un tipo de intervenciones dirigidas a la mejora del clima escolar en el conjunto del centro, como en el caso del programa de Salmivalli-Kaukiainen (2000), o el programa Kempele. Incluso, investigadores como Galloway y Roland (2004), recogiendo las propuestas de Hargreaves (2001), plantean una reorientación de las intervenciones hacia un enfoque holístico, sustentado en una teoría de desarrollo profesional en el marco de la mejora escolar. En este sentido, Svensson (2003, p. 218), al informar del momento en el que se encuentra el debate en Suecia, señala el marco global del centro educativo para plantear la reducción de la violencia y de las conductas de maltrato citando las palabras de Skolverket, (2000): “[...] *a good social climate than ensures that children and young people are content in school also affects the occurrence of offensive behaviour... there is much to*

*suggest that bullying and other offensive behaviour constitute the most important reason that children are unhappy at school*¹¹

Finlandia.- En la línea de trabajo que se acaba de comentar, las medidas de intervención para hacer frente a la violencia en las escuelas en **Finlandia** suelen combinarse con la inserción de programas de intervención contra el maltrato. La importante influencia de los trabajos de Olweus en la década de los setenta ha hecho de los programas anti-maltrato, basados en su propuesta de intervención de tres niveles –centro, aula e individuo-, los más conocidos y aplicados por el profesorado. Entre ellos, Björkpvist y Jansson (2003), ante el amplio número de iniciativas y programas que se desarrollan, citan el programa Kempele, cuyos resultados de evaluación resumimos a continuación, y los métodos Pikas (1975) y Farsta¹² (Ljungström, 1990), muy difundidos en las escuelas finlandesas. Asimismo, destaca por su interés, al estar centrado en la formación del profesorado, el programa de intervención de Salmivalli y Kaukiainen (2000) Pero antes de comentarlos, exponemos brevemente el programa de intervención contra el maltrato de Galloway y Roland (2004), basado en el desarrollo profesional e institucional a largo plazo.

Estos investigadores parten de la constatación de los escasos resultados de los programas anti-maltrato obtenidos hasta el momento, poniendo en duda las estrategias de trabajo que se centran principalmente en su reducción. Consideran que las conductas de los agresores y las víctimas podrían estar influidas por factores relacionados con la gestión del aula y del centro que, en principio, no parecen directamente relacionados con el maltrato. Al defender un enfoque de desarrollo profesional, en el marco de la intervención contra el maltrato, recuerdan que un objetivo central de la enseñanza es la creación de un clima social y educativo, valorado por los alumnos, en el que quieran y puedan aprender. En este sentido, asumen la definición de Hargreaves (2001) que resume estas tareas como un “*creciente capital social y cognitivo*” (Galloway y Roland, 2004, p. 42) Desde este punto de vista, es una tarea esencial mejorar la competencia de los profesores en la gestión de la clase, lo que incluye su comprensión de las interacciones entre los alumnos, más allá de las intervenciones específicas

¹¹ “Un buen clima social que asegure que los niños y los jóvenes están contentos en las escuelas también afecta a la aparición de conductas de agresión ... es mucho decir que el maltrato y otras conductas de agresión constituyen la razón más importante por la que los niños no se sienten felices en las escuelas”. P.K. Smith Violence in schools. The response in Europe [Violencia en las escuelas. La respuesta en Europa, 2003, p.218]

¹² Ambos consisten en formar equipos entrenados de profesores expertos en disuadir a los agresores de sus conductas por medio de un sistema de entrevistas individuales. El método Farsta incluye, además, la organización en las escuelas de *sistemas de ayuda entre iguales*.

contra el maltrato, las cuales, si bien deben llevarse a cabo, deben formar parte del contexto más amplio de interacciones sociales y de tareas de aprendizaje que tienen lugar en el aula.

Con este objeto, llevaron a cabo un proyecto piloto de un programa para el desarrollo profesional del profesorado, dirigido a investigar su impacto en la reducción del maltrato. Formaron parte de él nueve escuelas de Primaria, desde el año 1992 a 1994. Las intervenciones tenían cuatro ejes en común: primero, el programa debería mejorar el conocimiento y las habilidades del profesorado; segundo, debería ser visto por los profesores como una ayuda para mejorar efectiva y eficazmente su trabajo; tercero, deberían observarse cambios en la clase, y cuarto, debería hacerse hincapié en mejorar la calidad de la enseñanza y las relaciones sociales, más que en las quejas sobre una nueva exigencia impuesta a los profesores desde otros ámbitos. Para la evaluación se seleccionaron dos escuelas como grupos experimentales y dos como control. Los resultados mostraron diferencias entre ambas, a favor de las que habían participado en el programa, en las diez variables por las que se indagaba excepto en una de ellas (la menos relacionada con el contexto escolar): *gusto por estar en clase, por las asignaturas, ayuda a los compañeros, no querer ir a la escuela, ruido y interrupción, comportamiento personal disruptivo, tristeza en la escuela, tristeza en clase, maltratar a otros y ser maltratado por otros*. Los autores concluyen, por tanto, que, aun siendo necesaria más investigación, sus resultados parecen apuntar en un deseable enfoque de los programas anti-maltrato, específicamente aquellos que, desde un enfoque más holístico, traten el problema en el marco de los distintos tipos de comportamientos con los que los profesores se encuentran en las clases.

El programa anti-maltrato Kempele comenzó a implantarse en 1990 con alumnos de cuarto, sexto y séptimo curso de enseñanza obligatoria, tomándose cuatro medidas de evaluación en las que participaron 2.729 alumnos. Una parte de las medidas iban dirigidas a la intervención directa contra el maltrato una vez detectado, y otras eran de carácter preventivo. Partiendo del principio de intolerancia absoluta con el maltrato, las escuelas trabajaban en el diseño de normas de convivencia, discutiéndose en grupos de alumnos y/o entre las partes implicadas en episodios de violencia (agresor o agresores y víctima, profesores y padres). Además, se tomaban medidas para mejorar el sentimiento de cohesión en la escuela, organizando actividades lúdicas favorecedoras de interacciones positivas. Los resultados de la evaluación mostraron de forma contundente el éxito del programa, reduciendo en una tercera parte los casos de maltrato (Koivisto, 1999, citado en Björkqvist y Jansson, 2003)

El programa desarrollado por Salmivalli y Kaukiainen (2002), dirigido a la formación del profesorado, ha ido acompañado desde sus inicios en 1999 –continuando hasta hoy- por

rigurosas medidas de evaluación. Partiendo de la premisa básica de que “*si los profesores no saben cómo actuar contra el maltrato, la intervención no puede tener éxito*”, consiste en la organización de seminarios de formación durante dos períodos alternativos de tiempo (otoño de 1999 y primavera de 2000) en donde recibían información actualizada a partir de datos de investigación. Entre ambos momentos, los profesores aplican en sus clases y centros las estrategias de intervención contra el maltrato y devuelven información sobre su funcionamiento a los investigadores-formadores. Participaron 8 escuelas y 625 alumnos de 24 clases, incluyéndose centros de control correspondientes a cada escuela en donde se aplica el programa. La intervención tiene lugar en los tres niveles de centro, aula e individual (aplicando en este último nivel los métodos Pikas y Farsta)

No obstante, a pesar de los esfuerzos empleados, no se confirmó la hipótesis de evaluación, que contaba con la influencia de la intervención para introducir cambios en los papeles de los alumnos participantes en los episodios de maltrato, esperándose una disminución en el número de agresores, de quienes les apoyan y de las víctimas. Tampoco se encontraron diferencias de género relevantes derivadas de los efectos de la intervención, lo que es un argumento más para seguir indagando sobre a *quién* afecta y de *qué modo* (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten y Sinisammal, 2004) En todo caso, el programa continúa aplicándose, dada la opinión generalizada de la complejidad y dificultad de las intervenciones, aunque no hay planificadas evaluaciones sobre el efecto de la intervención a largo plazo.

Noruega.-Este país desarrolló un primer programa de ámbito nacional en escuelas del área geográfica de Bergen y Rogaland en 1983, con diferentes resultados (Roland, 1993) Más recientemente, en 1996, el Centro para la Investigación de la Conducta (*Center for Behavioural Research*, CBR) ha impulsado un segundo plan nacional, desde una perspectiva preventiva de la intervención, de mayor amplitud que la contemplada en el programa anterior. Asimismo, el foco de atención en este nuevo proyecto se ha ampliado, no limitándose exclusivamente al fenómeno del maltrato entre iguales. En los materiales dirigidos a los profesores, por ejemplo, se recomienda adoptar en las aulas un enfoque global de la intervención, dirigida a mejorar tanto las interacciones sociales como las asociadas a las tareas académicas, así como promover la cooperación con las familias en torno a todas ellas. Aunque no se contempló realizar su evaluación, se ha previsto en dos importantes proyectos implantados en las escuelas en 1999, a partir de un programa contra la violencia en general dirigido a niños y jóvenes, aprobado por el

Parlamento: los programas Samtak y una nueva edición del programa de Olweus, introducido en 2002.

Muy brevemente, el plan de intervención del primero, de tres años de duración, tiene como objetivo general promover el desarrollo social y emocional del alumnado en cinco ámbitos, entre los que se encuentran la intervención contra el maltrato y los problemas graves de conducta. La nueva edición del programa basado en Olweus, como la primera, tiene como objetivo principal la reducción del maltrato y de la conducta antisocial y pretende llegar a todas las escuelas de primaria y secundaria, aunque en su fase inicial se desarrolla en 150 escuelas de nueve de los 12 condados. Por último, es importante destacar la insistencia del CBR en el desarrollo de medidas de evaluación de los programas de reducción de los conflictos sociales y emocionales en las escuelas, así como su abordaje desde una perspectiva amplia. Este punto de vista contempla el papel esencial del liderazgo de los equipos directivos de los centros, el desarrollo de aprendizajes y estrategias de cooperación entre los docentes, la colaboración con las familias y las estrategias de gestión del aula del profesorado. En el mismo sentido, otra de las recomendaciones del CBR es la necesidad del ajuste de las medidas de intervención a las características particulares de cada caso.

Suecia.-Las políticas educativas en **Suecia** exigen desde 1994 la implantación en las escuelas de planes específicos de lucha contra el maltrato y otras conductas agresivas. Su inclusión en el currículo nacional responsabiliza a los equipos directivos de su desarrollo, actualmente en la mayoría de los centros de todo el país. A pesar de ello, existe una ausencia de medidas de evaluación que informen de su seguimiento. Expertos en el ámbito proponen, en todo caso, que las medidas de prevención se acompañen de propuestas de colaboración entre profesorado, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad educativa (Lindström, 1996; Stattin, 1995, citados en Svensson, 2003), así como destacan la importancia del diseño de evaluaciones sistemáticas en las que, entre otros factores, se cuenten con centros de control (Lindström, 1996) Entre los principales programas se cuentan el DARE (“VÁGA”) y las intervenciones específicas que desarrollan el método Olweus, de gran influencia también en Europa, el método Farsta comentado más arriba, y los modelos Österholm y Friends. No nos extendemos en estos dos últimos por motivos de espacio, limitándonos a presentar en este momento una ajustada síntesis del método Olweus y de los resultados del programa *DARE*.

El modelo de intervención desarrollado por Dan Olweus (Olweus, 1993, 1996, 2001b; Olweus y Limber, 1999) contra las conductas de intimidación entre escolares, como se ha

comentado antes, se apoya en acciones preventivas a tres niveles: de centro, de aula e individual. En la primera fase de su implantación, las iniciativas básicas del programa se dirigen a la creación de un clima positivo y cálido y de sentimientos de implicación e interés por la escuela. En ese momento, la escuela debe clarificar también lo que se consideran conductas socialmente inaceptables relacionadas con las agresiones y el tipo de relaciones interpersonales que se pretende fomentar. Los objetivos del programa son los siguientes: conseguir una comprensión correcta del fenómeno del maltrato (por ejemplo, por medio de encuestas que indaguen sobre la incidencia de conductas violentas, rompiendo estereotipos sobre las relaciones, etc.), comprometer activamente en el proyecto a padres y profesores, crear normas contra el maltrato y ofrecer protección a las víctimas.

El programa *DARE*, tomado del estadounidense del mismo nombre, se concibió originalmente como un proyecto de prevención de la violencia general y del abuso de sustancias entre escolares. En el momento de su aplicación, se enfocó también en la prevención de la violencia y el maltrato. Dirigido a la población de jóvenes de séptimo curso (13 años), los resultados de su evaluación en 26 escuelas (13 experimentales y 13 de control), con medidas pre y post intervención son los siguientes: antes de la aplicación del programa, el 15,0% de los alumnos de las escuelas de control, y el 17,0% de las escuelas *DARE*, informaban haber sido víctimas de violencia en sus centros; la siguiente toma de evaluación, realizada nada más presentarse el programa, elevaba la cifra de intimidación hasta el 20,0%; la última fase de recogida de datos, realizada a los dos años de desarrollo del programa (y de la primera medida), en sentido contrario, informaba de un descenso en las cifras de victimización hasta alcanzar el 12,0%. Svenson (2003) señala, asimismo, la ausencia de diferencias entre los alumnos de las escuelas participantes en el programa y los de las escuelas de control, como tampoco se encontraron entre los protagonistas de las agresiones.

Resulta casi obvio señalar lo llamativo de estos resultados, aun conociéndose los diferentes datos obtenidos de la evaluación de los programas anti maltrato: como recuerdan Rigby, Smith y Pepler (2004), la reducción del 50% de los episodios de maltrato tras la aplicación del programa de Olweus (1993, 1999, 2004) muestra tan sólo la *posibilidad* de ese resultado. Otras intervenciones relevantes, como el programa nacional noruego en Stavanger no obtuvo prácticamente ningún resultado positivo (Roland, 1989, citado en Rigby, Smith y Pepler, 2004), y, en otras, o han sido mínimos, o se han limitado a informar de la mejora en las relaciones entre el alumnado. En este caso, además, queda la duda de las variables no controladas en la investigación que podrían estar influyendo en el clima escolar al mismo

tiempo que el propio programa, ya que escuelas experimentales y de control evolucionan en el mismo sentido.

Dinamarca.-De acuerdo con la aparente ausencia de interés por el problema de la violencia escolar que manifiestan las administraciones danesas, Ebbesen y Jensen (2003) comentan que la mayor parte de los recursos destinados a la intervención están enfocados para atender a las situaciones de emergencia que aparecen puntualmente, en lugar de organizarlos dentro de programas preventivos orientados al largo plazo. No obstante, en este desolador panorama, inesperado en un país de fuerte tradición por el bienestar social, los autores destacan la existencia de un programa de gran interés, el proyecto “Zyppy’s Friends”, cuya evaluación por expertos internacionales ha ofrecido resultados claramente positivos. El hecho de estar orientado a la formación socioemocional de niños y niñas en edades de escuela infantil, etapa preescolar y primero y segundo de primaria, junto a su escasa repercusión por su carácter de iniciativa local, no entra directamente dentro del ámbito central de interés de este trabajo, por lo que no parece muy oportuno desarrollarlo más allá de esta breve referencia.

Islandia.-En **Islandia** se han desarrollado acciones centradas en la violencia escolar a dos niveles: en primer lugar, el currículo nacional ha incorporado recientemente la asignatura de *Habilidades para la Vida* desde los 9 hasta los 15 años, entre cuyos objetivos se encuentran el fomento del desarrollo social del alumnado, de los valores morales y el respeto por uno mismo y los demás. Además, se fomenta la creación de un entorno educativo positivo y seguro caracterizado por el apoyo y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, se propone la elaboración de un plan de acción basado en medidas de prevención de la violencia y el maltrato, elaborado por expertos a nivel nacional a iniciativa del Ministerio de Educación (Morthens *et al.*, 2001)

El conjunto de iniciativas que se contemplan en el proyecto de enfatizan la necesidad de mantener un clima positivo y democrático en las escuelas, declarar con firmeza que las conductas de maltrato no son aceptables y de fomentar debates en torno al tema, crear normas sobre la conducta correcta, se dotará de apoyo formativo e informativo a los profesores, se fomentará la colaboración entre escuelas y familias desde el momento inicial de su pertenencia al centro y se establecerá una estrecha colaboración con asociaciones y centros de juventud. En el mismo sentido, se insiste en que la organización de las escuelas no facilite la aparición de conductas de maltrato en vestuarios o patios de recreo y en la investigación sistemática de las

situaciones, actitudes y prácticas que afecten al trabajo de prevención y al plan de acción de cada centro. Además, el plan debería incluir una política anti-maltrato publicada en los documentos del centro y la creación de un equipo anti-maltrato en cada escuela con formación profesional específica en el tema. Asimismo, diversas instituciones han desarrollado actividades contra la violencia en las escuelas, como Cruz Roja, Concejalías de Juventud y Deportes, Defensor del Menor, etc. y elaborado, traducido y adaptado materiales específicos para la intervención en los centros.

Como ha podido observarse en la lectura del conjunto de actuaciones del grupo de países con mayor tradición en la intervención contra el maltrato y la violencia escolar, su variedad presenta el distinto énfasis de investigadores y escuelas en los aspectos en los que se considera prioritario intervenir. Los datos de los programas que se han evaluado, por su parte, presentan resultados distintos, incluso divergentes. Ésta es una de las razones por las que, desde los distintos equipos de investigación, se sigue reclamando la necesidad de nuevas evaluaciones en las que se analicen, no sólo los efectos reales de la intervención, sino también de su consolidación a largo plazo. Al mismo tiempo, toma mayor fuerza la idea de realizar actuaciones de carácter más sistémico que hagan efectivo el cambio teórico de la comprensión de la violencia como un problema de conductas agresivas de los individuos, a la consideración de la importancia de la intervención en el contexto. En este marco, se destaca el papel relevante de la intervención escolar y su influencia en el desarrollo.

2.4.2. Países anglosajones: Reino Unido e Irlanda

Los países anglosajones, junto con los escandinavos, pertenecen al grupo de países europeos con más amplia tradición en investigación e intervención en el ámbito de la violencia escolar. Irlanda, aunque su incorporación al trabajo en esta área es más reciente que en Gran Bretaña, cuenta con un buen número de trabajos y experiencias sobre el tema. Ambos países, asimismo, comparten una característica de gran interés en el enfoque de los estudios: sus análisis reflejan no sólo datos de incidencia sobre el maltrato entre alumnos o de la denominada genéricamente *violencia*, sino también información sobre el *abandono escolar* (*permanent exclusion*), sobre la *violencia hacia los profesores* y sobre las conductas de *disrupción*, recogidas en el estudio de Cowie, Jennifer y Sharp (2003) En el mismo sentido, en el informe sobre Irlanda, O'Moore y Minton (2003) presentan datos en los que se diversifican los siguientes tipos de relaciones de violencia: *violencia entre alumnos*, de los *alumnos hacia los profesores y el personal no docente* y *entre el profesorado y*

personal no docente. Por último, en referencia a la *violencia del profesorado y personal no docente hacia los alumnos*, estos autores señalan la reciente aparición de casos (145) de abusos sexuales o abusos físicos a niños tutelados en instituciones educativas estatales o a cargo del estado, denunciados por vía legal. En este apartado se siguen los trabajos de ambos equipos de expertos.

Estudios de incidencia

Reino Unido.-En el **Reino Unido**, Cowie, Jennifer y Sharp (2003) analizan la influencia del informe Elton de 1989 en el desarrollo de políticas escolares de carácter preventivo para la formación de niños y jóvenes en el rechazo de la violencia. Realizado a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia, sentó las bases para la educación escolar en la formación social y moral al afirmar que las relaciones interpersonales, entre iguales y con los adultos que tienen lugar en la escuela, influyen en las actitudes de los jóvenes hacia la violencia. Según el documento, los centros educativos que disponen de políticas formativas en el ámbito de la conducta del alumnado y promueven las relaciones positivas entre familia y escuela, son más eficaces que quienes enfocan los conflictos desde un punto de vista exclusivamente punitivo.

Las autoras del informe sobre el Reino Unido, al revisar los estudios de Farrington (1998) y de Farrington y Welsh (1999), destacan cómo sus resultados confirmaron la propuesta ministerial, mostrando el éxito de los programas de prevención dirigidos a la reducción de las agresiones y la violencia en los jóvenes. En un estudio posterior, en donde Farrington (2001) presentó los datos de evaluación de programas que tratan los factores de riesgo de la conducta antisocial de los niños (con un amplio número de variables estudiadas, desde problemas de comportamiento en la escuela hasta hiperactividad y desestructuración familiar), Cowie, Jennifer y Sharp (2003) señalan cómo de nuevo se muestra su eficacia en la reducción de agresiones. Sin embargo, no existe un registro central sobre casos de violencia escolar realizado por instituciones como el Ministerio de Educación y Empleo o el Ministerio del Interior. Con objeto de completar la perspectiva, ya que la mayor parte de las investigaciones en la última década han estado centradas únicamente en el maltrato entre iguales (Withney y Smith, 1993, citado en Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2000; Cowie y Smith, 2001; Mellor, 1990; Smith y Shu, 2000), las autoras remiten a tres fuentes distintas de donde obtener datos relacionados con la violencia escolar en un sentido más general: uno, el informe del DfEE (*Department for Education and Employment*) para una información más amplia sobre el abandono escolar (*school exclusion*); a una encuesta sobre incidencia de delitos de ámbito nacional, *British*

Crime Survey (Budd, 1999), y a un estudio realizado por el sindicato de profesores *National Union of Teachers* (Neill, 2001)

De acuerdo con la revisión de Cowie, Jennifer y Sharp (2003) del estudio sobre incidencia y naturaleza de la violencia en el trabajo en Inglaterra y Gales (Budd, 1999), este trabajo arroja dos datos principales sobre la situación de los profesores, diferenciados por etapas educativas: el 3,2% de profesorado de primaria y el 4,2% de secundaria informa ser víctima de violencia, informándose de agresiones por parte de alumnos y de familias. Por tipos de violencia, el mismo porcentaje, del 2,2% de los docentes, se considera en riesgo de sufrir asaltos si pertenece a primaria y de ser amenazado si es de secundaria. En cuanto a los problemas de interrupción, los datos de la encuesta del sindicato *National Union of Teachers* llevada a cabo en Inglaterra y Gales, *Unacceptable Pupil Behaviour*, se han obtenido a partir de una muestra ampliamente representativa de 2.575 profesores. Los resultados más relevantes son los siguientes: el 83,2% afirma haber presenciado amenazas entre alumnos al menos una vez al año y el 43,4%, con frecuencia semanal; el 34,5% de los docentes dice haber sufrido amenazas de violencia física, al menos una vez al año por parte de algún alumno, y el 4,6% por parte de padres. Los contactos físicos no deseados (empujones, roces y otros), con frecuencia de una vez al año o por semana, son comunicados por el 37% y el 8,9% de los profesores respectivamente, siendo mayores las cifras obtenidas en el nivel de secundaria.

Con respecto al maltrato entre iguales, Cowie, Jennifer y Sharp comparan los datos procedentes de un estudio reciente (Smith y Shu, 2000) llevado a cabo con 2.308 alumnos de 10 a 14 años de 19 escuelas con los obtenidos en un estudio previo (Withney y Smith, 1993), señalando un descenso en la incidencia de los casos entre ambos—con las diferencias de género, ya clásicas, más altas en los varones, aunque sin encontrar relación con la edad: Smith y Shu informan de un 12,1% de alumnos que comunican haber sido víctimas *dos o tres veces al mes* o más, de los que el 21,0% dice haber sido golpeado o sufrido violencia física. La menor incidencia de este tipo de conductas es atribuido por las autoras, con las debidas precauciones, al importante aumento de la actividad escolar anti-maltrato en el conjunto de escuelas del Reino Unido.

Irlanda.-De acuerdo con el informe de O'Moore y Minton (2003), en **Irlanda** cuentan con los datos de dos investigaciones sobre la indisciplina en las escuelas: la de la organización de profesores *Irish National Teachers' Organization* (INTO), cuyos datos se refieren a la etapa de primaria (1993), y la del *Department of Education and Science* (1997), con datos de la misma etapa y

posteriores. En ambos se informa de bajos niveles de indisciplina, aunque se constata la existencia de un pequeño núcleo de alumnos de conductas disruptivas muy persistentes. Disponen, asimismo, de un cierto número de estudios sobre el maltrato entre iguales. Los primeros de este ámbito fueron realizados por Byrne en 1987 y basados en el cuestionario de Olweus, han sido seguidos por otro del mismo autor (1994), y por el estudio nacional de O'Moore, Kirkham y Smith (1997) en el curso de 1993/94.

La muestra de este informe fue de 20.442 alumnos, divididos en 9.599 de primaria (8 a 12 años; 4.485 chicas y 5.114 chicos) y 10.843 de secundaria (11 a 18; 6.633 chicas y 4.210 chicos) de 531 escuelas de ambas etapas, representantes de más del 10,0% del total del alumnado escolarizado. Los resultados principales sobre *violencia entre alumnos* que se desprenden del informe nacional, siguiendo a O'Moore y Minton (2003), son los siguientes: en primaria, informaron haber sido víctimas de maltrato el 31,3% del total de la muestra, dato que, segregado por frecuencia, representa el 18,6% de chicos y chicas que informa de “una o dos veces”; 8,4%, “algunas veces”; 1,9%, “una vez por semana” y 2,4%, “varias veces por semana”. En las etapas posteriores, el total de víctimas representa al 15,6% del alumnado, siendo los porcentajes de menor a mayor frecuencia los siguientes: 10,8%, 2,9%, 0,7% y 1,2%.

En cuanto al género, los porcentajes de varones implicados en los episodios de violencia física (32,0%) superan en más del doble a las chicas (15,0%) en primaria, aumentando drásticamente las diferencias en las experiencias de victimización en las etapas posteriores (11,0% de chicas, 34,5% de chicos). Asimismo, se informa de agresiones físicas más violentas, como haber sido escupido u orinado, habersele lanzado frutas, introducido la cabeza en los váteres y varios tipos de acoso sexual, incluyendo violaciones físicas, aunque los porcentajes de todos ellos son notablemente bajos.

Más recientes son los estudios realizados por los tres grandes sindicatos de profesores que revisan O'Moore y Minton: el mencionado INTO (1998), ASTI (*Association of Secondary Teachers*, 1999) y TUI (*Teachers' Union of Ireland*, 1999), todos centrados en el maltrato en el lugar de trabajo. Los resultados acerca de los dos tipos de violencia por los que se han interesado estos estudios son semejantes en todos los casos: en primer lugar, sobre la *violencia hacia los profesores*, con muestras en torno a los 500 sujetos de primaria y secundaria, los *abusos físicos* denunciados por el profesorado son casi irrelevantes (9,0% de la muestra en INTO, y en las frecuencias más bajas de las conductas; 2,8% del total de los casos en TUI; a lo largo de toda la carrera profesional, 32,0%, según ASTI), siendo los protagonistas de las agresiones en primer

lugar, los alumnos, seguidos de los padres. Algo similar ocurre con la violencia *entre el profesorado/personal no docente*, de la que raramente se informa.

En todo caso, merece la pena tener en cuenta una interesante aportación de estos estudios en este apartado -de nuevo común a los tres y que conduce a una misma recomendación final al respecto-, relacionada con este último dato: la mayoría de los profesores que informan de la existencia en sus centros de políticas contra maltrato entre los alumnos, señalan la necesidad de incorporar los códigos anti-maltrato también a las relaciones entre todos los miembros de la plantilla docente y resto de personal.

La revisión de los estudios llevados a cabo en estos dos países aporta un punto de vista que, al menos hasta ahora, no parecía haber sido considerado –o, al menos, no ha ocupado un lugar relevante- en el debate sobre la violencia escolar: el que las relaciones antisociales y las agresiones incluyen al conjunto de colectivos de la comunidad educativa (es decir, las relaciones entre profesores, entre éstos y las familias y con el personal no docente), y afecta, por tanto, al clima del centro en su conjunto. Probablemente, el interés social desplegado en torno a las conductas de maltrato entre alumnos haya dejado de lado, en otros países, la necesidad de analizar la convivencia en los centros también desde la perspectiva de las relaciones entre los adultos. Sin embargo, desde una perspectiva sistémica de las actuaciones de mejora, es esencial abordarlas para potenciar su eficacia.

Los datos procedentes de los estudios sobre violencia hacia los profesores informan de la irrelevancia de las agresiones físicas hacia ellos por parte de los alumnos y de las familias, aunque sí comunican la existencia de agresiones verbales. Conocida esta información, es obvio recordar la necesidad de trabajar por un clima de respeto hacia los responsables de la educación de los niños y jóvenes, condición imprescindible para que puedan ejercer su labor. Además, desde la perspectiva de la intervención, las buenas relaciones entre los docentes son el eje de numerosas propuestas, tanto las que se refieren a la consecución de un clima de clase adecuado para el aprendizaje, como a las actuaciones específicas contra el maltrato entre escolares. De acuerdo con los principales programas de intervención (por ejemplo, el proyecto Sheffield, por citar tan sólo en el Reino Unido), el enfoque al conjunto del centro (*Whole school approach*) exige, como punto de partida, el compromiso y el trabajo coordinado entre todos los miembros de la comunidad escolar (Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004)

Intervenciones ante la violencia escolar: acciones y programas

Reino Unido.-La reciente puesta en marcha de diversas iniciativas gubernamentales en el **Reino Unido**, aunque no dirigidas de forma expresa a combatir la violencia escolar, resultan de utilidad para el fortalecimiento y la expansión en todo el país de programas de intervención de carácter preventivo. Es el caso de la creación de la OFSTED (*Office for Standards in Education*), entre cuyas responsabilidades figura la de mantener informada a la *Secretary of State for Education and Skills* sobre el “desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos” o la exigencia legal a las escuelas de disponer de políticas que contemplen “la buena conducta y el respeto a los otros por parte de los alumnos, previniendo, en particular, cualquier manifestación de maltrato entre iguales” (*Schools Standards and Framework Act*, 1998). Otras acciones, promovidas por las administraciones como la *National Healthy School Standard* (NHSS, 1999) incluyen entre sus obligaciones el apoyo al desarrollo de programas de escuelas con clima de trabajo y aprendizaje saludables.

Aunque el informe de Cowie, Jennifer y Sharp recoge una variedad de iniciativas, seleccionamos aquí las enfocadas expresamente a la reducción de la violencia en las escuelas. Una de ellas es un programa gubernamental de tres años de duración: *Excellence in Cities*. Dirigida a centros con alumnos de bajo rendimiento, desapego escolar (*dissaffection*) y exclusión social en áreas urbanas, reciben dotaciones económicas especiales para el desarrollo de proyectos con alumnos de conductas agresivas y disruptivas. Otra experiencia muy extendida, promovida por la *Education and Employment Secretary* en 2000, son los materiales conocidos como “*Anti-Bullying pack*”, *Don't suffer in silence*, derivados de los resultados del conocido proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994), coordinado por Peter K. Smith desde 1994 y adaptado con frecuencia fuera del Reino Unido¹³. Consta de materiales audiovisuales para uso curricular en las aulas, entre los que se incluyen una variedad de temas relacionados con la convivencia: políticas enfocadas al centro en su conjunto (*whole-school policy*), la perspectiva de los alumnos, estrategias específicas contra el maltrato, trabajo a través del currículo, sistemas de ayuda entre iguales e iniciativas con las familias y la comunidad.

Por otra parte, las acciones contra la violencia en las escuelas en el Reino Unido implican a una gran variedad de instituciones, no sólo a las administraciones educativas, también a asociaciones con fines sociales, benéfico-religiosos, etc. Entre ellas, no deben dejar de mencionarse las dos iniciativas de mayor influencia en todo el país: la campaña *Towards a Non-violent Society: Checkpoints for Schools* (Varnava, 2000), promovida por el *Forum on Children and*

¹³ En España, por ejemplo, es el caso de uno de los programas más difundidos en Andalucía: el programa Sevilla Antiviolenencia Escolar (*SAVE*)

Violence, y la introducida en escuelas de secundaria en Inglaterra, Escocia y Gales en octubre de 1997 (Turner, 2000), *Childline in Partnership with Schools* (CHIPS). La primera cuenta, asimismo, con procesos de evaluación en desarrollo, y de la segunda se sabe que uno de los resultados más destacables es la toma de conciencia contra el maltrato y el desarrollo de programas de ayuda entre iguales en un gran número de escuelas.

El proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994; Smith, P.K., Sharp, S., Eslea, M. y Thompson, D. (2004), dirigido específicamente a combatir el maltrato entre escolares, fue el primer programa de intervención en el Reino Unido, desarrollado y evaluado por el equipo de investigación dirigido por Peter K. Smith. Se implantó en 1990 en 24 escuelas inicialmente, formando parte de la evaluación 7.043 alumnos de primaria y secundaria de las escuelas participantes en el proyecto, y 1.841 alumnos de las escuelas de control. Todos los centros eran de titularidad pública y estaban situadas en el área de Sheffield, excepto dos centros de control de secundaria. Las actuaciones compartían el enfoque común de trabajo en el conjunto del centro (*Whole School policy development*), pudiendo elegir las escuelas actividades y materiales específicos dirigidos a combatir el maltrato: estrategias de desarrollo curricular, el vídeo “*Sticks and Stones*”, la obra de teatro “*Only Playing, Miss?*”, el libro “*The Heartstone Odyssey*”, los Círculos de Calidad (adaptados por Cowie y Sharp, 1992), el trabajo directo con los alumnos, entrenamiento asertivo para víctimas, trabajo directo con los agresores (Método Pikas), y alumnos consejeros (*Peer counselling*), entre otros.

Los resultados de evaluación, de forma general, mostraron el impacto positivo de las intervenciones, aunque de diferente naturaleza en las escuelas de primaria y de secundaria. Todas mejoraron en la mayoría de los indicadores de maltrato (informes sobre ser victimizado, agredir a otros, no unirse a los actos de maltrato, tener a quien comunicarlo si se es víctima, tener quien hable con uno si se es agresor), aunque los efectos de la intervención fueron menores en secundaria, a pesar de que se registraron aumentos importantes de víctimas que lo comunicaban a sus profesores. Los centros de control, por su parte, cambiaron menos que los del proyecto, pero su poca equivalencia cuantitativa con ellos no permite considerar que la evolución observada se deba a los efectos de la intervención (Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004)

En el ámbito de los programas *específicos* para combatir el maltrato y la exclusión en las escuelas, se encuentran los programas de ayuda entre iguales (*Peer Support Systems*), mencionados anteriormente. El Reino Unido, pionero en su implantación y desarrollo, creó en 1998 el *Peer Support Forum* en colaboración con *ChildLine/CHIPS* y la *Mental Health Foundation*

(www.mlhf.org.uk/peer). Su objetivo es “*promover la ayuda entre iguales para aumentar el bienestar emocional de los jóvenes y desafiar el maltrato y otras formas de violencia*” (Cowie, Jennifer y Sharp, 2003, p. 274) De forma muy sintetizada, ya que se exponen con amplitud más adelante en este capítulo, estos programas fomentan el desarrollo de las capacidades prosociales que aparecen de forma espontánea en la interacción social entre los iguales, creando oportunidades en la práctica para que los jóvenes actúen como miembros responsables de su comunidad. Entre la amplia variedad de conductas que promueve su ejercicio se encuentra el apoyo a los pares en situaciones de conflicto. De este modo, se desarrollan las habilidades de escucha, empatía, resolución de problemas interpersonales, fomentando el deseo de adoptar papeles activos. Los formatos en los que la ayuda se traduce en la práctica son muy variados: los grupos de trabajo cooperativo (*Co-operative Group Work*), la hora del círculo (*Circle Time*), el círculo de amigos (*Circle of Friends*), compañeros amigos (*Befriending*), la escuela observa (*Schoolwatch*), Mediación y resolución de conflictos (*Conflict Resolution/Mediation*), Tutorización de iguales (*Mentoring*) y escucha activa (*Active Listening*) (Cowie y Wallace, 2000) En definitiva, como sencillamente expresan Cowie, Jennifer y Sharp (p. 274): “*Peer support in schools concerns pupils helping pupils*¹⁴”.

Irlanda.-En **Irlanda**, aunque se constata un notable aumento de la conciencia social sobre los problemas de violencia en las escuelas, así como de los estudios realizados sobre el tema, O’Moore y Minton (2003) informan de la falta de programas de nivel nacional para hacerles frente. No obstante, los resultados de las investigaciones parecen haber tenido reflejo en un conjunto de directrices en las políticas educativas: *Guidelines on Violence in Schools*, 1999; *Guidelines on Countering Bullying Behaviour*, 1993; en políticas dirigidas a la infancia (*National Children’s Strategy*, 2000; *Guidelines for the Protection and Welfare of Children*, 2000), en desarrollo curricular (SPHE, CSPE) y en legislación educativa y laboral.

La influencia de los tipos de intervenciones en el Reino Unido se viene reflejando en la amplia expansión que alcanzan sus proyectos, en Europa y fuera de ella, entre cuyos ejemplos se encuentran en España la adaptación del programa SAVE en Andalucía -expuesto más adelante-, como modelo de enfoque al conjunto del centro en la línea del proyecto Sheffield, y el programa del *alumno ayudante*, como tipo de sistema de ayuda entre iguales enfocado a la resolución de conflictos, objeto de evaluación en este trabajo. De nuevo, como sucedía con los

¹⁴ “*La ayuda entre iguales en las escuelas se trata de alumnos que ayudan a otros alumnos*” P.K. Smith Violence in schools. The response in Europe [Violencia en las escuelas. La respuesta en Europa, 2003, p.274]

programas de intervención en los países escandinavos, se observan dificultades en el diseño de evaluación de programas que permitan contrastar resultados, así como sobre el papel de los centros de control en él (Smith, Sharp, Eslea, Thompson, 2004)

2.4.3. Países centroeuropeos: Alemania y Francia

Alemania viene interesándose por el problema de la violencia juvenil desde hace ya varias décadas. La violencia escolar, dentro del concepto general de *violencia juvenil*, es un ámbito central de investigación de un gran número de estudios en este país, como numerosos son los programas de intervención sobre el tema que se desarrollan en los centros educativos. El trabajo de Schäfer y Korn (2003), destaca por la amplia revisión de los estudios de investigación en su país llevada a cabo por los autores. Asimismo, aunque la mayor parte de la información se centra en la incidencia de la violencia en las escuelas en sentido general –como O’Moore y Minton en el informe sobre Irlanda-, presentan algunos datos de interés subdivididos por tipos de violencia en función de las personas implicadas: alumno-alumno, alumno-profesor y adultos-alumnos.

Francia, como sucede en Alemania, viene mostrando desde hace cierto tiempo un gran interés por la problemática de la violencia escolar, de manera especial a partir de la década de los noventa. En este país existe una amplia percepción social acerca del aumento de la violencia en los entornos escolares, derivado probablemente de la repercusión mediática que alcanzan los conflictos en un número escaso, pero representativo, de escuelas situadas en zonas deprimidas. En estas áreas, en efecto, las agresiones en la escuela han experimentado un considerable aumento, lo que, en opinión de Debarbieux, Blaya y Vidal (2003), autores del informe sobre Francia, revela fuertes sentimientos de desafección hacia el sistema educativo por parte de los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales menos favorecidos. El enfoque de los estudios sobre el tema en este país, más deudores de la tradición sociológica crítica que de la psicológica, propone intervenciones centradas en factores organizacionales y de gestión de los centros más que en los *factores de riesgo*¹⁵ que puedan encontrarse en las personas individuales. Tras la revisión del estado de la cuestión en Alemania, se sintetizan las líneas de trabajo más relevantes sobre el tema en Francia.

Estudios de incidencia

Alemania.-A partir de la revisión de los estudios sobre violencia en las escuelas realizados en **Alemania**, Schäfer y Korn (2003) concluyen, en primer lugar, que no existe un estudio

¹⁵ Cursiva en el original.

nacional realizado con el mismo instrumento, aunque sí se cuenta con un gran número, de distinto tipo, elaborados en las regiones que componen la República Federal. De aquí se desprende la dificultad de comparación de resultados por los distintos enfoques de investigación, su disparidad metodológica, etc. En todo caso, los autores del informe señalan las siguientes características del conjunto: a) la población encuestada son mayoritariamente los alumnos, aunque también se ha recogido información de los equipos directivos (Meier *et al.* 1995; v. Spaun, 1997), cuidadores y personal administrativo (Schwind, Roitsch y Gielen, 1999), padres (Hanewinkel y Eichler, 1999a); b) la información sobre las agresiones, de víctimas y de agresores, procede tan sólo de sus protagonistas (Jäger, 1999); y c) la dificultad de conocer en profundidad la “realidad” sobre la situación de las escuelas a partir únicamente de datos procedentes de observaciones de los sujetos (Tillmann *et al.*, 1999).

Siguiendo a Fuchs Lammnek y Lüdtke (1996), Schäfer y Korn informan de la escasa aparición de delitos graves y criminalmente relevantes en el contexto escolar, como característica general en este país. La revisión de los trabajos de Wetzels *et al.* (1999) y (Hanewinkel y Eichler (1999b) muestra, por el contrario, que las agresiones verbales son las más frecuentes en las escuelas alemanas, con una incidencia notablemente mayor que las de tipo *físico*, aunque se han encontrado diferencias significativas entre distintos centros. En cuanto a la percepción sobre el aumento de la violencia en las escuelas (dato que se recoge cuando se pregunta a equipos directivos y a profesores, por ejemplo, en el trabajo de Schwind, Roitsch y Gielen, 1999), Schäfer y Korn destacan el resultado de un estudio longitudinal realizado en Berlín, con una muestra de 650 alumnos de séptimo a décimo curso (13 a 16 años), en donde se produjo un descenso significativo de conductas violentas a lo largo de cinco años (Wenzke, 1997) Por último, resumen que, en Alemania, no sólo no se dispone de información acerca de las causas del supuesto aumento de la violencia en las escuelas, sino que, además, los diferentes estudios presentan resultados contradictorios al respecto (Hamburger, 1993; Krumm, 1997; Willems, 1993) Por otra parte, no se han encontrado diferencias entre los distintos estados.

En cuanto al género de los protagonistas de las agresiones directas, en la misma línea de los estudios de los demás países europeos que se han visto hasta ahora, son, por lo común, los varones, ya sea como víctimas o como agresores (Tillman, 1997), aunque el acoso sexual es sufrido con mayor frecuencia por las chicas (Wetzels *et al.*, 1999) No obstante, chicos y chicas informan sobre su participación en conflictos *físicos* (Popp, 1999) En lo referente a la edad, igualmente, se observan los mismos resultados en el aumento de la prevalencia de las conductas físicas violentas desde los 13 hasta los 16 años (de séptimo a décimo curso en varones),

decreciendo a partir de esa edad. De acuerdo con los datos de Holtappels y Meier (1997) revisados asimismo por Schäfer y Korn, los tipos de escuela que muestran las ratios más altas de violencia son los *Sonderschulen* (Centros de Apoyo al aprendizaje), en comparación con las más bajas obtenidas en los *Gymnasien* (Bachillerato), encontrándose entre ambas las *Gesamtschulen* (escuelas comprensivas que integran las *Haupt* –escuelas ordinarias de secundaria, para formación profesional- y *Realschulen*, secundaria para formación comercial)

Siguiendo la revisión de estudios realizada por los autores del informe, la clasificación de las conductas de violencia en función de sus protagonistas arroja los siguientes resultados: sobre la *violencia entre alumnos*, según los datos de Schwind, Roitsch y Gielen (1999), el 9,0% de los alumnos de sexto, octavo y décimo informa haber sido pegado varias veces al mes o más por otros compañeros, el 7,0%, haber obtenido algo de otros por medios violentos y el 4,0%, haber pegado a otros yendo hacia el colegio, con un porcentaje similar quienes informan haber llevado armas al centro. La *violencia contra los profesores* ha sido estudiada por Ferstl, Niebel y Hanewinkel (1993) y Hanewinkel y Eichler (1999), aunque los datos procedentes de estos estudios son muy escasos: el 13,5% de los alumnos entre 12 y 13 años dicen haber observado actos violentos contra los profesores *una vez*, aunque sólo el 2,7% *a menudo o muy a menudo*. En cuanto al tipo de violencia de sentido contrario, la ejercida por los *adultos hacia los menores*, los autores del informe critican la imposibilidad de acceder a la información por la falta de colaboración de las autoridades educativas con los equipos de investigadores interesados en indagar sobre el tema.

Los datos de los estudios sobre violencia escolar realizados en Alemania coinciden, de forma general, con los encontrados en la mayor parte de los estudios (teniendo en cuenta siempre las diferencias metodológicas entre los instrumentos utilizados) Lo que resulta más llamativo, quizás, es la diferencia en la incidencia de violencia entre los distintos tipos de escuelas, específica del sistema educativo de este país. De acuerdo con los datos, los alumnos de los centros de Bachillerato (es decir, con posibilidades de promoción universitaria) estarían en el extremo de menores tasas de violencia, situándose en el punto opuesto las escuelas del alumnado que necesita apoyos para su avance en el sistema. Con extrema prudencia, los autores del informe no avanzan ninguna conclusión al respecto, pero no parece exagerado suponer una cierta relación entre éxito escolar (o su percepción) y mejor adaptación al sistema, y, a la inversa, percepción de fracaso y conductas que dirigidas a perturbar su funcionamiento.

Francia.-De acuerdo con la perspectiva de los expertos que elaboran el informe sobre **Francia**, Debarbieux, Blaya y Vidal, expuesta más arriba, aunque la preocupación por el tema de la violencia escolar ha adquirido notable importancia a partir de los años noventa, las medidas de las administraciones educativas francesas vienen lastradas por el peso de la excesiva centralización y el estilo de gestión estatal de la educación. Aunque se señalan dos iniciativas positivas: la creación del Observatorio Nacional sobre Violencia en las escuelas y la coordinación interministerial.

En cuanto a la incidencia de la violencia en las escuelas, la revisión de los datos recogidos en 1993 sobre agresiones contra alumnos y docentes (771 asaltos graves a los primeros y 210 a los segundos), realizada por Debarbieux y colaboradores, informan en sentido contrario de la percepción generalizada en la sociedad francesa sobre altos niveles de violencia en las escuelas. De acuerdo con sus análisis, la realidad de la convivencia en las escuelas permite afirmar lo siguiente: 1) La mayor parte de los hechos violentos en las escuelas tiene como protagonistas a los propios alumnos del centro, aunque las quejas se formalizan en más del doble de ocasiones cuando el agresor es ajeno a la escuela que cuando no lo es (Horenstein, 1997), y 2) Con cualquier indicador, la escuela sigue siendo un lugar *razonablemente seguro* para los alumnos si se compara la incidencia de los delitos en las escuelas con los cometidos en la sociedad en general (0,015% de ocurrencia en el ámbito escolar)

Más recientemente, en 1999, las escuelas de secundaria registraron 240.000 incidentes, de los tan sólo el 2,6% se consideran graves (principalmente, agresiones físicas), y 1.750 fueron daños contra la propiedad o pertenencias. Los agresores eran en su mayoría alumnos (86,0%), a gran distancia porcentual (12,0%) personas ajenas al centro, siendo irrelevantes los hechos protagonizados por profesorado y/o personal no docente (1,3%) o padres (0,7%) La gran parte de las víctimas eran, de nuevo, alumnos (70,0%, varones), seguidos por miembros de la plantilla (20,0%) y, ocasionalmente, extraños al centro (1,6%) o padres (0,4%) En agresiones graves, de aparición relativamente excepcional, estaban implicados tan sólo el 0,12% del alumnado. Los datos sobre porcentajes de extorsión, tomados en varios estudios, indican una incidencia del 9,0% (Debarbieux, Dupuch y Montoya, 1997)

Otro estudio de gran amplitud, llevado a cabo en 1996 por el equipo de Debarbieux con una muestra de 14.000 alumnos y 600 profesores, vincula la aparición de hechos violentos con condiciones sociodemográficas de privación del alumnado, de tal forma que el clima institucional se deteriora de forma inevitable: la aparición de sentimientos de inseguridad y de exposición a situaciones de riesgo, hacen conscientes a las víctimas de la exclusión social de su

proceso de victimización. Esta referencia a la segregación social practicada en el seno del sistema educativo francés en los centros de secundaria, los autores del informe señalan otros estudios (Grémy, 1996), mostrándose en algunos casos la estrecha relación existente entre violencia y los procesos de exclusión escolar (Payet, 1995; 1997), y en otros muchos con la xenofobia y segregación machista (Debarbieux y Tichit, 1997a, b; Barreré y Martucelli, 1997; Lorcerie, 1996)

No obstante, como señalan los autores del informe, cada escuela en particular cumple un papel relevante en el establecimiento de su clima institucional, más allá de las características de su entorno. En este sentido, se destaca la importancia de combatir el mito de que la violencia en las escuelas es practicada por personas ajenas a las escuelas y procedentes de entornos socioculturales con graves dificultades, y de que las agresiones son protagonizadas por personas ajenas a los centros, presente en Francia y en otros países europeos (Blaya, 2007): de acuerdo con los datos de estudios realizados en una zona especialmente deprivada (Syr, 1996, 1997), los incidentes violentos de los que se tuvo constancia fueron protagonizados por personas ajenas al centro en muy escasas ocasiones (en treinta y tres casos documentados, el 80% de los agresores eran adultos, manteniendo la mayoría de ellos vínculos de parentesco o de otro tipo con las víctimas)

El informe sobre Francia parece mostrar la vinculación entre violencia y desapego escolar, algo que hemos comentado brevemente en el caso de Alemania. Además, también se aporta información sobre la relación entre la primera y la xenofobia y el machismo. A pesar de esta información, los autores presentan una imagen de las escuelas como lugares donde los alumnos y alumnas pueden encontrarse razonablemente seguros, insistiendo, al mismo tiempo en que los episodios de violencia escolar implican mayoritariamente a las personas del propio centro educativo. Este argumento permite abordar intervenciones educativas que, con los apoyos necesarios, pero promovidas desde las escuelas, aborden las tareas necesarias de mejora de la conflictividad.

Intervenciones ante la violencia escolar: acciones y programas

Alemania.-La creación en 1987 de la *Gewaltkommission des Bundestags* en **Alemania** (comisión gubernamental independiente para la prevención y lucha contra la violencia), de ámbito federal, tuvo como consecuencia la elaboración de un conjunto de medidas dirigidas a los centros

educativos¹⁶ para hacer frente al problema de la violencia escolar. Entre otras, las sugerencias de la comisión señalaban la necesidad de llegar a acuerdos en los centros para la mejora del clima escolar, enfatizando la función educativa del profesorado en el currículo y proporcionándole el apoyo externo necesario para afrontar los problemas, así como la reducción de las tareas burocráticas en las actuaciones. Dirigidas al alumnado, se promovía formación específica para reconocer las situaciones de violencia y actuar de forma pacífica ante los conflictos. Por último, se proponía la creación de comités de asesoramiento en cada escuela para apoyar los conflictos entre alumnos y profesores.

La revisión del funcionamiento de estas medidas, diez años después de su publicación arroja, según Schäffer y Korn, dos resultados principales: sólo se han aplicado algunas de ellas, aunque en todos los estados se han hecho notables esfuerzos –especialmente desde la década de los noventa- en el diseño de programas específicos para su implantación en los centros, se ha llevado a cabo formación específica del profesorado (estrategias de *peer support training*, formación de ayuda entre iguales), etc. aunque se destaca, especialmente, la ausencia de evaluaciones rigurosas que permitan medir el éxito real de las intervenciones. En todo caso, en los distintos estados se han creado grupos de trabajo interministeriales para afrontar la violencia en las escuelas (por ejemplo, en Bavaria, en Baden Württemberg), se han creado equipos de mediación de conflictos a partir de formación específica del profesorado (Bavaria, Brandenburg, Schleswig-Holstein), creado programas de cooperación entre escuelas y clubes deportivos (Brandenburg, Rheinland-Pfalz) y equipos de expertos para consultas sobre prevención de casos de violencia (Hamburg), etc.

A pesar de la escasísima presencia de medidas de evaluación, Hanewinkel y Eichler (1999b) informan de los resultados de un programa sobre el maltrato, basado en Olweus, desarrollado en 44 escuelas durante un largo período de tiempo en la región de Schleswig-Holstein. La evaluación se realizó en 34 centros a partir de una muestra de 10.600 alumnos (más del 72,0% del total de participantes en el proyecto), en cinco tomas de datos que, salvo las dos primeras, aumentaban la muestra de forma progresiva en cada vez. El conjunto de medidas que se contemplaban en la evaluación, desde acuerdos a nivel de centro, establecimiento de normas a nivel de aula, debates entre todos los implicados en los casos de maltrato, etc., ofrecieron, según los autores del estudio, resultados de distinto grado de éxito. Así, en primaria y primeros cursos de secundaria, se observó una media de reducción de la incidencia en torno

¹⁶ Información completa en <http://www.nibis.ni.schule.de/infosos/gewaltko.htm>, Septiembre, 2000

al 2,0%, en los cursos de séptimo a décimo curso, se mantuvo estable, mientras que en los cursos superiores –décimoprimer y décimosegundo- se comprobó un aumento del 6% al 10% de ocurrencia de casos. La posible inadecuación del instrumento, especialmente para este grupo de edad, junto con el efecto de la sensibilización debido a la propia intervención, son las dos causas que explican el resultado, según manifiestan los autores.

En síntesis, más allá de los programas de intervención contra el maltrato, en todo el país se llevan a cabo numerosas intervenciones y proyectos para combatir la violencia en las escuelas, aunque, al no programarse al mismo tiempo medidas rigurosas para su evaluación, de acuerdo con los autores del informe, no es posible conocer su eficacia con suficiente precisión.

Viene siendo común la constatación de las escasas –o pocas rigurosas- evaluaciones de las intervenciones que se llevan a cabo en los distintos países, éstas sí, numerosas y variadas. Al mismo tiempo, los resultados que se obtienen pueden resultar en algunos casos sorprendentes, como encontrar un aumento de los casos de maltrato tras la aplicación de programas. El argumento sobre la sensibilización que produce la intervención para explicar estos resultados, muestra la complejidad de las actuaciones y del diseño de evaluación, como hemos comentado con anterioridad. La necesidad de perfeccionarlas, utilizando instrumentos y medidas ajustadas a lo que se pretende medir, sigue estando presente como una de las necesidades prioritarias de la investigación en este campo.

Francia.-Desde los años noventa se han venido desarrollando en **Francia** una serie de medidas de ámbito estatal dirigidas a mejorar la seguridad en las escuelas, habiéndose evaluado las más recientes, cuyos resultados se exponen a continuación. Se comentan brevemente, asimismo, algunos programas de intervención de ámbito regional o local de mayor repercusión.

En opinión de Debarbieux, Blaya y Vidal (2003), los importantes esfuerzos invertidos por sucesivos Ministros de Educación, así como las comisiones de expertos constituidas para mejorar la situación de las escuelas, no han ofrecido resultados acordes con las expectativas iniciales. Es el caso de los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas tras la creación de las figuras de *educadores escolares*, para ser incorporados a centros de secundaria considerados de riesgo, junto con el aumento de su dotación presupuestaria: de acuerdo con los datos, estos recursos funcionaron bien en los centros en los que la cultura escolar era sólida y la movilidad de la plantilla, muy reducida (Debarbieux y Montoya, 1999), pero no de forma generalizada en el conjunto de los centros que recibieron estos apoyos. Las nuevas iniciativas incorporan, asimismo, un peso importante de las medidas judiciales, aumentando las sanciones (Ley

17/06/97) y estrechando los lazos con la dirección de los centros educativos. La valoración de los expertos, no obstante, tampoco en este caso es positiva.

Por último, otras medidas administrativas que se han puesto en marcha son, por ejemplo, el aumento de plantillas en los centros, la división de los de mayor tamaño, la inclusión de la educación para la ciudadanía en el currículo nacional y la creación de “*clases relais*” (clases especiales para alumnos con problemas de conducta menores de 16 años) En definitiva, la evaluación del plan ministerial de 1998, que incluía éstas y otras medidas, ha demostrado que el aumento de recursos humanos y financieros no es suficiente. Debarbieux y Blaya (2001) enfatizan la necesidad de gestionar la disciplina de manera justa y equilibrar la composición social en las escuelas, especialmente, en el tratamiento de los alumnos considerados en riesgo educativo.

En cuanto a programas de intervención de nivel regional o local, en la región de París tuvo lugar una iniciativa piloto en julio de 2000 dirigida a la prevención de la violencia en las escuelas de secundaria. Participaron 470 centros públicos y 200 privados, pero no se tienen datos de evaluación de su funcionamiento. Otra campaña, apoyada durante un año por el Ministerio de Educación, “*la cinta amarilla*”, consiguió implicar a 30.000 jóvenes en el objetivo de romper la ley del silencio. Participaron 600 escuelas de secundaria, se organizaron proyectos y campañas de información, se creó una línea telefónica de ayuda para alumnos, adultos y víctimas o testigos de la violencia.

2.4.4. Países mediterráneos: Portugal e Italia

Es en la década de los noventa cuando estos dos países del arco mediterráneo comienzan a interesarse por los problemas de violencia en las escuelas. Desde entonces, la repercusión mediática de los casos más graves ha ido creando un clima de cierta preocupación social, lo que a su vez ha derivado en el fomento de los primeros estudios generales de incidencia de fenómenos de violencia en general, o centrados en el análisis del maltrato entre iguales, bien desde administraciones o bien desde universidades. El apartado que sigue presenta una síntesis de los resultados de las investigaciones e intervenciones más relevantes en Italia y Portugal, siguiendo el trabajo de Menesini y Modiano (2003) en el primer caso, y de Sebastião, Campos y Almeida (2003), en el segundo.

Estudios de incidencia

Portugal.-El reciente interés por los temas relacionados con la violencia escolar en **Portugal** hace que, hasta el momento, se cuente con escasas fuentes de datos, tanto procedentes de las administraciones como de equipos de investigación, de acuerdo con Sebastião, Campos y Almeida (2003), autores del informe sobre este país.

Aunque, en su opinión, la fuente de datos oficial que ofrece una visión general de los conflictos en las escuelas, el Gabinete de Seguridad del Ministerio de Educación (GS/ME), es poco representativa de la realidad de las escuelas portuguesas, presentan algunos resultados de su último estudio sobre violencia, realizado en 2000. En él se establecen dos grandes categorías de lo que denomina “*situaciones violentas*”: “*acciones contra las personas*” –incidentes contra la seguridad física y psicológica de las personas, entre las que se incluyen las conductas de maltrato, dos subtipos de violencia denominados “*violencia en el interior de la escuela*” y “*violencia en el exterior de la escuela*”, abusos sexuales, bandas, drogas legales e ilegales, actitudes racistas, amenazas de bomba y uso de navajas y armas de fuego- y “*acciones contra los bienes*”- entre las que se incluyen robos y actos vandálicos de equipamientos, fuego, disparos, y robos de propiedades de profesores, personal no docente y alumnos. Los incidentes, recogidos por Consejos Directivos¹⁷ de los centros y por los agentes de seguridad escolar, suman un total de 1.300 “*contra las personas*” y 573 “*contra bienes*”. En la primera categoría, los porcentajes de incidencia más altos corresponden a las acciones contra las personas “*en el interior de la escuela*” (25,8%), seguidos de los que suceden “*en el exterior*” (18,3%), a muy escasa distancia porcentual del uso de drogas ilegales (17,8%) y del maltrato entre iguales (13,8%). En la segunda categoría de situaciones violentas contra bienes o pertenencias, los robos (46,9%) y el vandalismo (27,6%) contra los equipamientos escolares son los que se presentan de forma más recurrente en los centros, seguidos a notable distancia porcentual de los robos, a los alumnos en primer lugar (15,2%) y, con muy baja incidencia, a los profesores (4,2%) y personal no docente (1,7%)

Estos datos se complementan con los resultados de los estudios desarrollados por los equipos de investigación del *Instituto de Estudos da Criança* de la Universidad de Minho (1994) y del *Instituto de Inovação Educacional* (1998) Aunque de carácter local, ambos contaron con muestras representativas de las escuelas del área geográfica de referencia. La revisión de estos trabajos que realizan Sebastião, Campos y Almeida (2003) resume los resultados principales de ambos: el primero, con una muestra de 6.200 alumnos de los dos primeros cursos de

¹⁷ Los Consejos Directivos están formado habitualmente por tres personas con funciones de administración y gestión de los centros escolares, variando su composición en función de la etapa educativa de la escuela.

secundaria, encontró correlación positiva entre los cursos de retraso escolar por bajo rendimiento académico y conductas de agresión. Asimismo, se identificaron perfiles de agresores (alumnos varones de entornos socioculturales bajos de áreas urbanas, con retraso escolar), de víctimas (alumnos varones de escuelas urbanas de los primeros cursos), y los lugares preferentes en donde sucedían las agresiones (el patio -50,8%- y las aulas -21,6%)

El segundo estudio, con una muestra de 5.000 alumnos de 144 escuelas de tercer curso de educación básica y de secundaria, mostró entre sus resultados que los principales protagonistas de las agresiones eran alumnos varones, que las agresiones físicas y verbales tenían lugar principalmente dentro del centro (el 17,0% de los alumnos afirmaban haberlas presenciado), y que fuera de él sucedían los enfrentamientos violentos entre grupos (el 19,1% afirmaban haber sido testigos) Igualmente, encontraron que las agresiones físicas son más frecuentes entre los chicos más jóvenes y las chicas son más frecuentemente víctimas de distintos tipos de agresiones sexuales.

En Portugal se han realizado, asimismo, estudios específicos sobre maltrato. El primero de ellos, llevado a cabo por Pereira, Mendoça, Neto, Almeida, Valente y Smith (1996), se llevó a cabo en 18 escuelas de primaria y secundaria del área de Braga, con la participación de 2.846 y 3.341 alumnos pertenecientes a cada una de las etapas educativas. Sus principales resultados han sido recogidos por Almeida (1999, Defensor del Pueblo-UNICEF-UNICEF, 2000, p. 42): con una frecuencia de tres o más veces en el trimestre, el 21,6% de chicos y chicas se declaran víctimas de maltrato y el 15,4% reconocen practicar las agresiones, habiendo mayor participación de varones implicados. La incidencia disminuye según se avanza en la edad, y se encontraron mayores porcentajes de agresores en primaria que en secundaria. En cuanto a los tipos de maltrato, los más frecuentes son las conductas de agresión verbal directa (insultos y amenazas), que afectan al 66% del alumnado, físicas directas (golpear, dar puñetazos, quitar pertenencias) al 55,2%, e indirecta (rumores y exclusión), al 41,7%. Las diferencias de género se encuentran en las agresiones físicas –más practicadas por los chicos- y las indirectas –más por las chicas, y todos los tipos de maltrato descienden según se avanza en la escolaridad. El 61% de los agresores son de cursos superiores a los de las víctimas, el 57,5% de la misma clase y el 34,9% de distinta clase, pero del mismo curso.

Los datos sobre violencia en el entorno escolar destacan el hecho de que hay más incidentes *dentro* de los centros que en el exterior en los actos contra las personas –como se señalaba en el informe sobre Francia-, así como lo que parecen ser altos porcentajes de robos y vandalismo del equipamiento escolar (en proporción con el conjunto de hechos denunciados)

Aunque no es posible comparar datos de forma rigurosa, ambos tipos de hechos parecen señalar la necesidad de incorporar medidas de mejora de la situación de la convivencia en los centros, en donde el respeto a las personas y a los bienes sea el eje central de la intervención. Por otra parte, Sebastião, Campos y Almeida (2003) han encontrado relación entre conductas de agresión y retraso escolar, perfiles de agresores que señalan su procedencia de áreas socioculturalmente deprimidas (y de víctimas, los más jóvenes en áreas urbanas), así como los patios como lugares en donde se suceden más agresiones que en las aulas. En el primer caso, este resultado coincide con algunos de los últimos estudios sobre convivencia realizados en España (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), lo que llama la atención sobre la necesidad de intervenir psicopedagógicamente para romper el círculo agresión-maltrato en el apoyo a los alumnos más alejados de la cultura escolar. Los datos sobre maltrato obtenidos equivalen de forma general a los del conjunto de estudios del campo.

Italia.-El debate sobre la violencia escolar en **Italia** en medios políticos y científicos, con notable presencia en los medios de comunicación, aparece vinculado al más genérico sobre la violencia juvenil. Los casos de maltrato entre iguales, y los de actuaciones de bandas de jóvenes adolescentes que practican la extorsión y el robo en el seno de las escuelas, son ejemplos de prácticas que atraen la atención social.

El informe de Menesini y Modiano (2003) presenta un conjunto de datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística que muestran un claro descenso de los delitos cometidos por jóvenes a lo largo de la década de los noventa de manera general. Por tanto, como en el caso de numerosos países que se revisan en este estudio, tampoco en Italia los datos empíricos confirman la percepción social acerca del aumento de hechos violentos protagonizados por jóvenes. Por otra parte, en el ámbito concreto de la violencia en las escuelas, un centro de investigación en Ciencias Sociales (*Centro Interuniversitario per la ricerca sulla genesi delle motivazioni prosociali ed antisociali*), en colaboración con el Ministerio de Instrucción Pública (*Ministero della Pubblica Istruzione*), ha llevado a cabo en 2000 dos estudios sobre clima escolar, con ochenta y una escuelas intermedias (11 a 14 años) de todo el país el primero, y con noventa y ocho de bachillerato (14-18), el segundo (estas últimas, escuelas participantes en un proyecto nacional de educación entre iguales). Los resultados del estudio, llevado a cabo por Caprara *et al.*, se han obtenido con el mismo instrumento a partir de las respuestas de los equipos directivos, permitiendo así idóneamente la comparación de datos en las dos etapas educativas: en opinión de la gran mayoría del profesorado, la incidencia de los casos de violencia es muy baja en las escuelas intermedias (7,4% informaron de no o dos episodios en el último año) (*Centro*

Interuniversitario y Ministero della Pubblica Istruzione, 2000a); en contraste con el 87,0% de los centros de bachillerato, que informaron de uno a cinco episodios de violencia también en el último año (*Centro Interuniversitario y Ministero della Pubblica Istruzione, 2000b*)

En cuanto a los datos de maltrato entre escolares, la incidencia parece estar por encima de la media de otros países europeos, como exponen los autores del informe. El libro coordinado por Ada Fonzi, *Il bullismo in Italia*, publicado en 1997, recoge un conjunto de investigaciones en escuelas de primaria e intermedias en diferentes áreas del país. La muestra, compuesta por 7.018 alumnos, informa de una media de un 9,97% de chicos y un 6,27% de chicas victimizados físicamente en primaria y un 4,92% de chicos y 2,9% de chicas en escuelas intermedias, en el último trimestre del curso escolar en que se llevó a cabo la investigación. Según la revisión de otros estudios con alumnos de bachillerato con una muestra de 1.047 alumnos, la media de casos de maltrato es de 3,9% entre los chicos y 1,4% en las chicas. Asimismo, han encontrado diferencias entre los tipos de escuela, siendo más alta la incidencia en las escuelas de formación profesional y en los centros de bachillerato (16-18 años) (Belacchi, Benelli y Menesini, 2000; Menesini y Rossi, 2001)

En síntesis, una mirada global a los datos sobre participación de los jóvenes de 14 a 17 años en delitos en general, muestra una situación aparentemente contradictoria: aumento en la adolescencia media y tardía con respecto a los años preadolescentes, al tiempo que las cifras de implicación en episodios de maltrato decrecen al avanzar en la escolarización (de acuerdo con la tendencia general en todos los países), informando los directivos de los centros educativos, al mismo tiempo, de un aumento de episodios violentos en el paso de la escuela secundaria al bachillerato. Por otra parte, Menesini y Modiano comentan el llamativo contraste entre las medias de maltrato en las escuelas italianas (de acuerdo con los datos de Fonzi *et al.*, 1999, de 41,5% en primaria y 26,4% en secundaria) con las de los demás países en donde se investiga el tema, señalando, asimismo, los bajos niveles de incidencia de hechos violentos y agresiones físicas en los centros (8,0% en primaria y 4,0% en secundaria de victimización física) La explicación que ofrecen las autoras del informe sobre tales diferencias entre tasas globales de maltrato y de maltrato físico, se encuentra en que las primeras estarían incluyendo agresiones verbales e indirectas (de muy alta incidencia), lo que se incluiría en lo que el profesorado entiende como problemas de indisciplina o conductas disruptivas del alumnado.

Intervenciones ante la violencia escolar: acciones y programas

Portugal.-En **Portugal** se siguen dos líneas de intervención de distinto sentido: una, representada por el Programa de Seguridad Escolar, considera que la violencia y el clima de inseguridad de las escuelas están creados por intervenciones de personas ajenas al centro; y dos, el *enfoque pedagógico*, que considera que una proporción significativa de actos violentos tiene su origen en la incapacidad de la escuela para alcanzar sus objetivos educativos.

El Programa de Seguridad escolar, (*Programa Escola Segura*) ha sido desde la mitad de los años ochenta hasta mediados de los noventa la única acción de las administraciones para hacer frente a la violencia en las escuelas. Partiendo de la colaboración entre los Ministerios de Educación y de Asuntos Internos, establecía un protocolo de actuaciones que incluía la introducción en las escuelas de guardias de seguridad con la función de garantizar un clima escolar adecuado para los aprendizajes. La idea de que los actos violentos en los centros procedían del exterior (asaltos, agresiones, robos, etc.) que presidía el enfoque de las actuaciones, evolucionó en los últimos años hasta centrar la atención en los desórdenes producidos, principalmente, por los propios alumnos de la escuela.

Desde el punto de vista del *enfoque pedagógico*, por el contrario, se considera que para reducir los incidentes sólo son eficaces dos tipos de medidas: un primer bloque, en el que se favorezca la gestión descentralizada de los centros y se establezcan políticas educativas en Centros de Intervención Prioritaria; y un segundo bloque, que contempla la flexibilización del currículo promoviendo medidas como adaptaciones a nivel de centro e individuales, revisión de los procesos de evaluación del alumnado, reducción de la exclusión prematura del sistema educativo, apoyo al estudio y establecimiento de una regulación de derechos y deberes de los alumnos.

Por otra parte, se han desarrollado programas de ámbito local contra el maltrato entre iguales, promovidos desde la Universidad de Minho (Almeida, Pereira y Valente, 1994; Almeida, 1999), bien limitándose al área geográfica de las escuelas de la región de Braga, o bien como parte de programas de intervención más amplios en colaboración con escuelas de Italia, España y de otras partes de Portugal. Este último proyecto, parte de un programa europeo Sócrates/Comenius¹⁸, empezó a desarrollarse en 2000 y fue evaluado en su primera fase, ofreciendo resultados muy positivos (Almeida y Benítez, 2002; Benítez, 2003)

¹⁸ Del que esta tesis forma parte, como se avanzó en la introducción.

Italia.-El enfoque de las políticas institucionales para hacer frente a la violencia en este país es de carácter educativo-preventivo, según informan Menesini y Modiano (2003) Estas autoras señalan una relevante reforma legal a partir de la aprobación por el parlamento italiano de la Ley No. 59/1997, en donde se contempla la autonomía de los centros en materia de enseñanza, investigación y administración. Las competencias que promueve deben aplicarse en todos los ámbitos de la educación escolar, capacitando asimismo a los centros para afrontar de manera autónoma los problemas relacionados con la violencia y el maltrato. En el mismo sentido, una directiva ministerial más reciente (292/99) propone la puesta en marcha de un conjunto de proyectos encaminados a la prevención del malestar escolar en un sentido amplio. Ciñéndose al último objetivo, el proyecto “*Autonomía Escolar, Habilidades para la Vida y Educación entre iguales*”, del que forman parte 150 escuelas de todo el país, pretende la mejora del clima escolar y de la comunicación entre alumnos y profesores, así como el aumento de la participación de los alumnos desde la educación entre iguales en las áreas de habilidades de aprendizaje y el bienestar psicológico.

Existen, asimismo, interesantes proyectos de ámbito regional (por ejemplo, “*Ayuda entre iguales: desarrollo y evaluación de una investigación-acción en escuelas de Veneto*, en este caso evaluados en el programa Connect, del que se informará más adelante), y numerosas iniciativas y programas de ámbito local desarrollados a lo largo de la última década. Un sector de ellos tiene como objetivo general la prevención de los delitos entre los jóvenes (por ejemplo, el “*Progetto Deta*”, que viene teniendo lugar en la ciudad de Milán durante los últimos once años, De Leo, 1998), con intervenciones desarrolladas a dos niveles: comunitario y escolar. Otro sector pertenece al grupo de programas que tienen como objetivo específico la lucha contra el maltrato, considerado predictor de violencia escolar. Una gran parte está recogida en los manuales coordinados por Menesini (2000), *Bullismo: che fare?* y Bacchini y Valerio (2001), *Giovanni a rischio*. Otro tipo de intervenciones, desde un enfoque curricular, contemplan el trabajo en diferentes áreas del currículo: literatura, historia, educación audiovisual, role-playing y teatro, formación en empatía, en habilidades de comunicación y en mediación.

Por último, en algunas escuelas se están llevando a cabo experiencias con un enfoque clínico de la intervención, en ciudades del sur con fuerte presencia de la Mafia, y con resultado desigual, según la revisión de las autoras del informe de los trabajos de Bacchini *et al.*, (2000) y de Di Maria y Piazza, (1998). Al mismo tiempo, destacan de forma especial el carácter experimental de las intervenciones centradas en el desarrollo de un clima escolar positivo a

nivel del conjunto del centro educativo. De acuerdo con los resultados de evaluación de estas experiencias muestran un descenso progresivo de los casos de maltrato a lo largo de siete años de proyecto, y, con la implantación de modelos de ayuda entre iguales, el descenso de los casos de violencia en las clases y la mejora de la responsabilidad y la conducta prosocial del alumnado (Menesini y Benelli, 2000)

Como puede observarse a lo largo de la lectura de las intervenciones que se vienen desarrollando en estos dos países mediterráneos, con las lógicas diferencias entre ambos, es prioritario el enfoque preventivo-educativo de la intervención, así como su orientación sistémica. No obstante, en algunas zonas de Italia también se trabaja desde enfoques clínicos. Aun así, en este último país parece estarse produciendo un cierto auge las actuaciones de mejora de la convivencia en los centros, con resultados positivos de evaluación del clima escolar, descendiendo incluso las tasas de maltrato. Además, los modelos de ayuda entre iguales orientados a la resolución de los conflictos se están incorporando en los centros en ambos países, parece que incidiendo en la mejora de la competencia social del alumnado. Este último resultado coincide de forma global con las evaluaciones del conjunto del campo.

2.4.5. Cooperación internacional.

La declaración de 2005 como *European Year of Citizenship through Education* ha supuesto un importante impulso a los proyectos de cooperación educativa, enfocados hacia la prevención de la violencia escolar, entre los países de la OCDE. Un ejemplo destacado que no puede dejar de mencionarse aquí por su importancia en la orientación de numerosos proyectos de intervención (por ejemplo, el proyecto *VISTA*, expuesto más adelante), es la publicación de la *European Charter for Democratic Schools without Violence* (2005), cuyos puntos se reproducen a continuación:

- Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a una escuela segura y pacífica, así como la responsabilidad de contribuir a crear un entorno positivo para el aprendizaje y el desarrollo personal.
- Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a un trato igualitario y respetuoso con las diferencias individuales, así como a la libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
- La comunidad escolar debe garantizar que todo el mundo es consciente de sus derechos y responsabilidades.

- Todas las escuelas democráticas tienen un sistema democráticamente elegido de toma de decisiones, compuesto por representantes de los estudiantes, profesores, padres y de otros miembros de la comunidad escolar. Todos los miembros de este organismo tienen derecho a voto.
- En una escuela democrática los conflictos se resuelven de forma constructiva y no violenta, en colaboración con todos los miembros de la comunidad. Cada escuela tiene personal docente y alumnado formado para prevenir y resolver los conflictos por medio del asesoramiento y la mediación.
- Todos los casos de violencia se investigan con rapidez, independientemente de si afectan a los estudiantes o a otros miembros de la comunidad escolar.
- La escuela forma parte de la comunidad local. Por tanto, la colaboración y el intercambio de información con los agentes locales son esenciales para la prevención y solución de los problemas.

Al mismo tiempo, desde la Comisión Europea se han apoyado numerosas iniciativas dirigidas al fortalecimiento de equipos de investigación, cuyo enfoque multidisciplinar y su interés por la promoción del conocimiento y de las buenas prácticas en las escuelas permite un amplio desarrollo y difusión del trabajo en este campo. No obstante, motivos de espacio nos aconsejan limitar de forma radical el contenido de este apartado, por lo que tan sólo citamos los más relevantes, presentados en la Conferencia de Stavanger de 2004 por los responsables respectivos.

Las redes de cooperación internacional para la investigación son las siguientes:

- El grupo de investigación CORE-NET, en el que participan equipos de aproximadamente sesenta investigadores de Australia, Estados Unidos, Canadá, Finlandia, Irlanda y Noruega de distintas universidades, dirigidos respectivamente por Donna Cross, Robert Pianta, Debra Pepler, Christina Salmivalli, Mona O'Moore y Erling Roland. Sus objetivos principales son la difusión de los datos de investigación basados en buenas prácticas para prevenir la violencia y el maltrato, impulsando la comparación entre investigaciones desde una perspectiva relacional y del desarrollo.
- La red germanoparlante está construida en torno a una reunión anual que se viene celebrando desde 1996, el "Workshop Aggression" ("Taller de Agresión"). Coordina a treinta y cinco investigadores de Austria, Alemania y Suiza. El enfoque de su trabajo es eminentemente interdisciplinar, recogiendo las perspectivas de la psicología y de

subdisciplinas como la psicología social, educativa, del desarrollo, etc. y de otras disciplinas como la criminología, la medicina, etc. www.evaluation.ac.at

En cuanto a las redes enfocadas al campo de la intervención, destacan dos iniciativas:

- El proyecto VISTA: procedente del programa CONNECT (2002) de investigación sobre la violencia escolar, integra equipos de investigación, profesorado y formadores procedentes de disciplinas como la sociología, la psicología, la educación y la criminología. Su objetivo no sólo es formar al profesorado y alumnado de los centros, sino también influir en las autoridades y administraciones educativas de toda Europa. El enfoque sistémico de la formación (WSA, *Whole School Approach*), tiene como objetivo la promoción de la no-violencia y de las relaciones positivas en los entornos educativos. En ese sentido, la violencia se entiende como un fenómeno del conjunto de la escuela y un desafío colectivo, no como un problema individual. De esta forma, se pretende implicar a todos los colectivos de la comunidad educativa, niños y jóvenes, familias, profesores, autoridades locales, organizaciones del entorno y el medio social: como queda establecido en el documento presentado por la coordinadora del proyecto, Helen Cowie: “*A successful WHOLE SCHOOL APPROACH to the promotion of non-violence not only addresses violent behaviour it also improves the climate and ethos of the school, improves relationships between staff, children and young people and parents, and supports the emotional health and wellbeing and learning potential of children and young people, and all adult members of the school community*”¹⁹ (Cowie, 2006).

El proyecto de formación, en el que participan el Reino Unido, Noruega, Bulgaria, Bélgica, Irlanda y España (representados respectivamente por H. Cowie y D. Jennifer, G. Bjornsen y S. Ertesvag, D. Chankova y T.G. Poshtova, G. Deboutte y J. Deklerck, M. O’Moore y S. Minton y R. Ortega y V. Sánchez) se basa en la *European Charter for Democratic Schools without Violence* (2004) publicado en 2005 por el Consejo de Europa “*Education for Democratic Citizenship*”. En él se sanciona la necesidad de aumentar la participación del alumnado, en los procesos de gestión del aprendizaje y la convivencia en las escuelas, como vía para la transformación de las escuelas en comunidades democráticas de aprendizaje. www. Los materiales creados

¹⁹ “*Un enfoque al conjunto del centro dirigido a la promoción de la no-violencia no sólo se dirige hacia la conducta violenta, también mejora el clima y ethos de la escuela, mejora las relaciones entre el profesorado, los niños y jóvenes y las familias, y apoya la salud emocional y el bienestar y el potencial de aprendizaje de los niños y jóvenes, y de todos los miembros adultos de la comunidad escolar*” En H. Cowie (2006). Paper presentado en la Conferencia de Tenerife, septiembre 2006.

específicamente para la formación por el equipo investigador, traducidos a cuatro idiomas, son de gran interés²⁰

- El proyecto VISIONARY (OCDE, 2004) está promovido por la Comisión Europea desde 2000 como parte de un programa Sócrates/Minerva. Su objetivo es la creación de un portal internacional en internet para la prevención de la violencia en las escuelas en cada uno de los países participantes en el proyecto: Dinamarca, Finlandia, Alemania, Portugal y Reino Unido. La difusión y recogida de información es el otro objetivo básico del proyecto, con recursos educativos publicados en el portal y en formato de libro están a disposición tanto de los países participantes como de todas las personas interesadas en el tema. Asimismo, la información, cuya actualización se lleva a cabo de forma regular, promueve el debate y la interacción a nivel nacional e internacional por medio de foros de discusión y del correo electrónico <http://violence-in-school.info>

2.5. Estudios e intervenciones en España

Como se ha comentado en la introducción al capítulo, el interés general por la problemática de la convivencia escolar en España comienza en los inicios de la década de los noventa a partir de los trabajos pioneros realizados por Isabel Fernández en Madrid, y Rosario Ortega en la provincia de Sevilla. Sus primeros estudios, centrados en la problemática del maltrato entre iguales en escuelas de secundaria, encontraron continuidad en el fuerte impulso que supuso al estudio de esta, entonces, nueva problemática, la publicación del primer informe nacional sobre violencia escolar, realizado por la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007)

Este informe, como indica su título –“*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*”- estuvo centrado a su vez en el maltrato entre alumnos, aunque en la actualidad contamos en España con datos procedentes de otros trabajos que analizan los conflictos escolares en un sentido más amplio, ampliando el foco hacia el estudio de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y resto de colectivos educativos. Se observa, por tanto, una tendencia en el campo de la investigación y de la intervención hacia el

²⁰ En la página web del proyecto: <http://www.vista-europe.org/>

estudio de los factores que influyen de manera general en el clima escolar del centro y del aula, siendo uno de ellos las relaciones entre alumnos y el análisis de las conductas de maltrato.

Este segundo apartado del capítulo presenta una revisión de los estudios sobre convivencia escolar desarrollados en España: en primer lugar se analizan los trabajos de ámbito nacional y posteriormente los realizados por las Comunidades Autónomas. En cada uno de ellos se señala el objeto central de la investigación, bien de análisis general de la convivencia -de mayor interés para la comparación con los datos generales del presente trabajo, al incluir otros tipos de conflictos de relación- bien, específicamente, de estudio del fenómeno del maltrato entre escolares. El segundo epígrafe, dedicado a los proyectos de intervención, presenta los programas generales de mejora de la convivencia de ámbito estatal y autonómico. Como se expone más adelante, un grupo de programas se centran en ella como objetivo general, mientras que otros lo hacen en aspectos concretos del desarrollo (por ejemplo, las habilidades sociales) Por último, se analizan los *sistemas de ayuda entre iguales*, como programas específicos de resolución de conflictos, orientados a su vez en la detección y actuación contra el maltrato. El apartado termina con la presentación del programa del *alumno ayudante*, objeto de evaluación de este trabajo.

Junto a los documentos originales a los que esta investigación ha tenido acceso directo, la fuente documental consultada que ha guiado en buena medida el apartado que sigue a continuación, corresponde, junto a la versión de 2000, al nuevo estudio sobre violencia en Educación Secundaria del Defensor del Pueblo-UNICEF, en su edición de 2007.

2.5.1. Estudios de situación de la convivencia e incidencia del maltrato

Los estudios de **ámbito nacional** publicados hasta el momento en España son tres: el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000, con su nueva edición de 2007, el estudio del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia de 2005, y el del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, denominado Informe Cisneros X, en 2006. En los tres casos, el interés investigador está centrado esencialmente en conocer los datos de incidencia del maltrato entre iguales o conductas de acoso, aunque el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) indaga también sobre la incidencia de otros conflictos de convivencia en los centros escolares.

En el **ámbito regional**, distintas Comunidades Autónomas han desarrollado estudios propios, como en el caso nacional, bien específicos sobre conflictos escolares, centrados en maltrato o en diversos tipos de conflictos en las escuelas, o bien como parte de trabajos con

objetivos de mayor amplitud. Entre el amplio número de informes, realizados por equipos de investigación y promovidos por distintas instituciones y administraciones en todo el territorio nacional, cabe citar los llevados a cabo hasta el momento en Andalucía (Ortega, 1992, 1993 y 1994; Ortega y Mora Merchán, 1995 y 1995c; Fernández y Ortega, 1995; Ortega y Angulo, 1998; Consejo Escolar, 2005), Canarias (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, ICEC, 2005); Castilla y León (Avilés, 2002; Avilés y Monjas, 2005); Baleares (Orte y March, 1996, Orte y otros, 1999), Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2001; Síndic de Greuges, 2006); Galicia (Zabalza, 1999; Jares, 2006); Madrid (Díaz Aguado y otras/INJUVE, 2004; Oñate, Piñuel y Zabalza/Instituto Cisneros, 2005; Defensor del Menor, 2006); Navarra (Hernández de Frutos y Casares/Instituto de la Mujer, 2002); País Vasco (Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Basagoti, Fernández, Harillo, Otano, Ruiz, Uranga, Vázquez y Zaitegui, 2005/Gobierno Vasco; Ararteko, 2006) y Valencia (Antón, 2001; García López y Martínez Céspedes, 2001; Síndic de Greuges, 2007) Todos ellos son representación de la importancia que se le otorga a la problemática de la convivencia desde diferentes organismos e instituciones sociales en los últimos años²¹.

Asimismo, este trabajo revisa los resultados de la red IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) de evaluación de centros, algunos de cuyos estudios sobre convivencia en los centros tienen aspectos comunes con el nuestro (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Marchesi y Pérez, 2005; Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006) Por otra parte, el sector del profesorado ha sido sujeto de otros estudios realizados por organizaciones sindicales, de los que se presenta el de ámbito nacional llevado a cabo por la Federación de Enseñanza de CCOO (2004) Por último, se comenta un estudio muy reciente (Uruñuela, 2006) cuyo interés, aun siendo de ámbito local, presenta datos relevantes en relación con el nuestro.

²¹ Junto a los numerosos estudios que este trabajo revisa sucintamente, es preciso tener en cuenta los distintos desarrollos legislativos realizados, sobre todo, a partir del Real Decreto 732/1995 de Derechos y deberes de los alumnos, así como las normas de convivencia y los decretos y órdenes promulgados por diferentes comunidades autónomas. Su exposición va más allá de los límites de este trabajo, por lo que no se tratan aquí de forma específica.

Asimismo, es de notable interés el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar propuesto por el actual equipo del Ministerio de Educación y Ciencia, suscrito por las principales organizaciones sindicales del profesorado de ámbito nacional. Como se expone en el texto, su objetivo es *"erradicar las actitudes y los comportamientos violentos de nuestras aulas y fomentar entre los más jóvenes la resolución pacífica de los conflictos"*, incluyendo como eje vertebrador del proyecto la creación de un Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de los Conflictos. Este nuevo organismo es el encargado de *"recabar información sobre la evolución de la convivencia, analizar la magnitud de los fenómenos relacionados con la violencia escolar, proponer medidas y establecer asesoramiento específico a los centros, entre otras acciones"*. Este conjunto de propuestas suponen el desarrollo de medidas incluidas en la Ley Orgánica de Educación aprobada en abril del pasado año 2006 y recogidas en distintos puntos de su articulado.

Estudios nacionales

El informe nacional sobre violencia escolar, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, se llevó a cabo en el año 1999 por encargo del Defensor del Pueblo-UNICEF y UNICEF. Como se ha expuesto en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, es nuestra referencia básica, no sólo por su importante repercusión en el ámbito de la investigación psicoeducativa, sino también porque los instrumentos de clima escolar de alumnos y profesores, utilizados en este estudio, han incluido algunas preguntas comunes con el fin de comparar resultados. En el momento de redacción de este trabajo acaba de publicarse la réplica en su nueva edición de 2007, por lo que es posible hacer referencia a la evolución en la situación del maltrato en las aulas de secundaria en los últimos siete años. No obstante, a efectos de la comparación de resultados, debe recordarse que la recogida de datos del nuestro estudio, como se expone en el capítulo de metodología, tuvo lugar durante los cursos 2000/01 y 2001/2002, más próximos por tanto a la primera versión del estudio nacional.

El informe de 2000 se realizó a partir de los resultados obtenidos, por medio de cuestionarios, en una muestra de 3.000 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y 300 jefes de estudio, repartidos proporcionalmente por todo el territorio nacional, representativos de los cuatro cursos de la etapa y de ambos géneros en el caso del alumnado. Los trescientos centros de la muestra informaron, a través de esta figura, sobre incidencia de las conductas de maltrato, divididas por categorías y frecuencia, así como de otros tipos de conflictos de relación entre colectivos y sobre funcionamiento de los centros de forma general. Las variables de edad y género mostraron diferencias, como se expone a continuación; no observándose, por el contrario, en cuanto al contexto (rural/urbano) y la pertenencia a Comunidades Autónomas. La variable titularidad de los centros (pública/privada), por el contrario, presentó diferencias en un tipo de maltrato verbal indirecto.

En cuanto a la nueva versión del informe nacional, presentado en 2007, los cambios encontrados entre los dos momentos de recogida de información, muestran una tendencia general al descenso de la incidencia del maltrato. De acuerdo con los resultados que reflejan la opinión de las víctimas, atendiendo en casi todos los tipos a las frecuencias moderada e intensa de aparición de las conductas, entre 2000 y 2007 han disminuidos los porcentajes de maltrato verbal directo (*insultar* y *poner motes ofensivos*), exclusión social (*ignorar*), un tipo de agresión física indirecta (*esconder cosas*), amenazas (*sólo para amedrentar*) y acoso sexual. No se han encontrado cambios en el resto de las conductas analizadas. Las variables utilizadas, las mismas de la

versión anterior, tampoco han mostrado muchas diferencias, excepto en el caso de la conducta de *recibir motes o ridiculizar*. Según los autores, el cruce de los datos de curso y género de las víctimas, aunque señala una disminución global entre los dos momentos, ésta se encuentra tan sólo entre las chicas víctimas de 1º de secundaria, no en el resto de los cursos. Las víctimas varones de este tipo de maltrato, por el contrario, sí descienden en el resto de la etapa, siendo menor la incidencia entre los chicos de 4º que en los demás cursos.

Otro tipo de relaciones interpersonales de las que se ocupa el informe nacional son, asimismo, de gran relevancia para la convivencia. Como en el caso de otros estudios realizados en algunos países europeos, muestran una realidad de las relaciones que contradice lo que parece ser una percepción negativa generalizada de la convivencia en los centros entre ciertos sectores sociales, e incluso, de profesorado. Los resultados informan de que tanto en 1999, como en 2006, la mayoría del alumnado dice tener muchos amigos o amigas en la escuela, lo que ilustra a su vez, sin minimizar, pero tampoco colaborando a la creación de alarma social en torno al tema, la verdadera incidencia de los casos de maltrato. En el mismo sentido positivo, se han encontrado cambios en la relación entre el profesorado y el alumnado. Si bien la mitad del alumnado cree que algunos compañeros se meten con el profesorado de forma ocasional, se observa un aumento del porcentaje de chicos y chicas que no lo han observado *nunca* (26,2% en 1999 y 32,2% en 2006), al tiempo que disminuye quienes afirman haberlo presenciado *en muchos casos* (21,3% en 1999 y 18,1% en 2006) Los resultados de las respuestas del profesorado sobre su percepción de la importancia de los conflictos de convivencia y sobre la incidencia del maltrato, por el contrario, no han presentado cambios.

A continuación se presentan seis tablas en donde se comparan algunos resultados de la versión del primer informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) con los obtenidos en nuestro trabajo, en el siguiente orden: en primer lugar, la incidencia de los distintos tipos de conflicto, según alumnos y profesores, y las medidas que toma el profesorado ante su aparición en el aula; posteriormente se da cuenta de la incidencia de las distintas conductas de maltrato entre escolares, de acuerdo con la frecuencia media de aparición “*a veces me ocurre/lo hago*”, desde el punto de vista de las víctimas y de los agresores respectivamente.

La tabla 2.1. muestra las respuestas de los jefes de estudio acerca de la importancia que conceden a los distintos tipos de conflictos de convivencia: *disrupción* (formulado como “*alumnos que no permiten que se imparta clase*”), *abusos entre alumnos, malas maneras y agresiones de alumnos a profesores, vandalismo y destrozos y absentismo*.

Tabla 2.1. Importancia otorgada por el profesorado para la convivencia en el centro a diferentes tipos de conflictos

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

FUENTE: Martín, del Barrio, Montero, Fernández, Gutiérrez y Ochaíta, 2003

El profesorado del centro de nuestro estudio en donde se desarrolla el programa del *alumno ayudante* señala de forma mayoritaria las *malas maneras de los alumnos y faltas de respeto a los profesores* (71,0%), seguido de las *agresiones y malos modos entre los alumnos* (50,0%) y la *falta de orden y disciplina* (45,2%) Como puede observarse al comparar estos datos, los docentes de nuestro centro destacan un problema grave en las relaciones cotidianas entre profesores y alumnos, situando en primer lugar las malas maneras y agresiones hacia ellos, por delante de los abusos entre los propios alumnos, e, incluso, de los conflictos de disrupción generados por un sector de chicos y chicas. Los jefes de estudio de la muestra nacional, por el contrario, destacan en primer lugar los conflictos de disrupción, seguido los malos modos y agresiones hacia ellos, y, coincidiendo en este caso con los docentes de nuestro centro, sitúan en tercer lugar los abusos entre alumnos.

Las dos tablas siguientes (2.2. y 2.3) presentan los distintos tipos de medidas que toma el profesorado en sus aulas cuando observan en sus clases conductas de maltrato entre sus alumnos.

Tabla 2.2. Frecuencia de las respuestas del profesorado en su aula ante conductas de maltrato (primera parte)

RESPUESTAS DEL PROFESOR	Le ignoran	No le dejan participar	Le insultan	Le ponen motes	Hablan mal de él	Le esconden cosas	Le rompen cosas	Le roban cosas
CONDUCTAS DE MALTRATO								
Ignoro el hecho sucedido	3%	0%	1,1%	3,6%	3,1%	0,5%	0%	0%
Echo de clase a los implicados	2,5%	3,6%	10%	6,3%	2,6%	3,4%	5,1%	4,3%
Hablo a solas con el alumno/a	73,3%	51,4%	62,1%	60,7%	69,2%	54,1%	54,7%	54,3%
Cambio de sitio al alumno/a	21,8%	17,4%	10%	5,8%	4%	6,3%	5,1%	3,6%
Hablamos sobre el tema en clase	59,4%	75,4%	66,3%	71,4%	63,4%	75,6%	63,5%	63%
Hablo con la familia	36,1%	14,5%	18,9%	16,5%	11,9%	10,7%	22,6%	27,5%
Redacto un parte	6,4%	4,3%	23,7%	11,2%	7%	10,7%	29,9%	34,1%
Lo derivo al departamento de orientación	24,3%	9,4%	7,9%	8%	5,7%	1,5%	2,9%	8%
Lo comunico al director para sanción	2%	2,9%	7,4%	4,5%	1,8%	3,9%	20,4%	40,6%
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	1%	0,7%	1,6%	0%	0%	0%	2,2%	8%
Lo denuncio en el juzgado	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
No contesta	2%	3,6%	1,6%	0%	1,8%	3,9%	4,4%	5,1%

(En sombreado aparecen las respuestas que se utilizan con más frecuencia en cada conducta de maltrato)

FUENTE: Martín, del Barrio, Montero, Fernández, Gutiérrez y Ochaíta, 2003

Tabla 2.3. Frecuencia de las respuestas del profesorado en su aula ante conductas de maltrato (segunda parte)

<i>RESPUESTAS DEL PROFESOR</i> <i>CONDUCTAS DE MALTRATO</i>	Le Pegan	Le amenazan para meterle miedo	Le obligan con amenazas	Le amenazan con armas	Le acosan sexualmente
Ignoro el hecho sucedido	1,8%	0,6%	1,6%	0%	0%
Echo de clase a los implicados	10,8%	5,1%	3,3%	0%	5%
Hablo a solas con el alumno/a	57,7%	61,4%	50,8%	75%	45%
Cambio de sitio al alumno/a	6,3%	4,4%	1,6%	8,3%	5%
Hablamos sobre el tema en clase	53,2%	56,3%	47,5%	58,3%	25%
Hablo con la familia	39,6%	36,1%	44,3%	66,7%	35%
Redacto un parte	36%	24,7%	31,1%	50%	25%
Lo derivo al departamento de orientación	16,2%	14,6%	13,1%	41,7%	25%
Lo comunico al director para sanción	50,5%	30,4%	45,9%	83,3%	40%
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	13,5%	8,9%	23%	50%	15%
Lo denuncio en el juzgado	0%	0%	0%	16,7%	5%
No contesta	4,5%	3,8%	8,2%	0%	15%

(En sombreado aparecen las respuestas que se utilizan con más frecuencia en cada conducta de maltrato)

FUENTE: Martín, del Barrio, Montero, Fernández, Gutiérrez y Ochaíta, 2003

Las tablas 2.2. y 2.3. precedentes muestran las actuaciones más frecuentes del profesorado en el nivel nacional, en opinión de los Jefes de Estudio, ante los diversos tipos de maltrato: entre la mitad y la tercera parte del profesorado –según los tipos- informa de que, ante la mayor parte de las conductas, plantean el problema en el grupo clase, seguido de hablar del problema aparte con el alumno o alumna que agrede a su compañero. Los docentes señalan, de manera general, una tipología de actuaciones que indican su afrontamiento del problema por sí mismos en sus clases, con la excepción de alguna manifestación específica de maltrato ante la que se deriva el problema al Departamento de Orientación (por ejemplo, ante la conducta de ignorar) o a la dirección del centro (ante las amenazas con armas)

Por nuestra parte, para proceder a la comparación es preciso considerar que, aun siendo las opciones de respuesta casi idénticas, nuestro cuestionario introduce una variedad más que matiza en mayor medida las posibilidades de elegir para el profesorado (llamar la atención al alumno en el momento en el que se produce la conducta de agresión), no incluyéndose, por otra parte, la opción de derivar al Departamento de Orientación. Es aquella, precisamente, junto a la que señala hablar aparte con el alumno o alumna agresores, la que representa a la mayoría del profesorado, variando el orden de frecuencia de ambos tipos de actuación docente en función del tipo de agresión. Finalmente, señalar que los porcentajes mayoritarios de respuesta entre los docentes de nuestro centro, que ocupan el tercer lugar en orden de frecuencia, se encuentran en las actuaciones que declaran ante lo que se consideran típicamente casos de maltrato más graves, como son las agresiones físicas, las amenazas y el acoso sexual, en donde dicen comentar el problema con el tutor o el jefe de estudios.

Por último en cuanto a la información proporcionada por los jefes de estudio, se comentan los tipos de agresiones de los alumnos hacia los profesores en opinión de estos últimos (tabla 2.4.)

Tabla 2.4. Frecuencias en porcentajes de tipos de agresiones de alumnos a profesores según las respuestas de los profesores

	Nunca ocurre	Ocurre
<i>Agresión física</i>	86,3	12
<i>Intimidación con amenazas</i>	67,3	30,9
<i>Destrozo de enseres</i>	45	52,7
<i>Robos</i>	62,3	36,1
<i>Sembrar rumores dañinos</i>	48,3	48,9
<i>Insultos</i>	31	67,9

FUENTE: Martín, del Barrio, Montero, Fernández, Gutiérrez y Ochaíta, 2003

De acuerdo con la información de los docentes de nuestro centro, aunque casi el 40% dice no haber sufrido ninguna agresión por parte de sus alumnos, más de la mitad del profesorado informa de agresiones verbales, en todo caso, un porcentaje notablemente más bajo que el que señala recibir insultos por parte de su alumnado en el informe nacional. También se declara un porcentaje de casi la mitad de amenazas e intimidaciones (15,3%) y, aún menor, de rumores y actitudes de ridiculización de su persona (8,5% y 1,7%, respectivamente) Los destrozos de objetos, de nuevo en nuestro centro, alcanzan porcentajes casi irrelevantes que contrastan de forma contundente con el dato equivalente de la muestra nacional, señalándose también que ningún profesor informa haber sufrido agresiones físicas por parte de sus alumnos o alumnas.

En cuanto a la incidencia del maltrato entre el alumnado, las tablas 2.5 y 2.6 muestran los datos de acuerdo con las distintas modalidades de conducta que presenta, según los estudiantes de ESO que dicen haberlas sufrido o llevado a cabo. Contemplando las frecuencias media y alta de las conductas de agresión, en primer lugar se presentan los datos desde el punto de vista de las víctimas y, a continuación, desde la perspectiva de los agresores.

Tabla 2.5. Porcentaje de víctimas y agresores para cada tipo de conducta de maltrato en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) y en la escuela experimental, según las víctimas de maltrato

“A veces”		COMPORTAMIENTO según las víctimas (%)	“En muchos casos”	
<i>Defensor del Pueblo</i>	<i>Escuela experimental</i>		<i>Defensor del Pueblo</i>	<i>Escuela experimental</i>
14	30,6	<i>Me ignoran</i>	0,9	7,5
8,9	24,6	<i>No me dejan participar</i>	1,8	9,0
33,8	32,8	<i>Me insultan</i>	4,7	38,1
30,1	22,4	<i>Me ponen motes</i>	7,1	27,6
31,2	34,3	<i>Hablan mal de mí</i>	3,7	23,9
20	26,9	<i>Me esconden cosas</i>	1,8	11,9
4,1	15,7	<i>Me rompen cosas</i>	0,3	4,5
6,4	8,2	<i>Me roban cosas</i>	0,9	9,7
4,1	24,6	<i>Me pegan</i>	0,7	6,7
8,5	25,4	<i>Me amenazan para meterme miedo</i>	1,2	14,2
0,7	2,2	<i>Me obligan a hacer cosas</i>	0,1	7,5
0,6	3,0	<i>Me amenazan con armas</i>	0,1	9,0
1,7	6,0	<i>Me acosan sexualmente</i>	0,3	6,7

FUENTE: Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

Tabla 2.6. Porcentaje de víctimas y agresores para cada tipo de conducta de maltrato en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) y la escuela experimental según los agresores

“A veces”		COMPORTAMIENTO según los agresores (%)	“En muchos casos”	
Defensor del Pueblo	Escuela experimental		Defensor del Pueblo	Escuela experimental
35,1	28,4	<i>Le ignoro</i>	3,6	21,0
11,7	17,3	<i>No le dejo participar</i>	2,1	16
40,9	42,0	<i>Le insulto</i>	4,6	23,5
32,9	25,9	<i>Le pongo motes</i>	5	18,5
35,3	29,6	<i>Hablo mal de él/ella</i>	3,2	14,8
12,2	11,1	<i>Le escondo cosas</i>	1,3	9,9
1,2	3,7	<i>Le rompo cosas</i>	0,1	8,6
1,3	2,5	<i>Le robo cosas</i>	0,2	7,4
6,6	18,5	<i>Le pego</i>	0,6	11,1
6,8	18,5	<i>Le amenazo para meterle miedo</i>	0,6	11,1
0,3	2,5	<i>Le obligo a hacer cosas</i>	0,1	7,4
0,3	3,7	<i>Le amenazo con armas</i>	0,1	7,4
0,5	2,5	<i>Le acoso sexualmente</i>	0,1	6,2

FUENTE: Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

La comparación de los datos del informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) con los obtenidos en nuestro estudio, ofrece una clara imagen del contraste de la incidencia del maltrato, en términos porcentuales, a nivel nacional y en la escuela experimental. De acuerdo con la información que proporcionan las víctimas, atendiendo a la frecuencia moderada, se observa la importante incidencia de las *agresiones verbales, directas e indirectas* en ambos estudios, aunque en el informe nacional un tipo de *agresión física indirecta (esconder cosas)* ocupa el segundo lugar en orden de frecuencia. Estos comportamientos obtienen porcentajes similares a las *agresiones físicas directas* (en la conducta de *pegar*) y a un tipo de *amenazas (para amedrentar)* en la escuela experimental. En la misma frecuencia de maltrato moderado o leve, entre las diferencias destaca, asimismo, la alta incidencia en nuestro centro de la *exclusión social* en sus dos manifestaciones *directa e indirecta (ignorar y no dejar participar)*, en donde se separa en más de quince puntos porcentuales de la muestra nacional. En el mismo sentido, destacan las siguientes conductas: las ya comentadas de *pegar*, denunciada por casi uno de cada cuatro alumnos (a más de veinte puntos del informe nacional), *amenazar para amedrentar* (más de catorce) y, entre quince y diecisiete puntos, los dos tipos de *agresiones verbales indirectas*. A distancia más corta y con incidencia mucho menor, pero también notablemente mayor que en la muestra nacional, se encuentran las conductas de *chantaje* (en donde se denuncian más del doble) y las *amenazas con armas* y el *acoso sexual* (con tres veces más de incidencia)

Siguiendo el análisis desde la perspectiva de las víctimas, la segunda parte de la comparación, correspondiente a la frecuencia alta del maltrato, presenta diferencias porcentuales más radicales entre ambos grupos. Por una parte, destaca una primera diferencia: en el informe nacional se observa un claro descenso de la incidencia de todas las conductas, al aumentar la intensidad, en todas las categorías de maltrato, mientras que en nuestra escuela sólo se produce en siete de los catorce tipos (las dos conductas de *exclusión social*, un tipo *indirecto de agresión verbal*, dos tipos de *agresiones físicas indirectas* –*esconder y robar*-, *pegar* y en las *amenazas para amedrentar*) Al mismo tiempo, se observa cómo los restantes tipos de agresión aumentan *también* con la intensidad de la conducta, si bien los *insultos*, los *motes* y *robos* lo hacen con pocos puntos de diferencia con la frecuencia moderada (algo más de cinco) Por otra parte, resulta llamativo el mayor porcentaje de denuncias de *amenazas* en general y de las que implican el uso de *palos o navajas* y al *acoso sexual*, conductas que, aunque irrelevantes estadísticamente, duplican o triplican la incidencia de la frecuencia *moderada*.

En cuanto a la frecuencia *alta* del maltrato, nuestros datos presentan amplias diferencias porcentuales con la muestra nacional, señalando la existencia de mayor victimización en todas las manifestaciones. En orden de mayor a menor diferencia, se observa la altísima incidencia de los *insultos* (más de treinta y tres puntos de distancia), y de los *motes* y de *hablar mal de otros* (más de veinte), las importantes de *robar*, *esconder*, *amenazar para amedrentar* y *amenazar con armas* (entre nueve y trece puntos, aproximadamente), y las algo menores, pero no irrelevantes (entre siete puntos y más de cuatro puntos porcentuales), por este orden, de las conductas de *no dejar participar*, *pegar*, *chantaje*, *ignorar*, *acoso sexual* y *romper cosas*.

Desde el punto de vista de los agresores también se observan diferencias notables entre ambos estudios, aunque se comparten algunos aspectos. De manera general, se observan las siguientes pautas: en primer lugar, en cuanto al reconocimiento de las agresiones, quienes maltratan a sus compañeros o compañeras en el informe nacional informan de una mayor incidencia en las conductas de *exclusión social* de lo que comunican las víctimas en las frecuencias leve y alta, menor en *poner motes* y *amenazas para amedrentar* y muy semejantes en el resto. En la escuela experimental, se observa lo siguiente: en la frecuencia media, la conducta de *ignorar* es menos reconocida por los agresores que informada por las víctimas, y menos que en la muestra nacional (separándose de éste en cerca de siete puntos porcentuales); por el contrario, en la alta frecuencia, es más reconocida por las víctimas de nuestro centro y por los agresores del informe nacional (distanciándose de aquéllas en más de trece puntos y de éstos en más de diecisiete) Por otra parte, la misma pauta, con diferentes –y ligeras distancias entre puntuaciones- se observa en conductas como *no dejar participar*, destacando aquí los casi catorce

puntos de distancia en la frecuencia alta del informe nacional, los cerca de diecinueve en *insultos*, los más de trece en *poner motes*, los entre siete y nueve de las distintas *agresiones físicas indirectas*, los más de diez de la conducta de *pegar* y de *amenazar para amedrentar*, y, por último, de nuevo la llamativa diferencia en los porcentajes de incidencia de los tipos considerados más graves, los *chantajes*, las *amenazas con armas* y el *acoso sexual* (más de siete puntos en los dos primeros casos, de seis en el último)

Los resultados de incidencia del maltrato relacionados con el género y edad, procedentes del primer informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000, resultan asimismo de gran interés para su comparación con los obtenidos en nuestro estudio. En aquél, los datos mostraban una mayor incidencia de las conductas de *exclusión social* y *agresión verbal*, dependiendo la variación debida a género y curso de los tipos de agresión y del papel de víctima o agresor. En general, como se manifiesta en la mayoría de los estudios tanto nacionales como internacionales, los chicos están más implicados que las chicas en los tipos directos de maltrato, destacándose una mayor incidencia entre los alumnos de los primeros cursos de secundaria, con la excepción de las conductas de *maledicencia* e *ignorar* (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003) Nuestros resultados muestran la misma pauta en cuanto a las diferencias entre géneros, tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores o agresoras, en conductas que aparecen vinculadas al tipo de *agresión verbal directa* en la conducta de *insultar* y a las *amenazas para amedrentar*²²: en el primer caso, las víctimas varones (42,6%) casi duplican a las víctimas chicas (23,2%) en la frecuencia intensa, y, en el segundo, aunque en la frecuencia leve, los chicos (29,5%) y las chicas (13,1%) se diferencian en más de dieciséis puntos. Desde el punto de vista de los agresores y agresoras, los chicos reconocen en porcentajes drásticamente mayores que las chicas la práctica de *agresiones verbales directas* – confirman *insultar* el 30,9% de los varones y el 12,7% de las chicas en la frecuencia alta, aunque en la leve quienes reconocen la práctica son mayoritariamente ellas, en un 61,8%, para el 37% de los chicos- e *indirectas* –en la conducta de *poner motes*, en frecuencia alta, ellos lo admiten en un 25,9% y tan sólo el 9,1% de sus compañeras.

En cuanto a las diferencias entre los cursos²³, en nuestro estudio se han observado en la incidencia general del maltrato, desde el punto de vista de las víctimas y desde el de los

²² Para una correcta interpretación de los datos relativos a género y curso que aquí se presentan, debe recordarse que los porcentajes corresponden a los alumnos y alumnas que han contestado afirmativamente a la pregunta general sobre si se han sentido víctimas (p.4) o han practicado agresiones hacia sus compañeros o compañeras (p. 7)

²³ Como se expone en la parte empírica, en nuestro trabajo no se han realizado análisis de las interacciones entre género y curso, por lo que la comparación con los datos del informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) se hace de forma general e independiente con cada una de estas variables.

agresores: siguiendo la misma pauta del informe nacional, las víctimas comunican mayor incidencia entre los más jóvenes (en nuestro caso, en los alumnos de 1º), en las frecuencias tanto leve como alta. A partir de aquí, nuestros datos no siguen en todos los casos el patrón que parece observarse en el informe nacional. Por una parte, los agresores, en nuestro caso, reconocen la conducta, vinculando curso y frecuencia de victimización. Así, sólo los alumnos de 2º informan maltratar a sus compañeros en la frecuencia más alta (*siempre* =1,5%), seguidos de los más mayores del segundo ciclo, de 4º (*con mucha frecuencia* = 2,6%) y, en frecuencia leve (*de vez en cuando* = 12%), los de 3º. Por otra parte, atendiendo a los tipos de maltrato, las víctimas de 4º reciben menos *insultos* (15,4%) en la frecuencia alta que en el resto de los cursos de la etapa, siendo, por el contrario, en la frecuencia leve en donde los más jóvenes de 1º (16%) reciben menos *motes* que los mayores de los demás cursos. Los agresores reconocen agredir sólo poniendo *motes*: en 4º con diferencias significativas con el resto (37,9%), descendiendo hasta 7,4% en 1º en la frecuencia alta, y, quienes comunican hacerlo menos son los más jóvenes de 1º en la frecuencia leve (7,4%), aumentando en 2º y observándose un descenso progresivo desde 3º hasta 4º.

El **Centro Reina Sofía** para el Estudio de la Violencia publicó en 2006 el informe “*Violencia entre compañeros en la escuela*” (Serrano e Iborra, 2006) Como se desprende de su denominación, está centrado de forma exclusiva en las conductas de maltrato entre el alumnado. El estudio, realizado entre 800 adolescentes de 12 a 16 años, se llevó a cabo mediante encuesta a la que se respondía en entrevista telefónica asistida por ordenador. El cuestionario, de elaboración propia, consta de 32 preguntas de opción múltiple y está dividido en tres secciones con preguntas dirigidas a testigos, víctimas y agresores. Los sujetos de la muestra están distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas y tamaño del municipio. La selección de la muestra se hizo de forma aleatoria, a partir de los teléfonos por hogar disponibles en la base de datos de la empresa de Telefónica a escala nacional. Seleccionados los hogares tras el cruce de las variables CCAA y municipio, en cada uno de ellos se cruzaron segmentos correspondientes de sexo y edad para determinar la persona a encuestar, efectuándose finalmente una entrevista por hogar. Por tanto, las variables utilizadas son sexo, edad, titularidad del centro (público, privado concertado, privado no concertado), curso, nacionalidad, agrupación según CCAA, nivel socioeconómico y situación de convivencia (miembros de la familia que conviven juntos) El objetivo del estudio era “*detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los institutos de secundaria en España*” (p.19), comparando sus resultados con los obtenidos en 2000 en el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000 y con investigaciones realizadas en otros países europeos.

Sin embargo, la comparación de resultados entre ambas investigaciones presenta ciertas dificultades, como se señala en la nueva versión del informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2007. Siguiendo a los autores de este estudio, unas están relacionadas con la metodología (la entrevista telefónica –y de una sola compañía-, en tanto que no permite la reflexión ante múltiples opciones de respuesta, el sistema de selección por teléfono fijo excluye a un amplio y creciente sector de población que sólo utiliza móviles, como es el caso de familias inmigrantes) Otras tienen que ver con la confusión de conceptos y sus consecuencias en el instrumento, que son definidos por los autores y no coinciden con los utilizados en el informe nacional con el que se pretende comparar: la denominada genéricamente *violencia escolar* –subdivida en los tipos de *maltrato físico*, *maltrato emocional*, *negligencia*, *abuso sexual*, *maltrato económico* y *vandalismo*- se diferencia del *acoso* en las características que debe cumplir este último para reconocerlo como tal –intencionalidad por parte de los agresores, presencia recurrente de las agresiones y alta frecuencia. Esta conceptualización tiene importantes consecuencias en la presentación de los resultados, entre la que destaca que, al agrupar los datos de incidencia según su pertenencia a un tipo u otro de violencia, hace muy difícil su comparación con los procedentes del informe nacional. En definitiva, según la revisión que hacen de este estudio los autores de la nueva versión del informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), las conclusiones que señalan ciertas coincidencias (por ejemplo, con respecto a la influencia del curso y género del alumnado), así como las llamativas disparidades entre ambos (por ejemplo, en la incidencia del maltrato físico según los testigos de las agresiones, y, de forma especial, la conclusión final sobre aumento del maltrato entre ambos estudios, a pesar de no haberse comparado los datos sobre acoso), han de tomarse con extrema prudencia.

Como en el caso del Centro Reina Sofía, los informes de ámbito escolar del **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo** dirigidos al alumnado se centran de forma exclusiva en el maltrato entre compañeros. El último de ellos, “*Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*” (Oñate y Piñuel, 2006), ha sido presentado el pasado mes de diciembre de 2006. Este trabajo, que ha presentado serias dudas acerca de su rigor metodológico (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Fernández Enguita, 2007), muestra también un conjunto de problemas de orden conceptual²⁴ que sugieren tomar con gran precaución la generalización de sus resultados.

La muestra es de 24.990 alumnos entre 7 y 18 años de 1.150 aulas, desde 2º de ESO hasta 1º de Bachillerato, pertenecientes a 14 Comunidades Autónomas. El instrumento

²⁴ Semejantes a los del estudio de ámbito de la comunidad de Madrid de 2005

utilizado, denominado *Auto-test Cisneros*”, contempla dos dimensiones globales de acoso y violencia, ocho modalidades de acoso y violencia escolar, cuatro factores globales, ocho escalas de daño psicológico y una escala de control. Por una parte, el denominado concepto *AVE*, “*Acoso y Violencia Escolar*”, suma de los conceptos de *acoso* y *violencia psicológica*, diferenciándolos en un solo aspecto: la característica de visibilidad o invisibilidad del fenómeno, identificando el primero con lo observable – atribuyéndole un 10% de incidencia, sin explicar de dónde se obtiene este dato- y el segundo con lo que no lo es a simple vista –al que se atribuye el 90% restante (también sin explicar el origen del dato) La insuficiencia de este análisis resulta obvia, ya que existen distintos tipos de conductas que, incluso perteneciendo a la violencia psicológica tal como es definida por los autores, son visibles para cualquier observador, como demuestran, por ejemplo, los estudios en los que informan de ellas los niños y jóvenes testigos de las agresiones. Es el caso de las conductas de hostigamiento verbal (*insultos, rumores*), las coacciones o amenazas y la exclusión social (*no dejar participar*) No quedan claras, tampoco, las diferencias entre términos clave como *intimidación, amenazas, y coacciones*, que parecen solaparse, induciendo a confusión en las respuestas.

Además, por las consecuencias que podrían derivarse con la aplicación del instrumento, parece muy arriesgada la interpretación que pretende inferirse en este estudio a partir del “*daño invisible en el AVE*”, (en el que se incluyen, junto a los daños físicos visibles –heridas y golpes-, daños psicológicos invisibles -estrés postraumático, depresión, somatizaciones, ideación suicida, etc.), que serían consecuencia de la violencia psicológica no observable. Consecuencia del paralelismo establecido entre la llamada “*violencia psicológica*” y “*daño psicológico*”, parecen confundirse las *conductas* con los *daños psicológicos* en las personas que las sufren, por lo que cabría preguntarse si esta clasificación es adecuada para el estudio del fenómeno.

En cuanto a los resultados, debe recordarse que no son coincidentes en general con los demás estudios del campo. Las tasas de acoso se presentan divididas por género, y afectarían, según estos autores, al 24,4% (niños) y al 21,6% (niñas) del total de la población escolar en España. Esta alarmante cifra, no obstante, desciende sensiblemente cuando los autores segregan los datos por cursos y frecuencia (aunque no se informa de si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos) Así, atendiendo a la frecuencia de aparición del acoso en la etapa de Primaria, los datos de incidencia se rebajan de forma drástica cuando se informa de las conductas más frecuentes, aproximándose en algunos casos, o, incluso, sitúandose muy por debajo de los obtenidos por el resto de investigadores: por ejemplo, en la tipología de conductas de agresión verbal y exclusión social, directas o indirectas, la incidencia oscila entre el 3,6% (“*se meten conmigo para hacerme llorar*”), el 5,2% (“*no me dejan jugar con ellos*”), el 6,3% (“*se*

meten conmigo por mi forma de ser”), o los ya más altos del 8,7% (“*me insultan*”), el 10,3% (“*no me hablan*”) y el 13,9% (“*me llaman por motes*”). De forma equivalente ocurre en las etapas de Secundaria y Bachillerato con respecto a las conductas mencionadas en Primaria, informándose aproximadamente de un 3% de incidencia de conductas de exclusión social o, incluso de agresiones físicas indirectas (por ejemplo, “*me esconden cosas*”, “*no me dejan jugar*”) hasta el 13,3% de la conducta de poner motes. El paso de estos bajos porcentajes de acoso en la frecuencia esporádica al desglosarlo por conductas, hasta lo que se presenta como dato central del estudio, en donde se eleva la incidencia al 23,3% de la población escolar española, es un dato suficientemente llamativo como para que se explique más allá de la correlación entre las escalas que componen el instrumento.

Por otra parte, el factor edad, según estos datos –aunque no se informa del tratamiento estadístico al que se hubiera sometido– no parece influir en la incidencia de las conductas más frecuentes, aspecto que se considera de gran relevancia en los demás estudios. No se plantea tampoco, a pesar de las alarmantes cifras del *AVE intenso* obtenidas en los primeros cursos de Primaria, próximos a la mitad del alumnado según estos datos, una reflexión acerca de si tan altísima incidencia obedece a una comprensión ajustada de las respuestas sobre acoso y violencia de los niños y niñas de 7 a 9 años de edad, ni se ofrece explicación alguna del progresivo descenso del dato según se avanza en la escolarización (hasta llegar al 11,4% en 1º de Bachillerato) En cuanto a las diferencias de género destacadas en el estudio que se dicen “más significativas”, sin aludir a tratamiento estadístico de significación de diferencias, como en el caso de los datos segregados por curso. Podría suponerse, por tanto, que se expone un punto de vista meramente intuitivo.

En definitiva, aunque el estudio dispone de una muestra de gran amplitud, desde el punto de vista del instrumento mismo, de las características de su aplicación y de la forma de presentación de sus resultados, se observan problemas metodológicos de relevancia que cuestionan la generalización de los numerosos datos derivados del análisis de las variables contempladas. En estas condiciones, es preciso advertir, por tanto, de las graves dificultades para extraer consecuencias, tanto de las cifras globales de acoso como de otros datos que se incluyen en el estudio.

Estudios autonómicos

Los estudios llevados a cabo en los últimos años en las Comunidades Autónomas son muy numerosos, por lo que es obligado hacer una selección rigurosa. De acuerdo con los criterios

de rigor metodológico, amplitud de la muestra y relación con los objetivos de este trabajo, se presenta una síntesis de los más relevantes en orden alfabético.

En el último trimestre de 2005, el Consejo Escolar de **Andalucía** elaboró un informe sobre la convivencia escolar en la región a instancias del Parlamento autonómico. Consta de dos partes, en la primera se realiza un exhaustivo análisis de la convivencia, y en la segunda se desarrolla un amplio conjunto de propuestas de intervención de carácter preventivo. Se elaboraron cuatro modelos de cuestionarios para cada colectivo de la comunidad educativa: para los miembros de los consejos escolares de los centros, equipo directivo, alumnado, padres y madres, profesorado y personal de administración y servicios. La muestra, repartida de forma proporcional en función de la distribución geográfica de los centros, en las etapas de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos, por provincias y titularidad, es la siguiente: 1.061 centros correspondientes al 84,9% del sector público, 14,7% concertados y 0,4% privados; por poblaciones, 3.648 profesores (representantes del 38,5% del total); 895 alumnos y alumnas (9,4%); 1.223 miembros de equipos directivos (12,9%); 3.027 padres y madres (32,0%) y 679 miembros de PAS (7,2%) La participación colegiada de los consejos escolares de centro supone el 91,0% del total en los representantes de centros públicos y en el 8,9% de los centros concertados, siendo irrelevante la participación de los privados. Los datos de incidencia fueron recogidos a través del programa informático Séneca, informándose de un bajísimo porcentaje de conflictos considerados perjudiciales para la convivencia por los centros educativos: 1,05% de la población escolarizada (16.400 alumnos y alumnas)

En general, la valoración global del clima de convivencia en todos los sectores encuestados es positiva, informándose de un descenso, o estabilización en algunos casos, en la evolución de los conflictos con respecto a los últimos años. En cuanto a la distribución según el género del alumnado de lo que se consideran las diez “conductas gravemente perjudiciales para la convivencia”²⁵, el estudio informa de que los protagonistas de las alteraciones de la convivencia son mayoritariamente los alumnos varones (82,2%), en tanto que la participación de las alumnas es ocasional (17,8%)

En el ámbito de esta misma comunidad, el equipo dirigido por Rosario Ortega ha venido realizando diversos estudios como parte de la implantación y desarrollo de los proyectos *Sevilla Anti-Violencia Escolar* (SAVE) y *Andalucía Anti-Violencia Escolar* (ANDAVE)

²⁵ Reiteración en un mismo curso de conductas contrarias a normas de convivencia, impedir el desarrollo normal de la actividades, agresiones, injurias y ofensas, amenazas o coacciones, vejaciones o humillaciones contra miembros de la comunidad educativa, incumplimiento de las correcciones, actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad o incitación a ellas, deterioro grave de instalaciones o documentos del centro o pertenencias de un miembro, suplantación de personalidad y falsificación o sustracción de documentos (ver Tabla II, p. 109)

(Ortega, 1994a,1994b; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1995c; Mora-Merchán, 1997) Los trabajos estuvieron centrados inicialmente en conocer la incidencia del maltrato entre escolares, aunque enseguida evolucionaron hacia una perspectiva más global de intervención en el conjunto del centro. Por esta razón, la herramienta más utilizada para la obtención de los datos de maltrato es una adaptación del cuestionario de Olweus sobre intimidación, incorporando más adelante metodologías cualitativas para la evaluación de la intervención, expuestas en el apartado de programas que figura más adelante.

Por su carácter pionero en este campo y su amplia difusión, merecen destacarse los datos de incidencia del maltrato, obtenidos por los primeros trabajos realizados por Ortega y colaboradores (Ortega, 1992a, 1994a y 1994b) en cinco centros de Sevilla: el 26% de los alumnos entre 11 y 14 años habían sido víctimas de sus compañeros o compañeras al menos una vez por semana en el último trimestre; el 22% de los alumnos informó haber participado en conductas de intimidación una o más veces por semana, aunque la incidencia disminuía al aumentar la edad: entre los 14 y 16 años; el 10% de los alumnos intimidaban a sus compañeros al menos una vez por semana y se declaraban víctimas el 5%.

En cuanto a información general sobre la convivencia, los autores señalan un dato de gran relevancia: junto a los datos referidos al maltrato, el 90% del alumnado de toda la muestra dice pasarlo bien o muy bien en el colegio, indicando su insatisfacción tan sólo entre el 1,6 y el 3,9% de los encuestados. Los porcentajes de alumnos que dicen sentirse aislados por sus compañeros, si bien no son muy altos, destacan por el daño psicológico que pueden producir en estas etapas del desarrollo: entre el 1,2% y el 4,2% informan experimentarlo varias veces por semana. Por otra parte, análisis posteriores de los datos de este estudio en los que se definieron con mayor precisión los perfiles de víctimas y agresores en función de su frecuencia de participación en conductas de maltrato –mínimo una vez por semana en cualquiera de los papeles-, el número de víctimas se redujo al 1,6%, 1,4% de agresores y 15,3% de agresores victimizados²⁶ (Mora-Merchán y Ortega, 1997) Asimismo, a partir de los análisis de los datos obtenidos en ambos programas, SAVE y ANDAVE, se han encontrado resultados interesantes desde el punto de vista de género (Gaymard, 2001) Entre los más relevantes destacan las diferencias encontradas entre chicos y chicas en actitudes, creencias y conductas frente al maltrato: los primeros trivializan las conductas agresivas en tanto ellas las condenan; los varones presentan un perfil más activo de participación en actos relacionados con la violencia,

²⁶ Agresores que fueron anteriormente víctimas.

mientras que las chicas buscan ayuda o son espectadoras, mostrándose ellos más pesimistas ante las alternativas pacíficas de resolución de conflictos.

Durante el curso escolar de 2000/01, en **Cataluña** (Generalitat de Catalunya, 2002), a través de los Departamentos de Enseñanza e Interior, se llevó a cabo una encuesta a jóvenes entre 12 y 18 años sobre comportamientos conflictivos de muy diverso tipo y en distintos ámbitos. El informe, titulado *Juventut i Seguretat a Catalunya*, estuvo centrado fundamentalmente en agresiones y conductas de maltrato entre escolares y hacia los profesores, y conductas vandálicas y robos en la escuela, indagando asimismo sobre otras conductas antisociales ajenas al ámbito escolar, como el consumo de drogas, hurtos, actos contra bienes públicos, amenazas y agresiones a la pareja y a los iguales. La muestra se compuso de 7.394 escolares de Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio pertenecientes a 110 centros. El diseño tuvo en cuenta criterios de distribución territorial, titularidad de centros (público, concertado y privado) y tipo de estudios. El instrumento utilizado fue un cuestionario, dividido en tres bloques de preguntas, en el que el segundo se centra en las relaciones entre compañeros en el curso escolar 2000-01, y en las relaciones dentro y fuera de la escuela en el período académico y vacacional previo a la encuesta.

Los resultados que tienen relación con este estudio son los siguientes: sobre incidencia del maltrato, aunque el 81% de los encuestados informa de la existencia de este tipo de conductas, el 63,1% considera que es un fenómeno poco común y el 75% considera que en su clase no se margina a nadie, ni se practican robos o se pega a otros compañeros. En general, los porcentajes son similares a los encontrados en el estudio nacional, en incidencia de los distintos tipos de maltrato (excepto en exclusión social, que no figura), en donde de nuevo se confirma el aumento de la frecuencia en los casos de menor gravedad, en cuanto a los protagonistas del maltrato, a la mayor implicación de los varones en comparación con las chicas y a la presencia en todos los centros, independientemente de su titularidad. Otro tipo de conflicto del ámbito escolar por el que se ha interesado este estudio son las *agresiones a los profesores* por parte de los alumnos. Dividido en tres tipos de agresión: verbales (gritar e insultar) y físicas y cuatro grados de frecuencia (*nunca, una vez, algunas veces* -dos o tres, y *muchas veces* -más de cuatro- al mes), arroja los siguientes resultados entre los 7.416 alumnos y alumnas que han respondido a la pregunta: el 78% de los jóvenes dice no haber gritado a un profesor o profesora, el 87% no ha insultado y el 97,3% no ha agredido físicamente *nunca*. *Una vez* afirman haberlo hecho, verbalmente, el 18,9% y físicamente el 0,8%. *Algunas veces* el 10% dice haber insultado y gritado, y agredido físicamente, el 0,2% (15 alumnos) El 3,9% confiesa haber agredido verbalmente, en

ambos tipos, *cuatro o más veces* al mes, y físicamente, de nuevo el 0,2% del alumnado de la muestra (porcentaje correspondiente en esta ocasión a 11 alumnos)

Muy recientemente en esta misma comunidad, en el mes de diciembre de 2006, se ha presentado un Informe Extraordinario de la oficina del Síndic denominado *Convivencia i conflictes als centres educatius*. Como se indica en el título, el objetivo es analizar las relaciones entre iguales en la escuela, contextualizándolas en el marco más amplio del clima escolar. El trabajo, coordinado con el realizado por el Ararteko —que se expone más adelante— se divide en diferentes bloques, que comienzan con una revisión de los estudios más relevantes llevados a cabo en España e introducen algunos datos comparativos con otros países europeos. El estudio se centra en el análisis de los elementos del clima escolar que influyen en las relaciones de convivencia (como las normas, las relaciones entre profesorado y alumnado y las relaciones entre iguales), los tipos de conflictos específicos del entorno escolar (agresiones físicas y simbólica, las percepciones de los jóvenes sobre las conductas de maltrato), la detección de las situaciones de abuso o maltrato y la gestión de los conflictos en los centros educativos. La exposición de casos de *bullying*²⁷ y los conflictos de convivencia en la escuela presentados en la propia oficina a lo largo de 2006, con un capítulo de recomendaciones, completan el trabajo. La recogida de información ha combinado una variedad de herramientas (cuestionarios distribuidos entre el alumnado de Secundaria, entrevistas en profundidad a alumnado y profesorado, grupos de discusión con alumnos y análisis documental) La muestra de centros entre los que se ha distribuido el cuestionario ha estado representada proporcionalmente de acuerdo con los criterios de distribución geográfica en la comunidad, titularidad (pública, privada, concertado religioso, concertado laico); los alumnos encuestados son 1197, con representación proporcional por género, aunque pertenecientes tan sólo al primer curso (51,2%) y al último (48,8%) de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se ha tenido en cuenta la lengua materna (catalán, castellano, catalán/castellano y otros), la clase social (alta, media-alta, media, media-baja y baja) y la nacionalidad (nacional, extranjero)

En la parte cualitativa del estudio, de la que forman parte los mismos centros del estudio cuantitativo, se ha recogido el género y centro del entrevistado (entre los que se incluían miembros del equipo directivo, del departamento de orientación, coordinadores o tutores del primer curso o 4º de ESO, familias y, ocasionalmente, otros tutores de los dos cursos de la muestra) Al mismo tiempo, para los grupos de discusión con alumnos, las edades se han ampliado hasta incluir los dos cursos de Bachillerato, de acuerdo con una clasificación

²⁷ En inglés en el texto original en catalán.

que parte de diferentes perfiles (líderes positivos, negativos, observadores y negociadores entre grupos, invisibles y susceptibles de padecer aislamiento social u otra característica indicadora de vulnerabilidad), informándose asimismo de la representación proporcional por género (41% de mujeres y 45% de varones)

No obstante, a pesar de la prolija descripción de las características de la muestra, en el informe no se especifica el tratamiento estadístico de los datos ni se describen las características del instrumento, incluyéndose algunos datos pertenecientes a los ámbitos siguientes: percepciones de los alumnos sobre las relaciones y las normas, participación de los alumnos en la resolución de problemas, agresiones físicas, incidencia del acoso por los compañeros y personas a quienes se comunica, agresiones simbólicas, maltrato psicológico y su importancia para ser aceptado en un grupo, entre otros aspectos. En la medida en que los resultados se presentan combinando la información obtenida a partir de la encuesta, junto a la de los grupos de discusión y las entrevistas, resulta difícil una comparación rigurosa entre estos datos con los obtenidos en otros estudios, a lo que se añade el problema de la diferente conceptualización utilizada en varias preguntas. Aun así, de forma muy general, puede observarse que los resultados coinciden con otros estudios precedentes.

Las conclusiones informan de algunos aspectos relevantes en relación con la convivencia, se dividen en tres bloques: los factores que inciden en la convivencia y la confrontación; las dinámicas de acoso escolar y la gestión de las situaciones de conflicto. En el primer ámbito, el estudio concluye que la *normativa escolar* es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva cuando las normas se aplican de forma justa, equitativa y coherente en la resolución de los conflictos, destacando, asimismo, el diferente posicionamiento de profesorado y alumnado con respecto a ellas –para los primeros, eje de la buena convivencia-, mientras que los segundos las valoran menos y piden que se preste más atención a las relaciones interpersonales. Se constata, por otra parte, la escasa participación de los jóvenes en la elaboración de las normas de convivencia y, en general, en los aspectos relacionados con la organización escolar, factor que el alumnado valora como falta de confianza en la escuela y percepción de escasa imparcialidad en la resolución de conflictos según se avanza en la escolaridad. Los factores que se destacan como favorecedoras de unas buenas relaciones positivas en el aula son la tutoría individual, la creación de un clima de confianza por parte del profesorado, la implicación emocional, un alto nivel de respeto hacia los alumnos, el dominio profesional de la materia y de técnicas pedagógicas y el ejercicio de una autoridad equilibrada y reconocida.

En el segundo ámbito, el acoso escolar, las conclusiones coinciden, en algún caso, con lo que se sabe de otros estudios sobre las concepciones sobre el maltrato entre iguales: los jóvenes suelen interpretarlo en términos de bromas o juegos, minimizando sus consecuencias negativas; tienden a resolverlo por sí mismos antes que recurrir al profesorado o comentarlo a otros; determinadas dinámicas en los grupos de iguales pueden llegar a generar fuertes mecanismos de exclusión para quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad; destacándose, por último, la gran importancia que tiene para los jóvenes una buena integración en el ámbito de los iguales, lo que explica su influencia en la modificación de conductas individuales para ser aceptados en el grupo.

Finalmente, en el apartado de gestión de los conflictos en los centros se señala lo siguiente: la novedad en la introducción de los sistemas de mediación en los centros, como formas alternativas a las sanciones para la resolución de conflictos y posibilitadoras del diálogo entre las partes; se constata una gran variedad de actuaciones entre los centros en situaciones de conflicto, aunque las más comunes son hablar con los alumnos implicados individualmente o en grupo, contactar con las familias y aplicar sanciones; los centros no parecen estar preparados para detectar de forma rápida las situaciones de acoso ni de identificar sus indicadores, señalándose la falta de recursos para su detección e identificación; de esta falta de formación para la detección del maltrato se derivan ciertas resistencias al reconocimiento de la existencia de ese tipo de situaciones en la clase y en el centro, lo que se valora como situación generadora de indefensión del alumnado y de sentimientos de impotencia en las familias afectadas; por idénticas razones, las escuelas no son capaces de reaccionar rápidamente ante víctimas y agresores, lo que permite la pervivencia del maltrato durante períodos largos de tiempo; se destacan importantes disparidades en las actuaciones entre las que, una vez detectados los casos de maltrato, se realizan de forma intensiva con la implicación de distintos órganos y estamentos, del centro y de la administración educativa, con otros ante los que, por el contrario, se observa una cierta pasividad; consecuencia de la falta de actuaciones adecuadas ante estas situaciones es la aparición de síntomas de *burn out* en los alumnos y familias afectadas, que se ven abocados, casi inevitablemente, al cambio de centro. No obstante, se señala que en el período de tiempo en que se ha hecho el seguimiento, no se han reproducido las circunstancias de maltrato en el nuevo centro.

En fechas asimismo recientes, en la Comunidad Autónoma de **Castilla y León**, Avilés y Monjas (2005) llevaron a cabo un estudio sobre incidencia de las conductas de maltrato en cinco institutos de secundaria de Valladolid. Por medio del cuestionario CIMEI (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales, Avilés, 1999/2003), los resultados presentados

analizan, entre otros datos, atribuciones causales de los participantes en las agresiones y diferencias de género y edad. En líneas generales, coinciden con estudios semejantes del mismo campo de investigación.

El Consello Escolar de **Galicia** de esta comunidad elaboró uno de los primeros informes de ámbito autonómico con que contamos en España: un amplio estudio sobre la convivencia en los centros escolares gallegos realizado durante los cursos 1996/97 y 1997/98 (Zabalza, 1999). El objetivo de la investigación se estructuró en torno a cuatro grandes apartados: una visión general de la convivencia en las escuelas, revisión de la normativa existente en los centros en ese momento, la naturaleza de los conflictos y sus formas de resolución. Para ello se utilizaron una variedad de instrumentos (cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y abiertas y grupos de discusión) y tres variables (nivel educativo –primaria, secundaria, bachillerato, COU y formación profesional-, la situación de los centros y procedencia de los alumnos –interior/periferia de las ciudades, poblaciones grandes y zonas rurales- y titularidad –pública, concertada y privada)

La muestra de población entre quien se distribuyeron los cuestionarios estaba constituida por una representación de equipos directivos (907), profesado (836), alumnado (4.801) y padres y madres (3.116) de un total de 100 centros, unidad básica del muestreo, seleccionados de acuerdo con los criterios de proporcionalidad correspondientes a las variables mencionadas (siendo más amplia la representación de los equipos directivos que la del resto de colectivos, así como de los centros de secundaria) Las entrevistas se organizaron con los orientadores de los centros y se dividieron, a su vez, en distintas partes en las que se analizaba la convivencia de forma global en el centro de procedencia, las relaciones entre el profesorado y entre el alumnado, las estrategias de mejora y el papel de los departamentos de orientación en ellas. Asimismo, se realizó un análisis del tratamiento de la prensa de los conflictos en las escuelas.

Una de las características más relevantes de este estudio, que debe recordarse como uno de los pioneros realizados en España, es la preocupación del equipo investigador por recoger información de los principales colectivos educativos, justificado ante la dificultad de obtener información fiable sobre un tema de tan especial delicadeza como son los conflictos de convivencia en las escuelas. Por esta razón se justifica la necesidad de triangular los datos obtenidos a través, asimismo, del contraste de una gran variedad de fuentes de información. El tratamiento tan exhaustivo de recogida de datos, sin embargo, no altera la “*valoración positiva de la convivencia en Galicia*”, según resumen los autores, incluyendo “*todos los matices que fueron apareciendo en los diversos apartados y que deben ser tomados en consideración*” (p. 641) La variable

situación (centro/periferia de las ciudades) no presenta diferencias significativas, como tampoco sucede en los ámbitos rural/urbano. En cuanto a la titularidad, se destaca que los centros privados y concertados transmiten, sea cual sea el sector que informe o el asunto que se valore, una visión más positiva que los centros públicos, como también hacen los equipos directivos de los centros, independientemente en este caso de su titularidad. Los autores señalan asimismo, que esta visión positiva de la convivencia está más próxima a la que ofrecen los colectivos de alumnos y de padres y madres.

En resumen, las valoraciones generales que se desprenden del informe y mantienen mayor relación con los objetivos de nuestro estudio son las siguientes:

1. La valoración de la convivencia en general es positiva, de acuerdo con todos los colectivos.
2. Los profesores informan de unas relaciones positivas entre todos los sectores, pero especialmente entre el propio colectivo.
3. Las familias valoran mejor las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores que entre los propios profesores, informando en el mismo sentido el personal no docente.
4. Las relaciones con las familias se valoran menos positivamente por directores y profesores que por las propias familias, tendencia que empeora según se avanza en la escolaridad.
5. Sin embargo, las relaciones con las familias son señaladas por directores y orientadores como uno de los puntos clave, aunque no se valoran negativamente ni especialmente conflictivas, pero tampoco ricas.
6. Su característica definitoria es la inestabilidad, superficialidad y poco aptas para potenciar una mayor implicación y compromiso por parte de las familias en las tareas educativas de los centros. Se ciñen, habitualmente, a la aparición de problemas puntuales.
7. Se observa la necesidad de mantener relaciones fluidas para establecer una verdadera política de convivencia en los centros, señalando la importancia de su participación para dar significado y hacer cumplir las medidas disciplinarias adoptadas por el Consejo Escolar.
8. El aula se define como contexto privilegiado para el establecimiento de relaciones positivas de convivencia, destacando su diferencia con el conjunto del centro. Desde el punto de vista de los alumnos, sus relaciones en el aula son mejores entre sí que las que mantienen con los profesores. Además, estas relaciones van empeorando a medida que

se asciende en la escolaridad (en secundaria se observa una caída radical de la valoración positiva en las relaciones con los profesores)

9. Los factores más valorados de directores y profesores son el trato personal y el clima de diálogo, los menos son los aspectos relativos a la disciplina y al mantenimiento del orden.
10. La ausencia de peleas y el buen trato de los profesores en general son los aspectos más valorados por los alumnos.
11. Las familias también destacan el trato entre las personas y la ausencia de peleas y agresiones, valorándose menos los aspectos relacionados con la disciplina, el mantenimiento del orden y el cuidado de los materiales.
12. En general, el alumnado ofrece una visión positiva de la convivencia en su centro, valorando especialmente el trato recibido por sus tutores y por sus propios compañeros. Tan sólo un bajo porcentaje de alumnos (14%) está dispuesto a cambiar de centro para disfrutar de un mejor clima de convivencia. Estos alumnos están distribuidos entre los distintos en los distintos niveles y zonas de ubicación de los centros.

Xesús Jares (2006), también en el ámbito de la comunidad autónoma gallega, llevó a cabo un interesante estudio en la etapa de Secundaria entre los años 1999-2000, como se ha adelantado más arriba. En la medida en que se han encontrado numerosos aspectos de gran interés para este trabajo, presentamos la síntesis de sus principales conclusiones. Dirigido a los principales colectivos educativos, profesorado y alumnado, el instrumento utilizado es un cuestionario distribuido en centros de titularidad pública y privada concertada, seleccionados de forma aleatoria y proporcional de acuerdo con la ubicación geográfica de la comunidad (costa-interior y centros tipo A –en capitales-, B –semiurbanos- y C –rurales) La muestra estuvo compuesta por 118 centros, con la participación de 1.131 docentes y 11.093 alumnos, repartidos proporcionalmente, asimismo, por sexo en ambas poblaciones, curso del alumnado y años de antigüedad y materia impartida en la población docente.

La investigación está estructurada en tres grandes bloques, como se ha expuesto con anterioridad, relacionados entre sí: 1) *Conflicto, disciplina y convivencia*; 2) *Percepción de violencia*, y 3) *Estrategias para favorecer la convivencia* que engloban un conjunto de categorías en torno a las que, a partir de las respuestas de ambos sectores, se establecen un conjunto de relaciones. Las que resultan más novedosas, desde la perspectiva actual, son las que se establecen en el primer bloque entre percepciones, conductas y un conjunto de variables –además de las clásicas de género y edad en estudiantes y docentes, tamaño y ubicación del centro- que afectan al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, ser repetidor y

conflictividad en alumnos, capacidad de diálogo en los profesores y profesoras, etc.) El segundo bloque analiza las “*formas de violencia que se pueden producir en el ejercicio de la convivencia en los centros*” (Xares, 2006, p. 49), así como las posibles violencias sufridas por el profesorado, su percepción de la relación con el género y, destacado por los autores, las causas a las que el profesorado atribuye la aparición de la violencia. En cuanto al alumnado, se indaga sobre si ha sentido miedo al ir al centro y los sentimientos de aprecio y rechazo que se experimentan.

El tercer bloque, de mayor amplitud, indaga sobre una variedad de cuestiones cuyo nexo común es recabar información acerca de las “*estrategias y posibilidades para afrontar los conflictos*”: infraestructura de los centros para la convivencia (espacios, comisión de convivencia, participación), valores relacionados con su mejora que se enseñan de forma intencional, actividades y frecuencia con que se fomentan –al profesorado y al alumnado–, organización del centro en cuanto a la atención a la diversidad –al profesorado–, utilización de la mediación para la resolución del conflicto, formación del profesorado –competencia para afrontar los conflictos y su importancia para el ejercicio profesional y, por último, disposición del colectivo docente para aprender y participar en programas de resolución de conflictos –también preguntada al alumnado.

Entre las principales conclusiones se destacan las siguientes:

1. La gran mayoría del profesorado y del alumnado comparte una visión negativa del conflicto (señalándose un porcentaje menor en el colectivo de orientadores: 69% frente al 84-86,5% del resto de docentes)
2. La mayoría del profesorado (67,4%) y casi la mitad del alumnado (47,5%) percibe la convivencia entre uno y otro colectivo como buena o bastante buena, al tiempo que ambos sectores tienen una visión muy preocupante de la situación de indisciplina y violencia del alumnado (destacando las diferencias entre alumnos y profesores al señalar los primeros, con más de ocho puntos de diferencia, mayor preocupación por las relaciones entre ellos).
3. Alta percepción de violencia del alumnado en el centro junto a un escaso reconocimiento de su presencia, en donde se observan las diferencias entre estas conductas en el centro en general (más alta) que en las aulas en las respuestas del profesorado (señalando el desfase en todos los tipos por los que se pregunta, excepto en el caso de la denominada violencia verbal y pasotismo entre el alumnado: único tipo de violencia que, en opinión de los autores, preocupa al profesorado).
4. Alta percepción de conflictividad e incluso de violencia, junto a un claro reconocimiento de escasos espacios y estrategias didácticas para favorecer la

convivencia, destacando la coincidencia de resultados en los colectivos profesorado y alumnado: ambos sectores señalan las tutorías como el espacio habitual en el que los estudiantes abordan los conflictos, al tiempo que se usan muy escasamente estructuras del tipo de asambleas de clase –el de menor frecuencia entre todos los propuestos-, juntas de delegados, comisión de convivencia, etc. Los profesores, por su parte, señalan las juntas de evaluación.

En cuanto a la *participación* del alumnado, el profesorado se muestra a favor en los conflictos relacionados con la disciplina, reconociendo al mismo tiempo que ofrecen pocas oportunidades (esta visión negativa del grado de participación aumenta drásticamente con respecto al colectivo de familias, en donde los docentes dicen que no participan más del 76%). En lo referente a los *órganos del centro* implicados en la mejora de la convivencia, el profesorado informa de que sólo el equipo directivo es el que interviene de forma regular, y que el resto de órganos concebidos con esta función lo hacen sólo en caso de conflictos graves, especialmente en el caso del Consejo escolar. No obstante, los autores del estudio destacan la valoración positiva del funcionamiento de la Comisión de convivencia, de la que informan tanto *profesorado* como *alumnado*, aun siendo un grupo minoritario, y considerando que no se encuentra regulada expresamente en el Decreto correspondiente de esta comunidad²⁸.

Por último en este apartado, cuando se pide la valoración de la mediación en conflictos para el buen funcionamiento del centro, casi la totalidad del profesorado lo hace positivamente (91,4%), lo que, por otra parte, no se corresponde con su uso frecuente –del que se informa en porcentajes bajos y muy bajos- en las prácticas concretas del día a día del centro, ni siquiera por el profesorado implicado en los programas específicos de mediación.

5. Las causas de la violencia del alumnado son situadas por el profesorado en ámbitos ajenos a su función. El profesorado atribuye las causas de la violencia del alumnado en los centros a cuatro grandes factores: el ambiente desestructurado de las *familias* (casi el 100%); la influencia del grupo de iguales (91,3%); la *personalidad del alumno* (84,1%) y la actitud de *indiferencia* hacia los estudios (87%). Los autores señalan que, entre el conjunto de opciones que se presentaban al profesorado, la única de carácter pedagógico cuya influencia sobre las conductas violentas –asumiendo su extrapolación

²⁸ Decreto 324/1996 de 26 de Julio (DOG, 9/09/96), aunque no reconoce la creación de las comisiones de convivencia, sí recomienda su constitución en el apartado de sugerencias y propuestas de mejora (ver Consello Escolar de Galicia, 2001, p. 22)

a las relacionadas con la indisciplina- es considerada en cierto grado por el profesorado es la del centro-aula, ocupando el último lugar las que afectan directamente a su papel: la estructura organizativa del centro/aula y las estrategias metodológicas que se utilizan.

Se señala, asimismo, una diferencia de género, si bien expresada en términos de tendencia: las profesoras se separan ligeramente de los profesores mostrando ellas una mayor sensibilidad hacia la influencia de la intervención pedagógica. Sobre la aparición de conductas violentas entre el alumnado, la mayoría del profesorado considera que los diferentes tipos de violencia se producen por igual entre chicos que entre chicas, excepto en los casos relacionados con el uso de la violencia física, que protagonizan los varones de forma contundente. La última diferencia relevante encontrada en este estudio, relacionada por los autores con la formación inicial recibida por los diferentes sectores de profesorado, se manifiesta entre los orientadores y orientadoras y el resto del profesorado, precisamente en la incidencia de los tres factores de tipo pedagógico por los que se indaga en el cuestionario.

6. Sobre la relación en convivencia, diversidad y exclusión, la mayor parte del profesorado se muestra favorable a medidas que suponen una mayor exclusión del alumnado procedente de forma mayoritaria de familias desfavorecidas²⁹
7. El papel de la normativa y su desigual conocimiento en el alumnado y el profesorado: gran distancia entre profesorado y alumnado en el grado de conocimiento de la normativa interna del centro sobre convivencia (el 82,8% del profesorado responde afirmativamente, ante el 36,9% de alumnado)
8. Alta percepción en alumnado y profesorado sobre el fomento de los docentes en valores y actitudes propios de una convivencia democrática; al mismo tiempo se reconoce el poco uso de espacios y estrategias didácticas para desarrollarlas (junto a la deficiente formación del profesorado en este ámbito).
9. Desencuentros entre profesorado y alumnado: junto a la distinta valoración del clima de convivencia, más negativa en el caso del alumnado (ver apartado 2), destacan las grandes diferencias observadas en dos aspectos: uno, en el mantenimiento de un clima ordenado en clase: el aumento de conflictos en las aulas por causa del *alumnado repetidor* (afirmación con la que se muestra de acuerdo más de tres de cada cuatro profesores,

²⁹ Se alude a la creación del “Programa de ciclo adaptado” para alumnado de 3º o 4º de ESO, o de 1º o 2º, cuya edad corresponda al segundo ciclo, considerada por la administración como “medida extraordinaria de atención a la diversidad, dirigida exclusivamente a la atención del alumnado en el que confluyen, además de retraso académico generalizado, problemas graves de conducta y de convivencia en el centro”. (Consellería de Educación, 1999: Medidas organizativas, Atención á diversidades. Xunta de Galicia: Publicaciones de la Consellería de Educación).

para la mitad del alumnado), de más de 27 puntos porcentuales, por una parte, y por otra, la distancia, aún mayor –más de 50 puntos porcentuales- entre ambos colectivos ante la afirmación de que la indisciplina en las clases está originada por el alumnado de *bajo rendimiento* (92,6% de acuerdo entre el profesorado, 39,5% del alumnado).

Y dos, calificada como *fractura*, la percepción de los derechos y deberes: el 68,2% del profesorado se muestra de acuerdo con la afirmación “*en la actualidad el alumnado tiene todos los derechos y ningún deber*”, para el 20,3% del alumnado (48 puntos porcentuales en la tendencia en desacuerdo favorable al alumnado y en la opuesta favorable al profesorado) Finalmente, se observa una fuerte discrepancia entre las actitudes y los valores para una convivencia democrática que fomenta el profesorado, en donde el colectivo docente es claramente más optimista, entre las que se destacan las encontradas en el *rechazo a la violencia* (con 23 puntos porcentuales de diferencia), el *respeto entre el alumnado*, el *respeto del alumnado al profesorado* y la *cooperación entre el alumnado y el profesorado*.

10. Percepción del alumnado de sentir miedo a ir al centro y sentimiento de aprecio y rechazo en relación con sus propios compañeros y con el profesorado: en lo referente al miedo del alumnado, el 53,9% manifiesta no haber sentido *nunca* miedo *del profesorado*, aunque el 29,8% informa de haberlo sentido *alguna vez*, destacando el 14,5% que comunica *bastantes o muchas veces*, sin diferencias en ninguna de las variables analizadas. Por otra parte, casi la mitad del alumnado dice no haber sentido *nunca* miedo *de sus compañeros* (47,9%), el 33,4% *algunas veces*, destacando en este caso el 17,1% de estudiantes que informan haber sentido miedo de ir al colegio *bastantes o muchas veces* por sentir que pueden ser ridiculizados y/o agredidos.

En cuanto a los sentimientos de aprecio por parte *del profesorado* el 13,4% no se siente apreciado por ningún profesor o profesora y el 19%,4% sólo por una minoría, y, en sentido positivo contrario, el 37% se siente apreciado por la mayoría y el 28,1% por aproximadamente la mitad del profesorado. En este caso se han encontrado diferencias en todas las variables analizadas: los estudiantes de la red privada concertada se sienten más valorados por el profesorado que los de la red pública, los chicos en menor medida que las chicas y los alumnos y alumnas de 1º más que los de los tres cursos siguientes, observándose un descenso en el sentimiento de sentirse apreciados positivamente por los docentes según se avanza en la etapa. En sentido opuesto, el aprecio por parte *de los compañeros y compañeras*, más de la mitad del alumnado lo valora positivamente (51,7%) y el 30,3% se siente apreciado aproximadamente por la mitad de sus compañeros y

compañeras. No obstante, los autores destacan el 16,1% que señala sentirse apreciado sólo por una minoría o por nadie (del que el 3,9% informa no sentirse apreciado por ningún compañero o compañera).

En el otro lado del espejo, los sentimientos de rechazo percibidos por los alumnos *por parte del profesorado*, el 72,1% del alumnado indica que no se siente rechazado o tan sólo por una minoría de docentes, aunque el 14% se siente rechazado por aproximadamente la mitad y el 10,4% por la mayoría del profesorado. Las diferencias entre chicos y chicas encontradas señalan un porcentaje en torno a diez puntos menor entre ellas, en comparación con sus compañeros, a la hora de experimentar el rechazo docente. En cuanto al experimentado *por parte de los compañeros y compañeras*, la mitad no se siente rechazado y el 28,4% por una minoría, destacando el 7,2% que se siente rechazado por la mayoría de sus compañeros y compañeras (y el 11,4% por la mitad) La variable curso ha presentado diferencias, informándose de menores sentimientos de rechazo según se avanza en la etapa.

Los estudios con los que se cuenta en la Comunidad Autónoma de las **Islas Baleares** (Orte y March, 1996, Orte y otros, 1999) han sido realizados por el equipo de investigación dirigido por Carmen Orte y colaboradores, siendo el último citado parte de un Plan de Convivencia elaborado por las autoras a petición de la Consejería de Educación en el año 2002. Se estudió la incidencia de maltrato en aulas de primaria y secundaria, a partir de una muestra representativa de toda la comunidad, así como de otros conflictos escolares. El cuestionario utilizado, muy semejante al del informe del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000, se distribuyó entre 3.033 alumnos y alumnas de 9 a 17 años, habiéndose encontrado resultados equivalentes a los de la muestra nacional en incidencia, influencia del género y la edad, escenarios del maltrato, curso de los protagonistas de las agresiones y en las personas a quienes se comunica la situación y de quienes se recibe ayuda.

En las **Islas Canarias**, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), encargó un estudio al equipo de investigación dirigido por Xesús Jares sobre conflictos y convivencia en Educación Secundaria. Como se señala en la introducción, el objetivo central del estudio³⁰ es analizar “*la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia*” (ICEC, 2005, p. 23), por lo que la recogida de información se realiza en ambos colectivos. Sin dejar al margen el tipo de

³⁰ Como en el realizado en Galicia en el curso 1999/2000, con el que se comparte enfoque teórico, metodología e instrumentos, y cuyos resultados se presentan más adelante.

violencia presente en el maltrato entre iguales entre escolares, el enfoque teórico de la investigación considera imprescindible analizar otros tipos de relaciones en las que participan otros sectores de la comunidad educativa. Se indaga, asimismo, en las estrategias de intervención ante los conflictos y de mejora de la convivencia que se utilizan en las escuelas. El núcleo de la investigación se centra en la relación entre conflicto y violencia, estructurándose la investigación en tres grandes bloques temáticos: *Conflicto, disciplina y violencia, Violencia y Estrategias para favorecer la convivencia y la resolución de conflictos.*

En síntesis, los objetivos específicos sobre los que se indaga son los siguientes: entre *alumnado y profesorado*, percepciones sobre el conflicto, clima de convivencia, indisciplina, conflictividad, causas y contextos de los conflictos, uso de la violencia; entre el *alumnado*, contextos, protagonistas y causas de conflictos violentos, frecuencia y tipos de violencia, sentimientos de aprecio y rechazo entre escolares y con respecto al profesorado, espacios y procedimientos de resolución de conflictos, participación de la comunidad educativa en la actividades de convivencia, medidas de atención a la diversidad e incidencia en el clima escolar, nivel de formación del profesorado en gestión de la convivencia.

El diseño de los instrumentos utilizados para la recogida de la información se realizó a partir de los dos cuestionarios elaborados por el equipo de Jares para el estudio de Galicia, con los que guarda gran similitud. El primero de ellos, dirigido al alumnado, consta de 23 ítems de elección múltiple que abordan sus opiniones, experiencias, actitudes y expectativas acerca de la convivencia y conflictividad en secundaria en torno a las categorías mencionadas más arriba. El cuestionario dirigido al profesorado está compuesto por 32 ítems también de elección múltiple, cuyas categorías, según los casos, son iguales a las del alumnado o se ajustan a información específica del ámbito de actuación docente. La unidad de muestro fue el centro, habiéndose utilizado los siguientes criterios de selección para su participación en el estudio: proporcionalidad provincial, no estar participando en ese momento en otras investigaciones dependientes del ICEC, y estar tipificados en las categorías urbano o gran población, periférico o de expansión urbana, rural pequeño y/o de economía agrícola o ganadera; a su vez, en cada categoría debería formar parte de tres subtipos: centro ordinario, de atención preferente o multicultural (más del 10% de alumnado extranjero). Los cuestionarios se distribuyeron en 32 centros, participando 2.580 estudiantes repartidos proporcionalmente por curso y género y 932 docentes (60,7% de mujeres y 39,3% varones) El estudio ha analizado el efecto de otras variables, además de las mencionadas, específicas para cada colectivo: para el profesorado, materia que imparten y antigüedad en el centro y experiencia docente; y, para el alumnado, situación académica (*aprobado siempre, aprobado con recuperación de materias, promoción con materias*

pendientes, repetición de curso), realizándose la recogida de datos entre los meses de abril y mayo de 2003.

Los resultados, seleccionados entre los destacados por los autores por su mayor relación con este trabajo y muy semejantes, a su vez, a los encontrados en el estudio de Galicia que se expone más adelante, son los siguientes:

1. Percepción negativa del conflicto por alumnado y profesorado: asociada en el caso de los primeros a la violencia física (65,7%), seguida de la verbal (discusiones, 27,4% e insultos, 24,1%) y, en el caso de los segundos, a problemas (19,7%) e indisciplina del alumnado (18,7%) Los autores destacan, como recomendación esencial, la necesidad de modificar esta percepción del conflicto en ambos colectivos, planteando como un “reto prioritario” su aceptación como algo natural en las relaciones, interpretándolo así como hecho educativo y, desde este planteamiento, presentándolo como una “*oportunidad para aprender*” (p.77)
2. Las causas de los conflictos y de la violencia del alumnado son situadas por el profesorado en ámbitos ajenos a su función: la mayoría de ambos colectivos consideran el *desinterés* hacia los estudios y la *indisciplina* del alumnado como las causas más habituales que originan los conflictos, destacando los docentes, además de las dos mencionadas, la falta de colaboración de las familias. Los autores destacan el contraste entre alumnado –que, al autoinculparse, asume su propia responsabilidad en los conflictos- y el profesorado, que blinda su acción docente al señalar, tan sólo una minoría, la relevancia de la actuación profesional y la organización del centro como origen de la conflictividad (entre el 2% y el 7% en los distintos ítems) Con respecto a la *violencia*, los resultados son equivalentes, situando el profesorado de nuevo sus causas en el ámbito familiar, en este caso, en primer lugar (97,85% la desestructuración, 91,6% la marginalidad económica, social y cultural). Así, ambiente y condiciones, factores sociales y personales de los alumnos e influencia del grupo de iguales ocupan los primeros lugares, siendo los últimos la metodología y la estructura organizativa del centro y del aula.
3. Percepción positiva del clima de convivencia en el profesorado, junto a una visión muy preocupante de la situación de indisciplina y violencia del alumnado: la mayoría de los docentes encuentran positivas las relaciones entre ellos (80,3%) y con el alumnado (78,3%), mientras que el 55,8% de estos últimos no comparten esa opinión. Al mismo tiempo, se destaca ambos colectivos comparten la percepción positiva del clima de convivencia con la clara preocupación sobre la indisciplina (89,6% de estudiantes y

91,7% de docentes consideran que es un problema muy o bastante importante) y la violencia del alumnado (83% y 88%, en el orden de la respuesta anterior)

4. Alta percepción de violencia del alumnado en el centro junto a un escaso reconocimiento de su presencia. Esta conclusión se explica desde dos tipos de factores: los datos revisados en el apartado inmediatamente anterior sobre violencia general en el centro y las preguntas que hacen referencia a la violencia en contexto del aula correspondiente a cada docente individual, en donde los autores destacan el descenso radical en los porcentajes que señalan su existencia (excepto en los tipos de *violencia verbal* y *pasotismo*), al tiempo que un amplio sector del profesorado no discrimina entre los conceptos de indisciplina y violencia. De lo cual concluyen que, de los resultados obtenidos en su estudio, se deriva una conclusión básica: “*la supuesta alarma de presentar a un profesorado amenazado, agredido o insultado es una imagen que no se ajusta a la realidad*” (p. 82)

El estudio presenta otras conclusiones y recomendaciones, cuyo interés, como se ha comentado al inicio de su análisis, resulta muy relevante. De gran equivalencia con el estudio realizado en Galicia por el mismo equipo, pertenecen a las categorías de *percepción de conflictividad y los espacios y actividades para favorecer la convivencia* (apartado 4 del informe de Galicia), *papel de la normativa y desigual conocimiento en el alumnado y el profesorado* (íd., apartado 7), *convivencia y diversidad desde la perspectiva del profesorado* (íd., apartado 6), *encuentros y desencuentros entre profesorado y alumnado* (íd., apartado 9), *sentimientos de aprecio, rechazo y miedo en el alumnado* (íd., apartado 10), y *percepción en alumnado y profesorado del fomento de valores y actitudes democráticos con la escasez de espacios y estrategias, ligados a la deficiente formación del profesorado* (íd., apartado 8)

Junto a éstas, las conclusiones que se destacan de forma específica en el estudio de Canarias son dos: en primer lugar, el *desencanto del profesorado hacia las familias, la atribución de responsabilidades a ellas y su escasa relación y presencia en las actividades de los docentes*, y, en segundo, la opinión del profesorado sobre la deficiente, pero importante en opinión de la gran mayoría de los docentes, *formación del profesorado en el ámbito del análisis y la resolución de conflictos* (90,3% señalan este tipo de formación como *muy o bastante importante* para el ejercicio de la profesión). Al mismo tiempo, se muestra una gran disponibilidad para participar en programas de mejora de la convivencia y en el aprendizaje de las técnicas de resolución de conflictos, actitud compartida por la mayoría del alumnado (74,3%) y del profesorado (65,2%)

En la Comunidad de **Madrid** deben señalarse en un lugar destacado los primeros estudios sobre maltrato en España, de principios de la década de los noventa, realizados por Fernández y Quevedo (1991) en diez institutos públicos y concertados de Madrid: su trabajo pionero con 1.200 escolares de 8, 10 y 12 años, a quienes aplicaron un cuestionario del que

obtuvieron los primeros datos sobre maltrato entre compañeros, supuso el primer paso en la concienciación de centros educativos, equipos de investigación y administraciones para desarrollar actuaciones de mejora de la convivencia en la escuela. En este primer trabajo encontraron un 17% de alumnos que intimidaban a sus compañeros, y el mismo porcentaje que confesaba la intimidación. Las formas más frecuentes de victimización eran verbales (19%), robos (13,9%) y agresiones físicas (12,7%) Casi la mitad de ellas se producía en el recreo, destacando el 23,3% de los alumnos que informaba no comunicar ni hacer nada cuando era victimizado por sus compañeros. En cuanto al género, las chicas comunicaban más, especialmente a la familia y a los profesores, que los varones. Por último, se encontró que el porcentaje de agresiones descendía con la edad.

Otra investigación, también de ámbito local (Gutiérrez, 2001) y centrada en el maltrato entre escolares, realizó entrevistas para indagar acerca de las concepciones sobre el maltrato entre chicos y chicas del último ciclo de Educación Primaria y de los cuatro cursos de Secundaria. Enmarcada dentro del estudio del desarrollo social en el campo de las relaciones entre iguales, parte de la base de que las relaciones entre iguales son positivas si mantienen una estructura horizontal y de apoyo mutuo, situación que se rompe cuando comienzan a tener una estructura vertical en la que un igual abusa de otro, originando consecuencias negativas para los protagonistas y los testigos de las situaciones de desequilibrio de poder. Éste es el origen teórico del concepto que recoge esta investigación, denominando "*maltrato entre iguales por abuso de poder*" el conjunto de conductas que se especificaron en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000. La metodología cualitativa empleada en este estudio, la entrevista semi-estructurada, permitió conocer en profundidad aspectos del problema como los sentimientos de los implicados, las causas y consecuencias del maltrato y las estrategias de solución, proporcionando conocimiento de gran utilidad para la intervención práctica ante al problema en las escuelas.

Con objetivos de mayor amplitud, analizar la violencia y la exclusión entre los jóvenes en las escuelas y en los espacios de ocio, el **Instituto de la Juventud de Madrid** (INJUVE) presentó un amplio informe en 2004 (Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) En él se incluía la evaluación de un programa de prevención de la violencia entre los jóvenes, y el diseño de un programa de intervención a través de la familia, denominado *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Presentado en tres volúmenes, el primero de ellos (Vol. I. *La violencia entre iguales en la escuela y el ocio*) es el estudio empírico a partir del cual se desarrollan los programas de intervención que figuran en los dos siguientes (Vol. II. *La evaluación del programa de prevención de la violencia entre iguales* y III, *El programa de intervención a través*

de la familia³¹) La muestra reunió 826 chicos y chicas de tres grandes municipios de la comunidad, pertenecientes a 12 institutos de secundaria y distribuidos entre 2º, 3º y 4º de ESO, 1º de Bachillerato y Garantía Social. Se utilizaron cinco cuestionarios para el conjunto de elementos y variables que se evaluaban, entre los que, de acuerdo con los objetivos de este estudio, destacan el *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en las escuelas y en el ocio* (CEVEO, compuesto de 9 preguntas de escala Likert), muy similar al utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), así como un cuestionario sociométrico para evaluar el nivel de integración y exclusión en relación con la violencia entre iguales, y el Dilema sobre Violencia en la Escuela y el “Vida-Ley” de Kohlberg para conocer los niveles de razonamiento moral en la adolescencia.

Dado que la muestra utilizada se sitúa en centros de la zona sur de la Comunidad de Madrid, ubicación similar a la de los centros analizados en nuestro estudio, resulta interesante mostrar un breve avance de unos y otros, a efectos de comparación con los obtenidos en la muestra estatal del Defensor del Pueblo-UNICEF en 2000 y con los de esta investigación. Se resumen en las dos tablas siguientes, la primera, 2.7 con los datos procedentes de la información proporcionada por las víctimas, la segunda 2.8, por los agresores:

Tabla 2.7. Comparación del estudio en la Zona Sur de la Comunidad de Madrid (2004) con el de ámbito estatal (2000) y el local: Frecuencias (%) de agresiones, coincidentes en ambos estudios, sufridas como víctima en la escuela “a veces” o más.

	Zona Sur Comunidad de Madrid (N= 826)	Centro experimental (N=778) ³²	Todo el país (N= 3000)
<i>Me ignoran</i>	43,27	30,6	14,9
<i>No me dejan participar</i>	22,91	24,6	10,7
<i>Me insultan</i>	37,45	32,8	38,5
<i>Me ponen motes</i>	30,06	22,4	37,2
<i>Hablan mal de mí</i>	45,45	34,3	34,9
<i>Me esconden cosas</i>	34,3	26,9	21,8
<i>Me rompen cosas</i>	12	15,7	4,4
<i>Me roban cosas</i>	11,03	8,2	7,3
<i>Me pegan</i>	7,03	24,6	4,8
<i>Me amenazan para amedrentarme</i>	6,3	25,4	9,7
<i>Me obligan a hacer cosas</i>	1,82	2,2	0,8
<i>Me amenazan con armas</i>	2,42	3,0	0,7

FUENTE: Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)

³¹ Presentados los dos últimos en el segundo apartado de este capítulo, dedicado a programas de intervención.

³² La cifra corresponde al número total de alumnos participantes en las tres fases del estudio. De este total se desglosan las cifras de alumnos que se confiesan víctimas (N=134) Los porcentajes correspondientes a cada modalidad proceden de estas dos últimas cifras.

Tabla 2.8. Comparación del estudio en la zona sur de la Comunidad de Madrid (2004) con el de ámbito estatal (2000) y el local: Frecuencias (%) de agresiones, coincidentes en los tres estudios, en las que se ha participado como *agresor* en la escuela “a veces” o más.

	Zona Sur Comunidad de Madrid (N= 826)	Centro experimental (N=778) ³³	Todo el país (N= 3000)
<i>Le ignoro</i>	49,7	28,4	38,7
<i>No le dejo participar</i>	18,67	17,3	13,8
<i>Le insulto</i>	44,48	42,0	45,5
<i>Le pongo motes</i>	42,3	25,9	37,9
<i>Hablo mal de él o ella</i>	55,8	29,6	38,5
<i>Le escondo cosas</i>	31,64	11,1	13,5
<i>Le rompo cosas</i>	6,18	3,7	1,3
<i>Le robo cosas</i>	5,33	2,5	1,5
<i>Le pego</i>	12,73	18,5	7,2
<i>Le amenazo para meterle miedo</i>	9,82	18,5	7,4
<i>Le obligo a hacer cosas</i>	2,55	2,5	0,4
<i>Le amenazo con armas</i>	2,06	3,7	0,4

FUENTE: Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)

Otros resultados relacionados con nuestro estudio se refieren a quién presta ayuda a la víctima, que, según testigos y víctimas, son los amigos, seguidos de madres y padres, y, a mayor distancia, los profesores. Referente a las variables de género y edad, se repite de nuevo el resultado que indica una mayor implicación de los varones y durante el primer ciclo de secundaria.

Otro estudio muy reciente realizado en Madrid, centrado de nuevo en el tema del maltrato, es el realizado por el **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo**, el informe *Cisneros VII* (Oñate, Piñuel y Zabala, 2005) La muestra se recogió en 222 aulas entre alumnos desde Primaria hasta Bachiller. Un análisis pormenorizado de la información disponible sobre sus características muestra serias irregularidades sobre un conjunto de aspectos que, como se ha señalado en el informe nacional de este mismo instituto, exigen considerar con extrema prudencia los resultados obtenidos.

Muy brevemente, se observan incongruencias y/o ausencia de información relevante sobre el proceso de selección de los centros de la muestra (no se incluye), la proporción de alumnos por género y curso (íd.), sobre la construcción interna del instrumento (por ejemplo, solapamiento de ítems), sobre resultados cuyo origen no puede proceder de la aplicación del cuestionario, etc. Tampoco se hace una comparación con los resultados de otros estudios del campo, siendo muy llamativas y contradictorias con aquéllos las cifras de incidencia obtenidas en este caso. Entre las coincidentes se encuentra la influencia del género (los varones practican

³³ La cifra corresponde al número total de alumnos participantes en las tres fases del estudio. De éste total se desglosan las cifras de alumnos que se confiesan agresores (N=81) Los porcentajes correspondientes a cada modalidad proceden de estas dos últimas cifras.

más el maltrato que las chicas, siendo la más empleada por ellas el maltrato verbal); entre sus propios resultados señalan que la mitad del profesorado considera que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años, que la conducta más practicada es la agresión verbal (28,5%), seguida por la exclusión social (5,6%) y las agresiones físicas (5,2%) Hay mayor incidencia en secundaria y en centros públicos. El 45% de los alumnos victimizados se lo cuentan a sus amigos, e intervienen para ayudarles el 38,4% en Secundaria. La mayor parte de los alumnos preferiría contárselo al profesor antes que no defenderse para evitar represalias, descendiendo este porcentaje con la edad, por otra parte, mayor en las chicas que en los varones.

Por último en esta comunidad, la oficina del **Defensor del Menor (2006)** ha publicado recientemente el *Informe Conviven* en los centros escolares de Madrid. Resulta de gran interés para este estudio no sólo por la coincidencia en el ámbito geográfico, sino también por su similitud en el enfoque teórico que sustenta la investigación y en la utilización común de algunos ítems, que lo sitúa idóneamente para la comparación de resultados.

Realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E. M. Pérez y T. Díaz, la muestra ha estado representada por 4.460 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de todos los cursos de Secundaria y por 1.356 profesores de ambas etapas pertenecientes a 91 centros. El muestreo de centros recoge de forma proporcional las tres opciones de titularidad (pública, privada concertada y privada) y su distribución territorial. Los cuestionarios de alumnos y profesores se componen de un conjunto de ítems y de dilemas que indagan sobre una gran variedad de aspectos relacionados con la convivencia en las escuelas: las relaciones interpersonales entre alumnos –incluyendo conductas de maltrato desde el punto de vista de víctimas y de agresores-, entre alumnos y profesores –por ejemplo, sobre conductas disruptivas en el aula-, entre profesores y alumnos –por ejemplo, conductas de ridiculización hacia los estudiantes por algunos profesores-, sobre las relaciones con la familia y el centro, etc. Asimismo, recogen información sobre el origen de los conflictos y sus estrategias de resolución y sobre la influencia que escuela, familia y medios de comunicación ejercen en la formación y el desarrollo personal y social de los jóvenes.

El resultado que resume el estudio es que la convivencia es satisfactoria en la mayoría de los centros, según manifiestan alumnos y profesores. Así lo señala el 80% y el 90% de alumnado y profesorado que considera que existe orden en las clases y que las relaciones entre alumnos y profesores son buenas. El 90% del alumnado informa también de buenas relaciones

entre ellos. No obstante, casi la mitad del profesorado cree que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años, especialmente en concertada y en secundaria.

Entre los problemas que deben tenerse en cuenta, el informe destaca la existencia de un pequeño, pero creciente porcentaje de alumnos que impiden dar la clase, faltan el respeto a los profesores y maltratan a sus compañeros. En este último conflicto, el 28,5% del alumnado opina que en su centro se producen agresiones verbales, y en menor medida, conductas de exclusión social (5,6%) y agresiones físicas (5,2%). A quienes recurren las víctimas para pedir ayuda es, en primer lugar a los amigos (45%), y es también de ellos de quienes la reciben (37,4%) Como en los demás estudios del campo, la variable género señala a los varones como los protagonistas de las conductas de victimización, siendo las chicas quienes más practican la modalidad de agresión verbal.

Como en el caso de otros estudios, el cruce de respuestas entre los dos principales colectivos educativos, alumnado y profesorado, ofrece una imagen nítida de las representaciones de ambos grupos sobre los problemas cotidianos de convivencia, al margen de las situaciones de maltrato. Los desencuentros se observan, principalmente, en los casos siguientes: los alumnos señalan que la mitad del profesorado practica el favoritismo y que el 37% aplica las normas de convivencia de forma desigual (de acuerdo con el 30% de docentes que comparte esta opinión) Otros conflictos entre docentes y alumnos, indicados por estos últimos, se refieren a la percepción del 16% de chicos y chicas que consideran que sus profesores les tienen manía, junto al 7% que les ridiculiza; para el profesorado son tan sólo situaciones excepcionales. El problema del mal comportamiento en clase es reconocido por el 8,7% del alumnado que dice impedir dar la clase de forma habitual, mientras que el 23% de los docentes opina lo mismo.

Aunque, quizás, la aportación más relevante de este estudio sea la que informa de la relación existente entre bajo rendimiento académico de los alumnos, su escasa integración social y la posibilidad de ser víctima de maltrato en la escuela. Los autores del estudio incluyeron en el cuestionario de los alumnos preguntas relativas a su percepción como estudiantes, (*malo/flojo* o *normal/bueno*), su integración social (*te sientes aislado: sí/no*) y su grado de confianza en la familia (*ninguna o poca, algo, bastante o mucha*), encontrando diferencias entre los alumnos en las tres dimensiones y en la mayoría de los comportamientos de alumnos y de profesores. De acuerdo con sus datos, *“los alumnos con peor rendimiento académico, los que se sienten solos y los que apenas confían en su familia son los que sufren mayor maltrato de sus compañeros y perciben peor actitud de sus profesores hacia ellos”* (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, p. 11), apuntando –aunque con cierta prudencia por la baja correlación encontrada entre las variables,-

que la escasa confianza en la familia es un factor de riesgo de maltrato entre compañeros y por parte de los profesores.

Por último en este estudio, se observan diferencias por contexto sociocultural (con mayor incidencia de conflictos en contextos menos favorecidos), entre centros públicos y privados concertados en cuanto a coordinación de criterios de actuación (mayor en concertada) y en relaciones (ídem.)

Fuensanta Cerezo, en la Comunidad Autónoma de **Murcia**, pertenece al grupo de investigadoras pioneras en el estudio del maltrato en centros escolares, en donde realizó un primer estudio con 317 alumnos de 10 a 16 años en la región (Cerezo y Esteban, 1992). El diseño del *Cuestionario Bull-S* (Cerezo, 2000), basado en la técnica del sociograma, es resultado de sucesivas modificaciones del originario de 1994. Solicita la identificación de agresores y víctimas a los componentes del grupo-clase –*nominación de pares*– y evalúa la agresividad entre escolares, analizando aspectos específicos de la denominada “*dinámica bully-víctima*” a partir del conocimiento de la estructura socioafectiva del grupo. A partir de esta metodología definieron perfiles de personalidad de los participantes en las conductas de maltrato. La incidencia que encontraron situaba en el 11,4% de agresores y el 5,4% de víctimas. Una vez más, las conductas de agresión estaban protagonizadas fundamentalmente por chicos, aunque un alto porcentaje de chicas aparecían identificadas como víctimas de agresiones.

El **Instituto Navarro de la Mujer** llevó a cabo un estudio, elaborado por T. Hernández de Frutos y E. Casares en el año 2002, entre alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de 18 centros de la región estratificados por género, zona geográfica (rural/urbana y centro/periferia), titularidad del centro (privada/pública) y modelo lingüístico de enseñanza (G, A y D). El objeto del estudio era el maltrato entre iguales desde una perspectiva de género, utilizándose herramientas cualitativas (ocho entrevistas en profundidad a profesores de Educación Secundaria y observación participante en el patio y en el aula) y cuantitativas. Para el estudio cuantitativo, cuyo objetivo era conocer el clima de convivencia en los centros de secundaria, centrándose en la incidencia y tipos de agresiones y maltrato, se distribuyó un cuestionario –adaptado del modelo Olweus– entre una muestra de 603 alumnos y alumnas de todos los cursos de Secundaria en edades comprendidas entre los 12 y 17 años, siendo el aula la unidad básica del muestreo. Las agresiones entre escolares se analizaron desde el triple punto de vista de agresor, víctima y testigo, incluyendo también variables familiares (convivencia familiar y satisfacción en casa), escolares (clima escolar), espaciales (lugares donde se producen las agresiones), agresiones grupales por edad y sexo (tipos de agresiones), medios de

comunicación (violencia en televisión y empleo del tiempo de ocio) y culturales (según la escala de machismo hegemónico: violencia por actitudes machistas)

Los resultados que interesa destacar aquí se refieren, por una parte a las relaciones entre alumnos –en las que se incluyen conductas de maltrato, que presentan algunas preguntas comunes a las realizadas en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000- y otras al *clima escolar*, definido por los autores como “*las relaciones que se mantienen entre los componentes [del centro], representado por la constelación de factores que se desarrollan estructuralmente en su recinto*” (p.106). En este ámbito las respuestas obtenidas por los alumnos y alumnas muestran, según los autores, la asociación entre sentimientos hacia el centro y el trato a los compañeros: a mayor insatisfacción, aumento de los malos tratos a los compañeros. Quienes sufren victimización y dicen sentirse peor en el colegio representan el 26,7%, declarando una alta frecuencia de abusos (casi todos los días), aunque la gran mayoría declara no tener nunca miedo al ir al colegio. Al mismo tiempo, el 13,4% de los alumnos dice que “a veces lo pasa mal” en la escuela, y el 27,5% que ha sentido miedo “alguna vez” al ir al centro, atribuyendo por igual las causas del miedo (11,1%) a “algún compañero o compañera” y al “trabajo en clase”.

Aun teniendo en cuenta estos datos, la mayoría de los escolares de secundaria de Navarra se sienten bien tratados por sus compañeros y sus profesores, datos que, por otra parte, muestran ciertas diferencias en el ámbito del ejercicio y percepción de la violencia escolar. Considerando la orientación teórica de este estudio, presentamos una síntesis de las más relevantes en cuanto al género y a los datos de nuestro estudio: cuando se pregunta por *cómo se sienten en el colegio*, las chicas señalan más que los varones las opciones que indican una mejor integración, opinión que contrasta con el sentimiento de *miedo al ir al centro*, en donde ellas confiesan sentirlo con más frecuencia que ellos en todos los grados de frecuencia³⁴, excepto en el más grave (“nunca”: 76,7% chicos, 66,2%, chicas; “alguna vez”: 22,7% chicos, 32,8% chicas; “a menudo”, 0,3% chicos, 1,0%, chicas; “casi todos los días”: 0,3%, chicos, 0% chicas) En cuanto a las *causas del miedo*, destaca en primer lugar una diferencia de casi nueve puntos entre los géneros en quienes afirman no sentir miedo *nunca*, la postura mayoritaria, siendo menor el porcentaje de chicas que muestran su acuerdo con la afirmación (71,2% chicos; 62,4%, chicas); y, en segundo lugar, las diferencias cuando se pregunta por causas concretas del miedo (“hacia algún profesor”, “a uno o varios compañeros” o a otras causas) son muy escasas, excepto en el “trabajo en clase”, en donde el porcentaje de chicas que responden afirmativamente (14,8%) casi dobla al de los varones (8%). Sobre las *relaciones entre*

³⁴ En esta serie de preguntas los items son de escala likert 1-4 grados de frecuencia.

iguales, una amplia mayoría dice llevarse bien, sin apreciarse grandes diferencias en ninguno de los grados, aunque sí aparecen de nuevo cuando se indaga sobre las *relaciones con el profesorado* en dos grados: entre quienes dicen que se sienten tratados “muy bien”, confirmado por más chicas (21,4%) que chicos (15,7%) y entre quienes perciben un trato “regular” (12,4% de chicas, 20,1% de chicos), aunque en la respuesta mayoritaria (“bien”) las diferencias entre géneros son muy escasas (63,8%, chicas, 60,7%, chicos).

En lo referente a las agresiones, declaradas por quienes las llevan a cabo y por quienes las presencian, y a las consecuencias y sentimientos que se derivan de ellas, aparecen también diferencias relevantes entre géneros. Así, desde el punto de vista de los testigos, el rechazo es el sentimiento mayoritario en el conjunto del alumnado, aunque las chicas lo manifiestan con mayor contundencia que sus compañeros (“*no me gusta*”: chicas, 69%, chicos, 56,9%; “*me da igual, paso*”: chicas, 15,2%, chicos, 32,9%) y parecen más preocupadas por el problema que los varones (“me siento mal, no sé qué hacer”: chicas, 13,8%, chicos, 8,9%). El *género de los agresores*, por otra parte, es mayoritariamente masculino (entre el 42,1% indicado por las chicas y el 48,6% de los chicos), aunque el porcentaje de chicas que señala estas prácticas en grupos mixtos de mujeres y varones casi dobla al que indican ellos (“*chicos y chicas*”: 30,7% chicas, 16,0%, chicos). Se observan, asimismo, diez puntos de diferencia entre las respuestas de los chicos que dicen comunicar las agresiones a sus amigos y amigas (52,8% chicas, 41,9%, chicos), aunque, como en el resto de estudios, es la respuesta elegida por la mayoría de estudiantes. Destaca, por otra parte, la diferencia entre quienes dicen no contar los problemas *a nadie*: 37,7% de chicos, 23,4% de chicas: los porcentajes, preocupantes en los dos casos, señalan a los varones como grupo con más dificultad para comunicar las agresiones.

En coherencia con lo anterior, quienes intervienen en todos los casos son los amigos y amigas de la víctima (28,7% en ambos géneros), seguidos de un profesor o profesora (16,6%), aunque el porcentaje mayoritario de respuestas se encuentra en la opción “no interviene nadie” (35,3%), tampoco en este ítem con diferencias entre chicos y chicas. Por último, es preciso señalar que el tipo de maltrato con mayores consecuencias, las agresiones repetitivas y continuadas en el tiempo, son practicadas por el 2,2% de los chicos frente al 1,4% de las chicas, conductas reconocidas por quienes las llevan a cabo, al tiempo que declaran no meterse con nadie el 35,5% de los varones frente al 46,9% de las chicas. No obstante, la respuesta destacada por más de la mitad del alumnado es la que informa “*meterse alguna vez*”, con una diferencia algo menor de 7 puntos entre chicos (58,5%) y chicas (51,4%), a favor de los primeros. Por último, de nuevo en el ámbito de los sentimientos que se experimentan, esta vez al llevar a cabo el maltrato, cuando se pregunta por cómo se sienten al meterse con un compañero o compañera,

la respuesta mayoritaria que niega practicar estas conductas (menos chicos, 34,2%, que chicas, 40,7%) obtiene porcentajes algo menores que la que informa “*sentirse mal*” cuando se agrade: así lo comunican mas chicas (41,7%) que chicos (32,6%), aunque ambos porcentajes son muy representativos.

En el **País Vasco** se han realizado cuatro estudios son distintos objetivos y metodología. El primero, llevado a cabo en 2002 y publicado en 2004, estuvo promovido desde distintas instancias de la administración autonómica (Departamento de Empleo y Seguridad Social, Departamento de Educación, Universidades e Investigación y Departamento de Cultura del Gobierno Vasco), tenía como objetivo conocer la situación de la educación para la convivencia en las escuelas: *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Elaborado por un amplio equipo de expertos (J. Basagoti, S. Fernández, S. Harillo, L. Otano, G. Ruiz, M. Uranga, M. Vázquez y N. Zaitegui), utilizó metodología cualitativa (grupos de discusión) y cuantitativa (cuestionarios) La población de la muestra estaba constituida por equipos directivos, profesorado (566 de Primaria y Secundaria), alumnado (2052 chicos y chicas del 4º curso de ESO o Educación Secundaria Postobligatoria) y familias (383 padres y madres) de 140 centros de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados principales recogidos por este estudio hacen referencia al clima general de convivencia en los centros, a la incidencia de distintos tipos de conflictos: indisciplina en el centro y en el aula, conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores, conductas inadecuadas del alumnado hacia el centro y los iguales, así como hacia el profesorado y, a la inversa, del profesorado hacia el alumnado.

En síntesis, los alumnos informan de que los conflictos más habituales son los que se producen entre ellos (36,3%), seguidos de los relacionales con los profesores (17,5%) Asimismo, señalan el miedo a ser ridiculizados en público por los docentes (41,3%) o a que les pregunten (38,59%) a gran distancia del hecho de sufrir agresiones por parte de sus compañeros (12,6%) En cuanto a las distintas manifestaciones de relaciones negativas que mantienen entre ellos, siguen, con las diferencias correspondientes a las categorías de este estudio y el nacional, aproximadamente el mismo orden de incidencia. Del mismo modo, se confirman de nuevo las diferencias de género, siendo los chicos más que las chicas –éstas en violencia verbal- los protagonistas de las actuaciones de maltrato entre compañeros. Las conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado más frecuentes son, según los alumnos, la indiferencia y el pasotismo, seguido de los insultos y descalificaciones, a gran distancia de los destrozos de bienes personales, las amenazas y las agresiones físicas. Se destaca la correlación entre nivel socioeconómico con situaciones de violencia entre alumnos o hacia el

profesorado, siendo mayor a más bajo nivel del primero. Acerca del profesorado, se quejan del uso injusto de las evaluaciones en primer lugar, situándose a continuación las mencionadas más arriba. El profesorado, por su parte, percibe pérdida de autoridad en los últimos años, así como un aumento paralelo de la violencia e indisciplina en los centros, adjudicando las causas al medio familiar. En definitiva, teniendo en cuenta que los conflictos descritos son situaciones que entran dentro de lo esperado en el quehacer cotidiano de los centros, puede hablarse de una buena convivencia en los centros escolares de Navarra, mejorando en el caso de la educación primaria.

También en 2004, el Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa (ISEI-IVEI, 2004), presentó un informe elaborado por A. Campo, A. Fernández y J. Grisañela: *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos*. La metodología cualitativa utilizada pretendía conocer las estrategias de mejora de la convivencia que se estaban llevando a cabo en centros de Secundaria, valorar las medidas que toman los centros para hacer frente a los conflictos y clasificar los factores que inciden en el clima escolar. La investigación se desarrolló en tres centros, seleccionados por su participación en el programa de Convivencia Positiva impulsado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Se realizaron entrevistas y grupos de discusión con los responsables del programa en los centros y con miembros de los equipos directivos, profesorado, alumnado y familias. Asimismo, se aplicaron cuestionarios a alumnos de 2º y 3º de Secundaria de cada centro y se realizó un análisis documental.

Entre el conjunto de conclusiones procedentes de la investigación cualitativa de los casos estudiados, se recogen los resultados destacados en el estudio que se derivan del tratamiento estadístico de los datos recogidos por medio de cuestionarios: entre los items más valorados por los estudiantes se encuentran la amistad entre compañeros, la relación entre profesores, el conocimiento de la normativa de aula, el trato igualitario del centro y la ayuda que el profesorado presta al alumnado. Los menos valorados son el estímulo hacia el aprendizaje y el interés despertado por las clases, la participación en la normativa de centro y la gestión de la normativa de aula.

El tercer estudio se llevó a cabo en 2005, a instancias de nuevo del ISEI-IVEI por el equipo de investigadores J. A. Oñederra, P. Martínez, I. Tambo y E. Ubieta. Realizado en centros de Educación Primaria y de Secundaria, la herramienta utilizada fue un cuestionario basado en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), centrado en gran medida, por tanto, en la incidencia del maltrato. Se distribuyó entre 2.951 alumnos y alumnas de 5º y 6º de 88 centros de Primaria y entre 3.132 de 4º de Secundaria de 81 centros de la región. Tomando

el punto de vista del alumnado como agresor, víctima o testigo, y las actuaciones del profesorado y los centros en las intervenciones ante el maltrato y las medidas de prevención. Se analizaron las variables correspondientes al curso y al género. Aunque en lo referente a la incidencia del maltrato, existen algunas interesantes diferencias con el estudio estatal –con la ventaja de la precisión de la comparación de datos, ya que el instrumento es el mismo–, en lo que a este estudio concierne, destaca que las relaciones con los profesores son valoradas de forma positiva, tanto en primaria como en secundaria. La variable curso, por su parte, indica incidencia del maltrato, de mayor a menor, en este orden: 6º, y 5º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria, seguidos a distancia de 3º y 4º de Secundaria. Coincidiendo asimismo otros estudios, el género de las víctimas es mayoritariamente masculino, aumentando la diferencia en Secundaria con respecto a la etapa anterior.

Por último en el País Vasco, acaba de publicarse el informe del Ararteko, *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, un estudio realizado en 2006 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y elaborado por E. Martín, J.F. Lukas, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. La combinación metodológica de instrumentos cuantitativos y cualitativos en el diseño del trabajo ha estado al servicio, por una parte, de conocer las opiniones sobre la convivencia en los centros y la incidencia de los diferentes tipos de conflictos, sus causas y las formas en que se resuelven. Por otra, el estudio indaga en torno a los factores subyacentes a las relaciones de convivencia en los centros escolares, especialmente los relativos a las relaciones sociales y valores del alumnado, así como sobre la opinión de los colectivos educativos sobre los programas de convivencia desarrollados en los centros respectivos.

En la parte cuantitativa, con objeto de contrastar las opiniones de equipos directivos, profesores, alumnos y familias-, se distribuyeron cuestionarios para cada población con preguntas comunes y específicas para cada colectivo. Junto a los ítems sobre clima de convivencia general y de incidencia de maltrato y de otros conflictos (disrupción, vandalismo, agresiones de alumnos a profesores y de profesores hacia los alumnos, vandalismo y absentismo), se incluye un conjunto de preguntas sobre desarrollo social del alumnado (en el cuestionario de alumnos) y sobre el contexto familiar (alumnos y familias) La muestra, cuya unidad es el centro, está formada por alumnos y alumnas de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias, profesores y directores pertenecientes a 80 centros, de titularidad pública y privada y distribuidos de forma proporcional entre los territorios históricos de Araba, Guipúzcoa y Vizcaya. El total de participantes es de 3.525 alumnos, 2.782 familias, 1.257 profesores y 80 miembros de equipos directivos. Las variables estudiadas corresponden al

curso del alumnado, género del alumnado y del profesorado, contexto sociocultural medio del centro, titularidad del centro y porcentaje de inmigración.

Por su parte, el estudio cualitativo, cuya información se ha obtenidos por medio de entrevistas y grupos de discusión, ha contado con 10 centros tomados del total de los 80 participantes, seleccionados de acuerdo con los criterios de alta y media conflictividad, titularidad, contexto y territorialidad y, en su caso, haber participado o no en programas de mejora de la convivencia. Los participantes en los grupos de discusión han sido alumnos y alumnas de los dos ciclos de Secundaria, profesores y profesoras tutores de los cursos de la etapa y padres y madres del Consejo Escolar del centro. Las entrevistas, de tipo semiestructurado, se realizaron a 10 jefes y jefas de estudio, contándose en determinados casos con la participación de orientadores u orientadoras de los centros.

Los resultados que se derivan de este estudio señalan lo que viene destacándose en los realizados más recientemente, tanto en la propia Comunidad Autónoma Vasca (Gobierno Vasco, 2004), como fuera de ella (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007)): el clima de convivencia en los centros escolares es positivo, de acuerdo con los datos procedentes del alumnado (el 92,3% dice sentirse muy bien en el centro y tener muchos amigos), como según la opinión de los docentes, siendo los profesores y profesoras quienes mejor valoran sus relaciones con los estudiantes. El colectivo de familias, por el contrario, es quien se muestra más crítico con respecto a las relaciones interpersonales. De este conjunto de información, el informe recoge que la existencia de conflictos en los colegios e institutos no es incompatible con las buenas relaciones entre alumnos y profesores de forma general. En cuanto a los problemas se señala que, si bien en las clases se mantiene un clima adecuado para el aprendizaje (orden), alumnos, profesores y familias encuentran insuficiente el grado de participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de los conflictos, así como determinada arbitrariedad en su aplicación de aquéllas. Es destacable en este estudio, asimismo, el convencimiento de todos los colectivos acerca de la importancia de que el centro educativo *enseñe a convivir*, considerándose incluso más importante que la enseñanza y aprendizaje de las materiales tradicionales del currículo. Por otra parte, no existe acuerdo en cuanto a la evolución de los conflictos en los últimos años, siendo los alumnos quienes opinan negativamente de forma más mayoritaria que profesores y familias. En referencia a los conflictos concretos que más preocupan al profesorado son, como en otros estudios, los relacionados con la interrupción, en primer lugar, seguidos de los abusos entre alumnos en correspondencia casi igual a la percepción de las agresiones que se puedan dirigir

contra ellos. Los niveles de incidencia del maltrato entre iguales coinciden con los estudios recientes mencionados anteriormente, así como su orden de frecuencia.

Las variables género (el maltrato es una conducta más practicada por los chicos, pero también afecta a las chicas, en los roles de víctimas y de agresoras) y edad, siguen las pautas de estudios previos. Como se destaca la influencia el contexto sociocultural en los niveles de centro y de aula, relacionándolo no sólo con el clima general de convivencia (mejor en los niveles altos y medio-altos), sino también con los casos específicos de maltrato entre escolares: la importancia de la *amistad*, en cuanto a factor protector esencial, ya que de nuevo se confirma que es a los amigos y amigas a quienes se les cuentan los problemas y son quienes acuden en ayuda de las víctimas. El estudio encuentra relación entre el aislamiento y la exclusión social y la implicación como víctima y/o agresor en situaciones de maltrato, desde donde se confirma la importancia de la existencia en los centros de los distintos modelos de *Ayuda entre iguales* como sistemas de apoyo entre compañeros eficaces para la prevención, detección y actuaciones contra el maltrato.

En la Comunidad Autónoma de **Valencia** se han llevado a cabo varios estudios, el primero, realizado en 1999 y publicado en 2001, fue coordinado por R. García López y R. Martínez Céspedes por encargo de la Federació d'Ensenyament de CCOO de la región. Desarrollado en centros públicos de ESO, su objeto era conocer la incidencia de los conflictos en las aulas del tercer curso de secundaria. Los participantes, 37 directores y directoras de centros, 447 profesores, 3.238 alumnos y alumnas de 3er curso y 36 orientadores, pertenecientes a 37 centros, completaron un cuestionario sobre tipos de conflictos e incidencia adaptado a cada población. Se indagaba sobre consumo de drogas y alcohol, agresiones físicas al profesorado y agresiones físicas entre alumnos, siendo señalados todos ellos como problemas de escasa incidencia por los miembros de los equipos directivos. Por el contrario, insultos entre alumnos y expulsiones de clase son conflictos de carácter generalizado en los centros, destacándose asimismo una alta incidencia de los casos de vandalismo. Los profesores informan, por su parte, de una alta frecuencia de violencia verbal, tanto entre los alumnos como de los alumnos hacia los profesores, atribuyéndolo a falta de interés o desmotivación del alumnado. El 40,0% del profesorado informa asimismo de alta desmotivación entre los propios docentes.

En cuanto a los alumnos, más del 80,0% dice sentirse cómodo en el centro y el 10,0% comunica experimentar situaciones conflictivas, dificultades para aprender o falta de competencias relacionales, destacando el 5,0% de este porcentaje que perturba el desarrollo de la clase al transgredir las normas de convivencia. Más de la mitad de los chicos y chicas

encuentra agradable el clima del aula y el 25,0% mantiene la opinión contraria. Los profesores tutores respondieron a un cuestionario sobre competencias motivacionales y cívicas de alumnos y alumnas considerados problemáticos (307, representantes del 9,0% de la muestra), destacando que, aunque de escaso interés por el trabajo en clase, no muestran actitudes agresivas. Los orientadores destacan problemas de predelinuencia y conflictos en el centro, reclamando formación especializada para intervenir ante conductas disruptivas en el aula, y en menor grado, falta de motivación en los alumnos y mejora del rendimiento académico. Este colectivo atribuye el origen de los conflictos producidos por los alumnos al desconocimiento y transgresión de las normas de convivencia.

El segundo estudio de Valencia (Antón, 2001), se llevó a cabo durante los cursos escolares de 1998-99 y 1999-2000 en 98 centros, en su mayoría privados concertados. La información se recogió por medio de cuestionarios dirigidos a profesores (417) y equipos directivos (98 miembros, directores y/o Jefes de Estudio) de Secundaria, entre quienes se indagó acerca de la incidencia y recursos de los centros y los docentes ante conductas relacionadas con el ámbito, denominado genéricamente en este trabajo, de la “violencia, disciplina y convivencia escolar”. Los resultados principales resaltan la amplia preocupación de estos colectivos por la conflictividad escolar, manifestada especialmente por la creciente incidencia de problemas en las relaciones entre alumnos y profesores, más que por los conflictos entre los alumnos. Los docentes y directivos coinciden con otros estudios en adjudicar las causas de los conflictos a factores externos a los centros sin relación con sus actuaciones docentes, así como en el protagonismo del alumnado mayoritariamente masculino en los problemas de convivencia.

Por último en esta comunidad, es preciso reseñar la muy reciente aparición del informe epidemiológico sobre acoso escolar en primaria y secundaria del Sindic de Greuges (2007), realizado por el instituto IDEA a cargo del equipo de investigación de E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi y E.M. Pérez. El objetivo del estudio, que adopta metodologías cuantitativas y cualitativas, es *“conocer y contrastar las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares”* (p. 15), prestando especial atención a la incidencia y naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder. La recogida de información se ha hecho por medio de cuestionarios dirigidos al profesorado, alumnado, familias y directores y directoras de centros. La unidad de muestreo, el centro educativo, se seleccionó de forma proporcional y aleatoria en función de la distribución de la población de alumnado por titularidad (pública/privada concertada), provincia (Valencia, Alicante y Castellón) y etapa educativa (Educación Primaria/Educación Secundaria)

El total de la muestra ha estado compuesto por 79 centros de Primaria y 39 de Secundaria, representados respectivamente por 2.822 alumnos y alumnas de 5º y 6º de la primera etapa, y 3.234 de los cuatro cursos de la segunda; en el mismo orden, por las correspondientes 2.200 y 2.217 familias y por 1.089 y 600 profesores y profesoras de los centros, y, por último, por 74 y 37 directores y directoras de cada etapa respectivamente. Las variables contempladas son curso de escolarización, etapa educativa, género y titularidad del centro.

Los resultados más relevantes, derivados del estudio cuantitativo, relacionados con este trabajo, son los siguientes: la valoración del clima de convivencia por parte de todos los colectivos es positiva, considerando el 62% del alumnado que *en sus centros existe orden* y el 66% que el profesorado lo mantiene *en clase*, el mismo porcentaje de alumnos cree que las normas son adecuadas, aunque sólo el 49% informa de su elaboración conjunta con el profesorado. El 51% opina que los docentes las aplican de forma coherente y el 49% que en su clase no practican el favoritismo. La variable de género muestra a las chicas más de acuerdo que sus compañeros con estas afirmaciones y la titularidad del centro indica que en los centros concertados se está más satisfecho con el orden, las relaciones entre profesorado y alumnado y que se hace un mayor esfuerzo en la formación para la convivencia. En los centros públicos se elaboran más normas conjuntamente, hay más oportunidades de participación en la resolución de conflictos y los docentes practican menos el favoritismo.

El profesorado es más positivo que el alumnado en lo referente al clima de convivencia en general, obteniendo sus opiniones acerca del orden en el centro (83%), la adecuación de las normas (82,3%) y las relaciones con sus alumnos y alumnas (88,2%) y sus colegas (88,5%), porcentajes de respuesta muy altos. Con respecto a la participación también se muestran más positivos que los alumnos (70,3%), reconociendo el 55,0% que no mantienen el mismo criterio en la aplicación de las normas. Igualmente, un mayor porcentaje de profesorado (84%) que de alumnado considera que enseña a relacionarse de forma positiva. En cuanto a los tipos de conflictos de convivencia en los centros, señalan la importancia de la disrupción (88,5%), aunque este conflicto sólo destaca ligeramente sobre el resto de los presentados (el absentismo es el que obtiene menor puntuación: 82%)

La percepción general sobre el *aumento de los conflictos* en los últimos años muestra una clara división entre el profesorado, estando de acuerdo con la afirmación el 37,3%, y, un porcentaje algo mayor, en desacuerdo (39,6%) Al mismo tiempo, la gran mayoría (93,7%) considera que todos los centros deberían contar con un *programa específico de mejora de la convivencia*, aunque sólo el 50% participa en ellos (señalándose, asimismo, la escasa presencia de

los programas de *alumnos ayudantes* y de *mediación* en los centros) La *tutoría* se utiliza para tratar temas relacionados con la convivencia (82,%), y el 36,9% informa de la realización de actividades de formación acerca de las características personales del alumnado. Por último, las *comisiones de convivencia* son consideradas órganos puramente sancionadores por la mayoría del profesorado (68,9%) La variable etapa educativa informa sobre la mayor satisfacción del profesorado de Primaria con el clima de convivencia en sus centros que el de Secundaria, aunque en algunos aspectos sobre las relaciones entre colegas, normas, participación en programas de convivencia y utilización de las tutorías con el fin de la mejora de aquélla, no se diferencian entre sí.

El género del profesorado influye también en la valoración del orden, la coherencia docente, la importancia de enseñar a convivir, las relaciones entre el alumnado, la elaboración conjunta de normas y la atención a los alumnos con problemas; así como en la participación en programas de convivencia, en el uso de las tutorías con este objeto y en la consideración de las comisiones de convivencia como órganos sólo sancionadores: en todos ellos, las profesoras obtienen puntuaciones más altas que sus colegas varones. La titularidad presenta, asimismo, algunas diferencias.

La opinión de las familias, dentro de la valoración positiva general de los tres colectivos, se muestra a medio camino entre la más alta del profesorado y la más baja del alumnado, destacando un aspecto en el que opinan más positivamente que los otros dos grupos: el 66,2% cree que el profesorado mantiene criterios homogéneos en la aplicación de las normas de convivencia. Asimismo, el 92% muestra una opinión muy positiva sobre la acción tutorial, tanto en lo que le permite mantenerse informado sobre sus hijos (92,4%), como con su función de mecanismo ágil para comunicar los problemas de relación de sus hijos (88,2%). La variable ciclo muestra la misma tendencia sobre la valoración del clima de convivencia que entre el profesorado, siendo más positivas las familias de Primaria. De forma semejante influye la variable titularidad del centro.

En cuanto al maltrato entre iguales, destaca como resultado principal la incidencia semejante, en sus distintas manifestaciones, de los datos encontrados en la Comunidad Valenciana con los obtenidos en otros dos estudios con los que este informe compara sus conclusiones, con el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) y el Ararteko (2006), recogidos con anterioridad en este trabajo. Como en los estudios citados, la frecuencia más alta de maltrato según comunican las víctimas se encuentra en los tres tipos de agresiones verbales (45,9%, *maledicencia*; 39,5%, *poner motes* y 46,5%, *insultar*), seguidas de la *exclusión social* (24,4%, *no dejar participar*; 26,2%, *ignorar*); un porcentaje equivalente a la conducta de *esconder*

(24,9%), aunque descienden las frecuencias de aparición de los otros dos tipos de *agresiones físicas indirectas* (*robar*, 16,1% y *romper cosas*, 9,3%). *Pegar* (17,1%) y *amedrentar* (15,2%) obtienen asimismo puntuaciones similares y, por último, los datos sobre el resto de los tipos muestran una incidencia notablemente menor: el *acoso sexual* (*verbal*, 8,7%; *físico*, 5,5%). A su vez, la forma más grave de chantaje (*obligar a hacer algo con amenazas*, con el 3,5%) y las *amenazas con armas* (2,7%) obtienen porcentajes muy bajos.

Es preciso tener presente, en todo caso, que los resultados ofrecidos pertenecen a la incidencia total de ocurrencia de cada conducta de maltrato, y que, como advierte el informe, desglosados los datos por los distintos niveles de frecuencia (*muy pocas veces*, *a veces*, *a menudo* y *siempre*), los porcentajes más altos de ocurrencia se observan en la incidencia más esporádica de las conductas. Por tanto, coincidiendo también en este punto con en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se observa la pauta de *a mayor gravedad* –entendida en el sentido relativo en el que se viene advirtiendo a lo largo de nuestro trabajo-, *menor incidencia*.

En cuanto a las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria, este estudio destaca un resultado de gran interés: el porcentaje de alumnado que se declara víctima es mayor en Primaria que en Secundaria en las conductas de *exclusión social*, *insultar*, *pegar* y *chantajes y amenazas*. Las mismas manifestaciones de maltrato se sufren más en el primer ciclo de Secundaria que en el segundo, también desde el punto de vista de las víctimas. Por el contrario, los agresores y los testigos informan de una menor incidencia en Primaria. De nuevo desde la perspectiva de las víctimas, dentro de esta última etapa, se han encontrado diferencias entre los dos últimos cursos, habiendo mayor incidencia del maltrato en 5º que en 6º en la mayoría de las conductas, excepto en el *acoso sexual*, verbal y físico, a la inversa, más practicado en 6º. En el primer ciclo de secundaria, los testigos de las agresiones informan más en 1º que en 2º la existencia de las conductas de *ignorar*, *insultar*, *amenazar con armas*, *acoso sexual verbal* y *acoso sexual físico*.

De nuevo, el punto de vista de género muestra, en donde hay diferencias, una mayor implicación de los varones como víctimas y como agresores, con la excepción de la maledicencia, protagonizada más por las chicas. El informe destaca como novedad encontrada que agresores y víctimas sean habitualmente del mismo género. Avisa, por otra parte, de la escasa intervención de móviles e internet en los episodios de maltrato, sin minimizar el hecho dadas las características de potencialidad de difusión y anonimato que suponen el uso de estas herramientas. De nuevo coincidiendo con otros estudios, se informa que los amigos y amigas son el principal recurso de las víctimas, a quienes se pide ayuda y de quienes se recibe, y del escaso conocimiento por parte de los docentes de la aparición, y continuidad, de estos

comportamientos. En este sentido, se informa de un dato obtenido en el estudio cualitativo, a partir de los grupos de discusión de víctimas y agresores: la atribución a la víctima de características individuales que estarían en el origen de un bajo éxito social, hecho que explicaría la pervivencia de algunos de los mitos sobre el maltrato y que deben ser ejes esenciales de la intervención dirigida a su erradicación (Del Barrio y otros, 2006). Por último en relación con este conflicto, el estudio llama la atención sobre dos características que correlacionan con las posibilidades de convertirse en víctima de maltrato: la falta de amigos y una escasa autoestima académica. En este sentido, se advierte contra el determinismo que supondría la consideración de unas relaciones causa-efecto entre características individuales y consecuencias, apelando a la más probable existencia de un *círculo perverso* en el que lo personal y lo social se retroalimentan de forma mutua hasta concluir en la aparición de las condiciones lamentablemente idóneas para la aparición de las experiencias de maltrato. Desde este punto de vista, el grupo clase tiene un papel esencial tanto en la aparición y continuidad de las conductas de acoso como en su prevención, teniendo, por tanto, debiendo asumir el centro educativo la tarea de promover la mejora de la convivencia en general para la adecuada resolución de los conflictos, planificando intencionalmente lo que resulta ser la herramienta de prevención por excelencia: el desarrollo emocional, social y moral de los estudiantes.

Otras poblaciones

Los trabajos realizados por el Instituto IDEA³⁵, anteriormente citado, cuyo tema central es el estudio de la convivencia en los centros, se llevaron a cabo en 2003 (*Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*) y 2005 (*La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*) por E. Martín, V. Rodríguez y A. Marchesi. Dos estudios posteriores, de muy reciente presentación, sobre calidad de la educación dirigidos a las familias (Marchesi y Pérez, 2005) y a los alumnos (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006), han indagado asimismo en algunos aspectos relacionados con la convivencia. Este trabajo comparte, en buena medida, enfoque teórico y ciertos indicadores utilizados en ellos, razón por lo que nos detendremos en la presentación de las conclusiones que guardan mayor relación con nuestro estudio. Su interés específico consiste, además, en que los resultados permiten relacionar las actuaciones del mismo sujeto en distintos contextos.

Los dos primeros estudios, en los que la convivencia es el eje central de la investigación, muestran el interés por conocer la realidad de los conflictos en los centros escolares desde el

³⁵ Todos los estudios aquí citados han sido patrocinados por el Centro de Innovación Educativa de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)

triple punto de vista de alumnos y familias –participantes en el trabajo publicado en 2003–, y de los profesores –participantes en 2005. En ambos se contempla la convivencia como un concepto que debe entenderse “*más allá de la ausencia de conflictos*”, de la que forman parte, por tanto, las relaciones interpersonales entre los distintos colectivos educativos y en el seno de ellos, así como las normas que se establecen, la participación de los alumnos y la existencia o no de iniciativas específicas de formación en este ámbito. Desde este punto de vista se indaga por el clima de centro, la incidencia, tipos y causas de los conflictos y la valoración de unos colectivos acerca de los demás. En el estudio de 2003 se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a los alumnos de Secundaria (11.034 participantes de los cuatro cursos de la etapa) y otros a sus familias (7.226). La muestra se repartió proporcionalmente por género entre los 60 centros participantes, correspondientes el 60% a titularidad concertada y el 40% restante a pública. La distribución geográfica se hizo mayoritariamente en Madrid y Cataluña, aunque también se incluyeron otras comunidades autónomas. En cuanto al estudio presentado en febrero de 2005, el cuestionario se distribuyó entre profesores de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria de centros públicos, concertados y privados de distintas regiones. El número de participantes de Infantil y Primaria es de 542 y 754 de Secundaria. El número de centros de la muestra fue de 67 y su distribución por titularidad semejante a la del estudio anterior. Según se recoge en el informe, las conclusiones principales derivadas del cruce de opiniones entre los tres colectivos educativos fueron las siguientes (pp. 38-39):

1. La percepción mayoritaria de toda la comunidad educativa del buen orden que existe en los centros y del funcionamiento de las normas de convivencia
2. La común opinión de profesores, padres y alumnos, que no creen que los profesores tengan responsabilidad en las situaciones conflictivas que se producen en los centros.
3. La existencia de agresiones y conductas disruptivas en el centro, minoritarias pero destructivas de la convivencia, lo que conduce a profesores y alumnos a pedir una acción más dura con los alumnos que causan problemas.
4. La escasa confianza de los profesores en las relaciones entre padres e hijos y en la dedicación de los padres a la educación de sus hijos.
5. La desigual percepción que profesores y alumnos tienen sobre sus docentes: los profesores consideran que tienen en cuenta la opinión de sus alumnos cuando existen problemas en su centro pero los alumnos no están de acuerdo; los alumnos creen con más fuerza que los profesores que algunos docentes les han tenido manía o ridiculizado; los profesores consideran que los conflictos

en su centro se resuelven de forma justa pero los alumnos, sin embargo, consideran que existe favoritismo en el trato a los alumnos en clase.

6. Las diferencias de opinión que se manifiestan entre profesores y padres: mientras que los profesores no creen que los padres se preocupen por la educación de sus hijos, los padres manifiestan una alta confianza en la actividad profesional de los docentes; los profesores piensan que la permisividad en la familia es la razón principal de los conflictos en el centro, pero ni los padres ni los alumnos lo creen así.
7. La constatación por parte de los profesores de que no se mantienen los mismos criterios en la aplicación de las normas de convivencia.
8. La existencia de comportamientos agresivos y disruptivos en los centros reclama la existencia de programas de prevención y de fomento de las relaciones sociales y de convivencia.
9. Las expectativas negativas de los profesores hacia el comportamiento de los padres exige una acción decidida para establecer cauces de conocimiento mutuo y colaboración.
10. Las opiniones críticas de los alumnos y su visión diferente de la realidad educativa en contraste con la de sus profesores subraya la importancia de fomentar la participación de los alumnos y el diálogo con ellos.

Los dos últimos estudios realizados por este mismo instituto, como se ha comentado más arriba, están centrados en la calidad de la educación, recogiendo asimismo algunos aspectos sobre la convivencia. El estudio sobre las familias con hijos en edad escolar en 2005 (Marchesi y Pérez, 2005) ha sido continuidad del primero dirigido a esta misma población en 1999, con el fin de comparar los cambios tras los seis años transcurridos entre ambos. El estudio, cuya unidad de muestreo fue el centro, y el criterio de selección de centros, polietápico y estratificado por conglomerados, consideró las variables nivel sociocultural, etapa educativa (Primaria, Secundaria y Bachillerato), titularidad (pública, concertada y privada) y Comunidad Autónoma. Las familias participantes son 2.138, siendo el 42,8% de Primaria, el 43,8% de Secundaria Obligatoria y el 13,3% de Bachillerato. El instrumento utilizado es un cuestionario con 32 ítems de respuesta cerrada, que, cumplimentado por un miembro de la familia, está organizado en torno a cinco dimensiones (*factores que influyen en la educación, valoración del trabajo de los profesores, valoración del funcionamiento de los centros, valoración del sistema educativo, opinión sobre posibles cambios en la enseñanza*) La actualización del informe a los nuevos centros de interés, indicador de los rápidos cambios sociales que han repercutido de forma directa en el sistema

educativo, ha supuesto, entre otros factores que afectan al diseño metodológico (ampliación de la muestra en etapas y extensión geográfica, especialmente), la inclusión de las preguntas relacionadas con la convivencia y los conflictos escolares, destacándose, asimismo, algunos cambios referentes a la influencia de la educación familiar y escolar en la formación de los hijos.

En síntesis, los resultados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que guardan mayor relación con las respuestas de las familias de nuestro estudio, son los siguientes: en primer lugar, la valoración del clima de convivencia de los centros, una de las preguntas nuevas del cuestionario de 2005, refleja una opinión altamente positiva, de acuerdo con el 64,4% de las familias³⁶ que confirman su satisfacción con este aspecto del centro. En segundo lugar, el informe destaca el cambio significativo –observado principalmente en Primaria, con un claro descenso en las dos etapas siguientes- en las valoraciones de los padres y madres, de 1999 a 2005, en cuanto a la importancia que se atribuye a la influencia de los amigos y los medios de comunicación. Así, aunque se mantiene la familia como institución más valorada (94,9% en 1999; 93,1% en 2005), desciende la de la escuela (en el mismo orden, 89,8%; 81,4%) al tiempo que se incrementa drásticamente el peso de amistades (íd., 63,7%; 75,5%) y de los medios de comunicación social (ibíd., 38,3%; 52,2%) En tercer y último lugar, distintos ítems recogen altos porcentajes que reflejan la opinión positiva de las familias cuyos hijos están escolarizados en Secundaria: la atención que reciben por parte de los profesores tutores (66,9%) y la manera de enseñar del profesorado (57,9%) Algo menores son los porcentajes de aprobación de la preparación que obtienen los alumnos (50,9%) En el mismo sentido levemente descendente, -aunque la opinión sigue siendo mayoritariamente positiva- se encuentra la valoración de la comunicación entre las familias y el profesorado (48,3%) y la actuación del equipo directivo (47,6%), destacando de forma muy llamativa la insatisfacción de las familias sobre su grado de participación en el centro, con un bajísimo porcentaje de aprobación del 18% (algo satisfechos, el 34,2%; nada satisfechos, el 47,8%)

El último estudio de este mismo instituto patrocinado por la FUHEM, presentado en 2006 (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006) y dirigido al alumnado –como en el caso del que se acaba de presentar, segundo de la serie repetida a los colectivos encuestados entre 1999 y 2001-, ha tenido como objeto principal el análisis de la evolución de las opiniones de este colectivo, aportando la nueva información incluida en la versión de 2006. La selección del centro educativo se ha hecho por muestreo aleatorio simple, en el ámbito de la Comunidad Autónoma

³⁶ En la misma tendencia que el resto de los ítems, las puntuaciones son siempre más positivas en Primaria y, más bajas en Bachillerato

de Madrid, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatorias. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario de 68 ítems, de los casi la mitad no figuraron en la versión de 2000. Las variables utilizadas son género, titularidad (pública/privada) y nivel educativo (Primaria, Secundaria y Bachillerato) para un total de 1.998 alumnos y alumnas.

Los resultados principales se presentan organizados en siete bloques: *factores que inciden en la educación, factores que inciden en la calidad de la enseñanza, cambios que deberían hacerse para mejorar la educación, satisfacción con el centro escolar, opinión sobre situaciones de conflictividad, opinión sobre apoyo familiar y creencias y valores del alumnado*. Entre el conjunto de resultados sobre convivencia y situaciones de conflictividad, destaca el mayor porcentaje de alumnos (34,8% frente a 27,2%) que considera que los conflictos en su centro no han aumentado en los últimos años, aunque es preciso considerar esta idea junto a las respuestas en diferentes ítems sobre el mismo tema. Así, casi la mitad dice conocer la existencia de agresiones físicas entre chicos y chicas (49,1%) frente al 32,6% que lo niega; algo más de la mitad informa del miedo de algún compañero o compañera a informar de que otros le están molestando, 53,8%, frente al 29% en desacuerdo; el 52,2% no cree que en su centro haya chicos o chicas de otras escuelas que buscan pelea, frente al 26,4% que informa haberlo presenciado; sobre agresiones de docentes hacia alumnos, porcentajes muy similares de respuestas reflejan la opinión contradictoria sobre el hecho de que algunos profesores insultan a los alumnos (44,7% de acuerdo, 40,3% en desacuerdo) y, sobre las medidas ante la disrupción, el 59,8% pide medidas más duras ante determinados comportamientos de algunos compañeros o compañeras.

Con respecto a la adecuación de las normas de disciplina, el 59% considera que favorecen el ambiente de trabajo, destacando la diferencia en función de la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como estudiantes. En este sentido –como en el ítem referido a los insultos de algunos profesores hacia sus alumnos–, quienes se consideran “*buenos estudiantes*” están más de acuerdo con la eficacia de las normas (67,8%) que quienes se tienen por “*malos estudiantes*”. No obstante, aun considerando la información sobre los conflictos escolares, el informe destaca cómo la valoración global del alumnado acerca del clima de convivencia entre compañeros es positiva, de acuerdo con los siguientes porcentajes: 70,8% afirman que lo es “*mucho o bastante*”, el 21,5% “*algo*” y “*poco o nada*”, el 7,7%.. Se señala, asimismo, que la mayor satisfacción se observa en el tercer ciclo de Primaria en comparación con Secundaria y Bachillerato, entre los varones y en los centros privados (73,1% frente al 68,8% de la escuela pública)

En cuanto al acoso escolar, la tasa de maltrato que recoge el informe es del 4,8% de la población estudiada, destacando su semejanza con otros estudios de la Comunidad de Madrid

(Defensor del Menor, 2006) y la ausencia de diferencias en función de la titularidad del centro. El curso sí es una variable que muestra su influencia en la aparición de estos episodios, siendo mayor el porcentaje de ocurrencia en Primaria (7%), y observándose el descenso según se avanza en la escolaridad: 4,3% de afectados en los dos primeros cursos de Secundaria, 2,4% en 3º y 4º y por debajo del 1% en Bachillerato. Desde el punto de vista de los agresores, el género, una vez más, informa de diferencias, destacando entre las tasas de acoso el hecho de que el 72,5% de los agresores es varón, al tiempo que desciende su número al ascender desde Primaria hasta Secundaria (con la mayor incidencia, en los cursos iniciales de ESO, 4,2%) y Bachillerato (en donde se produce un descenso drástico, hasta el 0,7%)

Con respecto a los factores relacionados con la convivencia en los que el informe ha medido el cambio, se subraya la valoración más positiva que la que se recogió en el informe de 2000: se declaran menos agresiones, son menos quienes no se atreven a comunicar el maltrato, hay menos agresiones por jóvenes ajenos al centro, los alumnos creen que menos profesores temen a algunos alumnos, hay menos docentes de los que se dice que insultan a los alumnos, mejora la valoración de las normas de disciplina, al tiempo que se reclaman medidas más duras ante conductas disruptivas de algunos alumnos. En síntesis, el informe concluye en este aspecto que, destacando lo llamativo de la mejora desde 2000 a 2006 –en contra, incluso de lo que podría esperarse por, entre otras razones, la imagen negativa que los medios de comunicación vienen presentando de las escuelas-, la situación actual que reflejan los datos indica que la convivencia en las escuelas debe seguir siendo *motivo de preocupación y atención permanente* (p. 45) Es decir, que, reconociendo la existencia de problemas importantes en los colegios y en los institutos, *no es un problema generalizado, aunque deberían tomarse medidas para corregir este tipo de situaciones* (p. 74)

Por último en lo referente al alumnado, es preciso hacer referencia al estudio más exhaustivo con el que se cuenta hasta ahora cuyo interés se centra en el estudio de la disrupción, fenómeno cuya incidencia altera la convivencia en las aulas y es el primer motivo de preocupación del profesorado, como se viene constatando en los estudios de mayor amplitud que se han venido revisando en este capítulo. Realizado por Uruñuela (2006), sus resultados principales se refieren a las conductas disruptivas protagonizadas por el alumnado, que el autor vincula conceptualmente al funcionamiento ordenado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, partiendo de la perspectiva que contempla la doble dimensión de los centros como “*centros de aprendizaje*” y “*centros de convivencia*”, se establece una categoría de conductas relacionadas con cada una de estas categorías. De acuerdo con la clasificación que se propone en este trabajo, la *falta de rendimiento*, *molestar en clase* y el *absentismo* pertenecen al ámbito del

aprendizaje, y la *falta de respeto, conflicto de poder y violencia*, al ámbito de la convivencia, estableciéndose la continuidad entre ellas a partir del análisis de los datos recogidos en el proceso de la investigación. Con este fin se analizaron los partes de expulsión de clase y las sanciones, impuestos en diez institutos del sur de Madrid durante el curso 2002-03, por medio de la aplicación de un amplio cuestionario a docentes y alumnos de estos centros. Asimismo, se realizaron cinco grupos de discusión con profesores y profesoras.

Los resultados muestran varios aspectos relacionados de distinta forma con el problema: en primer lugar, la altísima frecuencia de uso de los partes disciplinarios por parte del profesorado (un número de 13.226 para una población de 6.681 alumnos y alumnas); en segundo, la disparidad de criterio entre el profesorado a la hora de considerar una determinada conducta como disruptiva y acordar su gravedad; en tercero, de acuerdo con el número de partes y sanciones impuestas al alumnado, 2º y 3º de Secundaria son los cursos en donde se concentran la mayor parte de conductas disruptivas; y en cuanto al género, hay un mayor porcentaje de alumnos varones implicados en comparación con sus compañeras, siendo el número de partes de las alumnas aproximadamente un tercio del total de sus compañeros.

Desde el punto de vista del profesorado, el género parece tener poca incidencia, presentando de manera general pequeñas diferencias entre docentes de uno y otro sexo (en el curso de 2º, por ejemplo, las profesoras ponen el 52% de los partes; los profesores, el 48%). Por otra parte, resulta muy relevante la distribución del número de partes por alumnos, concentrando el 63% de los partes el 24% del alumnado, en gran parte repetidor. Esta gran desigualdad apunta, de acuerdo con el autor, a la necesidad de poner en cuestión *“la forma que tiene el centro de atender a los alumnos que se van quedando rezagados, los procedimientos de inclusión y atención a la diversidad que se plantea el centro”* (p. 25), argumento que se refuerza al observar, asimismo, la distribución de los partes por cursos, y cuyo descenso en 4º se atribuye al abandono de la escuela. Esta observación se recoge, asimismo, en el informe del Ararteko (2006) analizado con anterioridad, en donde se destaca que *“[...] el problema de la disruptiva se focaliza en un grupo de estudiantes que se ven reiteradamente implicados en este circuito [...al mostrarse...] la estrecha relación entre la condición de repetidor y la práctica de conductas disruptivas, confirmándose así la existencia de un círculo perverso que se pone en marcha cuando las relaciones interpersonales comienzan a dañarse [...]”* (p. 54). Por último, el estudio se detiene en el establecimiento de relaciones entre las conductas disruptivas y las materias y estilo docente, horas de la jornada escolar, días de la semana y meses del año: de su análisis el autor infiere una serie de conclusiones llamando a la reflexión sobre cuatro factores fundamentales explicativos de este conflicto: el currículo, la organización del centro, el estilo docente y las relaciones personales que se establecen.

En cuanto a los estudios cuyo tema central de investigación es el profesorado, el de mayor interés es el realizado en 2004 por la **Federación de Enseñanza del sindicato CCOO** en centros de todo el territorio español. La muestra estaba formada por 2023 profesores de centros públicos, concertados y privados, entre quienes se distribuyó un cuestionario que pretendía recoger información sobre aspectos relacionados con el contexto social y educativo de los centros y del profesorado, así como conocer sus opiniones sobre el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Las variables utilizadas sobre el centro eran nivel educativo, titularidad, distribución territorial y tamaño del municipio en donde se ubica. Sobre el colectivo docente se consideró el género, edad y otras.

Los datos más relevantes, obtenidos a partir de las preguntas sobre convivencia y disciplina del alumnado, son los siguientes: un 30% del profesorado considera la indisciplina como un problema importante en su trabajo, valoración que empeora en centros de contexto sociocultural bajo, de titularidad pública y de secundaria. Al mismo tiempo, destaca el bajo porcentaje de docentes que señala la existencia de problemas de convivencia en general (19%) y es casi irrelevante la proporción de quienes valoran negativamente la relación con el alumnado (6%). Los miembros de equipos directivos, por su parte, hacen una valoración más positiva de estos aspectos que los profesores tutores o los jefes de departamentos didácticos.

Otro aspecto de interés hace referencia a las causas que originan tensión en el trabajo docente que se encuentran relacionadas con los conflictos de convivencia: en primer lugar figuran la indisciplina, faltas de respeto y agresiones a profesores (35%), a distancia de las relaciones con las familias (18%) y la falta de interés y motivación del alumnado (12%). Las relaciones interpersonales con otros colectivos son causas de tensión en muy bajos porcentajes: con otros profesores (9%), con los alumnos (7%) y la convivencia entre alumnos tan sólo la indica el 1% (así como su heterogeneidad). No obstante, destaca el alto porcentaje de docentes que señala la indisciplina (51%) como causa de tensión cuando se pregunta específicamente sobre este conflicto, observándose una escasa influencia de las distintas variables consideradas (tipos de centro, situación del profesorado, etc.).

2.5.2. Programas de intervención

Una vez expuestos los resultados de los principales estudios sobre convivencia en España, a continuación se abordan los programas de intervención y las iniciativas de administraciones y equipos de investigación que, desde una perspectiva preventiva de los conflictos escolares, se ponen en marcha en los centros educativos en nuestro país. La exposición se ha organizado en

dos bloques: *programas generales* de mejora de la convivencia, y *programas específicos* que inciden en distintos aspectos del desarrollo. Asimismo, en la segunda parte se describen los supuestos teóricos en los que se basan los *sistemas de ayuda entre iguales*, de los que el programa del *alumno ayudante*, evaluado en este trabajo, es el objeto central de la investigación.

Con objeto de ofrecer una exposición rigurosa de los programas de intervención más relevantes, se han consultado los documentos originales –en los formatos tradicionales y/o en sus versiones electrónicas-, teniéndose en cuenta, asimismo, la revisión del reciente libro de Rosario Ortega y Joaquín Mora-Merchán, *Conflictividad y violencia en la escuela* (2005)

Programas generales

El amplio número de proyectos que se vienen desarrollando en los últimos años en España, en todas las Comunidades Autónomas, muestra el interés de las administraciones por el desarrollo de modelos preventivo-educativos, en el otro extremo de los modelos que se encuadrarían en torno al eje punitivo-sancionador. No obstante, como se ha visto en algunos estudios revisados con anterioridad, las actuaciones de un importante sector de docentes y de centros se encuentran, en muchos casos, dentro del segundo eje. Por esta razón, con objeto de comprender con mayor profundidad las características de las intervenciones, antes de proceder a su exposición, nos detendremos brevemente en la propuesta sobre las dimensiones de análisis de programas de Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita (2003)

Estos autores proponen una clasificación en torno a categorías que no deben considerarse excluyentes entre sí, sino como grados de un continuo en los que se situarían, con distintos matices, la mayor parte de las prácticas de los centros. Son las siguientes:

- a) Las concepciones sobre la *naturaleza y causas de las conductas antisociales*: en el polo *personal* se sitúan los modelos que adjudican el conflicto a las características individuales y de personalidad de las partes, adoptando medidas que permitan superar el presunto déficit. En el otro extremo, el enfoque *relacional* busca el origen de los conflictos en las características de la situación o contexto social en donde se desarrolla la interacción entre las personas.
- b) La *finalidad de la intervención*, segundo eje de clasificación, sitúa las actuaciones entre los extremos *preventivo* y *remediador*.
- c) El carácter *sistémico* de la intervención, en donde las actuaciones se dirigen a las personas individuales, profesor o alumno, o, en el extremo opuesto, se diseñan intervenciones dirigidas a transformar el contexto en donde tienen lugar las interacciones y relaciones entre las personas: el centro y el aula, fundamentalmente. No se excluyen las

intervenciones con los sujetos implicados en el conflicto de forma individual, pero se enmarcan en el contexto general, contando con los cambios esperables a partir de las interacciones entre las personas y entre los distintos ámbitos en donde éstas actúan.

- d) El grado de *implicación* de los distintos colectivos de la comunidad escolar. En un polo, las medidas sobre transgresiones de normas son tomadas únicamente por las figuras de autoridad del centro, situándose en el otro extremo los modelos que promueven la participación de todos los implicados en los conflictos cuyo objetivo es responsabilizar a las partes en la búsqueda de soluciones y comprometerlas en su aplicación.
- e) La última dimensión se refiere al tipo de sanciones aplicables ante el incumplimiento de las normas de convivencia: el eje *punitivo-reparador*. Las distintas intervenciones de tipo sancionador comparten una concepción conductista del comportamiento, confiando la resolución de los conflictos a los efectos disuasorios de la aplicación de la justicia retributiva.

La tabla 2.9 siguiente resume las dimensiones analizadas:

Tabla 2.9: Dimensiones de análisis de los modelos de intervención (tomada de Martín y otros, 2003)

	SANCIONADOR	EDUCATIVO
Naturaleza del problema	Personal	Relacional
Finalidad de la intervención	Remediador	Preventivo
Ámbitos de la intervención	Individual	Sistémico
Implicación de la comunidad escolar	Autoritario	Participativo
Tipo de sanción	Punitivo	Reparador

Como puede observarse, los modelos y programas que se exponen a continuación, elegidos en función de su implantación y difusión en el territorio nacional y de la fundamentación teórica de sus propuestas, pertenecen al enfoque *preventivo-educativo* de la convivencia. El orden de exposición que se sigue clasifica los programas de acuerdo con sus objetivos: en primer lugar, *generales*, si pretenden la mejora de la convivencia de forma global en el centro, y *específicos*, si se dirigen a aspectos concretos del desarrollo. Dentro de cada grupo, se presentan de mayor a menor ámbito de implantación: nacional, autonómico y local.

- **Modelo integrado de Gestión de la Convivencia (Torrego, 2006)**

Entre los principales programas que se desarrollan en España, el modelo de Torrego y Moreno, (2003) desarrollado por el Seminario de Formación en Mediación y Tratamiento de Conflictos, presenta un alto grado de elaboración teórica, así como de mejora a partir de la retroalimentación de sus procesos de evaluación. De forma gradual en los últimos años, viene experimentando una creciente implantación en centros de distintas regiones y Comunidades Autónomas. En su origen (*Programa de Mediación de Conflictos*, desarrollado en la Comunidad de Madrid en el curso 1998/99, Torrego, 2000a), este modelo se limitaba a proponer la inserción en los centros de equipos específicos de mediación en conflictos, cuyo papel era reunir a las partes delegando en ellas la capacidad de la resolución. El concepto de justicia *restitutiva* que subyace a la mediación, promueve el diálogo y la empatía entre las personas y busca la restitución material o moral por el daño causado –cuyo alto coste cognitivo disuade ante futuras agresiones y libera de la culpa–, promoviendo así el desarrollo de la moral autónoma. Esta propuesta inicial evolucionó hacia una mayor complejidad, con el objetivo de influir en el conjunto del centro, pasando a denominarse *enfoque integrado de respuesta global* (Torrego y Moreno, 2001)³⁷. Su orientación, de carácter educativo, se ajusta a las características descritas en la tabla anterior: considera que la naturaleza de los conflictos pertenece al ámbito relacional, por lo que la resolución de los conflictos debe ser afrontada por las partes *bajo la tutela del centro educativo*, cuya autoridad institucional promueve el desarrollo del proceso y vigila la ética de los acuerdos entre los protagonistas del conflicto.

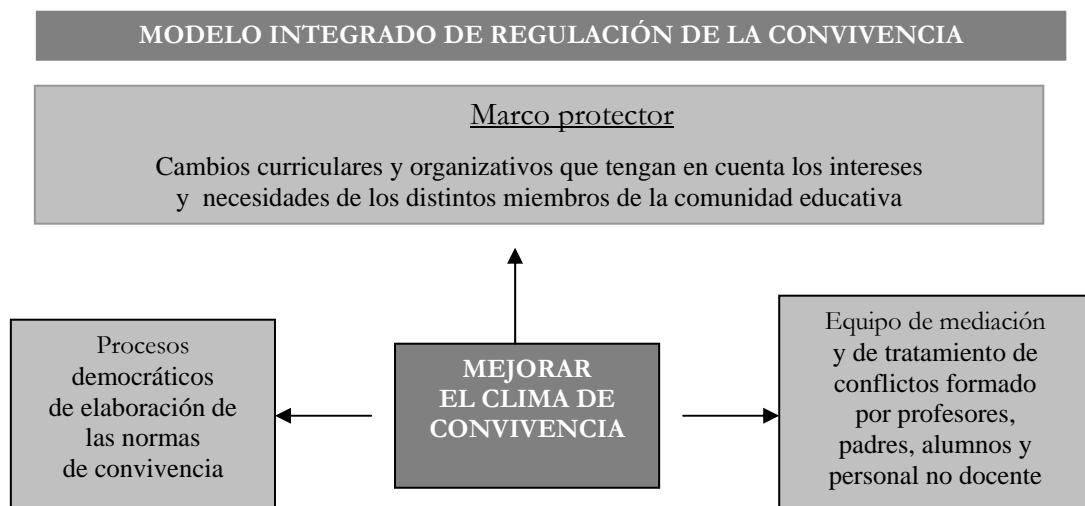
El estilo de resolución de conflictos a través de la reconciliación se inspira en la propuesta de Galtung (1998), en donde la colaboración de todos los implicados en la búsqueda de soluciones y objetivos comunes fortalece las relaciones interpersonales. El centro, asimismo, se contempla desde una perspectiva sistémica, lo que supone desarrollar un conjunto de intervenciones en distintos ámbitos (centro, aula, etc.) y con distintos colectivos (profesores, alumnos, familias, personal no docente) sobre una variedad de aspectos relacionados de una u otra forma con la mejora de la convivencia (por ejemplo, la elaboración democrática de las normas en el nivel del aula, la revisión consensuada de los Reglamentos de Régimen Interno, etc.) Siguiendo el modelo de Fullan (1991) de “desarrollo basado en la escuela”, propone que sean los colectivos de la comunidad educativa quienes definan sus necesidades, de tal forma

³⁷ Presentado por primera vez en el marco teórico del programa de innovación *Atlántida Educación y Cultura Democrática* (CCOO, 2001)

que asuman y lideren por sí mismos los procesos de cambio en la organización escolar y en el currículo.

Muy recientemente, este modelo ha evolucionado, de nuevo, hacia una propuesta más articulada en el seno de los centros (Torrego, 2006), a partir de la incorporación de mejoras derivadas de su evaluación³⁸. De esta forma, se propone la configuración de una nueva estructura (Equipo de Mediación en Centros, EMTC), fuertemente legitimada en el centro –inserta en los documentos oficiales-, cuyas funciones deben ir más allá de la mediación en los conflictos, coordinando todo tipo de iniciativas de mejora de la convivencia que tenga lugar en él (por ejemplo, el programa de *alumnos ayudantes*) El modelo, no obstante, mantiene como ejes esenciales de intervención la elaboración democrática de las normas de convivencia y la mediación como estrategia de resolución de conflictos, introduciendo ahora un “[...] *Marco protector* centrado en la mejora de los procesos organizativos y de desarrollo curricular” (p. 16) En este sentido, el papel del EMTC amplía sus funciones, evitando solaparse con las estructuras tradicionales de resolución de los conflictos del centro (Jefatura de Estudios, Departamento de Orientación) –aunque en coordinación con ellos- al proponerse como “[...] *Un espacio diferente, imparcial y no investido de autoridad*” (p. 16) La figura que sigue resume brevemente esta propuesta.

Tabla 2.10. Modelo integrado (tomado de Torrego, 2004) (p. 35)



Por último, el modelo integrado de gestión de la convivencia se propone como un nuevo modelo de educación moral, en el que, a través de la práctica de actividades de contenido moral, los alumnos “ [...] *Elaboran los conflictos mediante los procedimientos racionales y*

³⁸ Presentado en el informe “*Investigación evaluativa del proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid*” (2003)

emocionales a los que dan vida con sus propias acciones, individuales y colaborativas [...participación que permite...] la transferencia de capacidades a situaciones nuevas mediante la formación de hábitos y desarrollando un conjunto de capacidades morales que constituyen la “inteligencia moral”: el autoconocimiento, la empatía, el juicio moral, la comprensión crítica o la autorregulación” (Arribas y Torrego, p. 35)

- **Proyecto Atlántida Educación y Cultura Democráticas**

El Proyecto de innovación Atlántida surge en 1996 en Canarias, en donde un colectivo plural de profesionales –profesorado universitario, profesorado de las distintas etapas de educación infantil, primaria y secundaria, de personas adultas-, en contacto con el movimiento de innovación ADEME (Asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela), promueve la creación de una red de centros en toda España con el objetivo de configurar un *foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal*. Para ello, cuentan con el apoyo y la colaboración de un amplio grupo de entidades y colectivos, entre los que se encuentra profesorado de departamentos y facultades, Consejerías de Educación, la Federación de Enseñanza de CCOO, Consejerías de educación de distintas CCAA, Federaciones de Asociaciones de Madres y Padres, Centros de Formación del Profesorado, Ayuntamientos y, en la base del proyecto, los centros de infantil, primaria, secundaria y adultos.

Las metas que persigue el proyecto son las siguientes (p.7):

- Desarrollar estrategias de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos surgidos en la práctica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar.
- Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos según se contempla en el Marco Teórico, [...con...] el compromiso de revisar el Modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.
- Crear una red de escuelas democráticas comprometidas con la innovación democrática del currículo y de la organización de centros, así como la

integración en/de sus contextos. Para ello nos servimos de la página web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias.

El marco teórico, denominado “Modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos”, fue elaborado por Torrego y Moreno, por lo que su orientación parte del análisis del conflicto, entendido como una oportunidad de aprendizaje democrático, en donde se sustenta la convivencia y la cultura escolares. En cuanto a la metodología de trabajo, como se desprende de los objetivos expuestos, se basa en el desarrollo de propuestas desde la investigación-acción que fomentan el trabajo en distintos ámbitos: en el centro, desde el Modelo de Procesos para la elaboración de los proyectos de mejora, a través de la narración de su evolución a partir de experiencias concretas; propuestas de participación de todos los sectores de la comunidad educativa para la revisión y reelaboración democrática de las normas de convivencia de los centros (RRI, Comisiones de Convivencia, etc.); apoyo a la convivencia democrática y la mediación de conflictos con el tratamiento de la indisciplina, disrupción, habilidades sociales e interculturalidad; proyectos para fomentar la participación de las familias en la revisión de los documentos del centro (PEC y PGA en el centro, convivencia en la familia, uso de las pantallas, etc.)

Por último, señalar el papel esencial que cumple el portal de internet - creado en el año 1996 en el curso de arranque del proyecto (<http://www.proyecto-atlantida.org>)- para el intercambio entre los equipos y centros participantes, ya que todos se comprometen a publicar sus experiencias en la página web. De esta forma, esta herramienta ha mostrado una extraordinaria utilidad, más allá del intercambio y el acompañamiento entre los participantes, producto de compartir problemas y soluciones, lo que a su vez han permitido la elaboración de numerosos documentos y recursos de gran calidad. Junto con los foros de discusión en la red, se ha convertido en eje básico para el desarrollo y la mejora continuos del proyecto.

- **Proyecto “Aprender conviviendo”, REDES de Centros que aprenden**

Más conocido como Proyecto REDES, surgió en 2001 promovido por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, siendo su ámbito de actuación de dimensión estatal. Como se refleja en su denominación, sus principios se vertebran en torno al fomento de la horizontalidad en las relaciones entre los participantes, dentro de una estructura coordinada en red entre los centros, al servicio del intercambio y la validación de las experiencias de innovación que se llevan a cabo.

Su sistema organizativo se apoya en las estructuras sindicales previamente existentes, lo que proporciona amplias posibilidades de expansión de las iniciativas que promueve el proyecto. En sus inicios, la problemática de la convivencia, la atención a la diversidad y la interculturalidad son los ejes básicos en torno a los que comenzaron a generarse propuestas de trabajo e intercambio de experiencias. Su flexibilidad permite adaptarse a los cambios en función de las prioridades del trabajo escolar, lo que supone una gran capacidad para integrar grupos de trabajo procedentes de diferentes ámbitos de trabajo sindical (por ejemplo, de Universidad, Juventud, Mujer, etc.), junto a los centros educativos base del proyecto. De esta forma, en 2006 comienzan a ampliarse los objetivos iniciales (convivencia y disciplina, apoyo al trabajo con alumnado inmigrante y gitano, medidas de atención a la diversidad), incorporándose temas relacionados con la participación, las responsabilidades educativas de otros profesionales de los centros o el Espacio Europeo de Educación Superior.

- **Programas de Prevención de la violencia entre iguales y en el ocio (Díaz-Aguado, 1994)**

Estos programas, continuación de los ya tradicionales en este campo de “*Educación para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia en los Jóvenes*”, fueron iniciados en 1994 por el Equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por Díaz-Aguado en colaboración con el Instituto de la Juventud. Con el argumento de que el tipo de violencia a la que más expuestos están los jóvenes es la que tiene lugar entre iguales en la escuela y la que sucede en los ámbitos ocio, siendo al mismo tiempo la que cuenta con mayor tolerancia social, las autoras proponen el desarrollo de “nuevos esquemas de cooperación” entre los alumnos, alumnos y profesores, entre profesores y entre profesores y otros agentes sociales (representantes del Movimiento Asociativo Juvenil o Equipos Municipales)

Su objetivo, conseguir la mejora de la calidad de vida de la escuela, comparte con el conjunto de programas desarrollados por este equipo de investigadoras la estrecha vinculación entre el planteamiento teórico en que se sustentan y sus aplicaciones a la práctica educativa. Las autoras destacan tres claves para su eficacia (Díaz-Aguado y Martín Seoane, 2006): a) la sólida fundamentación teórica de la que se derivan los principios psicopedagógicos que guían las intervenciones, b) la revisión de las investigaciones más actuales relacionadas con los fenómenos a tratar, y c) la estrecha colaboración con el profesorado o con otros agentes educativos en la realización y aplicación de los programas.

A su vez, los programas que aquí se presentan forman parte del marco más general de la “*Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*”, desarrollado en 2000, a partir de un nuevo convenio entre el mismo equipo y el Instituto de la Juventud.

Se estructuran en torno a los siguientes ejes:

1. Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles.
2. Mejorar la calidad del vínculo educativo y desarrollar el *empowerment*.
3. Desarrollar las alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos.
4. Ayudar a romper la tendencia a la reproducción de la violencia.
5. Enseñar a condenar toda forma de violencia favoreciendo una representación que ayude a combatirla.
6. Prevenir la victimización.
7. Insertar la prevención de la violencia en un contexto más amplio: los derechos humanos.
8. Prevenir la intolerancia y el sexismo.
9. Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia.
10. Educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores que se pretenden enseñar y la práctica educativa.

La amplitud de objetivos de estos programas destaca su inserción en los modelos preventivo-educativos de la intervención, en donde se indica también la necesidad de intervenir en el ámbito familiar. Las autoras llaman la atención, entre otros puntos, en lo que consideran uno de los principales obstáculos de la educación de hoy, el currículo oculto, cuya transmisión se encuentra en tres aspectos esenciales del trabajo escolar: la monotonía, la naturaleza de la evaluación educativa y la fuerte jerarquización de las relaciones interpersonales. En su opinión, el fuerte incremento de los conflictos de indisciplina que señala el profesorado, es un indicador de la pérdida de eficacia como mecanismo de control, por lo que es preciso avanzar hacia modelos democráticos de convivencia, en donde la participación del alumnado sea el eje esencial para la elaboración y aplicación de las normas de convivencia.

La metodología de trabajo consiste en la formación de grupos cooperativos heterogéneos en el aula (en rendimiento, nivel de integración en el grupo-clase, étnica, género, riesgo de violencia, etc.), en donde se debaten los contenidos del programa (presentados en formato audiovisual) Estructurados en dieciséis sesiones de trabajo en el aula, el trabajo se organiza en seis grandes áreas de contenidos: democracia es igualdad, construcción de los

derechos humanos como base de la convivencia, favorecer una representación general de la violencia que ayude a combatirla, el racismo y la xenofobia, la violencia de género y el sexismo y la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.

- **Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE)**

La Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, con el asesoramiento del equipo de investigación de Rosario Ortega, puso en marcha en el año 1997 el llamado Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Escolares, más conocido como ANDAVE (acrónimo de Andalucía Antiviolenencia Escolar)

La orientación sistémica del proyecto plantea el trabajo en dos planos relacionados con la cultura y la actividad escolar: enseñanza y aprendizaje y relaciones interpersonales. De carácter preventivo-educativo, sus líneas de actuación contemplan la participación de todos los colectivos de la comunidad educativa en torno a dos grandes metas: “*Sensibilizar, informar y formar a los agentes educativos para la prevención de la violencia mediante la educación de la convivencia y establecer procesos de atención directa e indirecta a los escolares afectados e implicados en problemas de violencia escolar, dedicando especial atención al maltrato entre iguales*” (Ortega y Mora-Merchán, 2005, p. 60) De acuerdo con este objetivo, el proyecto incluye cinco grandes líneas de trabajo:

1. Sensibilización social y de la comunidad educativa en general
2. Atención directa a los escolares afectados por problemas de violencia
3. Formación del profesorado
4. Diseño y producción de materiales didácticos
5. Investigación

Este proyecto, de gran relevancia en su momento en la comunidad autónoma andaluza, en cuyo curso se elaboraron materiales didácticos de gran calidad³⁹, ha dado paso recientemente –desde el año 2002– a una iniciativa institucional de mayor envergadura: el denominado *Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y No violencia*.

- **Programa *Convivir es vivir***

En el año 1997, la Dirección Provincial de Madrid del Ministerio de Educación y Ciencia da a conocer un programa para el desarrollo de la convivencia en los centros educativos denominado “*Convivir es vivir*”. Justificado por la necesidad de intervenir desde la prevención

³⁹ A disposición pública en la página web de la Consejería de Educación y Ciencia (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/convivencia.php3>).

ante la aparición de episodios puntuales de violencia en algunos centros, el Plan de Actuación tienen como objetivo principal “*mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su ámbito de influencia*” (p.2) Desde esta perspectiva teórica se asume, por tanto, el desarrollo de actuaciones también en el entorno social de las escuelas, con carácter complementario al propio de los centros educativos, firmándose acuerdos entre diversos organismos e instituciones⁴⁰.

En el documento básico figuran los cuatro pilares que sustentan el plan de actuación: autoprotección (de los centros frente a casos de deterioro de la convivencia, desde robos de material hasta abandono de alumnos), organización del ocio y tiempo libre, coordinación entre centros educativos y servicios policiales y el fomento de la educación en valores (contenidos curriculares) No obstante este conjunto de iniciativas de carácter general –que se concretan en un conjunto de medidas en cada ámbito de actuación-, los responsables del programa definen su carácter esencialmente escolar (Carbonell, 1999), al interpretar que la escuela es la institución adecuada para articular intervenciones eficaces para afrontar los casos de violencia internos y específicos de su entorno inmediato (Ortega y Mora-Merchán, 2005)

El diseño del programa dedica dos fases de formación del profesorado, realizada en el propio centro: la primera, de iniciación y primer curso de implantación, se enfoca a la elaboración por el profesorado del centro del plan de actuación (P.I.A)⁴¹ La segunda fase de formación se centra en el desarrollo de estrategias que faciliten el desarrollo del plan: relacionadas con el currículo, y, por tanto, para ser desarrolladas en el ámbito del aula (metodologías de aprendizaje cooperativo, técnicas de resolución de conflictos, gestión del clima de aula, etc.), o pertenecientes al ámbito general del centro (por ejemplo, introducción de programas específicos de resolución de conflictos, estrategias para la elaboración democrática de las normas de convivencia, etc.) Asimismo, se revisan las relaciones con las familias y la colaboración con otros centros o instituciones del entorno social.

- **Programa *La Convivencia en los Centros Docentes de Enseñanza Secundaria* (Cataluña)**

Los resultados obtenidos en la “*Encuesta sobre juventud y seguridad en Cataluña*”, realizada en 2001 por los Departamentos de Enseñanza e Interior de la Generalitat, junto con el debate sobre el

⁴⁰ Junto a la entidad promotora del proyecto, la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Madrid, se comprometen actuaciones entre la Delegación del Gobierno, la Jefatura Superior de Policía, la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid, el Defensor del Menor y la Concejalía de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Madrid. Asimismo, participan la O.N.G. “Jóvenes contra la intolerancia” y las asociaciones de padres y madres C.O.N.C.A.P.A. y F.A.P.A. “Giner de los Ríos”.

⁴¹ Acrónimo de Plan Interno de Actuación

sistema educativo catalán que tuvo lugar en la Conferencia Nacional de Educación, en junio de 2002, han servido de impulso al desarrollo del proyecto “*La convivencia en els centres docents d’ensenyament secundari*”. Su carácter preventivo- educativo justifica la necesidad de incorporar la formación del alumnado para una convivencia positiva como “*competencias básicas para el progreso de la autonomía personal y la integración social y laboral [...sustentadas en...] saber crear y alimentar un buen clima relacional*” (Departament d’Ensenyament, 2003, p. 5).

Partiendo de la idea de la complejidad de los centros educativos, el programa propone un conjunto de acciones estructuradas seleccionadas por los centros en función de sus necesidades. Señala, asimismo, el papel central del profesorado para el mantenimiento de un buen clima de convivencia en el centro –destacando su intervención en los casos de maltrato entre iguales-, y el de las familias para educar en valores, y establecer y hacer cumplir normas y límites. En definitiva, la orientación de la variedad de propuestas que promueve confirma su apuesta por las “*acciones formativas, preventivas y de intervención para la mejora de la convivencia basadas en la educación y la cohesión más que en la represión y el aislamiento social*”.

Los tres grandes objetivos que se plantea son los siguientes: la formación para la convivencia, con el fin de promover el desarrollo de la competencia social del alumnado (incluyendo la revisión de la acción tutorial en este ámbito, la formación en actitudes, valores y normas, formación en mediación, etc.); la prevención de conductas problemáticas (de la que forman parte la detección de conflictos, el diseño de campañas de sensibilización, la implicación del alumnado y las familias), y, por último, la intervención ante los conflictos (contemplando la revisión de normas de convivencia, la introducción de programas de mediación, las actuaciones contra el maltrato entre alumnos, el desarrollo de planes estratégicos en materia de convivencia) A su vez, las líneas de actuación que desarrollan estos objetivos son las siguientes (p.9):

1. Difusión de experiencias positivas realizadas en Cataluña y en países de la Unión Europea.
2. Recogida y análisis de datos referentes a las acciones contrarias a la convivencia, por medio de encuestas en el conjunto de escuelas de Cataluña y en los propios centros.
3. Programas y campañas especiales contra el maltrato entre alumnos, con la elaboración de guías prácticas para la difusión de experiencias e intervenciones, contemplándose la elaboración de planes específicos en contextos de especial conflictividad.
4. Relaciones entre el centro y el entorno, a partir de la colaboración con recursos educativos externos a la escuela y con instituciones y organizaciones del entorno, así

como la promoción de redes educativas dirigidas al alumnado con necesidades específicas.

- **Programas de *Educación para la Convivencia y la Paz* y *Conocimientos y Habilidades para la Vida* (País Vasco)**

Desde el año 2000, la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del gobierno del País Vasco, viene desarrollando programas cuyo objetivo principal es la mejora de la convivencia y la educación para la paz. La línea “Hacia una escuela inclusiva” ocupa el primer lugar entre las cinco de actuación prioritaria, desde donde se impulsan dos programas básicos dentro del período 2003-2006 (cuyo origen se encuentra en el pionero “*Educación para la Convivencia*”): “*Educación para la Convivencia y la Paz*” y “*Conocimientos y Habilidades para la Vida*”.

El primero de ellos está orientado el centro como organización, así como a la mejora del clima de aula, y el segundo se dirige al desarrollo de la competencia social. La complementariedad de ambos se observa al concretar los ámbitos comunes de actuación (Zaitegui, 2006):

- 1) Promoción de una convivencia positiva, por medio de la dotación de recursos humanos, formación del profesorado a nivel individual y de centro, formación de asesores e inspectores, fomento y desarrollo de proyectos de innovación, convocatorias de congresos y jornadas, elaboración de estudios e investigaciones del ISEI-IVEI, de materiales didácticos, etc.; e,
- 2) Intervenciones y respuestas ante los conflictos de acoso y malos tratos entre iguales y de violencia de género, a través de la generación de recursos como bancos de materiales, buzones de denuncia, protocolos de actuación, etc.

Igualmente, los programas de Educación para la Convivencia y la Paz, y Conocimientos y Habilidades para la Vida, comparten tres grandes objetivos generales:

- 1) Desarrollo personal: gestión y cuidado de uno mismo (en los ámbitos de la salud física y mental, hábitos de consumo y cuidado del medio ambiente).
- 2) Relaciones interpersonales: convivir positivamente (lo que incluye el cuidado de personas de la familia, educación de los sentimientos, capacidad de comunicación y asertividad, corresponsabilidad, participación social, mantenimiento de relaciones de amistad).
- 3) Resolución de problemas: económicos, emocionales (sentimientos, deseos, expectativas, miedos, frustraciones), toma de decisiones/riesgos, pensamiento

creativo/iniciativa, pensamiento crítico, abordaje y transformación de conflictos, resolución de todo tipo de problemas)

Como se desprende de sus objetivos, en la misma línea preventivo-educativa que los programas comentados más arriba, las orientaciones de trabajo, aunque dirigidas fundamentalmente a los docentes, alumnos y familias de los centros educativos, mantienen una orientación sistémica de la intervención al proponer la incorporación, asimismo, de entidades y colectivos sociales para el desarrollo de acciones coordinadas con las escuelas.

- **Programa *Aprender a Convivir* (Jares, 2001)**

El programa educativo municipal “*Aprender a convivir*”, promovido por la Concejalía de Educación y Mujer del Ayuntamiento de la ciudad de Vigo, ha contado con el asesoramiento de Xesús R. Jares, reconocido experto de la corriente de la Educación por la Paz. Desde una orientación ecológica y preventiva de la educación para la convivencia, se dirige a la comunidad educativa en particular, así como al conjunto de la ciudadanía. El objetivo general, expresado como “*un conjunto de propuestas y recursos para construir una convivencia más sana y respetuosa entre todas y todos, democrática, solidaria y sin ningún tipo de discriminaciones y violencias*” (Jares, 2003, p. 102), se concreta en los siguientes específicos:

1. Favorecer una convivencia positiva y democrática en los centros escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del Ayuntamiento de Vigo.
2. Aprender a convivir con el conflicto de forma positiva.
3. Rechazar la violencia como forma de resolución de los conflictos.
4. Prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado, favoreciendo actitudes contrarias a todo tipo de discriminación y violencia.
5. Desarrollar una cultura de paz asentada en los derechos humanos y en los valores de respeto, tolerancia y democracia.
6. Generar una red de mediadores/as de resolución de conflictos entre los estudiantes de los centros escolares del Ayuntamiento de Vigo.

El programa señala el centro educativo como ámbito central de intervención, siendo sus principales destinatarios los colectivos de profesorado, alumnado y familias de todas las etapas educativas. En una segunda fase del proyecto se plantea su transformación en una propuesta integral de ámbito comunitario, en coordinación con otras concejalías. El marco teórico en el que se desarrolla el programa, como se desprende de sus objetivos, hace énfasis en la teoría del conflicto sostenida por la teoría crítica de la educación, considerándolo como “*instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas*” (Jares, 2001, p. 74), meta final

de los teóricos de este campo. Desde este punto de vista, se promueve el afrontamiento de los conflictos escolares desde una perspectiva democrática y no violenta, denominada *utilización didáctica del conflicto*, desde donde se cuestionaría el funcionamiento mismo de la institución escolar y de la correlación de fuerzas presente en ella. Entendido, así, como “*variable fundamental del contenido del desarrollo educativo de los centros [... el conflicto se sitúa como...] una estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo desde y para los presupuestos de autonomía, participación y democracia [... elemento necesario para...] el cambio organizativo y, en consecuencia, instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas*” (Jares, 2001, p. 89)

De acuerdo con estos planteamientos, el aprendizaje de la convivencia democrática y pacífica es una tarea básica de las escuelas, en donde convivir no significa ausencia de conflictos –como se interpreta desde una perspectiva tradicional-, ni se aboga por su eliminación, sino que, en las escuelas democráticas, “*el conflicto es un momento singular y privilegiado de la dinámica interpersonal e institucional que debe aprovecharse y del cual debe extraerse al máximo todo el juego educativo que lleva implícito*” (Massague, 2000, citado en Jares, 2001, p. 94)

En este sentido, el aprendizaje de la convivencia afecta a varias dimensiones de la tarea educativa, desde un planteamiento colegiado del trabajo: la creación de grupo, la gestión democrática, la disciplina democrática (normas de clase y de centro, el cuestionamiento de los reduccionismos explicativos de la indisciplina, etc.) y la inserción de programas específicos de resolución de conflictos, en los que se destaque la educación afectiva y para la paz y los derechos humanos. De acuerdo con estos planteamientos, el programa se presenta con un alto grado de apertura, ofreciendo principios y normas de actuación, contruidos de forma colectiva, en un proyecto de intervención elaborado por los participantes. Los recursos con los que cuenta son de tipo formativo para los tres sectores de la comunidad educativa, asesoramiento a centros, servicio de mediación, trabajo directo con el alumnado y materiales de apoyo.

Por último, el objetivo de completar la perspectiva de las actuaciones de mejora de la convivencia en el conjunto del territorio nacional, exige tener presente el amplio número de iniciativas de diversa índole impulsadas por las administraciones, principalmente por las Consejerías de Educación (con frecuencia con acuerdos de actuación suscritos con otras consejerías como Sanidad y Bienestar Social), aunque no formen parte de programas de intervención. Su interés, como señalan Ortega y Mora-Merchán (2005), reside en que sus propuestas pretenden desarrollar modelos globales de intervención, con lo que supone de implicar a colectivos externos a la escuela en la mejora de la convivencia. La orientación

sistémica de las actuaciones potencia las posibilidades de éxito de los programas y multiplica el efecto de la intervención escolar realizada desde los centros.

En el mismo sentido, el énfasis en la prevención de los conflictos de convivencia supone la búsqueda de consenso y la participación entre un número amplio de agentes que, directa o indirectamente, ejercen su influencia en la educación social de niños y jóvenes. Ejemplos de este tipo de actuaciones, además de los programas que se analizan en este apartado, son los siguientes: el mencionado anteriormente Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el Plan de prevención de la Violencia en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, la Comisión Regional sobre Violencia y Absentismo escolar de Murcia, el Programa de prevención y abordaje de situaciones de conflicto Juvenil de las Islas Baleares, las Acciones de educación para la convivencia de Asturias, las Acciones educativas de mejora de la convivencia en las Islas Canarias, la iniciativa de la Generalitat de Cataluña *Convivencia en los centros de enseñanza secundaria*, el Programa de educación para la convivencia y la paz del País Vasco, las iniciativas del gobierno de Navarra en la *Educación para la convivencia y para la paz*, el Plan Previ para la Prevención de la Violencia y la promoción de la convivencia escolar de la Generalitat de Valencia, y otros muchos de ámbito provincial y local.

En este último entorno, el ámbito local, es preciso señalar el Programa *Convivencia y Participación* (CONPA), parte del Plan Regional Sectorial de Acciones para la inclusión social de la Comunidad de Castilla-León (2004), se implantó en centros de la ciudad de Palencia con el impulso de la Dirección Provincial de Educación y Cultura. Con notables semejanzas al programa *Convivir es Vivir* de la Comunidad de Madrid, su rigurosa evaluación, llevada a cabo por el equipo de investigación dirigido por Benito Arias (Arias y Morentín, 2004), ofrece resultados interesantes, que exponemos a continuación.

Entre los más relevantes destacan: la *convivencia y relaciones interpersonales* en los centros son valoradas de forma positiva por el alumnado, al tiempo que reconocen la existencia de conflictos; sobre el *conocimiento y la aplicación de las normas* de convivencia, la mayoría del alumnado considera que no se aplican con justicia y más de la tercera parte que no se aplican, opinando de manera más favorable las chicas, el alumnado de los cursos más bajos y los participantes en el programa; sobre la *participación y las actitudes democráticas*, más de las tres cuartas partes del alumnado cree en el uso del diálogo para solucionar los problemas, aunque la mitad considera que no participan en la solución y que existen favoritismos con diferencias de sexo –siendo más positivos los centros que llevan más tiempo en el programa, así como las chicas de forma general- y participación en el programa; y, con respecto a los *conflictos en las*

aulas derivados del autoritarismo del profesorado o de problemas de comportamiento de los alumnos, nueve de cada diez alumnos informan de la existencia de compañeros con mal comportamiento, tres cuartas partes que faltan al respeto al profesorado y algo más de la mitad indica que algunos alumnos insultan al profesorado. En la pregunta sobre la conducta de los docentes hacia ellos, el 45% del alumnado informa de que hay profesores que ridiculizan a los alumnos, siendo menos frecuente en los centros que llevan dos y tres años en el programa y entre los que sí participan.

Los resultados de la dimensión *maltrato entre compañeros* son muy semejantes, de manera general, con los recogidos en el informe nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF de 2000. En cuanto a la eficacia y satisfacción con el programa, se opina positivamente sobre el logro de los objetivos y su ampliación a otros centros, tanto del alumnado participante como de quienes lo conocen de forma indirecta. La evaluación contempla, asimismo, resultados sobre la opinión de familias, recogida mediante encuestas como en el caso de los alumnos, y de profesores y alumnos en entrevistas en grupo.

Programas específicos

Los criterios utilizados para la selección de programas centrados en aspectos específicos del desarrollo que se presentan a continuación, son, junto al rigor de su marco teórico, la difusión y alcance de sus iniciativas y su relación con los objetivos de este trabajo. De acuerdo con esto, entre la amplia variedad de los que se vienen desarrollando en los centros en toda España, se exponen aquéllos cuya tradición e implantación les ha situado como referencias esenciales: en primer lugar, el *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar* (Ortega, 1997), pionero en la intervención frente al maltrato entre iguales en el ámbito escolar, cuyos resultados de evaluación están muy difundidos en el ámbito internacional, seguido de los programas centrados en el desarrollo de habilidades sociales, *Aprender a ser personas y a convivir* (Trianes y Fernández-Figares, 2001) y *Educación y competencia social* (Trianes, 1996), cuyo trabajo se sitúa en el ámbito del aula, muy extendidos en la provincia de Málaga y en otras de la región de Andalucía. Por último, los programas *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral* (Segura, 2002), cuyos primeros desarrollos datan de 1988, contando con una amplísima difusión en el archipiélago canario, en Cataluña (como parte relevante del programa promovido por la Generalitat comentado más arriba) y en algunos países de Latinoamérica.

- **Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE, Ortega, 1997)**

El proyecto *Sevilla Antiviolenencia Escolar* (SAVE), pionero en España en el tratamiento del maltrato entre iguales en las escuelas, nace en Andalucía fuertemente vinculado al trabajo de investigación. Este modelo de intervención, dirigido a escuelas de primaria y secundaria, pretende la implicación del profesorado de los centros en los procesos de toma de decisiones sobre el problema del maltrato entre escolares, vinculando la prevención de la violencia a la consecución de los objetivos educativos (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004) Los resultados más relevantes de su evaluación, de cuya exposición se ocupa este apartado, han sido difundidos ampliamente en España y fuera de ella por el equipo de Rosario Ortega. Desde la perspectiva preventivo-educativa de sus propuestas, los conflictos se consideran fenómenos sociales insertos en la dinámica de los centros, no problemas de disciplina o trastornos individuales de la conducta (Ortega y Del Rey, 2000)

En este sentido, su ubicación en el apartado de “programas específicos” en este trabajo se debe, no tanto en la orientación de sus propuestas sobre la necesidad de intervenir en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el conjunto del centro (aspecto que también contempla), sino al énfasis de su propuesta en la detección, afrontamiento y prevención el fenómeno de los malos tratos entre escolares. La perspectiva ecológico-sistémica de la intervención pretende, en coherencia con su objetivo principal de “*toma de conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, asumiendo que es un problema de toda la comunidad educativa y no sólo de agresores y víctima*”(Ortega y Del Rey, 2000, p. 255), comprender “*el origen y mantenimiento de las dinámicas de intimidación-victimización que se establecen entre los alumnos, el papel de los iguales en estos procesos y el de los centros, profesorado y familias de los directamente implicados*” (Ortega y Mora-Merchán, 2005, p. 50)

Inspirado en el modelo Sheffield que se desarrolló entre 1991 y 1994 por Smith y Sharp (1994), se llevó a cabo en Sevilla entre los cursos académicos 1996 y 1999 en 26 centros escolares de Primaria y Secundaria, afectando directa e indirectamente a casi 5.000 alumnos y alumnas. El proyecto propone actuaciones diferenciadas para los distintos colectivos de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias, aunque el trabajo en el aula ocupa el lugar central de sus propuestas. La apertura con la que está concebido busca, principalmente, la adaptación a los distintos contextos socioeducativos de los centros y a sus diferentes situaciones educativas, aspecto con el que se pretende que sean los docentes quienes concreten las pautas generales de actuación, así como los ejemplos de buenas prácticas que se facilitan en él. Las tres grandes líneas de actuación en torno a las que se estructuran las propuestas, en las que se incluyen herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales, son las siguientes:

- Gestión democrática de la convivencia
- Trabajo en grupo cooperativo
- Educación en sentimientos, emociones y valores

Además, el programa incorpora un conjunto de propuestas, tomadas de otros programas específicos, destinadas a dotar de herramientas al profesorado para afrontar conflictos ya consolidados en el aula, o para la mejora de la situación de los alumnos en riesgo:

- Círculos de calidad (Cowie y Sharp, 1994)
- Programas de Ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 1998)
- Programas de Mediación en conflictos (Torrego y colaboradores, 2003)
- Método Pikas (Pikas, 1989)
- Programa de desarrollo de la asertividad (Ortega, 1998)
- Programa para el desarrollo de la empatía (Ortega, 1998)

La evaluación, realizada durante el curso 1999/2000 (Ortega y Del Rey, 2001; Ortega, 2004), destaca en primer lugar la dificultad del proceso por la complejidad de objetivos y variedad de colectivos participantes, lo que ha exigido desarrollar medidas de orden muy diverso. Los resultados se han obtenido considerando dos grandes marcos de exploración, utilizándose dos tipos de herramientas: un modelo de pretest-postest, en donde se aplicaba el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995), y cuyo objetivo ha sido medir el número de implicados en los problemas de maltrato y los cambios en las actitudes del alumnado hacia este tipo de conflicto; y, con objeto de recoger la percepción de eficacia de la intervención *desde el punto de vista del alumnado*, se ha aplicado un breve cuestionario sobre los tipos de intervenciones realizadas por los profesores sobre la mejora de las relaciones entre los compañeros, los momentos en los que se han llevado a cabo y los efectos derivados. Los participantes en los pre y post tests han sido cinco centros de educación primaria y dos de secundaria, con 731 alumnos y alumnas 901 respectivamente, de los centros en donde se desarrollaba la intervención, y 440 alumnos y alumnas (45,1% de primaria y 54,9% de secundaria) de cuatro escuelas de control. La información obtenida por medio de este instrumento no muestra diferencias entre los grupos pre y post test, ni entre los grupos de intervención y control, ni relacionadas con la edad o el género (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, p. 169)

En cuanto a la eficacia de los programas desarrollados en el modelo SAVE, el cuestionario utilizado preguntaba a los alumnos y alumnas sobre las intervenciones docentes dirigidas a la mejora de las relaciones entre iguales, durante cuanto tiempo se habían

desarrollado y qué efectos había tenido esa intervención. Ortega y Del Rey (2000) clasifican la información obtenida en tres grandes bloques: el primero, sobre el nivel de presencia de los fenómenos de abuso y malos tratos entre escolares y la distribución de papeles ante estos conflictos, el segundo clasifica los distintos tipos de violencia, las diferencias entre género y edad, los lugares de riesgo, etc., y el tercero, la percepción del alumnado acerca de las intervenciones impulsadas por el profesorado. En síntesis, las conclusiones que señalan los cambios observados en los centros a partir de su participación en el programa son las siguientes:

- a) *Se ha reducido el número de escolares implicados:* el número de espectadores ha aumentado (de 86% a 92%), el de víctimas (de 9% a 4%) y víctimas provocativas (de 0,7% a 0,3%) se ha reducido más de la mitad, y el de agresores ha disminuido. Estos datos se corroboran a su vez comparando los resultados con centros de control.
- b) *Las relaciones interpersonales entre los alumnos han mejorado, mostrándose como un factor protector eficaz en la vida social:* los alumnos y alumnas muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales (de 66% a 77%), mientras que la valoración negativa de la convivencia general en el centro ha disminuido (de 2,2% a 1,8%) Asimismo, los estudiantes afirman sentirse solos o excluidos en menos ocasiones durante el recreo, disminuyendo casi a la mitad el número de alumnos que se sentían aislados *muchas veces* (de 7% a 3,5%) y quienes afirman sentirse así *pocas veces* (de 31,5% a 15%)
- c) *La percepción de victimización ha disminuido,* mostrando la influencia del programa en la reducción de los episodios de maltrato (habiendo descendido del 25% al 15% el número de víctimas de larga duración), y en la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas (descendiendo del 12% al 9% el porcentaje de quienes no comunican el problema a nadie) Otro resultado relevante en este aspecto, que confirman otros estudios realizados con posterioridad, es la ausencia de cambios la elección de las personas en quienes se busca el apoyo: en primer lugar, los compañeros y compañeras, después la familia y, por último, los profesores y profesoras.
- d) *Las actitudes ante los malos tratos han cambiado:* aumenta el número de alumnos y alumnas que valora de forma negativa a los agresores, disminuyendo el número de los que aprueban o justifican esos comportamientos (de 13% a 9%) En el mismo sentido, aumenta notablemente el número de chicos que afirma que nunca intimidaría a otros compañeros o compañeras (de 43% a 52%), disminuyendo el porcentaje de quienes afirman que sí lo harían (de 36% a 27%) Por otra parte, en aparente contradicción con estos datos, se mantiene la nominación de los tipos de maltrato directo en agresiones

físicas y verbales, en tanto que aumentan los indirectos –agresiones indirectas y exclusión social: las autoras explican estos últimos datos debido a la mayor sensibilización del colectivo de alumnos ante las formas menos visibles de violencia (p. 266) Por último, se ha observado la mayor seguridad en el ámbito del aula (disminuye el número de quienes lo señalan como escenario de violencia: de 38% a 27%), y, en cuanto a las causas, se reduce el volumen de atribuciones que señalan provocación previa por parte de la víctima o considerarlo como una broma, mientras que aumentan quienes consideran que los agresores buscan ganar prestigio social.

- e) *Los alumnos y alumnas percibieron y apreciaron las innovaciones introducidas por el profesorado:* la evaluación diferencia entre las distintas actuaciones docentes que forman parte del programa (gestión democrática de la convivencia; trabajo en grupo cooperativo; educación de sentimientos, actitudes y valores; trabajo con familias; intervención directa con agresores y víctimas; resolución de conflictos y otras), y las respuestas del alumnado de valoración los cambios observados en los niveles de aula y de centro. En primer lugar, se destaca que *en ningún caso* se han encontrado valoraciones negativas hacia cualquier intervención significativa. En cuanto a los distintos *ámbitos de actuación*, los alumnos y alumnas señalan: el trabajo con las familias es efectivo para la mejora de las relaciones entre ellos (71%); el 73% señala que la educación en sentimientos y valores mejora las relaciones interpersonales en el centro; el 22% considera que la intervención ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato e informando el mismo porcentaje de otras mejoras sin especificar, mientras que el 16% considera que el programa no ha sido efectivo.

La gestión democrática de la convivencia, en los distintos tipos de intervención que conlleva, es la mejor valorada por la gran mayoría del alumnado (84%), los episodios de maltrato disminuyen según el 21%, y únicamente el 2% indica que no ha tenido éxito. El trabajo en equipos cooperativos es la tarea que obtiene menos puntuación, (el 31% indica su escasa efectividad), aunque de nuevo una mayoría de alumnado (64%) indica mejoras en las relaciones interpersonales en el centro. Por otra parte, se informa positivamente sobre la eficacia de las actuaciones específicas contra los agresores llevadas a cabo por los profesores, indicando el 65% del alumnado una mejora del clima relacional y el 17% un descenso de las situaciones de maltrato (aunque el 22% también señala su falta de eficacia) La intervención directa con las víctimas se valora, también de forma positiva ante a la reducción de casos (29%) y la mejora de las relaciones (70%) Por último, destaca de nuevo el alto porcentaje de alumnos (73%)

que informa de la buena influencia del conjunto de actividades en las relaciones en general (extraescolares como teatros, excursiones o actividades fuera del centro, etc.), señalando el 14% de los chicos y chicas, en el mismo sentido, un descenso de situaciones de maltrato, y el 19% de otro tipo de mejoras.

- **Programas *Aprender a ser personas y a convivir* (Trianes y Fernández-Figares, 2001) y *Educación y competencia social* (Trianes, 1996)**

El interés de estos dos programas reside en dos aspectos básicos: en su interesante fundamentación teórica y en que su marco de actuación directo es el ámbito específico del aula, desde donde se pretende dotar al profesorado de estrategias específicas en la educación para la convivencia. El primero de ellos tiene su origen en las sucesivas adaptaciones del anterior desarrollado por Trianes y Muñoz en 1994, a partir de su amplia experiencia en cursos de formación permanente del profesorado, denominado *Programa de Educación Social y Afectiva*. El más reciente, *Aprender a ser personas y a convivir*, está dirigido concretamente al profesorado de Educación Secundaria centrándose, por tanto, en las necesidades formativas del desarrollo personal, social y afectivo del alumnado adolescente.

En el programa *Aprender a ser personas y a convivir* las autoras se sitúan explícitamente en el campo de la educación y la *prevención* como estrategias para afrontar la violencia interpersonal en su sentido más amplio (personal, escolar y social) Con este objeto, centran el trabajo en el ámbito socioafectivo del alumnado, en el que se destaca el papel interactivo de profesores y alumnos en el día a día del aula. Desde este punto de vista, advierten de la complejidad de una tarea que se define como *“intervención centrada en el contexto, más que en el individuo”*, lejos, por tanto, del entrenamiento en las técnicas clásicas de modificación de la conducta individual: la dificultad de la promoción de cambios procede, así, su imbricación en el propio desarrollo sociocognitivo y afectivo, lo que supone el cumplimiento de numerosos prerrequisitos cuya consecución debe considerarse en el largo plazo. En concreto, las autoras enumeran los siguientes aspectos del desarrollo socioemocional del alumnado que se desarrollan en el programa (p. 13):

- Responsabilidad social.
- Autocontrol social.
- Autoestima.
- Redes de amistad en el aula.
- Sensibilidad interpersonal, empatía.

- Estilo cognitivo de afrontamiento hábil de los problemas interpersonales.
- Negociación.
- Asertividad.
- Comportamientos de ayuda y cooperación.
- Valores y actitudes solidarios y de respeto a la persona.
- Prevención del racismo y del pensamiento dogmático.

La base teórica recoge las aportaciones de las tres grandes líneas teóricas de la Psicología de la Educación: el *marco humanista* (desde donde se incorporan los planteamientos de Rogers, 1983, sobre el aprendizaje centrado en el alumno y la creación de un clima cálido de aula); el *marco constructivista* de la psicología cognitiva actual y de Piaget y la escuela ginebrina (centrado en la construcción, a través del aprendizaje formal, de las competencias socioafectivas y la identidad personal en el medio social y relacional, potenciando el desarrollo moral autónomo como objetivo educativo); y, finalmente, el *enfoque sociocultural* vygotskiano, en la promoción del desarrollo individual a partir de la cooperación entre los iguales y el papel de guía del profesor. Asimismo, el programa asume una orientación sistémica de la intervención y un conjunto de técnicas de metodología psicoeducativa, entre las que destaca el aprendizaje cooperativo. El programa en su conjunto, secuenciado en módulos, progresivos y transversales, pretende desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Mejora del clima de aula
- El desarrollo afectivo, social y moral del alumnado: responsabilidad moral, autoestima, solidaridad, prevención del racismo, comportamiento prosocial, habilidades de negociación y asertividad.
- Mejora de las relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnado y profesorado por medio del análisis y la reflexión profunda sobre los conflictos cotidianos de convivencia.
- Desarrollo de habilidades de cooperación y de conciencia de grupo frente a conciencia individual.

El segundo programa de Trianes y Fernández-Figares -de más reciente aparición y enfocado a Educación Secundaria-, *Aprender a ser personas y a convivir*, comparte con el primero los mismos marcos conceptuales de la Psicología de la Educación, enfatizando, en este caso, las siguientes competencias sociales y emocionales, consideradas imprescindibles en la educación para la paz y la convivencia no violenta: solución pacífica de problemas interpersonales, negociación, asertividad, ayuda y cooperación, tolerancia hacia la diversidad y

la interculturalidad y participación ciudadana crítica y responsable en las instituciones sociales. Se aplica en tres ámbitos: el trabajo del orientador en el centro (para posibilitar su inclusión en los documentos del centro, en la actividad tutorial y/o en áreas transversales); la colaboración de asesores/orientadores de zona, profesores de universidad o profesionales de otros colectivos cuyas actividades pueden coordinarse con la específicamente escolar, y con profesores en los centros.

Los objetivos y actividades del programa se estructuran cuatro módulos, recogidos en la tabla 2.11:

Tabla 2.11 Estructura, objetivos y actividades del programa *Aprender a ser personas y a convivir* (tomado de Trianes y Fernández-Figares (2001))

ESTRUCTURA	OBJETIVOS GENERALES	ACTIVIDADES
PARTE I: Del individuo al grupo	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar el clima de clase Promover el autoconcepto y la construcción personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades lúdicas - Análisis/discusión en grupo - Clarificación de valores - Comprometerse - Dinámica de grupos - Auto-observación y autodefinición
PARTE II: Cooperación y convivencia en clase	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina democrática Cooperación Resolución constructiva de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Negociación en normas de convivencia - Contexto cooperativo - Toma de perspectiva - Resolución de conflictos - Negociación - Asertividad - Mediación conflictos interpersonales
PARTE III: Mejora de la convivencia en el centro	<ul style="list-style-type: none"> Educación en valores de convivencia Implicación en actividades prosociales Participación social 	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificación y educación en valores - Educación en comportamientos de ayuda - Educación en participación en órganos y vida del centro
PARTE IV: Participación en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Educación en valores de convivencia Compromiso en voluntariados 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión e identificación con valores democráticos, altruistas y solidarios - Dramatizaciones - Voluntariado inducido

- Programas Relacionarnos Bien y Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral (Segura, 2002)

El programa de Competencia Social desarrollado por Manuel Segura se inspiró en el programa de Robert Ross *Think Aloud*, de enfoque cognitivo, dirigido al trabajo con jóvenes delincuentes. El que hoy se desarrolla es una adaptación orientada a la prevención de las conductas antisociales en el ámbito escolar. Su aplicación está muy extendida en algunos países de

América Latina y en España, especialmente en Canarias, promovido por el Gobierno autónomo desde 1997, y en Cataluña, en donde actualmente forma parte de las acciones formativas del proyecto “*La convivencia en els centres docents d’ensenyament secundari?*” ofrecidas por el Departament d’Ensenyament desde 2003, comentadas con anterioridad.

El programa se dirige a las etapas de Primaria y Secundaria, con materiales específicos ajustados a cada una de ellas. Su base teórica recoge propuestas de los programas de *enseñar a pensar*, de los centrados en la *educación emocional* y de aquéllos que enfatizan la importancia de la enseñanza y aprendizaje de *valores morales*. Con el objetivo de potenciar la competencia social desde los tres ámbitos de actuación de forma conjunta, incorpora tres perspectivas teóricas: *Entrenamiento cognitivo*, sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal, concretadas en cinco “pensamientos”: causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y pensamiento medios, *Desarrollo moral* y *Educación emocional*.

De acuerdo con estos planteamientos, los objetivos del denominado *Relacionarnos Bien*, enfocado a Primaria, son “*mejorar las relaciones interpersonales y conseguir una convivencia asertiva [...] justa y eficaz, con los iguales y con los adultos*” (Segura, 2004, p. 49)

Los materiales se presentan divididos en varios bloques: el primero de ellos está formado por unidades didácticas con actividades de carácter instrumental (ejercicios de atención visual y auditiva, de autorregulación de la conducta por medio de la reflexión, de desarrollo del análisis de problemas, ejercicio de soluciones alternativas y de reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones y desarrollo de la empatía); el segundo es una iniciación a la educación emocional (conocer las emociones básicas y saber expresarlas, interpretar las de otros y aprender a controlarlas); y finalmente, el último bloque de actividades, centrado en la resolución de problemas interpersonales. El resto de las unidades recogen los objetivos y competencias básicas trabajados en los anteriores, insistiendo en cuatro criterios básicos de la toma de decisiones: segura, útil, justa y lo más agradable posible para todos.

El programa correspondiente a Secundaria se denomina *Ser Persona y Relacionarse*, teniendo como objetivo “*mejorar las relaciones interpersonales y prevenir y servir de terapia para los problemas sociales interpersonales*” [...a través del...] *desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal ejerciendo el pensamiento creativo*” (Segura, 2002, p. 5), así como favorecer el desarrollo del razonamiento moral y entrenar en las habilidades sociales básicas. La implantación del programa se secuencia en distintos momentos –previo ajuste de los contenidos a las edades del alumnado, recomendándose la inclusión de actividades nuevas y de revisión de contenidos previos. Como en el caso de Primaria, los materiales del programa se presentan divididos en bloques para cada tipo actuación, se dirige al profesorado (con técnicas específicas para su

aplicación) y al alumnado, buscando intencionadamente la variedad de formato de las actividades. Así, se proponen actividades de desarrollo de la metacognición, dilemas morales, de entrenamiento en habilidades sociales básicas (escucha, pedir y ofrecer ayuda, disculparse, elogiar, presentar quejas, decir que no y negociar) a través de técnicas sencillas de role-playing y de discusión con y entre el alumnado. En este último ámbito se busca la conexión con las habilidades sociales trabajadas en la etapa de Primaria relacionadas con técnicas sencillas de desensibilización, de inoculación del estrés y de terapia cognitiva.

El Programa de Competencia Social ha sido evaluado positivamente en su aplicación en Primaria (Martínez Francés, 1992), Secundaria (Mesa, en elaboración) y con niños y niñas sordos. La evaluación del programa de secundaria se ha hecho por medio de la aplicación de cuestionarios (CEA, Cuestionario para Evaluar la Asertividad), en dos tomas pre test y post test con grupos de control, entre alumnado de los tres primeros cursos de la etapa. La muestra se ha compuesto por 358 chicos y 280 chicas, pertenecientes a tres centros públicos y tres concertados, y 34 profesores de cuatro municipios de Barcelona. En la parte cuantitativa se han encontrado diferencias, a favor de los participantes en el programa, en las medidas de inhibición y asertividad, así como en algunas medidas de habilidades cognitivas para la resolución de conflictos (Pensamiento Causal, Pensamiento Alternativo y Pensamiento Consecuencial), mejorando en las capacidades de definición de problemas interpersonales, de búsqueda de diferentes soluciones y de prevención de consecuencias. La evaluación cualitativa sobre el funcionamiento del programa, realizada entre alumnado y profesorado participante (y responsables de los centros en donde se había implantado), se hizo por medio de dos cuestionarios, al final del desarrollo del programa, en donde se solicitaba su valoración: CEVAL (Cuestionario de Evaluación para el Alumnado) y CEP (Cuestionario de Evaluación del Profesorado) Los resultados más relevantes obtenidos, en donde coinciden las opiniones de ambos sectores, y que además, refrendan los resultados estadísticos, se refieren al interés medio-alto suscitado por el programa y a su utilidad para la vida, al mejorar la asertividad y la capacidad de pensar en las consecuencias de la conducta.

Asimismo, han observado su influencia en el clima del aula en la mejora de las relaciones interpersonales, informando las y los estudiantes y sus profesores y profesoras que ha sido bueno, y que se han sentido *bien-muy bien* con sus profesores y viceversa. Todos son favorables a su aplicación en cursos posteriores.

2.2.3. Programas de ayuda entre iguales: el *alumno ayudante*

Los programas de ayuda entre iguales, de los que forma parte el modelo de *alumno ayudante* objeto de este trabajo, han sido introducidos recientemente en España por Isabel Fernández (Fernández y Orlandini, 2001; Fernández y Andrés, 2002; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) Esta autora impulsó su inserción en centros de Madrid y en otras regiones de España, y, de forma específica en Andalucía, el equipo de Rosario Ortega (Del Rey y Ortega, 2001) lo incluyó como parte del programa SAVE como experiencia piloto en un centro, con ligeras variaciones en su aplicación, obteniendo los resultados positivos en su evaluación de los que se ha informado con anterioridad. El programa del *alumno ayudante* ha sido adaptado a partir de los modelos iniciales desarrollados por Helen Cowie y su equipo en escuelas anglosajonas (Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000), pudiendo formar parte de programas de intervención general de mejora de la convivencia en centros (como los casos del programa Sevilla Antiviolenia Escolar, SAVE, ya comentado, o del Modelo integrado) o bien introducirse como programas específicos de intervención para la resolución de conflictos.

En sentido general, los diferentes formatos que adoptan los programas de ayuda entre iguales (*peer support*) parten de una concepción de la educación que promueve un desarrollo “*personal y social capaz de realizar contribuciones significativas en la consecución de los tres derechos de la infancia: protección frente al abuso, provisión de una calidad razonable de vida y el aprendizaje de la participación en una sociedad democrática*” (CRDU, 1994, citado en Cowie y Wallace, 2000)⁴² De esta forma, pueden contribuir a la creación de entornos de aprendizaje en los que la salud psicológica y el aprendizaje emocional cumplen un papel esencial en la formación de los chicos y chicas (Cowie, Boardman, Dawkins, y Jennifer, 2004; Van Schoiack-Edstrom, Frey y Beland, 2002) El contexto escolar, específicamente la etapa de Educación Secundaria, se presenta así como el espacio idóneo en el que pueden llevarse a cabo este tipo de experiencias, que, en el ámbito de la educación social y moral debe fomentar en los adolescentes la práctica de habilidades sociales básicas como la empatía, la solidaridad y el respeto al otro, al tiempo que les prepara para la creación de planes de vida futuros y promueve la autonomía moral.

La implantación del modelo del alumno *ayudante* en el centro –*consejero*, o alumno *amigo*–, pone a disposición de los estudiantes que necesitan ayuda, a otros compañeros capaces de escuchar sus problemas y de acompañarles en la búsqueda de soluciones ante los conflictos propios de la vida cotidiana de las escuelas, necesidades no siempre cubiertas en las interacciones espontáneas, como demuestran los datos de investigación que señalan

⁴² CRDU UK *Agenda for Children*. Children’s Rights Development Unit.

significativos porcentajes de aislamiento social en los centros educativos. Sharp y Cowie (1998, citado en Cowie y Wallace, 2000) lo exponen de la siguiente forma: *“Young people need to have affection, and respectful physical contact with others; they need to be comforted when they are upset, listened to with sympathy, taken seriously, and given opportunities to share feelings, including difficult ones like anger, fear, anxiety and bewilderment. They need to have access to educational opportunities in contexts that are supportive, that prepare them for the roles of adult life, and in which there are resources to help them realize their potential. They also need to gain the experience of taking responsibility for themselves and others in age-appropriate ways, and of dealing constructively with the ethical dilemmas and interpersonal conflicts that they will inevitably encounter in their lives”*⁴³ (p.5)

Cowie y Wallace (2000) hacen referencia a investigaciones procedentes del campo del desarrollo social para argumentar la necesidad de implantar en las escuelas los sistemas de ayuda entre iguales, concebidos como estructuras de apoyo en situaciones de miedo o temor, angustia o ansiedad, ante la dificultad de esperar que surjan de forma espontánea en el período adolescente: Smith y Shu (2000), en una investigación sobre maltrato entre escolares encontraron un bajo porcentaje de víctimas –17%– que pedían ayuda a sus compañeros; Craig y Pepler (1995), hallaron entre los jóvenes posturas ambivalentes hacia el malestar de los otros, manifestando su apoyo al tiempo que informan de que podrían formar parte de grupos de agresores; Rigby y Slee (1991) recogieron la opinión de numerosos jóvenes que dicen despreciar a los iguales más débiles o más necesitados de ayuda; Salmivalli y colaboradores (1996), cuando identifican los diferentes roles que adoptan los jóvenes en los episodios de maltrato –*víctimas, agresores, ayudantes del agresor principal, reforzadores de las agresiones, testigos neutrales o defensores de la víctima*–, sólo encuentran un 17% dispuestos a apoyar espontáneamente a la víctima de manera activa.

Por otra parte, las investigaciones que han indagado sobre este tema en España, señalan que los amigos son las personas a quienes recurren los adolescentes en primer lugar cuando tienen algún problema, mucho antes que a los profesores o a la familia (por ejemplo, Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000) Otras, también en nuestro país, muestran porcentajes significativos de alumnos y alumnas que se sienten insatisfechos de sus relaciones con los compañeros en la escuela, como se ha visto con anterioridad. De acuerdo, por tanto, con la

⁴³ *“Los jóvenes necesitan afecto y contacto físico, respetuoso con los otros; necesitan ser consolados cuando se sienten tristes, escuchados con benevolencia, tomados en serio, y tener oportunidades para compartir sentimientos, incluyendo los difíciles como angustia, temor, ansiedad y perplejidad. Necesitan tener acceso a oportunidades educativas en contextos solidarios que les preparen para sus papeles en la vida adulta, y en los que haya recursos para ayudarles a desarrollar su potencial. También necesitan experimentar la asunción de responsabilidades para sí mismos y para otros de forma adecuada a su edad, y hacerles frente de forma constructiva por medio de dilemas éticos y conflictos interpersonales que, inevitablemente, encontrarán en sus vidas futuras”*

realidad de las relaciones sociales en la vida escolar de la que informan las investigaciones, la inserción de estructuras formales de *ayuda entre iguales* supone no sólo la creación de un recurso protector capaz de actuar como red de apoyo social ante situaciones de desamparo y susceptible, en su caso, de prevenir posibles agresiones, sino también la creación de oportunidades de desarrollo social y moral para los jóvenes que se involucran en su participación, para el profesorado participante y para el conjunto de la institución educativa.

Fernández, Villaoslada y Funes (2002) vinculan la implantación de estos programas al desarrollo de una cultura escolar de gestión de la convivencia en la que, apoyándose en los alumnos/iguales como clave de la intervención, el centro educativo muestra interés y preocupación por el bienestar emocional de todos sus miembros: por el alumnado en primer lugar, pero también por profesorado y por las familias de los estudiantes. En coherencia con este planteamiento, los objetivos que se plantea el programa son:

1. Fomentar la colaboración, el conocimiento y búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
2. Mejorar la convivencia en los centros educativos.
3. Reducir los casos de maltrato entre iguales.
4. Favorecer la participación directa del alumnado en la resolución de los conflictos escolares.
5. Crear canales de comunicación y de conocimiento mutuo entre educadores y alumnado.
6. Establecer una organización escolar específica para tratar las formas violentas de afrontar los conflictos.
7. Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

Como se desprende de sus objetivos, el eje de la intervención en el modelo del *alumno ayudante*, la resolución de conflictos en el centro, parte de una perspectiva sociológica y psicológica en la conceptualización del conflicto, en donde su aparición en las relaciones cotidianas de convivencia se considera inevitable –“*El conflicto es un proceso natural [...] necesario para la vida humana*”-, al tiempo que se le despoja de su carga negativa tradicional –“[...] *Puede ser un factor positivo para el cambio, y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo*” (Lederach, 2000, p. 59): se encuadran así en el tipo de programas basados en el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos de forma no dañina y constructiva para las partes (Funes, 2000): un punto de vista, en definitiva, que trata de aprovechar la

potencialidad del conflicto al convertirlo en instrumento de aprendizaje y desarrollo. Asumiendo esta orientación básica de las intervenciones, por lo tanto, las autoras consideran que la influencia del programa en el centro debe observarse en los siguientes aspectos: a) en la mejora de la convivencia en general, en la disminución de la intensidad de los conflictos y en la disminución de la aplicación de las medidas sancionadoras, en la mejora de la autoestima de los alumnos y profesores participantes en la experiencia, en el incremento de la participación, en mayores sentimientos de seguridad y protección entre todos los miembros de la comunidad educativa, en la satisfacción del alumnado y las familias por el interés mostrado por la escuela por el bienestar psicológico de las personas, y, por último, en el reconocimiento de la mejora de la escuela en su conjunto en el entorno físico y social en el que está inserta.

Desarrollo del modelo

Las experiencias de evaluación –aún escasas, pero unánimes en sus resultados– muestran los programas de ayuda entre iguales y/o el programa del *alumno ayudante* como poderosas herramientas de intervención que permiten experimentar y mejorar las habilidades sociales a través de la propia práctica (Salmivalli, 1998b, 1999, 2004; Wang, 1987, citado en Salmivalli, 1999; Thompson, 1986, citado en Salmivalli, 1999; Naylor y Cowie, 1999; Del Rey y Ortega, 2001; Naylor, Cowie y Del Rey, 2001; Andrés y Martín, 2002; Benítez, 2003; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Smith y Watson, 2004; Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005; Cowie y Fernández, 2006) Las investigadoras que iniciaron la experimentación de estos programas en escuelas inglesas, Cowie y Sharp (1996), proponen tres tipos de ayuda entre iguales: apoyo social y afectivo a alumnos que necesitan reforzar su integración en el grupo (*befriending* o alumno amigo); apoyo a alumnos en las tareas académicas (*mentoring* o alumno tutor); apoyo o acompañamiento a quienes necesitan ayuda en problemas personales o familiares (*counselling* o alumno consejero) y alumnos mediadores en resolución de conflictos de convivencia. No obstante, hay que recordar que el modelo del *Alumno Ayudante* que se evalúa en este trabajo es una figura que fusiona las distintas funciones, según la propuesta de Fernández y Orlandini (2001) y Fernández, Villaoslada y Funes (2002) De acuerdo con el diseño inicial de los distintos tipos de intervenciones que se preveían llevar a cabo, se valoraron las posibles dificultades para diferenciar necesidades y funciones en la vida cotidiana de la escuela, de manera especial en los primeros cursos de secundaria⁴⁵.

⁴⁵ En la actualidad el modelo ha seguido un desarrollo notable en el instituto en el que se llevó a cabo la evaluación, organizando y ampliando las distintas actuaciones, diferenciando las tareas de los alumnos y alumnas para atender a mayor número de necesidades de forma más especializada, e incluyendo el conjunto de acciones

La complejidad de la implantación del programa en el centro es bien visible en la medida en que exige una serie de cambios que afectan a la cultura y a la organización del centro, afectando, aun indirectamente, a distintos estamentos del centro más allá del pequeño núcleo de profesores imprescindible para su impulso y desarrollo. Como señalan Fernández, Villaoslada y Funes (2001), la puesta en marcha del programa exige, ante todo, consenso para su aplicación, e información al conjunto de la comunidad educativa. Con este objeto, plantean tres fases para su implantación: 1ª Toma de conciencia, debate, difusión y aprobación (por el Claustro de Profesores, Consejo Escolar e inclusión, si es posible, en documentos del centro como el Plan de Acción Tutorial y el Proyecto Educativo de Centro), 2ª Desarrollo del modelo: selección, formación y organización, y 3ª Mantenimiento, supervisión, expansión de la experiencia y evaluación.

El equipo de *alumnos ayudantes*, elegidos en sesiones de tutoría por sus compañeros y compañeras de acuerdo con determinadas características prosociales, comienza sus actuaciones, definidas como colaboración en la resolución de los conflictos de convivencia entre alumnos, y, secundariamente, entre alumnos y profesores, a principios del curso escolar. Se desarrolla tan sólo durante ese año académico, con objeto de favorecer la rotación del alumnado a lo largo de toda la etapa. Fernández y Andrés (2001, p. 137) señalan que “*No se pretende crear una élite de expertos prosociales, sino generar la posibilidad de que el mayor número posible de chicos y chicas puedan colocarse en el papel de amigo*”, de acuerdo con los resultados de investigación que muestran cómo, al ejercitar el rol de *alumno ayudante*, se produce una mejora en la competencia social de los directamente implicados en el programa. La intervención en la resolución de los conflictos permite, idóneamente, el surgimiento de oportunidades de desarrollo social y moral de más difícil aparición en los contextos habituales de interacción, limitados por lo común al ámbito más reducido de las relaciones de amistad. Además, los alumnos *ayudantes* reciben formación específica en habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos (técnicas de escucha activa, desarrollo de la empatía y resolución de problemas, ayuda a sus compañeros en situación de indefensión, confusión, dificultades académicas y dificultad de relación con sus iguales, etc.), siendo su actuación cotidiana supervisada por los profesores comprometidos con el proyecto.

En un sentido amplio, la formación incluye, junto a la específica dirigida a la capacitación para intervenir en los conflictos interpersonales, tareas relacionadas con la

en el Plan de Acción Tutorial como “eje de las nuevas propuestas”. El objetivo común es promover la mejora de las relaciones entre el alumnado, favoreciendo el desarrollo de la amistad, la participación y la autonomía personal (Fernández, 2006)

promoción y fortalecimiento del modelo en el centro, destacando los siguientes objetivos (Arribas y Torrego, 2006, p. 46):

- Promoción de la ayuda y apoyo entre compañeros.
- Capacitación de los alumnos participantes en la realización de mediaciones no formales como estrategias para el tratamiento de conflictos.
- Identificación y consenso acerca de los valores y principios en que basa sus actuaciones el servicio de ayuda.
- Promoción de la intervención de los alumnos ayudantes en los conflictos interpersonales de su grupo-clase.
- Creación del equipo de todos los alumnos *ayudantes* del centro.
- Conocimiento de los distintos recursos disponibles en el centro para ayudar a resolver los conflictos.
- Clarificación de la organización y funcionamiento de los equipos de alumnos *ayudantes* dentro de la gestión de la mejora de la convivencia en el centro.

La creación de este nuevo agrupamiento del alumnado, construido a partir de los grupos clase y de carácter rotativo a lo largo de la etapa, introduce el papel de alumno ayudante en la organización del aula con funciones específicas:

- Escuchar a los compañeros en sus versiones de los conflictos y en sus inquietudes. No aconsejan ni enjuician.
- Animar a sus compañeros a sentirse capaces de afrontar sus dificultades.
- Acompañan, sobretodo a quienes se encuentran aislados y no tienen amigos.
- Están a disposición de quienes requieran su ayuda.
- Acogen a los nuevos integrantes del grupo, especialmente a quienes tienen más dificultades por su origen social, cultural, o por rasgos de personalidad que hacen difícil su inserción en el grupo clase.
- Detectan los posibles conflictos de forma preventiva para evitar su escalada.
- Informan a los compañeros sobre los recursos que pueden utilizar para resolver sus dificultades.
- Difunden el servicio en actividades conjuntos con los demás alumnos *ayudantes*.
- Median en los casos que corresponda, bajo supervisión del profesorado coordinador, en mediaciones no formales.

- Derivan los casos que, por su gravedad, aconsejan la intervención de profesionales específicos (asesorados por el profesor acompañante)

- Participan en la actividad general del equipo de alumnos *ayudantes*.

Al mismo tiempo, sus funciones y tareas están presididas por los valores de:

- *Confidencialidad*, respetando el derecho a la intimidad de las personas a las que brindan ayuda.
- *Compromiso*, con el equipo de *ayudantes* como en su actividad de ayuda.
- *Respeto*, a los compañeros que les requieren considerando, asimismo, la imagen de la figura ante el resto de compañeros y actuando de forma coherente con los principios del servicio.
- *Solidaridad*, con las dificultades, debilidades, sufrimiento de los otros, respetando las diferencias entre las personas.
- *Disponibilidad* cuando se solicita su presencia, haciendo ver que se está dispuesto a escuchar y ayudar.
- *Justicia*, mostrando respeto y protección a las necesidades y derechos fundamentales de todas las personas recogidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Como se desprende de lo que se acaba de exponer, la característica más novedosa de estos programas consiste en que incorporan una *nueva forma de participación de los alumnos*, compatible con los canales tradicionales del centro que les permite intervenir en la resolución de los conflictos que surgen en el ámbito de los iguales, e incluso, ocasionalmente, en los conflictos con profesores. Funcionan de forma paralela a los canales de representación tradicionales (delegados de curso, de actividades deportivas, etc.) y representan un paso intermedio entre agrupaciones informales de amistad y/o de cooperación formal, sea en el curriculum o en actividades del centro y la mediación escolar. Esta propuesta adquiere un carácter multidimensional en la medida en que su constitución afecta, no sólo al alumnado, sino también al profesorado, ya que éste debe implicarse en la planificación de la formación, la selección de los alumnos, el seguimiento y el mantenimiento de la intervención, en la preparación de actividades de orden curricular a nivel de aula dirigidas a fomentar el desarrollo prosocial del alumnado y en la repercusión de las actividades del programa y de la intervención de los alumnos en los órganos de decisión del conjunto del centro. Además, el profesorado directamente implicado en el programa participa en las sesiones de seguimiento de los equipos de *alumnos ayudantes*, en donde se comentan los casos que se han atendido, se analizan las

intervenciones, se planifican estrategias, se comparten apoyos y se valoran los resultados. Los docentes, en estas reuniones, adquieren un nuevo papel: *acompañante reflexivo y facilitador de la participación del alumnado*, debiendo cumplir las siguientes funciones (Arribas y Torrego, 2006, p. 47):

- Conducir el proceso de comunicación
- Ayudar a identificar los conflictos.
- Dar pautas de intervención, en caso necesario.
- Orientar reflexiones.
- Apoyar y valorar las intervenciones de los alumnos.

Con objeto de completar la información sobre los tipos de intervenciones que desarrollan los *alumnos ayudantes*, es preciso comentar brevemente un aspecto relacionado con dos características esenciales del modelo, el respeto a la confidencialidad de los casos que se atienden y la necesidad de derivación de aquéllos que, por su gravedad, no se incluyen. Cowie y Wallace (2000) han creado un código mínimo de casos para los *alumnos ayudantes*, quienes deben poner en conocimiento de los profesores responsables de la coordinación del proyecto y derivarlos, cuando sea preciso, a otras instancias de intervención. Entre ellos se encuentran casos de alumnos con dificultades psicológicas graves, problemas relacionados con educación sexual o embarazos adolescentes, problemas de suicidio, etc. Fernández, Villaoslada y Funes (2002) añaden los casos de maltrato familiar, abuso sexual y extorsión económica con amenazas.

Por último, es preciso señalar los resultados de las evaluaciones más relevantes sobre el funcionamiento de estos sistemas que se han llevado a cabo. Contando con la heterogeneidad de las que se han llevado a cabo, Cowie y Fernández (2006) dividen los resultados obtenidos en cuatro bloques: los pertenecientes a los alumnos y alumnas directamente participantes en los programas, los relativos a la información de los usuarios, el impacto de la ayuda entre iguales en agresores y víctimas y en el clima social y las relaciones interpersonales en la escuela.

En el primer ámbito, Cowie (1998) señala que todos los entrevistados, alumnos y profesores, informan de los beneficios personales obtenidos en la participación en el proyecto, coincidiendo en este caso con los datos procedentes de nuestro estudio, como se expone más adelante. Así, se informa del incremento de la seguridad en uno mismo y del sentimiento de responsabilidad, y de la creencia de estar contribuyendo de forma positiva al desarrollo diario de la escuela. Además, el 60% de los *ayudantes* relacionan los beneficios con la formación recibida. Una amplia evaluación llevada a cabo por Naylor y Cowie (1999) presenta datos

relativos a los *alumnos ayudantes*, así como del funcionamiento desde el punto de vista de los usuarios. Sus resultados, ampliamente difundidos, indican que el 78% de los *ayudantes* comunicaron la mejora de sus habilidades sociales e interpersonales, informando el 58% de que la práctica les había mostrado su capacidad para cuidar de quienes lo necesitan y combatir el maltrato en la escuela. Se encuestó a 2.313 alumnos y alumnas de secundaria y a 226 profesores y profesoras, pertenecientes a 51 escuelas, en donde se habían implantado sistemas de ayuda entre iguales al menos durante un curso escolar. En cada una de ellas se seleccionaron distintos grupos de participantes: *alumnos ayudantes* miembros de los distintos modelos y beneficiarios del programa o potenciales beneficiarios, y profesores implicados y no implicados. La conclusión general fue que los sistemas de ayuda entre iguales pueden actuar como una potente herramienta de prevención del maltrato, aunque no puede darse cuenta de una disminución de la incidencia en todos los casos. Cowie y Hutson (2005) destacan una característica esencial, referida al sector de alumnado victimizado que no informa a nadie de su situación: al reducir el impacto negativo del maltrato, favorecen el que los chicos y chicas que lo sufren comuniquen sus experiencias.

Un estudio posterior (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002), realizado con la misma cohorte de alumnos y alumnas, confirmó que muchos usuarios, o posibles beneficiarios del programa valoraban la utilidad del servicio de ayuda, en el sentido de aumentar sus sentimientos de seguridad en la escuela y de verla como un signo de que el centro se ocupaba de crear una atmósfera de cuidado. Otro resultado interesante de esta evaluación son los cambios observados en los *ayudantes*, que, como en el estudio de 1998 de Cowie, informaban de la mejora de la confianza en uno mismo y un creciente sentimiento de identidad como *alumnos ayudantes*. También encontraron diferencias en cuanto al alcance y grado de ayuda que los participantes en el programa recibían de otros, entre las que se cita la colaboración del profesorado, la aprobación de la familia, la valoración de la formación y de las reuniones de coordinación de los ayudantes, así como la información que recibían de otros alumnos, tanto de quienes utilizaban el sistema como de beneficiarios potenciales. En cuanto los varones, les permitía reflexionar sobre la identidad de género, en tanto que otros hacían compatible la “masculinidad” con el rol de *alumno ayudante*. Su tarea, además, implicaba coordinación entre sí y, en otros momentos, con sistemas ajenos al contexto escolar inmediato.

La perspectiva de los profesores sobre el funcionamiento del sistema, asimismo, ha quedado recogida en un informe realizado por la Fundación de Salud Mental (2002, citado en Cowie y Fernández, 2006), en donde el 96% de los docentes comunican que el programa de ayuda entre iguales había mejorado las relaciones entre los estudiantes, y que el 61% percibía que había

influido en la reducción de la incidencia del maltrato. En el mismo sentido positivo, el 100% manifestaba el aumento en la percepción de la escuela como una “comunidad que cuida”, el 82% que la ayuda reducía los niveles de estrés de los estudiantes que necesitaban apoyo y el 61% comunicaba una mejora de la comunicación entre alumnos y profesores.

Cowie y Fernández (2006) informan también de los resultados de un estudio realizado a nivel nacional en centros de primaria y secundaria en el Reino Unido, en el que participaron 834 alumnos y 204 profesores. Aunque encontraron que el uso de los sistemas variaba entre las escuelas, en torno a la mitad del alumnado conocía a alguien que había utilizado el servicio, encontrándolo útil en el mismo porcentaje aproximadamente. Con respecto al género, las chicas de secundaria consideraban que era de mayor ayuda que sus compañeros varones. Cowie y Olafsson (2000) informaron, por su parte, de la valoración positiva del sistema que hacían las víctimas de maltrato.

En definitiva, de acuerdo con los datos de evaluación obtenidos, Cowie y Fernández (2006) informan de que, aunque no se cuenta con datos cuantitativos sobre la capacidad de los sistemas de ayuda para reducir el maltrato, la información cualitativa informa de la eficacia de las intervenciones, tanto para los chicos y chicas más vulnerables frente a los episodios de maltrato, como para el desarrollo personal de quienes se implican directamente en ellos. Se advierte, no obstante, de tener en cuenta el contexto social en el que la escuela está inserta, lo que exigiría valorar en su justa medida la capacidad de intervención de los *ayudantes*. En entornos con niveles de violencia altos, sus actuaciones se encuentran limitadas, limitando seriamente su impacto en la institución de forma general. Cowie y Olafsson (2000) recuerdan, en este sentido, la creciente percepción del papel que pueden jugar los chicos y chicas implicados aprendiendo y adaptando sus habilidades sociales, de forma reflexiva, a las necesidades de su contexto específico. Por otro lado, los beneficios obtenidos por la escuela en su conjunto, señalados también por los profesores, destacan su potencial para contribuir a la creación de un entorno de aprendizaje en el que se valore la salud psicológica y la alfabetización emocional (Cowie, Boardman, Dawkins y Jennifer, 2004)

En este momento es oportuno finalizar con las palabras de Cowie (2007, p. 103), útiles para recordar las oportunidades que brindan estos programas, para crecer y desarrollarse, a las personas que forman parte de él y a los centros que toman la decisión de implantarlos: *“El punto fuerte del apoyo entre iguales es que siempre está en proceso de cambio, a medida que los jóvenes implicados se vuelven más creativos y confían más en el desarrollo del sistema en el que han sido preparados para participar. Esencialmente, pues, el apoyo entre iguales trata de reforzar a los jóvenes para que puedan ayudarse a sí mismos.”*

Capítulo 3.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Introducción

El marco teórico precedente abre el camino a la exposición de la metodología de la investigación, cuyos resultados se presentan en los capítulos posteriores. El método seguido se divide en los apartados de objetivos, hipótesis, diseño, fases de recogida de datos y poblaciones participantes, instrumentos utilizados y procedimiento.

3.1. Método de la investigación

De acuerdo con la perspectiva teórica expuesta, el diseño de evaluación del programa que nos ocupa en este trabajo se fundamenta en dos ejes: el primero referido a indicadores de cambio observables, por una parte, la evolución del clima escolar, cuyo fin es conocer los cambios en la institución, durante el período de dos años de duración del estudio en que se desarrolla el programa de intervención, y por otra, los producidos en las habilidades sociales de los alumnos protagonistas de las actuaciones –los *alumnos ayudantes*. El segundo, referido a la satisfacción percibida, se centra en la valoración que realiza del programa la población a quien va dirigido y los profesores y alumnos (*ayudantes*) comprometidos con el proyecto.

3.2. Objetivos

El objetivo general es la evaluación de un programa de intervención escolar basado en los sistemas de ayuda entre iguales (programa de *alumnos ayudantes*), cuyas metas principales son la mejora de la convivencia y la reducción de los conflictos entre el alumnado . El presente estudio tuvo lugar durante los dos primeros años de implantación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años), participando todo el alumnado, profesorado y familias del centro.

El objetivo general se enmarca en el contexto del estudio del *clima escolar* de la escuela, el cual, a su vez, contempla dos objetivos específicos: conocer el cambio en las relaciones interpersonales entre los diferentes colectivos y la incidencia de los conflictos de convivencia, con especial atención a los casos de maltrato entre iguales entre el alumnado. Por tanto, se

establecen dos niveles de análisis: la evolución del clima escolar y el funcionamiento del programa en sí mismo.

Los objetivos específicos, desglosados en ambos niveles, son los siguientes:

- Evaluación del cambio en el clima escolar del aula y del centro.
- Evaluación del clima escolar en el aula y el centro, en función del género y curso del alumnado y del género del profesorado, y, en el caso de las familias, en función del curso de escolarización de sus hijos.
- Evaluación del cambio en las habilidades sociales del alumnado directamente participante en el programa (*alumnos ayudantes*)
- Evaluación de las habilidades sociales de los *alumnos ayudantes* en función del género y la edad.
- Valoración del funcionamiento del programa para conocer el grado de satisfacción del alumnado y del profesorado de la etapa.
- Valoración del clima escolar y del funcionamiento del programa por parte del equipo directivo.

3.3. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos que se acaban de exponer, una primera hipótesis es que se produzcan cambios en el clima del centro y del aula durante los dos cursos escolares en los que se ha desarrollado la intervención. Los resultados de las evaluaciones de programas con objetivos equivalentes ofrecen, hasta el momento, resultados contradictorios, tanto con respecto a la evolución positiva del clima escolar de forma general, como, en sentido contrario, detectándose un aumento en la percepción de los conflictos en los primeros momentos de desarrollo de las actuaciones (Cowie y Olafsson, 2000; Cowie y Wallace, 2000; Ortega y del Rey, 2001; Smith, 2003; Smith y Watson, 2004; Smith, Pepler y Rigby, 2004)

Con respecto a los estudios que han utilizado centros de control, tampoco los resultados encontrados hasta el momento son homogéneos, no habiéndose observado diferencias de evolución en casos determinados entre las escuelas en donde se implantan los programas y sus equivalentes de control (Svenson, 2003) No obstante, dadas las características específicas del programa de intervención que aquí se evalúa, en nuestro trabajo podrían esperarse cambios en algunos indicadores del clima de centro de la escuela experimental, no observables en el centro de control. Posiblemente, no tanto referidos a la disminución de la incidencia de los casos de maltrato entre iguales, ya encontrados en evaluaciones precedentes

de este tipo de programas (Cowie y Wallace, 2000), sino en relación con otros aspectos en los que la intervención puede incidir de forma directa.

La segunda hipótesis que se pretende comprobar es la mejora de las habilidades sociales de los alumnos implicados directamente en la intervención, en este caso de acuerdo con estudios previos en donde se han encontrado resultados similares (Cowie, 1998; Naylor y Cowie, 1999; Naylor, Cowie y del Rey, 2001; Cowie, Naylor, Taylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; *Mental Health Foundation*, 2002; Benítez, 2003)

Por último, podría esperarse la valoración positiva del programa por sus potenciales beneficiarios y por quienes están implicados directamente, contando de nuevo con los antecedentes en este campo (Cowie, 1998; Naylor y Cowie, 1999; Naylor, Cowie y del Rey, 2001; Cowie, Naylor, Taylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Benítez, 2003)

3.4. Diseño

El diseño de evaluación considera como indicadores de éxito la mejora del clima escolar, la mejora de las habilidades sociales de los alumnos participantes y la satisfacción de los usuarios del programa para la prevención de los conflictos. Con este objetivo, se ha utilizado un *diseño longitudinal pre-post cuasi-experimental con encuesta, con un grupo de cuasi-control*, aplicándose de forma complementaria técnicas cualitativas de obtención de información. Este estudio se sitúa, de este modo, en el ámbito de la investigación aplicada, ya que su pretensión está orientada a la comprensión del fenómeno objeto de estudio (Colás, 1997)

Por otra parte, la evaluación del programa que contempla este trabajo no pretende tan sólo la comprobación empírica del grado de cumplimiento de sus objetivos. De acuerdo con la definición de modelo de evaluación que exponen Stufflebeam y Shinkfield: “*La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1985, p. 183), un objetivo esencial es la devolución de la información a los responsables del programa en el centro sobre la forma en que se ha desarrollado. Por tanto, en el plano metodológico, el objetivo de conocer la eficacia percibida del programa en el contexto de los cambios en el clima escolar del centro, sugiere la utilización combinada de distintas metodologías de investigación, como señalan Marchesi y Martín (1998, p. 273): “[...] *La obtención de la información pertinente exige la utilización de dos tipos de métodos: cuantitativos y cualitativos. Cuando se pretende que los datos del centro puedan utilizarse para comprobar los cambios que se producen a lo largo del tiempo o para compararse con los otros centros, las técnicas cuantitativas*

son necesarias. Desde esta perspectiva es necesaria la utilización de cuestionarios o pruebas de aprendizaje debidamente contrastadas.

Cuando el objetivo principal es conocer el funcionamiento propio del centro con el fin de ayudar a todos los participantes a tomar conciencia de los problemas y promover su mejora, es conveniente emplear también métodos cualitativos. A través de la observación y de la entrevista es posible conocer con mayor profundidad los procesos que se producen en el centro y en las aulas, lo que permitirá una mejor explicación de los resultados que se obtienen en ese centro concreto”.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación de los objetivos se ha vertebrado en torno a los ejes cuantitativo-cualitativo, utilizándose *cuestionarios* y *grupos de discusión* y *entrevistas en profundidad*. Además, se ha introducido una segunda escuela con función de grupo de cuasi control, de gran equivalencia en contexto y población con el centro en donde se desarrolla el programa, en donde se ha recogido información sobre clima escolar en los mismos momentos que en el primero. Asimismo, con objeto de fortalecer en mayor medida el diseño de la investigación, se ha maximizado la representación de la muestra recogiendo la información de toda la población de las escuelas. A continuación se exponen las fases de recogida de datos y la descripción de participantes e instrumentos, con tablas que resumen la información, en los apartados correspondientes.

3.5. Fases de la investigación

El carácter pre-post del estudio contempla diferentes fases de recogida de la información, que varían en función de las características del instrumento utilizado, de los objetivos que se persiguen y de la población a quien se dirige. Durante los dos años del estudio, realizado en los cursos escolares 2000/01 y 2001/02, la información sobre *clima escolar* se recogió en tres momentos entre el alumnado (fases inicial-F1, media-F2 y final-F3) y en dos entre el profesorado y las familias (fases inicial-F1 y final-F3) La previsión de variaciones en la información procedente del alumnado, por factores relacionados con los cambios de curso a lo largo de la etapa educativa durante el período de duración del estudio, aconsejó realizar la recogida de la información en tres ocasiones sucesivas. Por el contrario, en el caso de los dos grupos de población adulta, se consideró suficiente hacerlo en dos únicas tomas.

En cuanto a los protagonistas directos de la intervención, se han evaluado los cambios en las *habilidades sociales* de los alumnos *ayudantes* del primer año de intervención, en dos tomas pre-post intervención del mismo curso escolar. Por ser la primera experiencia del programa en el centro, siendo así la muestra menos contaminada a efectos de observar los cambios individuales en la competencia social derivados de la participación directa en el programa, se

decidió que el trabajo de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo, debía centrarse en el primer grupo de alumnos y alumnas que llevó a cabo la experiencia, aunque en el segundo año del estudio siguiera actuando en el centro un nuevo equipo de *alumnos ayudantes*.

La recogida de información cualitativa con los participantes en los grupos de discusión y con las personas entrevistadas, se ha hecho, asimismo, en momentos distintos a lo largo de los dos años de estudio: los *alumnos ayudantes* se han reunido en grupos de discusión al inicio y final de la aplicación del programa del curso escolar 2000/01, mientras que los compañeros y compañeras de clase y curso que han observado las actuaciones han celebrado sesiones post-intervención en el segundo año. Dada la complejidad y características específicas del programa, se valoró que la experiencia acumulada de ambos años de intervención proporcionaría a los alumnos y alumnas observadores una visión más completa de las actuaciones de los *ayudantes*, lo que podría redundar en la obtención de información más relevante. Por su parte, los profesores implicados directamente en el programa han participado en dos grupos de discusión, correspondientes al final de cada uno de los dos años del estudio cuantitativo: el primero, al final del primer curso (junio de 2001) y el segundo, desdoblado en dos sesiones, al final del segundo y al inicio del curso siguiente (junio y septiembre de 2002), debido a la dificultad de reunir a todos los profesores del equipo en una sola reunión. Por último, dos miembros destacados del equipo directivo por su relación con el programa, la directora del centro y un jefe de estudios, fueron entrevistados al final del tercer año de desarrollo de las actuaciones.

La tabla 3.1 que sigue recoge las fases de recogida de datos durante los que se realizó el estudio, en relación con el instrumento utilizado y la población en los dos cursos escolares, 2000/01 y 2001/02 (con la excepción de la entrevista al equipo directivo del centro que, realizada en junio de 2003, no se incluye en la tabla)

Tabla 3.1. FASES DE EVALUACIÓN

FASES		Curso 2000/2001 INICIAL			Curso 2001/2002 MEDIA	Curso 2001/2002 FINAL		
INSTRUMENTO		Cuestionario de clima escolar (F1)	Escala de Habilidades Sociales	Grupo de discusión		Cuestionario de clima escolar (F2)	Cuestionario de clima escolar (F3)	Grupo de discusión
ALUMNOS	TODA LA ETAPA	Oct/Nov 2000				Febrero 2002	Mayo 2002	
	AYUDANTESO MEDIADORES	Oct/Nov 2000	Enero 2001/ Junio 2001	Feb 2001	Jun 2001		Mayo 2002	Junio 2002 (No <i>ayudantes</i>)
DOCENTES	TODA LA ETAPA	Oct/Nov 2000					Mayo 2002	
	PROFESORES PARTICIPANTES	Oct/Nov 2000		Junio 2001			Mayo 2002	Jun/sep 2002
FAMILIAS	TODA LA ETAPA	Oct/Nov 2000					Oct/Nov 2002	

3.6. Participantes

Como se ha avanzado anteriormente, la población del estudio está formada por todos los alumnos, profesores y familias de Educación Secundaria de dos institutos públicos: uno, en donde se ha implantado y desarrolla el programa de intervención y otro con función de grupo de cuasi control. Ubicados ambos en la zona sureste del extrarradio de la provincia de Madrid, presentan características muy similares en contexto físico y tipo de población, están situados en un área geográfica de nivel sociocultural bajo y medio-bajo y cuentan con un porcentaje de alumnado por encima del 38% de procedencia cultural y étnica muy diversa, aunque en su mayoría son originarios de países de América Latina.

El instituto en donde se desarrolla el programa tiene 660 alumnos escolarizados en los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, programas de Diversificación a uno y dos años, programas de Garantía Social de Imagen y Sonido, Ciclo Medio de Imagen y Sonido y Ciclos de Grado Superior en Informática e Imagen y Sonido. Asimismo, tiene Programa de Integración Línea 3 en ESO y dos ramas de Bachillerato, Tecnológico y Ciencias Sociales. Por su parte, el instituto que actúa como grupo de control escolariza a 312 alumnos de la ESO,

incluyendo un Programa de Diversificación, otro de Educación Compensatoria y uno más de integración. Su oferta educativa incluye también Bachillerato, en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales. El alumnado de Formación Profesional se distribuye entre las familias profesionales de Sanidad, Administración e Imagen personal.

El profesorado tiene una media de edad entre 30 y 55 años, son mayoritariamente mujeres, su antigüedad en los centros varía entre los 3 y 15 años y nadie vive en el mismo barrio en donde están situados los institutos, aunque en torno al 20% reside en zonas limítrofes. La plantilla estable supone un porcentaje aproximado del 50% de la población total de profesores.

Las familias participantes en el estudio, padres y/o madres, y/o tutores legales de los alumnos y alumnas, de los cuatro cursos de secundaria de la escuela en donde se ha experimentado el programa, pertenecen a un nivel sociocultural bajo y medio-bajo. Además, a lo largo de todo el curso escolar se produce la llegada al centro de nuevas familias de origen extranjero, de forma gradual y en progresivo aumento, que representan una altísima proporción del alumnado de acogida (en algunos cursos, por encima del 70,0%) Familias monoparentales en gran medida, suelen estar sujetas a condiciones económicas de gran precariedad, y, frecuentemente, a largas jornadas laborales. El desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo o del idioma español, o de ambos al mismo tiempo, es a menudo una característica de los nuevos grupos familiares cuyos hijos escolariza el centro.

- *Participantes en el estudio de clima escolar*

La tabla 3.2 recoge la población total participante en el estudio de clima escolar, distribuyendo a los sujetos por centro de pertenencia, grupo de población y fase de la investigación. Con objeto de aligerar la lectura del texto, la segregación de los datos por género (alumnado y profesorado del centro de implantación del programa y alumnado de la segunda escuela) y curso (en alumnado de ambos centros y familias del primero) se expone en la presentación de los capítulos correspondientes.

Tabla 3.2. Población participante en el estudio de clima escolar

FASE	CENTRO CON PROGRAMA DE <i>ALUMNOS AYUDANTES</i>				CENTRO DE CONTROL		
	Alumnos	Profesores	Familias	Total	Alumnos	Profesores	Total
1 = Inicial	261	33	140	434	112	27	139
2 = Media	280	-	-	280	180	-	180
3 = Final	237	32	102	371	170	26	196
Total población	778	65	242	1085	462	53	515

- *Participantes en grupos de discusión y figuras entrevistadas*

Alumnos. Como se ha informado en el apartado de las fases de la investigación, los grupos se establecieron en función de su participación en el programa, como *alumnos ayudantes* y como observadores (alumnos de los mismos cursos y clases en donde se habían desarrollado las actuaciones, *no ayudantes* en la tabla 3.3) La tabla 3.3. resume el número de participantes por cursos en cada fase.

Tabla 3.3. Alumnos participantes en los grupos de discusión

CURSOS	ALUMNOS		
	<i>Ayudantes</i>		<i>No ayudantes</i>
	Pre-intervención	Post-intervención	Post-intervención
1º	7	6	7
2º	9	8	8
3º	10	9	8
Total	26	23	23

Profesores participantes. Se celebraron dos grupos de discusión con los profesores que habían participado de forma directa en la implantación y desarrollo del programa. La primera reunión contó con la presencia de dos miembros del equipo directivo (la responsable de la inserción del programa y coordinadora del proyecto europeo y el coordinador interno) y de ocho profesores, teniendo lugar al final del primer año de intervención (junio de 2001) La segunda reunión se celebró en septiembre de 2002, asistiendo a ella 4 profesores, dos de ellos de incorporación reciente al instituto.

Figuras entrevistadas. Se realizaron dos entrevistas en profundidad por separado con las figuras de mayor relevancia en el programa al final del tercer año de intervención: la directora y el jefe de estudios responsables del programa.

3.7. Instrumentos

Los instrumentos se elaboraron de acuerdo con los distintos objetivos del estudio y el diseño de la investigación: cuestionarios para evaluar el clima escolar, las habilidades sociales del alumnado y el funcionamiento del programa, por sus reconocidas virtudes de rapidez de aplicación y de generalización de los resultados. La satisfacción con el funcionamiento del programa y su influencia en el desarrollo de los participantes directos, se ha obtenido a partir de la reflexión en los grupos de discusión con alumnos y profesores. Por último, las valoraciones del equipo directivo sobre el clima escolar y el impacto del programa en el centro, desde la perspectiva de tres años de funcionamiento, se han recogido por medio de entrevistas individuales.

3.7.1. Cuestionarios de clima escolar y evaluación del programa

Se han construido tres cuestionarios, uno para cada grupo de población: alumnos, profesores y familias. Con el fin de comunicar a los participantes los objetivos del estudio, cada cuestionario incorpora una hoja de presentación en donde se informa de la pertenencia del centro al proyecto europeo *Sócrates* de mejora de la convivencia⁴⁸ o el interés investigador por conocer la evolución del clima escolar⁴⁹. La portada incluye una explicación sobre la necesidad de responder con sinceridad a las preguntas y la validez de todo tipo de información facilitada, se comentan las instrucciones de respuesta según el tipo de pregunta y se garantiza la confidencialidad de la información.

Las preguntas se han elaborado en torno a una serie de dimensiones, parte de ellas comunes a las tres poblaciones, de acuerdo con los factores analizados en la parte teórica. Se recogen en la tabla 3.4 del final del apartado, tras la descripción de los cuestionarios correspondientes a cada colectivo. Todos los instrumentos, los tres de clima escolar y la escala de habilidades sociales, se incluyen completos en el Anexo II.

Cuestionario de alumnos. Consta de 33 preguntas: dicotómicas de elección múltiple y de escala Lickert de grado de acuerdo. Asimismo, en las fases media y final de la evaluación, en los

⁴⁸ En el instituto en donde se desarrolla el programa.

⁴⁹ En la escuela de control

cuestionarios de clima se incluyeron un grupo de preguntas dicotómicas, de elección múltiple y dos abiertas, sobre el impacto y funcionamiento del programa en el centro.

Cuestionario de profesores. Consta de 31 preguntas: dicotómicas de elección múltiple, de escala ordinal y de evaluación de frecuencia con grado de acuerdo.

Como los alumnos, los profesores contestan a un conjunto de preguntas sobre el programa de intervención, incluidas en una hoja anexa al cuestionario de clima en la última fase de recogida de datos. Las dimensiones de las preguntas de evaluación del programa, para ambos colectivos, son las siguientes: conocimiento y valoración del programa de intervención y de las intervenciones concretas de los *alumnos ayudantes*, e identificación de estas figuras en sus cursos correspondientes.

Cuestionario de familias. Consta de 35 preguntas específicas sobre clima escolar de grado de acuerdo, y dos sobre antigüedad en el centro del hijo o hija de la persona que completa el cuestionario, así como sobre responsabilidades o cargos de representación que ocupa o ha ocupado. Consta también de dos preguntas sobre hábitos familiares y sobre factores que inciden en el rendimiento académico. La tabla 3.4 que figura a continuación recoge las distintas dimensiones de los cuestionarios de clima escolar.

Tabla 3.4. Dimensiones de los cuestionarios de clima escolar

I. Factores de clima de centro
SISTEMA SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones e interacciones entre alumnos y valoración de sí mismos • Relaciones e interacciones entre profesores y valoración de sí mismos • Relaciones e interacciones profesor/alumno y alumno/profesor <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción de conflictos, tipos y frecuencia 2. Estrategias de resolución, normas y disciplina • Relaciones e interacciones profesores/alumnos/equipo directivo/pnd/familias • Relaciones entre las familias EXPECTATIVAS acerca de la conducta del profesor y resultados de los alumnos PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES ESCUELA Y ENTORNO SOCIAL SEGUROS
II. Factores de clima de aula
SISTEMA SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones e interacciones entre alumnos <ol style="list-style-type: none"> 1. Conductas de amistad y ayuda. 2. Victimización y agresiones • Relaciones e interacciones profesor/alumno y alumno/profesor <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción de conflictos, tipos y frecuencia 2. Estrategias de resolución, normas y disciplina EXPECTATIVAS del profesor y metodología en el aula

III. Coordinación de valores socioeducativos familia/escuela
HÁBITOS SOCIOEDUCATIVOS
ATRIBUCIONES DE EFICACIA A FACTORES DE RENDIMIENTO
SATISFACCIÓN CON LA ENSEÑANZA Y CLIMA INSTITUCIONAL

3.7.2. Cuestionario de habilidades sociales

Este instrumento, un cuestionario de escala tipo Lickert, se ha utilizado para conocer los cambios individuales en las habilidades sociales en los alumnos *ayudantes*.

Consta de 33 ítems de grado de acuerdo con cinco opciones de respuesta (*nunca, rara vez, algunas veces, muchas veces, siempre*) Las preguntas se han adaptado a la edad de los alumnos de los distintos cursos, considerando la complejidad de determinados ítems para los chicos y chicas de los cursos inferiores. Está construido en torno a las siguientes dimensiones: solución de problemas, empatía, habilidades de comunicación, eficacia emotiva y gestión del estrés, prosocialidad y relaciones con los compañeros.

Estudio piloto de los cuestionarios. Elaborados por el equipo investigador asociado al proyecto europeo, las versiones para alumnos y familias de los cuestionarios de clima escolar fueron sometidos a un estudio piloto, con objeto de observar posibles problemas de interpretación, e incorporar los ajustes que se considerasen necesarios tras la experiencia.

En este primer momento de la investigación, algunos alumnos de 1º manifestaron ciertas dificultades de comprensión del concepto de *conflicto*, así como de discriminación entre las opciones de grado de acuerdo, al intentar completar el cuestionario de clima de centro y de aula. Cuando el investigador o investigadora ofrecía una explicación verbal durante la prueba desaparecían las dificultades, así que se decidió no introducir cambios en el texto, aunque se consideró importante hacer hincapié en la explicación oral de los conceptos sobre los que se habían manifestado dudas, e insistir en su aclaración por parte del encuestador.

Por otro lado, en el estudio piloto con familias de la escuela del programa, las madres participantes no señalaron problemas importantes de comprensión, excepto en algún caso esporádico de muy baja alfabetización, aunque en todo caso se revisó y simplificó la redacción de algunos ítems. .

Con respecto al cuestionario de habilidades sociales, los alumnos más jóvenes manifestaron de forma mayoritaria problemas graves de comprensión en torno a algunas

preguntas del campo denominado *solución de problemas*. Ante esta situación, se vio la necesidad de suprimir dos preguntas, reduciendo el campo mencionado a dos únicos ítems.

3.7.3. Grupos de discusión

La investigación por medio de grupos de discusión ha mostrado su utilidad a pesar de ser una técnica de reciente utilización en España para la evaluación de programas de intervención (López, 2005; Colás, 1997) En el caso de nuestro estudio, consideramos conveniente incluir esta técnica de evaluación de forma complementaria a la información recogida con los cuestionarios, con objeto de conocer la opinión sobre el funcionamiento del programa de los alumnos y profesores cuya implicación en la inserción y desarrollo del programa en el centro ha sido directa.

Con este fin se han construido dos guiones en torno a un conjunto de preguntas estructuradas en torno a dimensiones o categorías. Dirigidas a los alumnos *ayudantes*, a los *no ayudantes* o a los profesores participantes, se recogen en las tablas 3.5 y 3.6 a continuación, pudiendo consultarse el guión completo en el Anexo III.

Tabla 3.5. Dimensiones de evaluación del programa de *alumnos ayudantes* en grupos de discusión con el alumnado.

ECO, IMPACTO, CONOCIMIENTO	Conocimiento de la figura en el centro
ACTUACIONES*	Tipos de casos y frecuencia
FORMACIÓN*	Calidad e interés teórico Grado de aplicabilidad a las necesidades de la práctica
TIEMPO*	Cantidad Esfuerzo
LUGAR*	Adecuación de los espacios en donde se desarrolla la intervención, frecuencia de uso
EMOCIONES Y CONSECUENCIAS PARA UNO MISMO*	Sentimientos antes y después de la intervención Aprendizaje personal y consecuencias en uno mismo y en las relaciones con los otros
REACCIONES DE OTROS ANTE LA INTERVENCIÓN*	Dificultades encontradas en la intervención. Reacciones de compañeros y de profesores
VALORACIÓN de la figura del ALUMNO AYUDANTE y SISTEMA DE SELECCIÓN	Imagen del alumno ayudante percibida por los demás Valoración de la figura por compañeros y profesores Valoración del sistema de selección
PERSPECTIVAS	Continuidad del programa en el futuro? Propuestas de mejora
EVALUACIÓN	Calificación del Proyecto Sócrates por medio de “nota” Observaciones

Nota.- Con asterisco, las dimensiones no incluidas en los grupos de discusión con los alumnos *no ayudantes*.

Tabla 3.6. Dimensiones de evaluación del programa de *alumnos ayudantes* en grupos de discusión con el profesorado participante en el proyecto.

MOTIVACIÓN	Preocupaciones, causas de la participación en el programa Causas por las que otros profesores no se implican
EXPECTATIVAS INICIALES	Sobre la influencia en la mejora del clima de centro Sobre la influencia en las relaciones entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre docentes y familias Cambios esperados al inicio de la intervención, resultados Previsión de tiempo y esfuerzo Expectativas de cambio a corto y/o largo plazo
ESFUERZO	Coste personal: tiempo y trabajo adicional que supone la participación. Previsiones de tiempo necesario, actual y de futuro.
IMPLICACIÓN	Preocupación y conocimiento de la marcha del modelo propuesto Información sobre el funcionamiento y grado de participación
DESARROLLO DEL MODELO	Valoración del funcionamiento y participación en distintas fases del desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Difusión y conocimiento por el alumnado del centro • Difusión y conocimiento entre el profesorado no participante • Difusión y conocimiento entre las familias • Valoración del programa y de las actuaciones de los <i>alumnos ayudantes</i> por parte del profesorado y alumnado no participante • Valoración de la formación de apoyo al modelo en tutorías • Valoración del proceso de selección de los <i>alumnos ayudantes</i> • Valoración de las actuaciones (y de su ausencia) • Propuestas de mejora
RESULTADOS	Cambios y objetivos alcanzados hasta el momento Eficacia y utilidad, frecuencia de uso Influencia global en el aula y en el centro
CONSECUENCIAS en los <i>alumnos ayudantes</i> y en uno mismo	En los alumnos <i>ayudantes</i> : <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de los <i>alumnos ayudantes</i> a partir de la experiencia • Cambios personales observados en ellos, individualmente y con respecto a sus relaciones con el grupo de <i>ayudantes</i> En uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje personal • Influencia en las relaciones con los alumnos y con los otros profesores
PERSPECTIVAS	El futuro del proyecto y la intervención Continuidad del programa en el centro Consecución de objetivos Influencia en el clima escolar Implicación personal en el futuro y continuidad del programa
EVALUACIÓN	Calificación de programa por medio de “nota” Observaciones

3.7.4. Entrevista con el equipo directivo participante en el programa

Las dos entrevistas realizadas a la directora y al jefe de estudios, responsables principales de la implantación y desarrollo del programa, tenían como objetivo obtener información sobre la evolución de la escuela en donde se desarrollaba el programa al tercer año de su implantación,

en el que ya no se habían recogido datos cuantitativos. Los puntos de vista de ambas figuras ha permitido una mayor comprensión de los procesos de cambio experimentados en el centro durante los dos primeros años de programa, así como del papel que éste desempeñó en estos cursos especialmente críticos.

La entrevista, semiestructurada y realizada en profundidad, se compone de preguntas organizadas, secuenciadas en una serie ordenada de dimensiones que recoge la tabla 3.7. En el Anexo II se recogen las preguntas correspondientes a cada categoría.

Tabla 3.7. Dimensiones de evaluación de la entrevista al equipo directivo responsable del programa

<p>CLIMA ESCOLAR Y EL PROGRAMA DE <i>ALUMNOS AYUDANTES</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Causas de la involución del clima escolar y repercusión en el programa • Relaciones interpersonales en ausencia del programa de intervención • Tendencias del clima en el tercer año
<p>VALORACIÓN DEL PROGRAMA en tres años de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados destacables • Interés en el centro, en alumnos y profesores • Tipos de conflictos y actuaciones • Utilidad para la comunicación entre colectivos y para integración nuevo alumnado
<p>PARTICIPACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de alumnos y tensiones por el sistema • Modificaciones en el programa (selección, contenidos, seguimiento, formación, tiempos y espacios) • Consecuencias de la participación directa • Niveles de participación por género
<p>REPERCUSIÓN DE LAS ACTUACIONES EN LA VALORACIÓN DE LA FIGURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eficacia de la intervención, consecuencias para los implicados • Valoración de la figura por profesores
<p>INSERCIÓN DEL PROGRAMA EN EL ORGANIGRAMA DEL CENTRO (Consejo Escolar, Claustro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto en la cultura del centro • Influencia en la organización
<p>DESARROLLO SOCIAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los alumnos ayudantes, mejora personal en uno mismo • Generalización de la experiencia • Ejemplos de intervenciones en el centro
<p>ESFUERZO PERSONAL PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA</p>
<p>NECESIDADES DE ESPACIOS Y HORARIO</p>
<p>PROPUESTAS DE MEJORA DIRIGIDAS AL AUMENTO DE LA PARTICIPACIÓN</p>

3.8. Procedimiento

El diseño de la investigación se corresponde con el procedimiento de recogida de la información cuantitativa y cualitativa y con el análisis de los datos. Todo ello se describe en el siguiente apartado.

3.8.1. Método de recogida de datos

Cuestionarios de clima escolar y habilidades sociales. Una vez introducidos los cambios recogidos en el estudio piloto, previo acuerdo de fechas en cada fase con el equipo directivo de los centros, un equipo de investigadores distribuyó el cuestionario de clima escolar en todos los grupos de *alumnos* de la etapa (1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria), en períodos lectivos consensuados con los profesores. Durante el tiempo necesario para completar los cuestionarios, permanecían en el aula dos encuestadores que aclaraban a los alumnos las dudas que pudieran surgirles al respecto. Para favorecer el anonimato y la libertad de respuesta del alumnado, el profesor de la materia correspondiente se ausentaba durante la realización de la prueba.

El *cuestionario de profesores* fue distribuido por los equipos directivos con las instrucciones pertinentes para completarlo, solicitándose su devolución en un plazo máximo de quince días. Con objeto de proteger de forma más eficaz las condiciones de anonimato, fue recogido en el servicio de conserjería de los centros.

El *cuestionario de familias* se repartió a través de los profesores tutores de cada clase y entregado en un sobre sellado a los alumnos, quienes a su vez debían hacerlo llegar a sus respectivas familias, solicitando su devolución en un plazo máximo de 15 días. La entrega se coordinó a través del equipo directivo del centro.

El *cuestionario de habilidades sociales* se distribuyó en el albergue en donde se realizaba la formación de los *alumnos ayudantes*. Antes de comenzar a completarlo, se les proporcionaba una breve información sobre los motivos de su aplicación. Al mismo tiempo, se insistía de forma especial en la confidencialidad de la información, ya que no figuraba de forma explícita en la carátula de presentación y se solicitaba el nombre y curso.

Grupos de discusión. Se celebraron dos reuniones con carácter pre-post intervención con *alumnos ayudantes* del primer año de programa, y tan sólo una post intervención, con alumnos *no ayudantes* en el segundo año. Los profesores participantes en el programa se reunieron en otras dos ocasiones –post intervención- al final de cada uno de los dos años de desarrollo del modelo.

Alumnos.- Las reuniones se ajustaron a la valoración de las necesidades del programa y a la evolución del centro. De acuerdo con la planificación inicial de las fases de evaluación del proyecto realizadas por el equipo investigador, las reuniones con el grupo de *alumnos ayudantes* del primer año de intervención se celebraron en dos ocasiones, una tras la formación y con muy escasas experiencias de intervención y la segunda al final del mismo año de desarrollo del programa (curso 2000-2001) Inicialmente, en el diseño de la evaluación no se contemplaba la inclusión de alumnos *no ayudantes*. La decisión de incorporar a compañeros de clase y de curso de los primeros, que hubieran observado externamente el desarrollo del programa, se tomó en el segundo año del proyecto tras conocerse los primeros datos de evolución del clima escolar, con el objetivo de ampliar la perspectiva. Por esta razón, los grupos de discusión con los observadores se celebraron a finales del curso 2002.

Las reuniones tuvieron lugar en aulas que el centro puso a disposición de forma específica, dividiéndose cada grupo de discusión en función del curso (1º y 2º y 3º), con el objetivo poder apreciar las variantes del discurso relacionadas con la edad.

En cuanto a la selección de los alumnos *no ayudantes* se hizo solicitando voluntarios en las clases, con el fin de garantizar los mínimos de homogeneidad (representación de cursos) y heterogeneidad (asegurar la presencia de un discurso externo al programa) Las reuniones, dirigidas por una o dos investigadoras, tenían una duración de 45 minutos. Se iniciaban con la exposición del motivo y objetivos de la reunión, advirtiendo de la confidencialidad de las opiniones y animando a participar a todos los alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta la calidad y riqueza de la información que abre la dinámica de los grupos de discusión, al posibilitar un discurso de gran apertura, la función de la/s investigadora/s no iba más allá de ordenar los debates ajustándose en lo posible al guión establecido, pero en todo caso sin interferir en el discurso espontáneo de los alumnos y alumnas participantes. De esta forma, tras la intervención inicial de presentación de los componentes del grupo y de la/s propia/s investigadora/s, y de dar a conocer los objetivos de la reunión, sus intervenciones se ciñeron a la búsqueda de la convergencia del sentido del discurso de los alumnos.

Profesores. Según se ha comentado antes, el grupo de discusión con el profesorado participante en el programa tuvo lugar al final de las intervenciones desarrolladas en el primer y el segundo curso de implantación del modelo. Además, fue necesario realizar ajustes en las fechas de las reuniones del grupo por causas relacionadas con la organización del centro. Estos cambios

tuvieron consecuencias en el grado de implicación de los participantes en el debate y en el número de profesores que asistieron a las reuniones, como se expone a continuación.

El primer año, 2000-2001, se celebraron dos reuniones en distintas fechas por la dificultad de encontrar un horario libre común al conjunto de los profesores, considerando como criterio prioritario conseguir la representación más amplia posible. El segundo año, curso 2001-2002, la reunión de evaluación hubo de desplazarse de junio a septiembre debido a problemas de coordinación de fechas entre el profesorado. De esta forma, debido al movimiento de plantilla, se perdió el contacto con algunos profesores que habían participado inicialmente en el programa. No obstante, la reunión celebrada en el mes de septiembre contó con la representación del profesorado más comprometido con el proyecto y que reunía amplia experiencia en su desarrollo, como se mostró en la calidad y amplitud de sus participaciones.

Las reuniones, dirigidas por una o dos investigadoras, tenían una duración de 50 minutos. Se comenzaba con la presentación de los participantes y la/s investigadora/s, la exposición del motivo y objetivos de la reunión y se advertía de la confidencialidad de las opiniones y del interés de todas las aportaciones. El guión preestablecido, como en el caso de los grupos de discusión con los alumnos, se utilizó en los debates a modo de referencia, teniendo más presente las dimensiones de interés que la formulación precisa de las preguntas. En el mismo sentido, se tuvo especial cuidado en evitar en todo momento la interferencia con el discurso de los profesores participantes. Ante las reticencias de una profesora, la recogida de información se hizo por registro escrito, en sustitución de la grabación magnetofónica.

Entrevistas individuales. Se celebraron en el centro, por separado y con diferente duración, con cada uno de los dos miembros del equipo directivo: durante un período de cincuenta minutos con el jefe de estudios y de más de dos horas con la directora. El guión elaborado con anterioridad se utilizó como referencia, exponiéndolo la investigadora de forma explícita antes del comienzo de la entrevista propiamente dicha. Merece la pena destacar el clima de confianza y cordialidad en que se desarrollaron ambas entrevistas, del que un pequeño ejemplo fue la conformidad con su registro en grabación magnetofónica.

3.8.2. Tratamiento de datos

- Cuestionarios

El análisis de los resultados de los cuestionarios se ha realizado utilizando el programa SPSS 9.0, adecuando el tratamiento estadístico al tipo de muestreo y al instrumento de recogida de la información. Las comparaciones se han realizado en dos sentidos: en el centro experimental, entre las fases inicial, media y final para observar el cambio a lo largo de los dos años de implantación del programa, y transversalmente cada fase con la segunda escuela.

- *Cuestionarios de clima escolar.* Los estadísticos utilizados han sido medias en las preguntas de escala para los análisis de varianza (Anovas) y porcentajes en las dicotómicas (χ^2). El nivel de confianza para la significación de las diferencias está entre valores del 95,0% y el 99,0%, considerándose estadísticamente significativas a un nivel de riesgo entre 0,05 y 0,01. Los análisis transversales de género y curso se han realizado con las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples Scheffe y DMS.

- *Cuestionario de habilidades sociales.* El cuestionario distribuido entre los *alumnos ayudantes* se sometió a un análisis factorial que ha permitido la agrupación de los items en dimensiones o campos (alfa global= .82). Como en los cuestionarios de clima escolar, el nivel de confianza para la significación de las diferencias se sitúa entre valores del 95,0% y el 99,0%, considerándose estadísticamente significativas a un nivel de riesgo entre 0,05 y 0,01. Asimismo, con objeto de facilitar el manejo de los datos en el análisis estadístico, se ha realizado una transformación de las medias para adaptar cada campo a la curva normal, convirtiendo los datos de cada campo en puntuaciones z y derivándose posteriormente a una escala media de 50 y una desviación típica de 10. Los análisis de varianza (Anovas) se han realizado a partir de las medias transformadas.

- Grupos de discusión y entrevistas.

Tras realizarse la transcripción de la información, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la información obtenida mediante ambos instrumentos.

Capítulo 4.

LA EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO, EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS

Introducción

Los cuestionarios de clima escolar, en las tres versiones distribuidas entre el alumnado, profesorado y familias del centro, han proporcionado una gran cantidad de información, lo que hace necesario organizar la presentación de los resultados en diferentes bloques de contenido. Como se hace constar en el índice, el primer capítulo se ocupa del análisis de la información procedente de los cuestionarios de alumnos, el segundo de los profesores, el tercero de las familias y el cuarto analiza la información compartida por las tres poblaciones que forman parte del estudio.

La organización interna de los contenidos en los diferentes bloques o subcapítulos presenta, en primer lugar, la evolución de la escuela experimental, en donde se ha desarrollado la intervención durante los dos años del estudio desde el punto de vista de las tres poblaciones, alumnos, profesores y familias; a continuación se comparan los datos con los obtenidos en la escuela que ha actuado como grupo de control en cada uno de los momentos de la recogida de datos –tres tomas o fases para el grupo de alumnos y dos para los profesores; se sigue con el análisis de las diferencias que desde el punto de vista del género, como en la parte anterior, en los capítulos de alumnos y profesores, y, por último, los análisis en función del curso entre las poblaciones de alumnos y familias. Los epígrafes correspondientes a cada bloque se organizan, a su vez, en torno a las dimensiones que agrupan los indicadores de clima presentados en el capítulo de diseño metodológico: parte A, correspondiente a la detección y prevención de los conflictos en el centro y en aula y la parte B, sobre la intervención que tiene lugar en la escuela cuando se presentan los problemas o conflictos de convivencia.

4.1. La valoración del clima escolar desde la perspectiva de los alumnos

De acuerdo con lo que se expone en la introducción precedente, el capítulo que sigue consta de cuatro grandes apartados: en primer lugar se expone la situación de la convivencia en el centro en donde se ha desarrollado la intervención, la escuela experimental, especificando

aquellos aspectos en donde se han producido cambios durante los dos años del estudio; en segundo, los resultados de la comparación con la escuela de control. Se sigue con los datos procedentes de la perspectiva de género en donde alumnos y alumnas se diferencian en sus percepciones sobre el clima escolar y en sus estrategias de resolución de los conflictos, finalizando el capítulo con los análisis que reflejan el punto de vista del alumnado en función del curso de referencia.

Por último, con el objetivo de avanzar de forma gradual en la presentación de los resultados más llamativos del estudio, cada apartado termina con un cuadro de síntesis de sus datos más relevantes, preparando así el camino de la presentación de las conclusiones generales que se exponen al final del capítulo.

4.1.1. La evolución del clima escolar en la escuela experimental.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

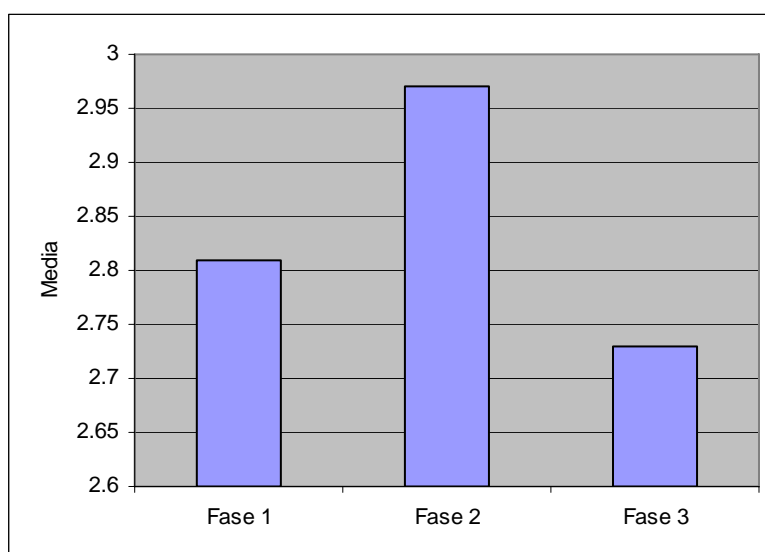
La gestión de la convivencia en el centro y en el aula.

El apartado que sigue a continuación consta de una primera parte en la que se informa de la presencia de conflictos en el centro y en el aula, deteniéndose en los tipos de agresiones más frecuentes entre los alumnos. A continuación se ocupa de un tipo particular de agresiones de relevancia especial en este estudio: las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder. Finalmente, se presentan las propuestas de los alumnos para la mejora de las relaciones de convivencia en el conjunto del centro educativo.

- ***Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia.***

Como se recordará, la pregunta que encabeza el cuestionario de alumnos –como la del correspondiente a los profesores- se refiere a la incidencia de los conflictos en el instituto (p.1). Recogida su frecuencia, se presentan los de mayor aparición en el aula (p.3) y, por último, la incidencia de los distintos tipos de agresiones entre alumnos (p.2)

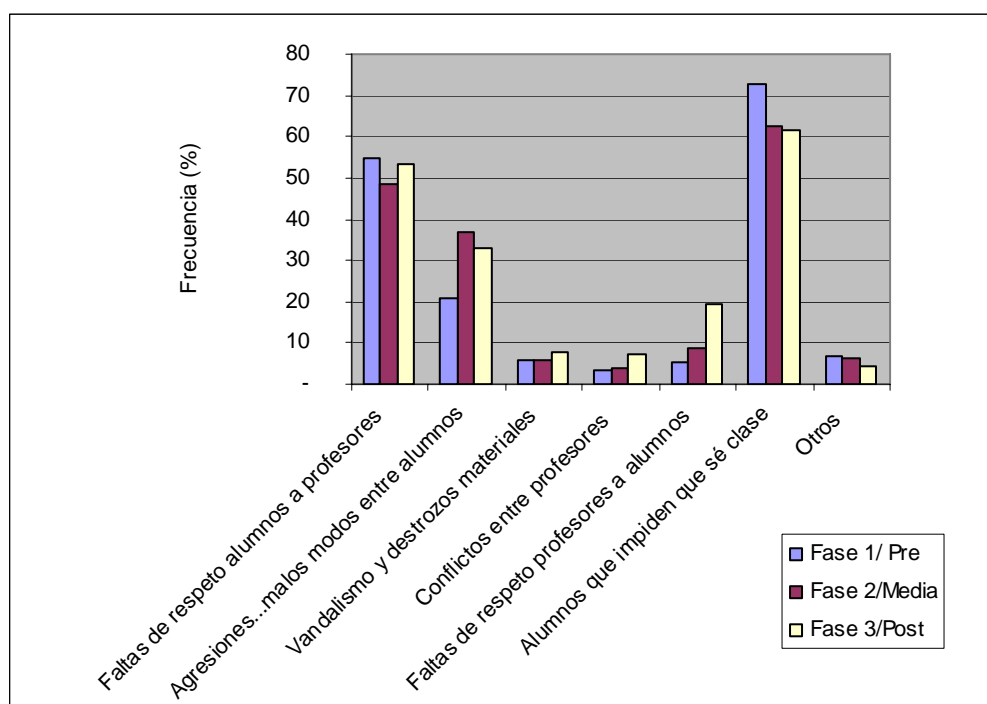
El resultado que se observa en primer lugar señala el *aumento* de la frecuencia de los conflictos *en el centro* a lo largo de los dos años del estudio (p.1), como muestra el gráfico 4.1.

Gráfico 4.1. Evolución de la frecuencia de los conflictos en el centro experimental

El gráfico 4.1 permite observar cómo los alumnos indican una incidencia mayor de los conflictos en la segunda y tercera fases que en la primera, de la que se diferencian de forma significativa de acuerdo con las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples [$F(2,76)=5,92$, $p \leq .003$]. Así, en escala de 1 a 5, la primera fase obtiene 2,68 puntos de media; 2,87 la segunda y 3,02 la tercera. En otros términos, las agresiones y los conflictos en el instituto de forma general son problemas *poco frecuentes* al comienzo del estudio y evolucionan negativamente en el segundo año, alcanzando la categoría de *relativamente frecuentes*.

Por otra parte, los análisis del tipo y frecuencia de los conflictos *en el aula* (p.3) ofrecen abundante información acerca del clima de convivencia en este ámbito, aunque no se ha observado evolución en todas las opciones de respuesta (gráfico 4.2).

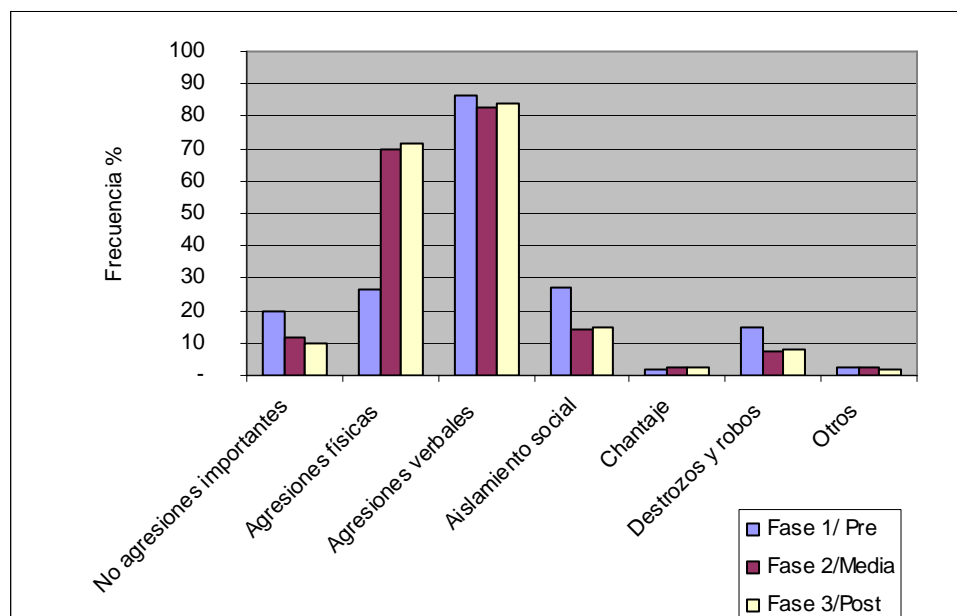
Gráfico 4.2. Incidencia y evolución de los conflictos en el aula en la escuela experimental



El gráfico 4.2 destaca tres cambios en el nivel del aula entre los distintos momentos del estudio, aunque todos no siguen la misma evolución: en primer lugar, los conflictos relacionados con la interrupción (*“alumnos que impiden que se dé clase”*), señalados como primer problema, experimentan un descenso de la primera toma (F1=72,8%) a las dos últimas (F2=62,6%, F3=61,6%) [$\chi^2(2)=8,21, p \leq ,01$]. El segundo cambio se ha encontrado en las *“agresiones, gritos, malos modos entre alumnos”*: elegido por el 20,7% en la primera fase, aumenta hasta el 37,0% en la segunda y desciende levemente (33,0%) en la tercera, siendo la evolución de sus puntuaciones altamente significativa [$\chi^2(2)=17,04, p \leq ,0001$]. El tercer ítem en donde se ha observado cambio señala un aumento notable de las *“malas maneras y faltas de respeto de los profesores hacia los alumnos”*, aunque sus porcentajes de elección son menores que en los conflictos anteriores. Las diferencias entre fases, altamente significativas como en el caso anterior, se encuentran entre las puntuaciones de la primera toma (5,3%) y la segunda (8,7%) con la tercera (19,2%) [$\chi^2(2)=25,50, p \leq ,0001$]. En el resto de las opciones no se han presentado cambios entre las fases, aunque resulta de relevancia el alto porcentaje (52,1%) de alumnos que declaran *“malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores”*; por el contrario, los casos de *vandalismo* (6,4%) y *conflictos entre profesores* (4,6%) son escasamente señalados.

Por otra parte, los resultados derivados del análisis de un tipo específico de conflictos, las *agresiones entre los alumnos* (p.2), completan la perspectiva del centro. Su evolución se muestra el gráfico 4.3.

Gráfico 4.3. Evolución de la frecuencia de las agresiones entre alumnos en la escuela experimental



El gráfico 4.3 destaca el altísimo porcentaje de alumnos que señalan las *agresiones verbales* como el tipo más presente en el centro, elegido por el 84,4%. Pero, en lo referente a la evolución, ésta se observa en las *agresiones físicas*, en las conductas relacionadas con la *exclusión social* y en los *destrozos de material y robos*, así como en la opción “*no hay agresiones de importancia*”. Comenzando por el último item mencionado referido a la *ausencia de agresiones*, resulta llamativa su elección por tan sólo el 13,8% de los alumnos si se consideran las puntuaciones totales de las tres fases. El sentido del cambio es, además, *negativo*, ya que en la primera fase lo escogieron el 19,8% de los alumnos, y en la segunda y tercera 11,5% y 10,1% respectivamente, presentando diferencias entre ellas [$\chi^2(2)=11,27, p \leq ,004$]. En coherencia con este resultado, el mayor ascenso de las puntuaciones entre fases se ha encontrado en las *agresiones físicas*, con diferencias entre sí altamente significativas: en la primera es elegido por el 26,6%, aumentando en la segunda hasta el 69,4% y al 71,9% en la tercera [$\chi^2(2)= 13,79, p \leq ,0001$]

Las conductas de *exclusión social* (“*aislamiento social, rechazo, presión psicológica, etc.*”) muestran, asimismo, una alta significación en las diferencias entre las fases, pero en este caso en un sentido *positivo*: señaladas por el 27,0% de los alumnos en la primera fase, experimentan

un descenso en la segunda (14,4%) y tercera (14,9%) [$\chi^2(2)=16,83, p \leq ,0001$]. El mismo sentido descendente se observa en los *destrozos de material y robos*, cuyas diferencias entre las fases, siendo significativas [$\chi^2(2)=9,56, p \leq ,008$], se presentan entre los porcentajes siguientes: 14,9% en la primera, 7,6% la segunda, y la tercera, 7,9%. El *chantaje*, por último, es elegido por sólo el 2,3% de los alumnos y no presenta evolución entre las fases.

En síntesis:

- En opinión del alumnado, las agresiones y los conflictos en el instituto han *aumentado* durante los dos años del estudio.
- No obstante esta información referida al clima del conjunto del centro, los alumnos opinan que las *conductas disruptivas* en el aula han *disminuido* en el mismo período.
- Por el contrario, informan de un *aumento* de las *agresiones entre los propios alumnos* y de las *faltas de respeto* de los *profesores hacia ellos*.
- Asimismo, informan de un *aumento* de las agresiones físicas, *descendiendo*, por el contrario, la exclusión social y los destrozos y robos.
 - Sin haberse observado cambio entre las fases, destaca la alta presencia de las *faltas de respeto* de *alumnos hacia profesores* (52,1%), y las *agresiones verbales entre alumnos* como el conflicto más frecuente en el centro (84,4%)

• *Conductas de maltrato entre iguales*

El siguiente apartado presenta los resultados de los análisis de la frecuencia y tipos de conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder desde el doble punto de vista de las **víctimas** y de los **agresores**. Como se recordará, el cuestionario de alumnos incluye dos tipos de items: los que indagan de forma global sobre la incidencia de las conductas de maltrato en el centro (p.4, dirigido a las *víctimas*, p.6, dirigido a los *agresores*), y otros dos, a continuación de cada uno de ellos, en donde se pregunta por la incidencia del maltrato según la categorización de las conductas de victimización (p.5, para *víctimas* y p.7, para *agresores*).

Los epígrafes en que se divide el apartado presentan los resultados generales de la incidencia del maltrato en el centro, seguidos de los análisis por tipos: en primer lugar, de acuerdo con la información ofrecida por las **víctimas**, y en segundo, con la que ofrecen quienes se confiesan **agresores**. Como viene siendo habitual, el apartado termina con una síntesis de los resultados más relevantes.

No obstante, antes de comenzar con la exposición pormenorizada de los resultados, es conveniente recordar para la correcta interpretación de los datos que las cuatro opciones de respuesta a las preguntas según tipos de conductas de maltrato (p.5, para *víctimas* y p.7, para *agresores*) se han agrupado en tres categorías: las dos primeras “*nunca me ocurre/lo hago*” y “*a veces me ocurre/lo hago*” corresponden a sus homónimas en el cuestionario y en la tercera, “*en muchos casos me ocurre/lo hago*”, se recogen las opciones “*a menudo*” y “*siempre*”. En el capítulo de diseño experimental se exponía el doble interés de este agrupamiento: metodológico, cuyo objetivo es simplificar la presentación del conjunto de datos y permitir su comparación con los resultados del informe nacional (Defensor del Pueblo, 2000, p.150), así como teórico, ya que la categoría de frecuencia alta en la persistencia de la conducta es el tipo de intensidad que se considera de graves consecuencias para las víctimas. Por el contrario, los datos procedentes de las dos preguntas generales sobre incidencia del maltrato en el centro (p.4, para *víctimas* y p.6, para *agresores*) se presentan de acuerdo con las mismas agrupaciones del cuestionario, ya que son específicas de este estudio y su amplia categorización permite un conocimiento más preciso de la incidencia global del maltrato en el centro.

Por último, con objeto de facilitar la lectura de los datos contenidos en las tablas se han sombreado las diferencias significativas, y destacado en negrita los totales representativos de las distintas frecuencias de maltrato. En todo caso, estos resultados se comentan al pie de la tabla correspondiente.

Incidencia del maltrato en el centro: información de las víctimas y de los agresores

La tabla 4.1 que sigue presenta los datos que proporcionan los alumnos que han contestado a la pregunta sobre incidencia del maltrato desde el punto de vista de las **víctimas** (p.4), un total de 778 alumnos en las tres fases del estudio. En los resultados, expresados en términos de frecuencias y porcentajes, *no* se han observado diferencias significativas entre las tres fases del estudio.

Tabla 4.1. Incidencia general de las conductas de maltrato desde el punto de vista de las *víctimas* en el centro experimental.

	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>1 ó 2 veces</i>		<i>De vez en cuando</i>		<i>Con mucha frec</i>		<i>Siempre</i>		<i>n.c.</i>		<i>Total Fase</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	153	58,6%	60	23,0%	31	11,9%	5	1,9%	9	3,4%	3	1,1%	261	33,5%
Fase 2	162	57,9%	60	21,4%	29	10,4%	10	3,6%	8	2,9%	11	3,9%	280	36,0%
Fase 3	129	54,4%	60	25,3%	27	11,4%	4	1,7%	11	4,6%	6	2,5%	237	30,5%
Total	444	57,1%	180	23,1%	87	11,2%	19	2,4%	28	3,6%	20	2,6%	778	100,0%

Como recoge la tabla 4.1, el 57,1% de los alumnos comunican que no han experimentado nunca agresiones relacionadas con el maltrato, el 23,1% dice haberlas sufrido en una o dos ocasiones, el 11,2% señala su presencia esporádica y el 2,4% (“*con mucha frecuencia*”) y el 3,6% (“*siempre*”) del alumnado señala padecer una alta victimización por parte de compañeros o compañeras. En términos de frecuencias, por tanto, quienes se consideran víctimas de abusos en las relaciones con sus iguales, y de forma habitual en su vida escolar, representan a un total de 47 alumnos o alumnas maltratados a lo largo de los dos años de duración del estudio (la suma de las dos frecuencias de alta victimización).


Conocidos estos datos, la tabla 4.2 presenta el punto de vista de los *agresores* (p.6). El total de 778 alumnos que han contestado a la pregunta en las tres fases informan del aumento en la incidencia de las conductas en la frecuencia leve con diferencias significativas entre los dos últimos momentos de la recogida de datos.

Tabla 4.2. Incidencia general de las conductas de maltrato desde el punto de vista de los agresores en el centro experimental

	<i>Nunca lo hago</i>		<i>1 ó 2 veces</i>		<i>De vez en cuando</i>		<i>C. mucha frec</i>		<i>Siempre</i>		n.c.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	146	55,9%	90	34,5%	15	5,7%	2	0,8%	3	1,1%	5	1,9%	261	33,5%
Fase 2	156	55,7%	78	27,9%	30	10,7%	2	0,7%	2	0,7%	12	4,3%	280	36,0%
Fase 3	106	44,7%	99	41,8%	23	9,7%	1	0,4%	3	1,3%	5	2,1%	237	30,5%
Total	408	52,4%	267	34,3%	68	8,7%	5	0,6%	8	1,0%	22	2,8%	778	100,0%

La tabla 4.2 muestra una disminución porcentual en la columna “*nunca lo hago*” en la fase 3, al tiempo que aumenta el porcentaje de “*1 ó 2 veces*” en la misma fase. Pero en donde destacan las diferencias es en el aumento porcentual de quienes en la fase media confiesan agredir a otros rara vez (27,9%) y quienes lo hacen en la última, con una diferencia porcentual de más de trece puntos (41,8%) [$\chi^2(10)=19,29, p \leq ,03$]. El siguiente grado en aumento de la frecuencia del maltrato, representado en la columna “*de vez en cuando*”, no presenta diferencias significativas entre la fase 1 (5,7%) y las dos últimas, aunque las diferencias porcentuales aumentan hasta casi el doble. Finalmente, el 1,6% del alumnado (0,6% en la categoría “*con mucha frecuencia*” y 1,0% “*siempre*”, representantes de 13 alumnos en las tres fases) confiesa practicar agresiones contra sus compañeros de manera habitual.

En síntesis:

- Más de la mitad de los alumnos dicen no haber sido *nunca* víctimas de maltrato (57,1%), el 23,1% dice haberlo sufrido una o dos veces, el 11,2% comunica su presencia de manera ocasional y el 2,4% y 3,6% informan de una alta y muy alta frecuencias de las conductas, respectivamente, sin haberse observado evolución en la incidencia durante los dos años de estudio.
 - Más de la mitad del alumnado dice no haber agredido *nunca* a sus compañeros o compañeras (52,4%), el 34,3% lo confiesa en la frecuencia más baja (*1 ó 2 veces*), el 8,7% reconoce hacerlo esporádicamente, el 0,6% de manera regular y el 1% *siempre*.
 - Al comparar la información de las **víctimas** con la de los **agresores**, se observa que los porcentajes de quienes dicen no sufrir nunca maltrato y de quienes comunican no practicarlo son muy similares, y en ambos casos representan a más de la mitad del alumnado del centro atendiendo a los porcentajes promedios de las fases.
 - Los **agresores**, por el contrario, reconocen el maltrato en mayor porcentaje del informado por las víctimas sólo en el menor grado de frecuencia (*rara vez*), en los tres grados restantes (*de vez en cuando, con mucha frecuencia, siempre*) son mayores los porcentajes de quienes dicen sufrirlo, destacando de manera especial el número de alumnos altamente victimizado.
-  En la última fase se observa un *aumento* de casi catorce puntos porcentuales entre quienes informan practicar conductas de maltrato, aunque tan sólo en la menor frecuencia.

La incidencia del maltrato según las víctimas: frecuencia y tipos

A continuación se presentan los datos procedentes de los análisis de los distintos tipos de maltrato agrupados en las categorías tomadas del informe nacional del Defensor del Pueblo (2000). De nuevo se debe recordar aquí una aclaración, expuesta previamente en el capítulo de diseño metodológico y que afecta tanto a las tablas que reflejan el punto de vista de las **víctimas** (tablas 4.3. a 4.9) como a las de los **agresores** (tablas 4.10 a 4.16): los totales de la muestra por tipos (134 alumnos) corresponden a los sujetos que habían señalado en el

cuestionario las respuestas “*de vez en cuando*” (opción “*c*”, representada en la columna “*a veces*”) y “*con mucha frecuencia*” y “*siempre*” (opciones “*d*” y “*e*”, en la columna “*en muchos casos*”).

Tabla 4.3. Incidencia de las conductas de *exclusión social* desde el punto de vista de las *víctimas*

<i>Me ignoran</i>										
<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase		
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Fase 1	24	53,3%	16	35,6%	3	6,7%	2	4,4%	45	33,6%
Fase 2	21	44,7%	12	25,5%	2	4,3%	12	25,5%	47	35,1%
Fase 3	15	35,7%	13	31,0%	5	11,9%	9	21,4%	42	31,3%
Total	60	44,8%	41	30,6%	10	7,5%	23	17,2%	134	100,0%
<i>No me dejan participar</i>										
<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase		
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Fase 1	27	60,0%	11	24,4%	3	6,7%	4	8,9%	45	33,6%
Fase 2	19	40,4%	11	23,4%	4	8,5%	13	27,7%	47	35,1%
Fase 3	18	42,9%	11	26,2%	5	11,9%	8	19,0%	42	31,3%
Total	64	47,8%	33	24,6%	12	9,0%	25	18,7%	134	100,0%

Como muestra la tabla 4.3, el tipo de conductas que manifiestan maltrato por *exclusión social* no es sufrido por casi la mitad de los alumnos, tanto en la conducta de *ignorar* como en la de *no dejar participar*. La frecuencia moderada de victimización (“*a veces*”) indica que el 30,6% de los alumnos declaran ser ignorados, algo más bajo en quienes dicen sufrir el tipo de exclusión activa de no dejarles participar (24,6%). Los porcentajes de alta victimización (“*en muchos casos*”), en ambos tipos, afectan a un número de 3, 2 y 5 alumnos en las fases inicial, media y final en el primer tipo y a 3, 4 y 5 en el segundo, representantes del 7,5% y el 9,0% de la muestra respectivamente.

Tabla 4.4. Incidencia de las conductas de *agresión verbal* desde el punto de vista de las *víctimas*

<i>Me insultan</i>										
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	6	13,3%	22	48,9%	15	33,3%	2	4,4%	45	33,6%
Fase 2	8	17,0%	12	25,5%	16	34,0%	11	23,4%	47	35,1%
Fase 3	6	14,3%	10	23,8%	20	47,6%	6	14,3%	42	31,3%
Total	20	14,9%	44	32,8%	51	38,1%	19	14,2%	134	100,0%

<i>Me ponen motes ofensivos</i>										
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	17	37,8%	14	31,1%	11	24,4%	3	6,7%	45	33,6%
Fase 2	17	36,2%	4	8,5%	15	31,9%	11	23,4%	47	35,1%
Fase 3	10	23,8%	12	28,6%	11	26,2%	9	21,4%	42	31,3%
Total	44	32,8%	30	22,4%	37	27,6%	23	17,2%	134	100,0%

<i>Hablan mal de mí</i>										
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	13	28,9%	17	37,8%	10	22,2%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	11	23,4%	11	23,4%	15	31,9%	10	21,3%	47	35,1%
Fase 3	8	19,0%	18	42,9%	7	16,7%	9	21,4%	42	31,3%
Total	32	23,9%	46	34,3%	32	23,9%	24	17,9%	134	100,0%

La tabla 4.4 señala la alta incidencia de los tres tipos de conductas agrupadas en la categoría de *agresión verbal*, tanto en la frecuencia moderada como en los casos de victimización grave¹. Como se observa en la tabla, los porcentajes más altos en la conducta de recibir insultos se encuentran entre quienes informan sufrir la agresión “*a veces*” (48,9%) en la primera fase y “*en muchos casos*” (47,6%) en la tercera, cuya incidencia afecta a casi la mitad de los alumnos del centro. Las diferencias se han encontrado entre los porcentajes de quienes no contestan a la pregunta entre las fases primera (4,4%) y segunda (23,4%) de la recogida de datos [$\chi^2(6)=12,86, p \leq ,04$].

Por su parte, la conducta de *poner motes ofensivos* experimenta en la frecuencia moderada un descenso drástico desde la primera a la segunda fase (F1=31,1%, F2=8,5%), junto con un gran aumento en la tercera (28,6%) en tanto que la frecuencia alta mantiene puntuaciones estables entre las fases [$\chi^2(6)=12,73, p \leq ,04$]. El porcentaje de víctimas de maledicencia en la conducta *hablar mal de alguien*, por el contrario, no muestra cambios entre las fases,

¹ El concepto de gravedad se utiliza en este texto refiriéndose no sólo a los tipos de conductas de maltrato que afectan a un alto número de víctimas, sino también a los que, contabilizando un número bajo de sujetos, pueden tener consecuencias muy dañinas para quienes las padecen.

representando al 34,3% de los alumnos en la frecuencia leve y al 23,9% en la alta victimización.

Tabla 4.5. Incidencia de las conductas de *agresión física indirecta* desde el punto de vista de las víctimas

	<i>Me esconden cosas</i>									
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	17	37,8%	15	33,3%	7	15,6%	6	13,3%	45	33,6%
Fase 2	18	38,3%	12	25,5%	4	8,5%	13	27,7%	47	35,1%
Fase 3	17	40,5%	9	21,4%	5	11,9%	11	26,2%	42	31,3%
Total	52	38,8%	36	26,9%	16	11,9%	30	22,4%	134	100,0%

Me rompen cosas

	<i>Me rompen cosas</i>									
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	30	66,7%	8	17,8%	2	4,4%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	23	48,9%	9	19,1%	1	2,1%	14	29,8%	47	35,1%
Fase 3	25	59,5%	4	9,5%	3	7,1%	10	23,8%	42	31,3%
Total	78	58,2%	21	15,7%	6	4,5%	29	21,6%	134	100,0%

Me roban cosas

	<i>Me roban cosas</i>									
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	27	60,0%	8	17,8%	4	8,9%	6	13,3%	45	33,6%
Fase 2	29	61,7%	2	4,3%	2	4,3%	14	29,8%	47	35,1%
Fase 3	24	57,1%	1	2,4%	7	16,7%	10	23,8%	42	31,3%
Total	80	59,7%	11	8,2%	13	9,7%	30	22,4%	134	100,0%

Como recoge la tabla 4.5, se han observado diferencias en uno de los tres tipos de agresiones físicas indirectas en la conducta de *robar cosas* [$\chi^2(6)=4,13, p \leq ,02$]. Así, tan sólo un alumno informa ser víctima de robos en la frecuencia media en la última fase del estudio, mostrando un descenso entre las fases, ya que en el primer momento de recogida de datos los afectados eran el 17,8% (8 alumnos). En sentido inverso, se observa un aumento porcentual entre la dos últimas fases cuando se informa de la frecuencia mayor de la conducta (4,3% en la fase media y 16,7% en la última, representantes de 2 y 7 alumnos respectivamente).

En cuanto a la conducta *esconder cosas*, es la que presenta el porcentajes más altos de incidencia en su categoría en la frecuencia moderada (26,9%), mientras que 11,9% comunica sufrir este tipo de maltrato de manera habitual (36 alumnos lo experimentan “*a veces*” y 16 “*en muchos casos*”). La conducta restante de esta categoría, *romper cosas*, incluye, de nuevo en este

caso, a un número mayor de alumnos en frecuencia moderada (15,7%: 21 alumnos) que en la alta (4,5%, 6 alumnos).

Tabla 4.6. Incidencia de la conducta de agresión física directa desde el punto de vista de las víctimas

<i>Me pegan</i>										
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	27	60,0%	9	20,0%	4	8,9%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	20	42,6%	12	25,5%	3	6,4%	12	25,5%	47	35,1%
Fase 3	18	42,9%	12	28,6%	2	4,8%	10	23,8%	42	31,3%
Total	65	48,5%	33	24,6%	9	6,7%	27	20,1%	134	100,0%

La tabla 4.6 se ocupa del único tipo de *agresión física directa*, la conducta de *pegar*. Sin haberse observado diferencias entre las fases, resultan llamativos los altos porcentajes de las tres opciones: no llegan a la mitad de la muestra total los alumnos que dicen no haber sido pegados *nunca* (48,5%), casi la tercera parte dicen sufrir este tipo de maltrato con regularidad *media* (24,6%: 26 alumnos) y 9 alumnos comunican *alta* victimización (6,7% de la muestra).

Tabla 4.7. Incidencia de las conductas de amenazas y chantaje desde el punto de vista de las víctimas

<i>Me amenazan sólo para meterme miedo</i>										
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	20	44,4%	14	31,1%	8	17,8%	3	6,7%	45	33,6%
Fase 2	21	44,7%	10	21,3%	4	8,5%	12	25,5%	47	35,1%
Fase 3	16	38,1%	10	23,8%	7	16,7%	9	21,4%	42	31,3%
Total	57	42,5%	34	25,4%	19	14,2%	24	17,9%	134	100,0%

Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas

	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	36	80,0%	1	2,2%	3	6,7%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	31	66,0%	1	2,1%	2	4,3%	13	27,7%	47	35,1%
Fase 3	24	57,1%	1	2,4%	5	11,9%	12	28,6%	42	31,3%
Total	91	67,9%	3	2,2%	10	7,5%	30	22,4%	134	100,0%

Me amenazan con armas (palos, navajas)

	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	36	80,0%	2	4,4%	2	4,4%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	32	68,1%	0	0,0%	2	4,3%	13	27,7%	47	35,1%
Fase 3	22	52,4%	2	4,8%	8	19,0%	10	23,8%	42	31,3%
Total	90	67,2%	4	3,0%	12	9,0%	28	20,9%	134	100,0%

Las *amenaza y chantaje*, como se observa en la tabla 4.7, presentan porcentajes muy distintos según la conducta y frecuencia, habiéndose encontrado diferencias entre las fases en el tipo más grave, las *amenazas con armas* [$\chi^2(6)=14,86, p \leq ,02$]. En este caso destaca el descenso del porcentaje de alumnos que informan en la primera fase de no haber sido amenazados con palos o navajas en ninguna ocasión (80,0%), y su drástica reducción hasta algo más de la mitad en el último momento de recogida de datos (52,4%). En cuanto a las frecuencias media y moderada, los totales de las fases señalan una baja incidencia, aunque mayor en la representante de alta victimización (9,0%, 12 alumnos) que en la moderada (3,0%, 4 alumnos).

Por otra parte, el porcentaje más alto en ambas frecuencias lo obtienen las amenazas para amedrentar que, en las tres fases en total, afectan al 25,4% de la muestra en la frecuencia leve (34 alumnos) y al 14,2% en frecuencia alta (19 alumnos). Pocas víctimas comunican ser chantajeadas con amenazas por sus compañeros en frecuencia media (2,2%, tan sólo 1 alumno por cada fase), aunque aumenta el porcentaje de afectados que dicen sufrir esta conducta “*en muchos casos*” (7,5%: 3, 2 y 5 alumnos en las fases 1, 2 y 3 respectivamente).

Tabla 4.8. Incidencia de las conductas de *acoso sexual* desde el punto de vista de las *víctimas*

	<i>Me acosan sexualmente</i>									
	<i>Nunca me ocurre</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	34	75,6%	3	6,7%	3	6,7%	5	11,1%	45	33,6%
Fase 2	31	66,0%	1	2,1%	2	4,3%	13	27,7%	47	35,1%
Fase 3	24	57,1%	4	9,5%	4	9,5%	10	23,8%	42	31,3%
Total	89	66,4%	8	6,0%	9	6,7%	28	20,9%	134	100,0%

En cuanto al último tipo, el *acoso sexual con actos o comentarios*, es preciso destacar que 8 alumnos o alumnas, representantes del 6,0% de la muestra promedio de las tres fases, informan haber sido víctimas de acoso sexual en la frecuencia moderada, mientras que quienes lo sufren de manera habitual representan al 6,7% (9 alumnos).

A continuación se incluye una tabla resumen (4.9) de la incidencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas, ordenados de acuerdo con la frecuencia leve.

TABLA 4.9. Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según las *víctimas*

POSICIÓN	PORCENTAJE “a veces me ocurre”	TIPO DE MALTRATO	PORCENTAJE “en muchos casos me ocurre”	POSICIÓN
1º	34,3%	Hablan mal de mí	23,9%	3º
2º	32,8%	Me insultan	38,1%	1º
3º	30,6%	Me ignoran	7,5%	9º
4º	26,9%	Me esconden cosas	11,9%	5º
5º	25,4%	Me amenazan para meterme miedo	14,2%	4º
6º	24,6%	No me dejan participar	9,0%	8º
7º	24,6%	Me pegan	6,7%	10º
8º	22,4%	Me ponen motes ofensivos	27,6%	2º
9º	15,7%	Me rompen cosas	4,5%	11º
10º	8,2%	Me roban cosas	9,7%	6º
11º	6,0%	Me acosan sexualmente	6,7%	10ºbis
12º	3,0%	Me amenazan con armas	9,0%	7º
13º	2,2%	Me obligan a hacer cosas	7,5%	9ºbis





La tabla 4.9 muestra altos porcentajes de las manifestaciones de maltrato más comunes en el instituto en casi todos los tipos: nueve de las trece conductas a partir del 15,7%, excepto en las consideradas más graves –el *acoso sexual* y las *amenazas con armas*, así como en el *chantaje* –, aunque es preciso destacar que se producen en la frecuencia menos habitual. Así, las agresiones verbales directas (*insultar*) e indirectas (*hablar mal de alguien*) y un tipo de exclusión social (*ignorar*) ocupan los tres primeros lugares de la tabla. La agresión física indirecta en la conducta de *esconder cosas* supera escasamente a un tipo de amenazas –para *amedrentar*, quedando ambas a escasa distancia porcentual del tipo de exclusión social más directa (*no dejar participar*), de la conducta de *pegar* y de *poner motes ofensivos*.

Con respecto a la alta victimización, a partir de la tabla puede observarse que ni el orden de frecuencia de las conductas, ni los porcentajes, coinciden con los que reflejan las manifestaciones de maltrato más esporádicas, obteniendo cinco tipos de conductas puntuaciones más altas en esta frecuencia. De tal forma que el primer lugar de la tabla lo ocupan las conductas de *insultar* (que aumenta 5,3% puntos porcentuales con respecto a la frecuencia “a veces me ocurre”); el segundo lugar, *poner motes ofensivos* (aumenta 5,2% puntos); el tercero, *hablar mal* (que desciende con respecto a “a veces” 10,4% puntos porcentuales); el cuarto, *amenazar para meter miedo* (en el mismo sentido: 11,2% puntos menos que “a veces”); el quinto, *esconder cosas* (desciende 11,2%); el sexto, *robar* (levemente más alto que en la frecuencia moderada) y el séptimo, *amenazas con armas* (6,0% más que en frecuencia media); el octavo, *no dejar participar* (con un descenso de 15,6% puntos); el noveno, *ignorar* (descendiendo drásticamente como la conducta anterior con respecto a la frecuencia media en 23,1% puntos)

y en el mismo número de orden², *obligar a hacer cosas con amenazas* (que, por el contrario, aumenta con respecto a la frecuencia moderada en 5,3% puntos).

Finalmente, los porcentajes restantes hasta el decimotercero lugar de la tabla están en las conductas de *pegar* y *acosar sexualmente* (ambos con 6,7% puntos) y *romper cosas* (5,5%).

En síntesis:

-  Se han encontrado diferencias entre fases en dos tipos de conductas de agresión verbal, *insultar* y *poner motes*, en un tipo de agresiones físicas indirectas, *robar cosas*, y en las *amenazas con armas*.
-  La conducta de *poner motes ofensivos* desciende según las víctimas entre la primera (31,1%) y segunda fases (8,5%), experimentando un aumento notable en la tercera (28,6%) en la frecuencia leve.
-  Los *robos* descienden entre la primera y la última fase del estudio, declarando sufrirlos tan sólo un alumno al final del estudio en la frecuencia leve. Por el contrario, las víctimas denuncian un aumento entre las fases media y final cuando la conducta se padece de manera habitual, aunque el porcentaje final de afectados es relativamente bajo (16,7%)
-  La evolución de las *amenazas con palos o navajas* destaca en los alumnos que indican no haber sufrido nunca este tipo de agresiones: el porcentaje desciende notablemente entre las fases inicial (80,0%) y última (52,4%). En cuanto al total de las fases, estas conductas han sido padecidas, en alta frecuencia, por el 9,0% de los alumnos en la última fase.
- En cuanto a los porcentajes de incidencia de los distintos tipos de conductas de maltrato en el centro, tomando como referencia el promedio total de las tres fases según las víctimas, superan el 24,8% de incidencia en frecuencia moderada: las agresiones directas e indirectas de tipo verbal (*insultar* y *hablar mal de alguien*), la exclusión social (*ignorar* y *no dejar participar*), las agresiones físicas (*pegar* y *esconder cosas*) y las *amenazas para amedrentar*. Las conductas de *poner motes ofensivos* (la segunda también en orden de incidencia en alta victimización, con un porcentaje del 27,6%) y *romper cosas* alcanzan, asimismo, porcentajes altos de respuesta.

² 9 bis en la posición de la tabla 6.1.9.

- Asimismo, en la práctica esporádica de la conducta, destacan los *robos* y el *acoso sexual*, aunque ya con porcentajes notablemente menores (8,2% y al 6,0% de los alumnos respectivamente). Las *amenazas con armas* y el *chantaje* afectan al 3,0% y al 2,2% del alumnado en el promedio de las tres fases.
- En la frecuencia de alta victimización los porcentajes de maltrato sufridos por las víctimas de *insultos*, *motes*, *robos*, *amenazas con armas* y *chantaje* son mayores que en la frecuencia leve.

La incidencia del maltrato según los agresores: frecuencia y tipos

A continuación se presentan los datos incidencia del maltrato desde el punto de vista de los **agresores**, recogidos en las tablas 4.10 a 4.15.

Como se recordará, la tabla 4.2 de incidencia general del maltrato desde la perspectiva de los agresores situada al comienzo de este epígrafe informa de la aparición de diferencias significativas entre las distintas fases, destacando en la última el aumento porcentual de los alumnos que comunicaban no practicar *nunca* el maltrato y quienes decían hacerlo de forma eventual. Aunque, en efecto, esas diferencias existen, no se han encontrado en el desglosamiento por categorías. Por tanto, las tablas que siguen a continuación presentan los porcentajes totales de incidencia de las conductas en el conjunto del estudio.

Tabla 4.10. Incidencia de las conductas de *exclusión social* desde el punto de vista de los *agresores*

<i>Le ignoro</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	6	30,0%	8	40,0%	4	20,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	10	29,4%	9	26,5%	7	20,6%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	11	40,7%	6	22,2%	6	22,2%	4	14,8%	27	33,3%
Total	27	33,3%	23	28,4%	17	21,0%	14	17,3%	81	100,0%

<i>No le dejo participar</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	13	65,0%	4	20,0%	2	10,0%	1	5,0%	20	24,7%
Fase 2	15	44,1%	7	20,6%	4	11,8%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	14	51,9%	3	11,1%	7	25,9%	3	11,1%	27	33,3%
Total	42	51,9%	14	17,3%	13	16,0%	12	14,8%	81	100,0%

La tabla 4.10 informa de que las manifestaciones de maltrato por *exclusión social* representan, en la conducta de *ignorar* el 28,4% de los alumnos en frecuencia *media* (8, 9 y 6 alumnos en las fases 1, 2 y 3) y el 21,0% en frecuencia *alta* (4,7 y 6 alumnos). *No dejar participar* obtiene en los dos casos porcentajes menores, de 17,3% en frecuencia *media* y 16,0% en frecuencia *alta*. Esta información proporcionada por los agresores contrasta con los datos de las víctimas, que en los dos tipos y frecuencias son porcentualmente más bajos en la frecuencia *alta* (7,5% en *ignorar* y 8,3% en no dejar participar).

Tabla 4.11. Incidencia de las conductas de agresión verbal desde el punto de vista de los agresores

<i>Le insulto</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	3	15,0%	8	40,0%	6	30,0%	3	15,0%	20	24,7%
Fase 2	7	20,6%	12	35,3%	7	20,6%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	4	14,8%	14	51,9%	6	22,2%	3	11,1%	27	33,3%
Total	14	17,3%	34	42,0%	19	23,5%	14	17,3%	81	100,0%
<i>Le pongo motes que le ridiculizan</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces me ocurre</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	9	45,0%	7	35,0%	4	20,0%	0	0,0%	20	24,7%
Fase 2	14	41,2%	7	20,6%	5	14,7%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	10	37,0%	7	25,9%	6	22,2%	4	14,8%	27	33,3%
Total	33	40,7%	21	25,9%	15	18,5%	12	14,8%	81	100,0%
<i>Hablo mal de él o de ella</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	9	45,0%	6	30,0%	4	20,0%	1	5,0%	20	24,7%
Fase 2	12	35,3%	9	26,5%	5	14,7%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	10	37,0%	9	33,3%	3	11,1%	5	18,5%	27	33,3%
Total	31	38,3%	24	29,6%	12	14,8%	14	17,3%	81	100,0%

La tabla 4.11 presenta los datos de los tres tipos de maltrato por agresión verbal. Como puede observarse, en todos los casos se confiesan porcentajes muy altos, destacando el 42,0% de la conducta de *insultar* en la frecuencia media y el 23,5% en alta. Los alumnos que insultan “*en muchos casos*” a sus compañeros son 6, 7 y 6 en cada fase (1, 2 y 3, en este mismo orden en adelante) según la información proporcionada por ellos mismos. Por otra parte, la práctica de la maledicencia en la conducta de *hablar mal de él o ella* también es llevada a cabo por un alto número de agresores (29,6%) en la frecuencia media, y “*en muchos casos*”, practican este

tipo de agresión 4, 5 y 3 alumnos en cada fase (14,8%). Asimismo, el 25,9% de los alumnos dicen *poner motes “a veces”* y 28,5% confiesan hacerlo *“en muchos casos”* (4, 5 y 6 alumnos por fase).

La comparación con los datos proporcionados por las víctimas muestra en esta categoría de maltrato cómo los agresores confiesan en mayor número practicar estas conductas en las frecuencias moderadas, mientras que, por el contrario, en las frecuencias altas de mayor riesgo para las víctimas, son ellas quienes informan sufrir el maltrato en porcentajes notablemente mayores que los reconocidos por los *agresores*.

Tabla 4.12. Incidencia de las conductas de *agresión física indirecta* desde el punto de vista de los *agresores*

<i>Le escondo cosas</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	15	75,0%	1	5,0%	3	15,0%	1	5,0%	20	24,7%
Fase 2	17	50,0%	6	17,6%	2	5,9%	9	26,5%	34	42,0%
Fase 3	17	63,0%	2	7,4%	3	11,1%	5	18,5%	27	33,3%
Total	49	60,5%	9	11,1%	8	9,9%	15	18,5%	81	100,0%

Le rompo cosas

	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	14	70,0%	2	10,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	25	73,5%	0	0,0%	1	2,9%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	18	66,7%	1	3,7%	4	14,8%	4	14,8%	27	33,3%
Total	57	70,4%	3	3,7%	7	8,6%	14	17,3%	81	100,0%

Le robo cosas

	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	14	70,0%	2	10,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	25	73,5%	0	0,0%	1	2,9%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	20	74,1%	0	0,0%	3	11,1%	4	14,8%	27	33,3%
Total	59	72,8%	2	2,5%	6	7,4%	14	17,3%	81	100,0%

La tabla 4.12 muestra porcentajes bajos o muy bajos en el reconocimiento de agresiones físicas indirectas, siendo el 11,1% en frecuencia moderada de *esconder cosas* el mayor de los tres tipos (porcentaje que representa a 1, 6 y 2 alumnos en cada fase). Esta conducta es reconocida por el 9,9% de los alumnos en la frecuencia alta (3, 2 y 3 alumnos). El siguiente

tipo de esta categoría, *romper cosas* a los compañeros, sólo 2 alumnos en la primera fase y 1 en la tercera confiesan su práctica, aunque en “*en muchos casos*” lo hacen el 8,6% de los alumnos (2, 1 y 4 *agresores*). El tercer tipo, la conducta de *robar*, que junto a la anterior suponen mayor gravedad de maltrato, sólo 2 alumnos reconocen practicarla en la fase 1 en frecuencia media (2,5%), porcentaje que aumenta hasta el 7,4% en la frecuencia alta y representa a 2, 1 y 3 alumnos en cada fase.

Cuando se comparan los datos de estas conductas con los proporcionados por las *víctimas* se observan escasas variaciones porcentuales en las frecuencias más altas en los tres tipos, mientras que la frecuencia media señala puntuaciones notablemente más altas en los datos de quienes dicen sufrir estos tipos de maltrato.

Tabla 4.13. Incidencia de la conducta de *agresión física directa* desde el punto de vista de los *agresores*

	<i>Le pego</i>									
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	12	60,0%	4	20,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	18	52,9%	5	14,7%	2	5,9%	9	26,5%	34	42,0%
Fase 3	12	44,4%	6	22,2%	5	18,5%	4	14,8%	27	33,3%
Total	42	51,9%	15	18,5%	9	11,1%	15	18,5%	81	100,0%

De acuerdo con la tabla 4.13, el 18,5% de los alumnos confiesan practicar esporádicamente la conducta de *pegar*, porcentaje que desciende hasta el 11,1% entre quienes confiesan hacerlo de manera regular (2, 2 y 5 alumnos). Las *víctimas*, por su parte, cuentan sufrir esta manifestación de maltrato en un porcentaje algo mayor en la frecuencia leve y, casi la mitad lo hacen en la frecuencia alta.

Tabla 4.14. Incidencia de las conductas de amenazas y chantaje desde el punto de vista de los agresores

<i>Le amenazo sólo para meterle miedo</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	11	55,0%	4	20,0%	3	15,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	16	47,1%	6	17,6%	3	8,8%	9	26,5%	34	42,0%
Fase 3	14	51,9%	5	18,5%	3	11,1%	5	18,5%	27	33,3%
Total	41	50,6%	15	18,5%	9	11,1%	16	19,8%	81	100,0%

<i>Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	15	75,0%	1	5,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	24	70,6%	1	2,9%	0	0,0%	9	26,5%	34	42,0%
Fase 3	19	70,4%	0	0,0%	4	14,8%	4	14,8%	27	33,3%
Total	58	71,6%	2	2,5%	6	7,4%	15	18,5%	81	100,0%

<i>Le amenazo con armas (palos, navajas)</i>										
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	16	80,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	22	64,7%	2	5,9%	1	2,9%	9	26,5%	34	42,0%
Fase 3	19	70,4%	1	3,7%	3	11,1%	4	14,8%	27	33,3%
Total	57	70,4%	3	3,7%	6	7,4%	15	18,5%	81	100,0%

Las *amenazas para amedrentar*, como se refleja en la tabla 4.14, son confesadas por el 18,5% de los *agresores* en la frecuencia media, porcentaje que desciende hasta el 11,1% cuando se dice practicarlas “*en muchos casos*” (3 alumnos por fase). Las puntuaciones descienden de forma notable en las conductas de *chantaje* (2,5%) y *amenazas con armas* (3,7%), en ambos casos en la frecuencia media. La alta victimización es practicada por el 7,4% de los alumnos en las dos manifestaciones, correspondientes con un total de 6 alumnos en las tres fases, 4 y 3 más de quienes confesaban estas dos agresiones en la frecuencia leve o moderada.

De nuevo comparando con la información de las *víctimas*, la conducta de *amenazar para amedrentar*, aunque es comunicada por un mayor número de víctimas que por quienes dicen practicarla, los porcentajes de unos y otros no mantienen grandes diferencias entre sí. Proceso muy similar al que se observa en las dos conductas restantes de esta categoría.

Tabla 4.15. Incidencia de las conductas de *acoso sexual* desde el punto de vista de los *agresores*

	<i>Le acoso sexualmente</i>									
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Fase	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fase 1	16	80,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%	20	24,7%
Fase 2	23	67,6%	2	5,9%	1	2,9%	8	23,5%	34	42,0%
Fase 3	21	77,8%	0	0,0%	2	7,4%	4	14,8%	27	33,3%
Total	60	74,1%	2	2,5%	5	6,2%	14	17,3%	81	100,0%

Informan practicar *acoso sexual* de frecuencia moderada un 2,5% de agresores y “*en muchos casos*” el 6,2% de los alumnos, lo que implica a dos alumnos en la fase media y a 2, 1 y 2 en la alta victimización.

Por último, como en el epígrafe anterior, se incluye a continuación un resumen de la incidencia de las distintas manifestaciones de maltrato según la información proporcionada por quienes dicen practicar las agresiones (tabla 4.16), ordenados de acuerdo con la frecuencia leve.

Tabla 4.16. Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los *agresores*

POSICIÓN	PORCENTAJE “a veces lo hago”	TIPO DE MALTRATO	PORCENTAJE “en muchos casos lo hago”	POSICIÓN
1º	42,0%	Insulto	23,5%	1º
2º	29,6%	Hablo mal de alguien	14,8%	5º
3º	28,4%	Ignoro	21,0%	2º
4º	25,9%	Pongo motes ofensivos	18,5%	3º
5º	18,5%	Amenazo para meter miedo	11,1%	6º
5ºbis	18,5%	Pego	11,1%	6ºbis
6º	17,3%	No dejo participar	16,0%	4º
7º	11,1%	Escondo cosas	9,9%	7º
8º	3,7%	Rompo cosas	8,6%	8º
8ºbis	3,7%	Amenazo con armas	7,4%	9ºbis
9º	2,5%	Obligo a hacer cosas	7,4%	9ºbis_a
10º	2,5%	Robo cosas	7,4%	9º
11º	2,5%	Acoso sexualmente	6,2%	10º

La tabla 4.16 muestra la diferencia entre los datos que proporcionan los agresores y los que informan las víctimas, en los porcentajes en los que se reconoce la práctica de las conductas de maltrato y en el orden de frecuencia.

Así, cuando se trata de la práctica esporádica del maltrato, la frecuencia “*a veces*”, si bien los tres primeros tipos de conducta (*insultar, hablar mal de alguien e ignorar*) coinciden en ser las más practicadas, el orden interno de la tabla varía: las víctimas denuncian en primer lugar que sus compañeros *hablan mal* [de ellos o ellas], y después reconocen ser insultados e ignorados. *Poner motes ofensivos* ocupa el cuarto lugar para quienes reconocen llevarla a cabo, mientras que

para las víctimas que la sufren, siendo el porcentaje cuatro puntos menor, ocupa el octavo lugar en su tabla. Las conductas de *amenazar para amedrentar* y *pegar* obtienen el mismo porcentaje según los agresores, casi siete puntos porcentuales el primero, y más de ocho el segundo, por debajo de lo denunciado por las víctimas, para quienes ocupan el quinto y séptimo lugar respectivamente.

La segunda mitad de la tabla presenta la conducta de exclusión social más indirecta, *no dejar participar*, como es reconocida por los agresores aparece en sexto lugar, como en el caso de quienes dicen sufrirla aunque estos últimos la señalan en mayor porcentaje. *Esconder cosas* sólo confiesan hacerlo, en séptimo lugar, el 11,1% de los agresores, mientras que las víctimas dicen sufrirlo en un 26,9% y para ellas es la manifestación de maltrato que ocupa el cuarto lugar. Los porcentajes descienden de forma notable en los tipos restantes: *romper cosas* y *amenazar con armas* con sólo el 3,7% de agresores que reconocen practicarlas. Según la información de las víctimas, este tipo de agresión física indirecta se da en porcentajes de mayor amplitud en la conducta de *romper* (12,0% puntos porcentuales de diferencia), en tanto que *las amenazas con armas* no siguen la tendencia general de ser una conducta más denunciada que reconocida, de tal forma que hay más agresores que reconocen su práctica –siempre en frecuencia media- (3,7%) que víctimas dicen sufrirla (3,0%).

Finalmente en frecuencia moderada, *obligar a hacer cosas con amenazas*, *robar* y *acosar sexualmente*, las tres con los mismos y más bajos porcentajes, no coinciden tampoco en el orden interno con la información proporcionada por las víctimas de las agresiones, aunque la primera sí obtiene un porcentaje muy similar en una y otra tabla. Los robos son reconocidos por sólo el 2,5% de los agresores y denunciado por el 8,2% de las víctimas y, en el mismo sentido pero con una distancia porcentual levemente menor, el *acoso sexual* (practicado por el 6,0% de los agresores, según las víctimas).

La victimización más grave por su alta frecuencia representada en los datos de la columna “*muchas veces*”, en primer lugar, muestra con respecto a la victimización leve distintos porcentajes de reconocimiento de las prácticas de agresión, dependiendo del tipo de manifestación de maltrato y relacionadas con la gravedad de la conducta como es percibida por los agresores. Así, las conductas que ocupan los cuatro primeros lugares en la tabla –que en la frecuencia alta coinciden casi exactamente con la frecuencia media, excepto en *hablar mal de alguien*-, *insultar*, *ignorar*, *poner motes ofensivos* y *hablar mal de alguien* tienen en común que los agresores informan en porcentajes mucho menores de la prácticas de las conductas cuando

éstas son esporádicas que cuando se llevan a cabo de forma habitual, con diferencias porcentuales entre los ocho y casi dieciséis puntos. El segundo bloque de conductas –*amenazar para amedrentar, pegar, no dejar participar y esconder cosas*- sin embargo, presentan una gran similitud porcentual en las dos frecuencias. Por el contrario, los tipos que forman el tercer bloque (*romper cosas, amenazar con armas, chantaje, robo y acoso sexual*- recogen un aumento notable entre ambas frecuencias, en todos los casos más del doble de veces en la alta victimización por encima del reconocido en la moderada.

En síntesis:

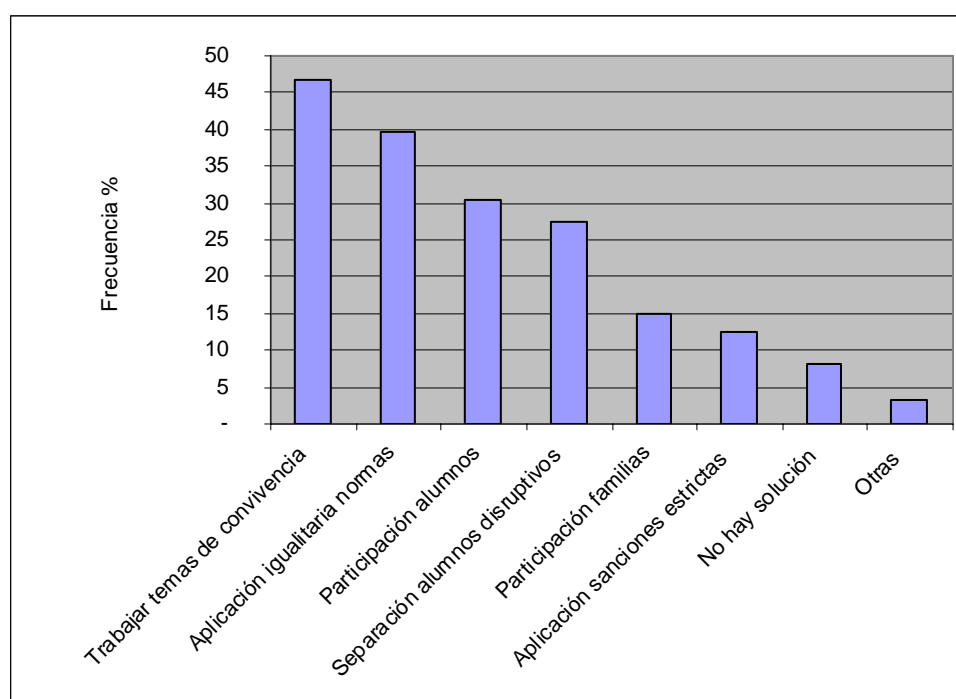
- De acuerdo con los datos que proporcionan los **agresores**, no se ha producido evolución entre las fases en ninguno de los tipos de maltrato.
- Los **agresores** informan de la práctica esporádica de *agresiones verbales y exclusión social*, por este orden: *insultar, hablar mal de alguien, ignorar y poner motes ofensivos*. Las cuatro con porcentajes desde el 42,0% hasta el 25,9%.
- Asimismo, informan de que *amenazan para amedrentar* a sus compañeros, les *pegan*, les *impiden participar* y les *esconden cosas* entre el 18,5% y el 11,1%.
- Las conductas de las que informan en menores porcentajes son *romper cosas, amenazar con armas, chantajes, robos y acoso sexual*, tanto en frecuencia moderada como alta.
- Los **agresores** reconocen *insultar, hablar mal de alguien, ignorar y poner motes* de forma habitual, aunque en porcentajes más bajos que cuando se reconoce hacerlo con una frecuencia media y, en todo caso, drásticamente menores de los que denuncian las **víctimas** (excepto en la conducta de *ignorar* en la que las víctimas informan de mayor incidencia)
- Lo mismo ocurre con las *amenazas para amedrentar, pegar, impedir participar y esconder cosas* (entre el 18,5% hasta el 9,9%), en donde se repite la pauta de reconocer la conducta menos de forma habitual que esporádica. De nuevo en estos cuatro tipos, las **víctimas** dicen ser más amedrentadas y esconderseles más cosas de lo que confiesan los **agresores**.
- En sentido inverso, quienes agreden confiesan un aumento de su práctica desde la frecuencia moderada a la alta cuando *rompen cosas, amenazan con armas, obligan a hacer cosas, roban y acosan sexualmente*.

- Las **víctimas** informan en mayor porcentaje del que comunican los **agresores** la alta frecuencia de los *robos*, las *amenazas con armas* y el *acoso sexual*, el mismo *chantaje* y menos *destrozos de objetos* de su propiedad.

- **Propuestas para la mejora de la convivencia**

En este apartado se recoge la opinión de los alumnos acerca de cuáles *deberían ser* las estrategias más adecuadas para hacer frente a los problemas de convivencia en el centro e incluye una única pregunta con ocho opciones de respuesta (p.12b)³. No se han encontrado diferencias entre las fases, por lo que los datos son promedio de las tres fases de recogida de información durante los dos años de duración del proyecto. El gráfico 4.4 muestra las puntuaciones obtenidas.

Gráfico 4.4. Soluciones para afrontar los problemas de convivencia desde el punto de vista del alumnado en la escuela experimental



Como se observa en el gráfico 4.4, el 46,7% de los alumnos opina que el instituto debería trabajar los temas relacionados con la convivencia en el conjunto del centro, el 39,7% cree que todos los profesores deben aplicar las normas por igual, el 30,5% opina que los

³ Esta pregunta se incluyó en el cuestionario de alumnos únicamente en las tomas 2 y 3.

alumnos deben tener una mayor participación en la resolución de los problemas y el 27,4% opina que se debe separar a los alumnos de comportamiento problemático habitual.

Porcentajes más bajos de alumnos opinan que las familias deberían tener una mayor participación en la solución de los problemas (15,0%), que los profesores deberían aplicar sanciones estrictas (12,6%) y el 8,2% cree que no hay soluciones posibles para los problemas de convivencia.

En síntesis:

- Sin haberse observado cambios en las distintas fases del estudio, la *formación* educativa en todo el centro sobre los temas relacionados con la convivencia es la primera propuesta que hacen los alumnos para afrontar los conflictos (46,7%)
- En el mismo sentido en cuanto a la ausencia de evolución, la unanimidad de criterios entre el profesorado en la *aplicación de las normas* de convivencia es la segunda opción de un alto número de alumnos (39,7%), seguido de quienes solicitan una *mayor participación* de los alumnos en la resolución de los conflictos (30,5%) y de los que optan por la *segregación* de los alumnos de mal comportamiento habitual (27,4%)
- El porcentaje de quienes creen que que *no es posible* establecer soluciones para los problemas de convivencia, siendo muy bajo, tampoco ha experimentado cambios entre las fases (8,2%)

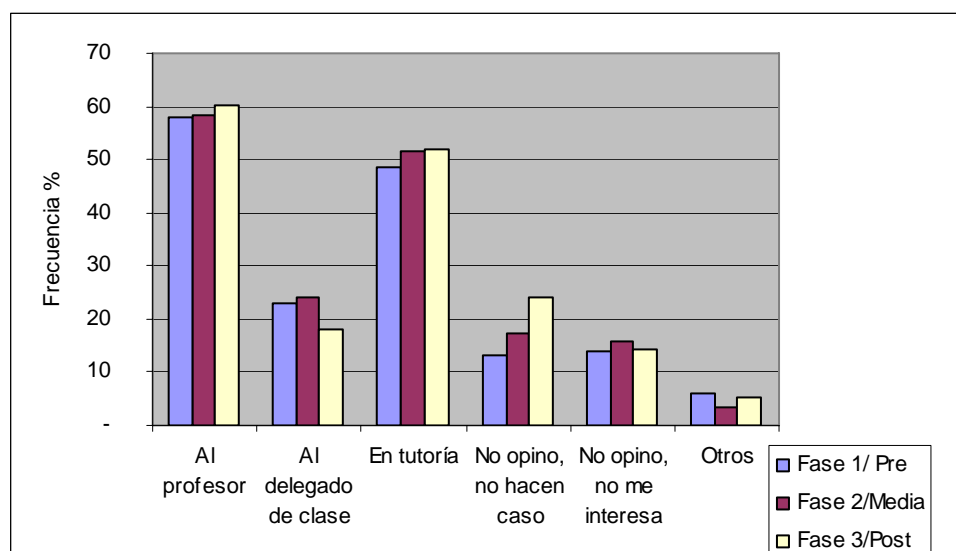
4.1.1.1. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones.

La dimensión que comienza aquí comprende dos ítems, el primero que se presenta recoge la opinión de los alumnos acerca de la libertad de que disponen en el centro para expresar sus opiniones; el segundo, en el ámbito de la participación y toma de decisiones: en la forma en la que se transmite la información.

Así, cuando los alumnos responden al ítem que indaga sobre las posibilidades que tienen en el instituto de expresar sus opiniones con libertad (p.13), la puntuación media que se obtiene en las tres fases, sin diferencias entre ellas, es de 2,67 puntos. En la escala de 1 a 4, por tanto, dicen estar *algo* de acuerdo con la afirmación. Por otra parte, la pregunta que trata de cómo transmiten sus opiniones los alumnos en la toma de decisiones relevantes para el centro

(p.10) recoge los porcentajes de respuesta en el gráfico 4.5 a continuación. Uno de los items, de los seis que la componen, presenta evolución entre las tres fases del estudio.

Gráfico 4.5. Porcentajes de participación en la toma de decisiones relevantes para el centro



El gráfico 4.5 muestra que el porcentaje más alto de alumnos, 58,9%, manifiesta su opinión directamente al profesor, en tutoría lo hacen el 50,7% y a través de su delegado de clase, el 21,8%. Los porcentajes más bajos de respuesta se encuentran en los items en los que se plantea la posibilidad de no expresar la propia opinión por motivos distintos: bien porque no se tendría en cuenta (18,0%), o bien porque el alumno no tiene interés en hacerlo (14,6%). Es en el primer caso (“no dices tu opinión porque no te harán caso”) en el que se observan diferencias entre las tres fases, con una evolución *ascendente* en términos de porcentajes pero de *interpretación negativa* en cuanto a la participación: en la fase 1, el item es elegido por el 13,0% de los alumnos, en la fase 2 por el 17,2% y en la fase 3 por el 24,2% [$\chi^2(2)=10,42, p \leq ,005$].

En síntesis:

- Los alumnos consideran que sólo pueden expresar sus opiniones en el centro con un grado *relativo* de libertad.
- En la toma de decisiones más de la mitad de los alumnos (58,9%) le exponen su opinión *directamente al profesor*, seguido de quienes lo hacen durante la *tutoría* (50,7%)



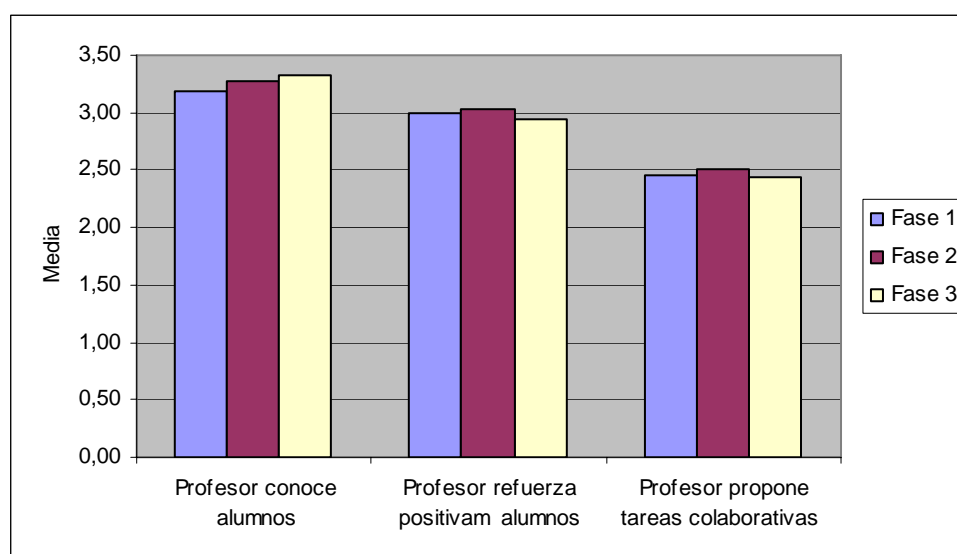
El porcentaje de quienes no opinan, porque creen que su opinión no es tenida en cuenta, *aumenta* de forma progresiva a lo largo de los dos años (desde el 13,0% del inicio del primer año hasta el 24,2% del final del segundo).

4.1.1.2. Conocimiento y actitud del profesorado en el ámbito de los aprendizajes hacia sus alumnos y metodología de aula.

Los ítems que comprenden esta dimensión son todos de grado de acuerdo en escala de 1 a 4, habiéndose encontrado diferencias en uno de ellos, como se expone a continuación.

Los alumnos opinan que les conocen la *mayoría de los profesores* que les dan clase, como señala la media de 3,26 puntos (p.25), aunque las propuestas metodológicas de trabajo en grupo (p.23) se las hace un grupo *reducido* de profesores (2,46 puntos). En cuanto a los docentes que les animan y destacan sus esfuerzos por aprender (p.27), las puntuaciones medias obtenidas experimentan un *descenso* significativo entre las fases, aunque las tres se mantienen dentro de una puntuación alta que incluye a la *mayoría* de los profesores. Así, la media en la fase 1 de 3,00 puntos es muy similar en la fase 2 siguiente (3,03), diferenciándose ambas de la tercera en donde se observa el descenso (2,95) [$F(2,73)=5,41, p \leq ,005$]. El gráfico 4.6 a continuación refleja las puntuaciones en las fases de los tres ítems de esta dimensión.

Gráfico 4.6. Conocimiento y actitud del profesorado en el ámbito de los aprendizajes hacia sus alumnos y metodología de aula.



En síntesis:

Aunque su opinión acerca del apoyo verbal en las *tareas de aprendizaje* que reciben de los profesores es *alta*, se ha producido un *descenso* durante los dos años.

- Los alumnos destacan el *buen conocimiento* que de ellos tienen la mayoría de sus profesores, aunque, en el ámbito de la metodología de aula, sólo un grupo reducido de docentes les propone trabajos de tipo *cooperativo*.

4.1.1.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos.

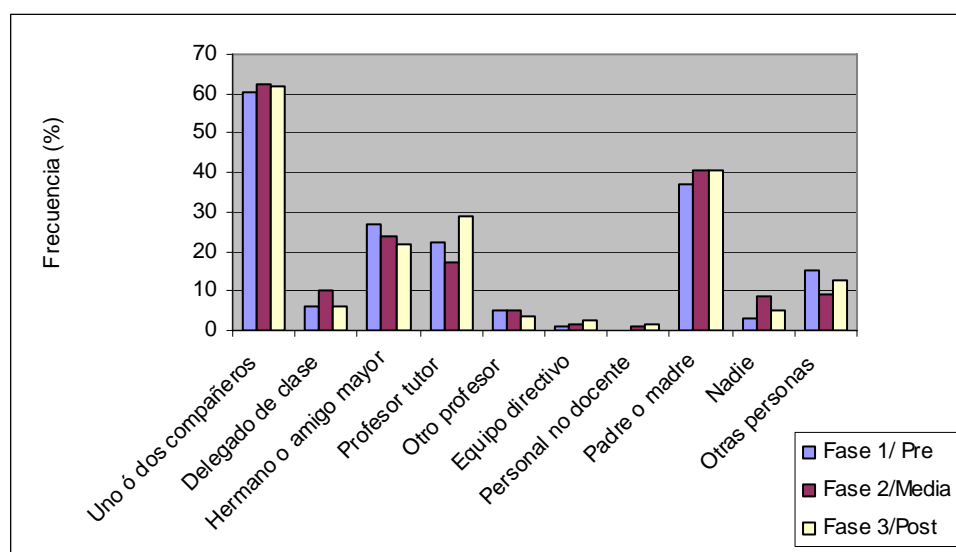
El epígrafe que sigue presenta los resultados del conjunto de preguntas que analizan la opinión de los alumnos acerca de las relaciones entre todos los colectivos de la comunidad educativa: de los alumnos entre sí, de los profesores, de las relaciones de los profesores con los alumnos y de ellos con el equipo directivo y de las familias con los profesores.

- ***Relaciones prosociales entre los alumnos***

Los alumnos consideran que las relaciones que mantienen entre sí son aceptables (p.12), aunque no llegan a alcanzar la categoría “*buenas*”. La puntuación media de 3,47 puntos obtenida en el ítem de escala 1 a 5 en donde las opciones se situaban desde el grado más bajo (“*malas*”) hasta el más alto (“*muy buenas*”), no ha presentado diferencias entre las fases.

No obstante, la pregunta que indaga sobre las posibilidades de apoyo emocional que se pueden encontrar en el instituto cuando se tienen problemas personales (p.8) la opción “*nadie*”, aun siendo minoritaria, evoluciona de forma *negativa* de la primera a la segunda fase del estudio, aunque experimenta un *leve descenso* en la tercera (gráfico 4.7).

GRÁFICO 4. 7. Evolución del apoyo personal recibido en situaciones de conflicto

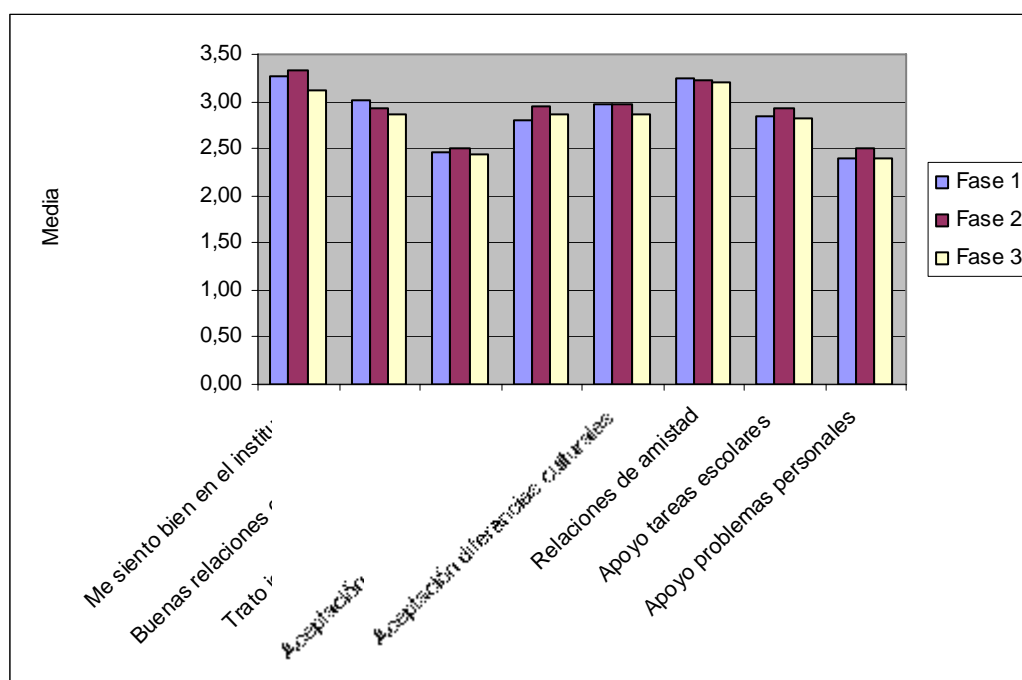


Como se ha señalado más arriba, la opción “*no puedo contar con nadie*” obtiene un porcentaje de 2,8% puntos porcentuales en la primera fase, aumenta en la segunda hasta 8,7%, pero desciende en la tercera al obtener un 5,0% [$\chi^2(2)=8,59, p \leq ,01$].

El resto de los ítems, en su mayoría con porcentajes más amplios de respuesta, no han experimentado evolución entre las fases. El gráfico muestra que el 61,6% de los alumnos cuando tienen problemas de orden personal pueden contar con *algunos compañeros*, el 39,5% con sus *padres o madres*, el 24,1% con *hermanos o amigos mayores*, con su *profesor tutor* el 20,0, y, en porcentajes mucho menores, con *otras personas* (12,3%), con otro profesor (4,7%), con el *equipo directivo* (1,8%) o con miembros del *personal no docente* (0,7%)

No obstante, el ámbito de las relaciones entre los alumnos se ha analizado desde los resultados de otro conjunto de ítems de grado de acuerdo –escala 1 a 4– que se presentan a continuación y se exponen gráficamente en la figura 4.8.

Gráfico 4.8. Evolución de la integración en el centro.



De este modo, los alumnos dicen sentirse bien en el instituto y tener muchos amigos (p.15), como señalan las puntuaciones medias obtenidas en las tres fases, aunque destaca un descenso significativo entre las fases que, en todo caso, se sitúa por encima del grado *bastante de acuerdo*. En las fases 1 y 2 las medias son similares (3,27 y 3,32), encontrándose las diferencias al observar los resultados de las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples, que indican su distancia significativa con la puntuación obtenida en la fase 3 (3,11 puntos) [$F(2,73)=3,54, p \leq ,02$]




Al mismo tiempo, la puntuación obtenida en el ítem que indaga sobre la bondad de las relaciones de los alumnos entre sí en sentido general (p.17c), se sitúa en el grado *algo de acuerdo*, si bien a escasa distancia del siguiente, *bastante*. Así se interpreta a partir de la media de 2,94 puntos sin diferencias entre las fases. Por otra parte, los alumnos no tienen una opinión muy positiva de las relaciones e interacciones entre chicos y chicas (p.28), ya que obtienen una media de 2,22 puntos indicadora de que algo más de *pocos alumnos* tratan por igual a uno y otro género.

En distinto sentido, el *respeto a las diferencias* individuales (p.29), las *relaciones positivas* con los alumnos procedentes de entornos culturales distintos al hegemónico en el centro (p.30) y las relaciones de *amistad* en el seno del aula (p.31), obtienen puntuaciones medias más altas:

2,86 puntos la primera, 2,93 la segunda y 3,22 la tercera. Puntuaciones que indican en los dos primeros casos estar más allá del grado *pocos alumnos* y formar parte de la *mayoría* en el último caso. El apoyo para las *tareas escolares* (p.32), obtiene una puntuación media algo más baja, 2,87 puntos, muy similar a la que mide las relaciones de amistad en el aula.

Las diferencias entre las fases, que no se han encontrado en los dos grupos de items que se acaban de exponer, se observan de nuevo en la pregunta que indaga sobre la ayuda para los problemas de tipo *personal* que los alumnos pueden encontrar en el ámbito del aula (p.33). En efecto, se parte de una media de 2,39 en la primera fase, aumentando en la segunda hasta 2,51 y 2,4 en la tercera [F (2,73)=3, $p \leq ,05$], según señalan las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples. Por tanto, aunque la opinión se mantiene en los tres casos dentro de los grados de *pocos* y *la mayoría de los alumnos*, evoluciona *positivamente* de forma gradual en el tiempo.

En síntesis:

-  Los alumnos dicen *sentirse bien* en el instituto y tener muchos amigos, opinión que sigue siendo alta aunque se observa un *descenso* entre las fases.
-  Las relaciones de los alumnos entre sí son *aceptables* en su opinión, aunque un grupo reducido informa de un *descenso* en las posibilidades de contar con apoyo emocional por parte de los compañeros desde el primer hasta el segundo momento del estudio, experimentándose una *mejora* relativa en la tercera fase.
-  En el ámbito del aula, los alumnos informan de una *evolución positiva* en las posibilidades de encontrar apoyo para los problemas personales
 - En todo caso, la mayoría de los alumnos (61,6%) informan de que pueden contar con *algunos compañeros*, con sus *padres o madres* (39,5%), con *hermanos* o amigos mayores (24,1%) y con los profesores *tutores* (20,0%)
 - La opinión acerca de las relaciones entre chicos y chicas no es, por el contrario, positiva, considerando que sólo un grupo *reducido* mantiene un trato *igualitario entre los géneros*.
 - El *respeto* a las diferencias individuales y a las de procedencia cultural y las relaciones de amistad en el seno del aula son valoradas *favorablemente*.

- **Relaciones entre profesores**

Los alumnos opinan que las relaciones entre los profesores son *bastante buenas* (p.17a), como indican las medias en las tres fases. Aun así, se han observado diferencias significativas entre la primera fase y las dos últimas en un sentido *descendente*, como muestran las puntuaciones de 3,27 (F1), y 3,12 y 3 puntos (F2 y F3) y las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples [$F(2,72)=4,73, p \leq ,009$].

En síntesis:

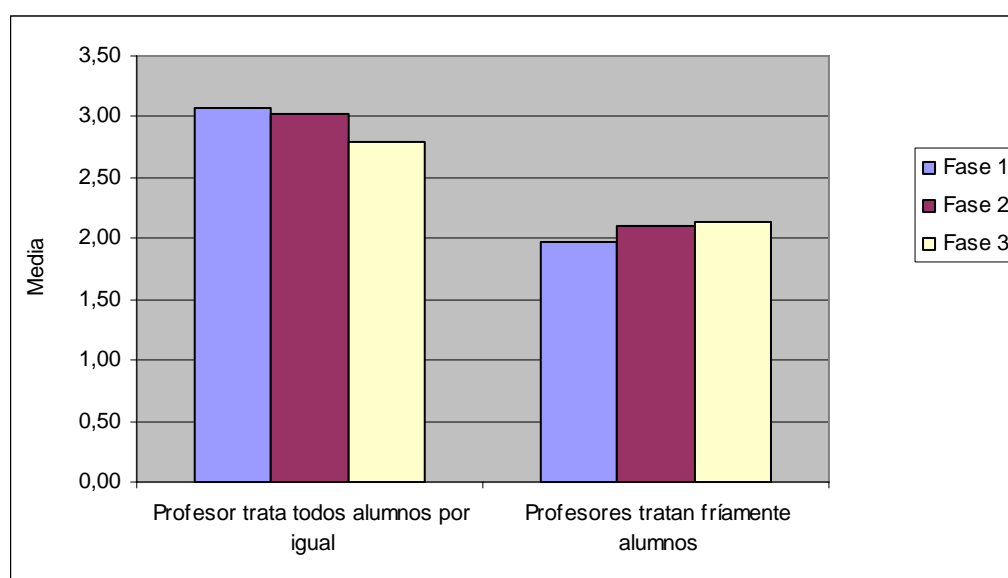


En opinión de los alumnos, las relaciones entre profesores son buenas, aunque han experimentado una evolución *negativa* a lo largo del estudio.

- **Relaciones profesor alumno y alumno profesor**

El epígrafe que sigue se ocupa del trato igualitario que los alumnos reciben de sus profesores (p.22) y de la calidad emocional de sus relaciones con ellos (p.26) (gráfico 4.9)

Gráfico 4.9. Evolución de las relaciones profesor alumno y alumno profesor



Como puede observarse en el gráfico 4.9, aunque los alumnos creen que la mayoría de los profesores tratan a todos los alumnos *sin favoritismos* de acuerdo con las medias de 3,00 y 3,03 de la primera y segunda fase, su opinión evoluciona en sentido *negativo* en la tercera, en

donde la puntuación es de 2,80 dentro de la categoría *pocos profesores* [$F(2,72)=6,42, p \leq ,002$]. No hay diferencias entre las fases, por otra parte, en la opinión de los alumnos cuando señalan que *pocos profesores* (2,08 puntos) mantienen un trato *frío y distante* con ellos.

En síntesis:



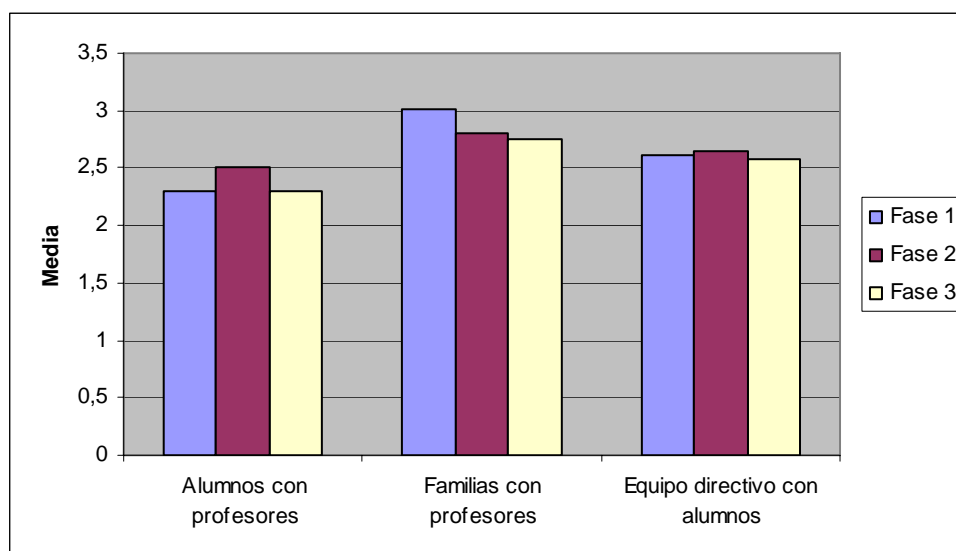
Los alumnos opinan que el trato que reciben de la mayoría de sus profesores está *exento de favoritismos*, aunque esta opinión evoluciona *negativamente*.

- Al mismo tiempo señalan que un *escaso* número de docentes mantiene con ellos un *trato distante*.

- **Relaciones entre todos los colectivos: profesores, alumnos, equipo directivo y familias**

La evolución de las relaciones de los *alumnos con los profesores* (p.17b), del *equipo directivo con los alumnos* (p.17e) y de las *familias con los profesores* (p.17d) se presentan a continuación (gráfico 4.10).

Gráfico 4.10. Evolución de las relaciones entre los colectivos de la comunidad educativa





En cuanto a las relaciones de los *alumnos con los profesores*, el gráfico refleja cómo experimentan una mejora entre la primera (2,30 puntos) y la segunda fases (2,50), aunque la evolución se invierte entre las dos últimas ($F3=2,30$), obteniendo la tercera la puntuación inicial. Las diferencias, de la primera fase con la segunda y de la segunda con la tercera

muestran un efecto significativo de $F(2,72)=4,73, p \leq ,009$. En los tres casos los alumnos sitúan las relaciones e interacciones con los profesores entre *algo* y *bastante* buenas en cualquiera de los tres momentos del estudio.

Asimismo, las relaciones de las *familias con los profesores* experimentan un cambio *negativo* en opinión de los alumnos, quienes las puntúan con 3,02 de media en la primera fase, con 2,81 en la segunda y 2,75 en la tercera [$F(2,71)=6,08, p \leq ,002$]. Las pruebas post-hoc señalan las diferencias del primer momento con el segundo y tercero, desde *bastante* hasta el grado de *algo* (buenas).

Finalmente en esta dimensión, las relaciones con el equipo directivo que, en opinión de los alumnos, están entre *algo* y *bastante* buenas, como señala la media de 2,62 puntos, en este caso sin evolución entre las fases del estudio.

En síntesis:

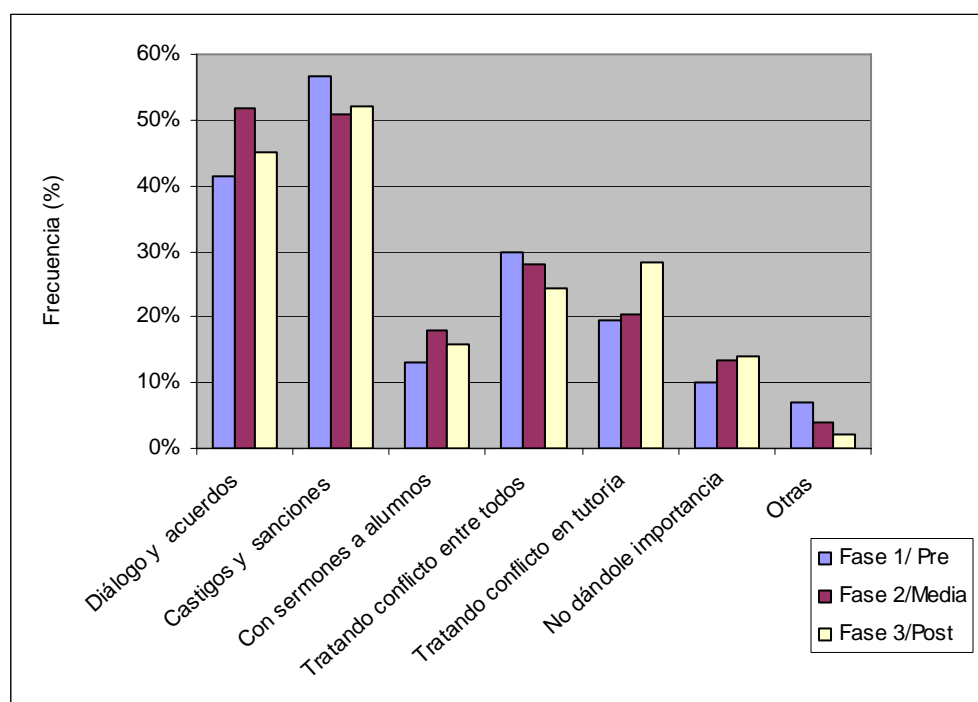
-  Las relaciones de los *alumnos con los profesores* evolucionan en dos sentidos: *mejoran* entre el primer y el segundo año y sufren un *deterioro* significativo desde el segundo momento hasta el final de curso.
-  Las relaciones de las *familias con los profesores* evolucionan en el mismo sentido negativo.

Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

El apartado que sigue presenta los resultados de las preguntas que indagan acerca de lo que sucede *en realidad en el centro* cuando surgen los conflictos de convivencia. Reúne los análisis procedentes de un conjunto de ítems que según su contenido pueden situarse en el ámbito de la prevención –como la elaboración de normas- o bien en el del estilo docente de afrontamiento de los problemas en el momento en que surgen.

4.1.1.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos en el centro

La pregunta de mayor amplitud en este ámbito solicita la opinión de los alumnos acerca de la forma en que habitualmente se resuelven los conflictos en el instituto (p.9). De las siete opciones de respuesta, en tres de ellas se han observado diferencias significativas entre las fases del estudio, como muestra el gráfico 4.11.

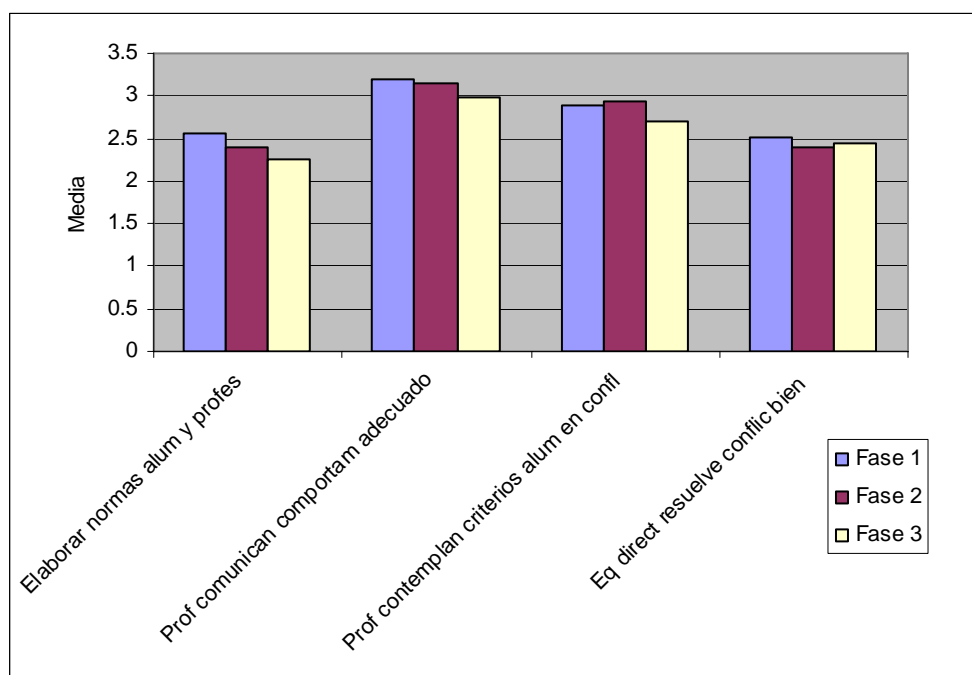
Gráfico 4. 11. Evolución de las soluciones habituales a los *conflictos de convivencia*

El gráfico 4.11 permite observar cómo, en opinión de los alumnos, la aplicación de *castigos y sanciones* es la forma más *habitual* de resolver conflictos (53,1%), seguida de la utilización del *diálogo* como forma de llegar a acuerdos (46,2%). En esta opción, que ocupa el segundo lugar en las preferencias de los alumnos, se han observado diferencias entre las fases que muestran un *aumento* en la utilización de esta medida entre la primera fase (41,5%) y la segunda (51,7%) de más de diez puntos, y un *descenso* de 7,1% puntos porcentuales en la tercera (45,0%) [$\chi^2(2)=5,63, p \leq ,06$]. En cuanto al resto de los items, el 27,6% opina que los conflictos se tratan *entre todos* los implicados, y la opción siguiente, que informa del debate que tiene lugar en la *hora de tutoría*, muestra evolución entre las fases señalando un *aumento* de su utilización desde la primera hasta la última toma de datos (F1=19,4%, F2=20,3%, F3=28,4%) [$\chi^2(2)=6,73, p \leq ,03$]. A su vez, un último bloque de items dentro de esta pregunta indica que el 15,3% del profesorado *sermonea* al alumno o alumnos implicados y el 12,4% no concede importancia a los conflictos y los deja pasar. El 4,5% de los alumnos ha señalado la opción “*otros*”⁴. El resto de los items agrupados en esta dimensión son de grado de acuerdo en escala 1

⁴ La opción “*otros*”, como se indicó en el capítulo del diseño metodológico, se deja para análisis de tipo cualitativo en estudios posteriores.

a 4, y de los cuatro que la componen, en tres se han hallado diferencias entre las fases. La información de todos ellos se presenta en el gráfico 4.12.

Gráfico 4.12. Evolución de las medidas de prevención de conflictos en el aula y evaluación de las actuaciones del equipo directivo.



Como muestra el gráfico 4.12, los alumnos informan de un *descenso* entre las fases en la elaboración conjunta con los profesores de las *normas* de convivencia (p. 16), manteniéndose las medias de las tres fases en el grado de *algo de acuerdo*. En la primera fase puntúan 2,51, en la segunda 2,39 y en la última 2,25. Las diferencias encontradas, según las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples, están entre la primera y la tercera y la segunda con la tercera [$F(2,73)=4,16, p \leq ,06$]. Asimismo, se observa la evolución, de nuevo *negativa* entre las fases de la comunicación clara por parte de los profesores acerca del comportamiento que esperan de sus alumnos en el inicio del curso escolar (p.20). Si bien las medias de las tres fases son altas ($F1=3,19, F2=3,14, F3=2,98$), indicando que esa tarea la realizan la *mayoría de los profesores*, las pruebas de comparaciones múltiples señalan las diferencias entre la primera fase, la más alta, con la segunda y de la segunda con la tercera [$F(2,73) = 4,34, p \leq ,01$].

El tercer ítem que presenta diferencias entre las fases (p.24) informa de los profesores que, en opinión de los alumnos, les *escuchan* y tienen en cuenta sus criterios para resolver los conflictos. El *descenso* entre las fases, cuyas medias se sitúan en *pocos profesores* ($F1=2,89, F2=$

2,93, $F(3,2,7)$ se manifiesta entre la primera y la tercera y la segunda y la tercera fases, con un efecto significativo de $F(2,72)=5,05$, $p \leq ,007$. En cuanto a la opinión de los alumnos acerca de la forma en que el *equipo directivo* aborda los conflictos (p.14), en este caso sin evolución entre las fases, dicen estar *algo de acuerdo* con sus actuaciones (2,45 puntos de media).

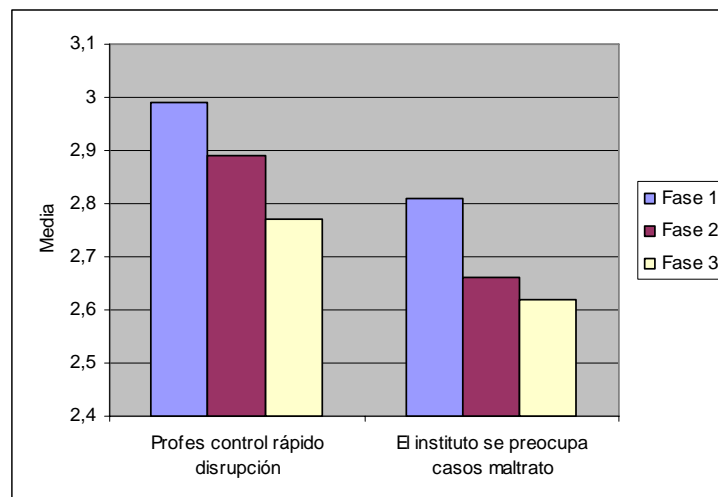
En síntesis:

- En opinión de gran parte de alumnos, las *sanciones* son la forma más habitual de solucionar los conflictos en el instituto (53,1%).
- El *diálogo* es, asimismo, muy utilizado en opinión de casi la mitad de los alumnos (46,2%), medida que ha *aumentado* entre los dos primeros momentos del estudio pero que ha *descendido* entre el segundo y el tercero.
- La *clase de tutoría* también es utilizada en opinión de un grupo representativo de alumnos, quienes señalan a su vez un *aumento gradual* en su utilización a lo largo de las tres fases del estudio.
- La *elaboración conjunta* entre profesores y alumnos de las *normas* de convivencia en el aula, por el contrario, ha experimentado un *descenso* progresivo.
- El mismo sentido *negativo* del cambio ha sufrido la *comunicación* de las normas a sus alumnos por parte de los profesores, aunque se señala que lo hacen la *mayoría* de los profesores.
- Igualmente, los alumnos informan de que los profesores les han ido escuchando *menos* y considerando su opinión acerca de los conflictos según avanzaban las fases del estudio, opinión que se refiere a un grupo reducido de docentes.
- En cuanto a la forma en que el *equipo directivo* aborda los conflictos, los alumnos muestran un *bajo* nivel de acuerdo.

4.1.1.5. La opinión de los alumnos sobre las estrategias del profesorado en el control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales

Este apartado comprende dos únicos ítems, habiéndose encontrado evolución en uno de ellos. La puntuación obtenida, en escala 1 a 4 de grado de acuerdo, se muestra en el gráfico 4.13.

Gráfico 4.13. Evolución del control de la interrupción y las conductas de maltrato por parte del profesorado.



El gráfico 4.13 presenta en el ítem que indaga sobre el control de las *conductas de indisciplina* (p.21) una puntuación en cada una de las fases del estudio indicadora de que, a los ojos de sus alumnos, *pocos profesores* actúan rápida y eficazmente ante estos conflictos como indica el descenso de las puntuaciones entre las fases. Así, en la primera fase se obtienen 2,99 puntos, en la segunda 2,89 y en la tercera 2,77 [$F(2,73)=3,88, p \leq ,02$], diferenciándose en las pruebas de comparaciones múltiples las dos primeras con la tercera.

El segundo ítem de esta dimensión (p.18) indaga sobre la *preocupación* por parte del instituto en el momento en el que se detectan *conductas de maltrato* de un alumno o alumnos hacia otro. No se ha observado en este caso evolución entre las tres fases del estudio, obteniéndose una puntuación media de 2,7 puntos, dentro del grado de *algo de acuerdo* con la formulación positiva de la pregunta.

En síntesis:



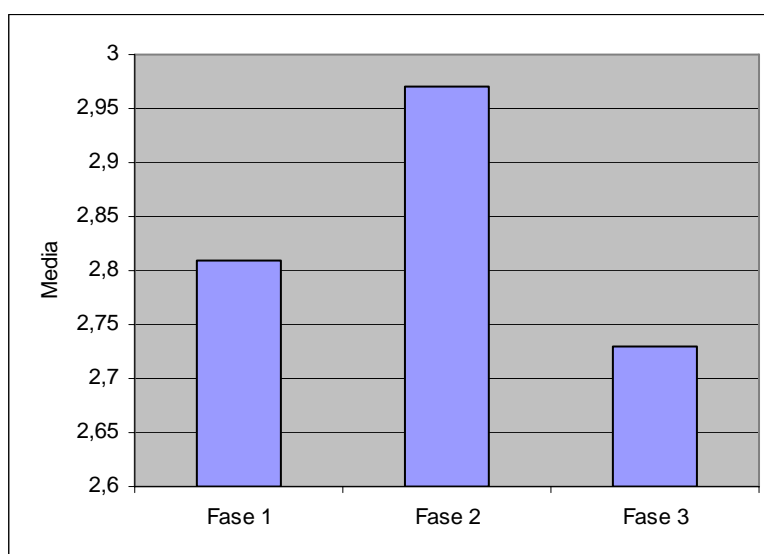
Los alumnos creen que un *reducido* grupo de profesores es capaz de controlar rápidamente las conductas disruptivas en sus clases, mostrando un *descenso gradual* entre las tres fases del estudio.

- Manifiestan, asimismo, que el instituto *no muestra* una gran preocupación ante las conductas de *maltrato entre iguales* por abuso de poder.

4.1.1.6. Satisfacción con la enseñanza

Esta dimensión, última en el análisis de los resultados del cuestionario de alumnos, comprende un único ítem (p.19), en donde las puntuaciones medias en las fases en las preguntas de grado de acuerdo en escala de 1 a 4 han presentado evolución de sentido opuesto entre las tres fases, como se expone a continuación y se observa en el gráfico 4.14.

GRÁFICO 4.14. Evolución de la satisfacción con la enseñanza en la escuela experimental



Como se observa en el gráfico 4.14, las puntuaciones medias de las fases, situadas en la categoría de *pocos profesores*, muestran *descenso* en las diferencias encontradas entre la primera fase (2,81), media (2,97) y la tercera (2,73) [$F(2,74)=6,97, p \leq ,001$]. Las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples señalan, asimismo, diferencias entre la primera fase y la segunda y entre ésta y la última. De esta forma, los alumnos dicen que su satisfacción con la enseñanza se limita un *pequeño grupo de profesores* del centro, señalando un *descenso progresivo* a lo largo de los tres momentos de recogida de datos.

En síntesis:



Los alumnos señalan que sólo se sienten *satisfechos con la enseñanza* impartida por un pequeño sector del profesorado, mostrando un *descenso* gradual en su apreciación a lo largo de los tres momentos del estudio.

4.1.2. El clima escolar en la escuela de control: diferencias con la escuela experimental

El estudio del clima escolar de la escuela experimental se completa con la comparación de la información recogida en el centro de control en las mismas fases de toma de datos. Como en el subcapítulo anterior, ha sido preciso simplificar la presentación de los resultados, razón por la que aquí se recogen únicamente los resultados de las dimensiones en donde se han encontrado cambios, pudiéndose extrapolar en el resto las tendencias del centro experimental. Se mantiene el mismo orden de exposición: *parte A*, detección de conflictos en el centro y en el aula, sus tipos y frecuencia y las estrategias de prevención, y *parte B*, las actuaciones del profesorado en el aula y en el centro ante el conflicto, finalizando cada epígrafe con una breve síntesis de los resultados más relevantes.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

4.1.2.1. Gestión de la convivencia en el centro y en el aula.

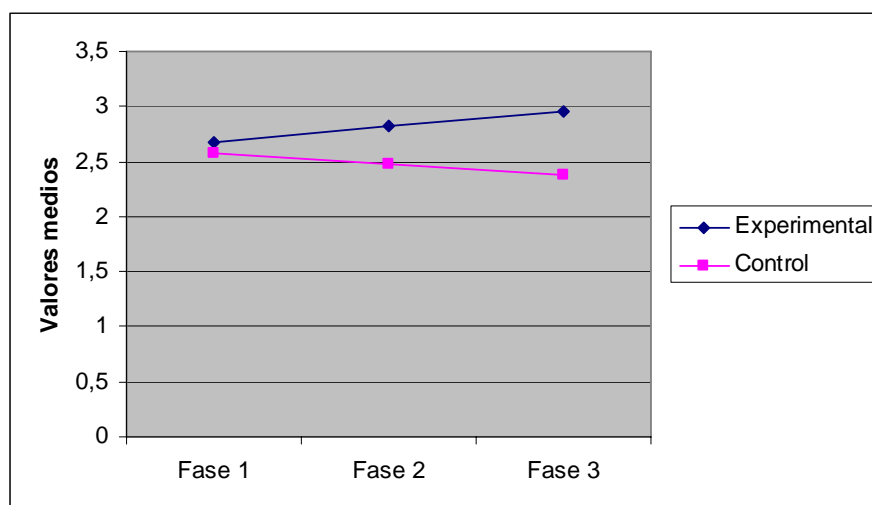
Este apartado se ocupa de las diferencias entre las escuelas en cuanto a los conflictos en el centro y en el aula y en los tipos de agresiones más frecuentes entre los alumnos. Siguen las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder, en donde se analizan los resultados desde la perspectiva de las víctimas y de los agresores comparando los resultados de las dos escuelas, y, por último, se presentan las propuestas de los alumnos de la escuela de control para la mejora de las relaciones de convivencia⁵.

- ***Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia***

La pregunta relativa a la frecuencia de los conflictos en el centro (p.1), como se recordará, señala su aumento gradual a lo largo de los dos años del estudio en las tres fases de recogida de datos en la escuela experimental. Los análisis comparativos muestran diferencias significativas entre los centros en las fases, como se muestra en el gráfico 4.15.

⁵ Con objeto de agilizar la lectura del texto, en lo sucesivo se usan “exptl” y “cntrl” como acrónimos para “experimental” y “control” en el interior de los paréntesis.

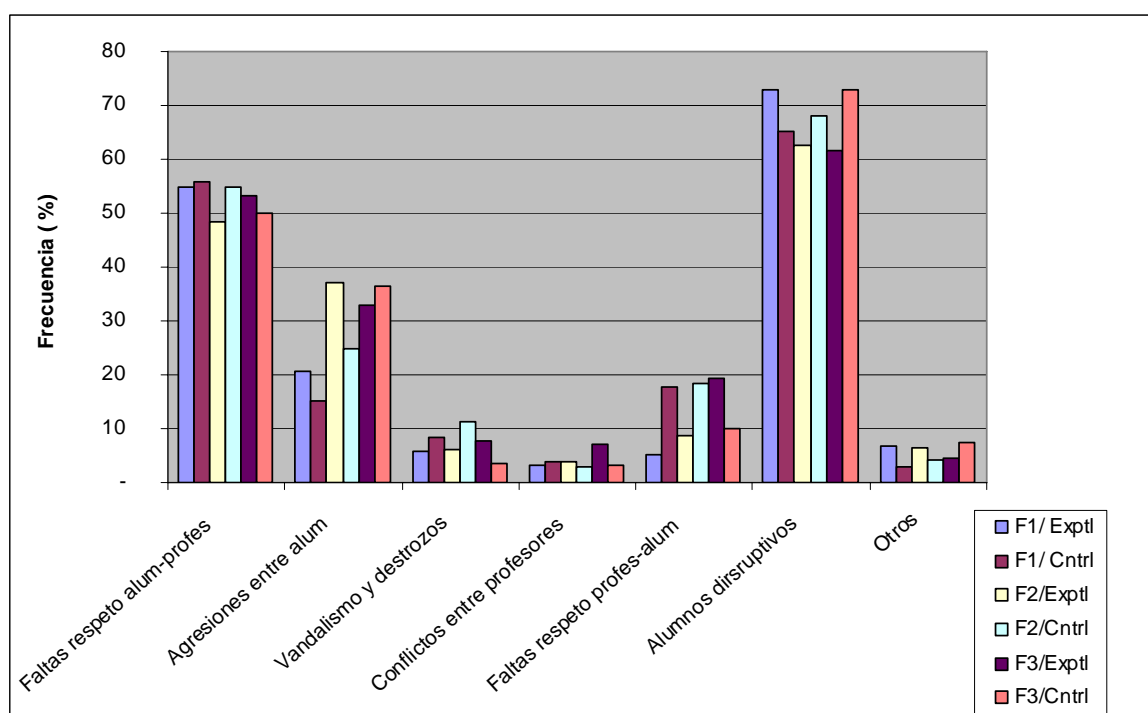
Gráfico 4.15. Frecuencia de los conflictos en los centros experimental y control



Como se observa en el gráfico 4.15, las puntuaciones medias del centro experimental presentan una evolución *ascendente* entre las fases que señalan un aumento en la frecuencia de los conflictos en sentido contrario al centro de control, cuyas medias, desde los 2,58 en la primera fase hasta los 2,47 en la segunda y 2,38 en la última, indican un descenso gradual en la frecuencia de conflictos en las dos últimas fases de recogida de datos [$F(2,11)=3,81, p \leq ,02$]. No obstante, la interpretación de los resultados de este ítem -graduado en una escala de 1 a 5 desde *nada* hasta *muy frecuentes* [los conflictos]- debe tener presente que las medias de los dos centros sitúan su aparición entre *poco* y *relativamente* frecuentes.

La siguiente pregunta en esta dimensión, relativa a los tipos de conflictos de mayor aparición en el aula (p.3), presenta diferencias entre las escuelas en tres de los cuatro ítems más elegidos por los alumnos: *conductas disruptivas*, *agresiones entre alumnos* y *faltas de respeto de los profesores a los alumnos*, así como en *vandalismo*. El gráfico 4.16 presenta los porcentajes de respuesta del conjunto de ítems.

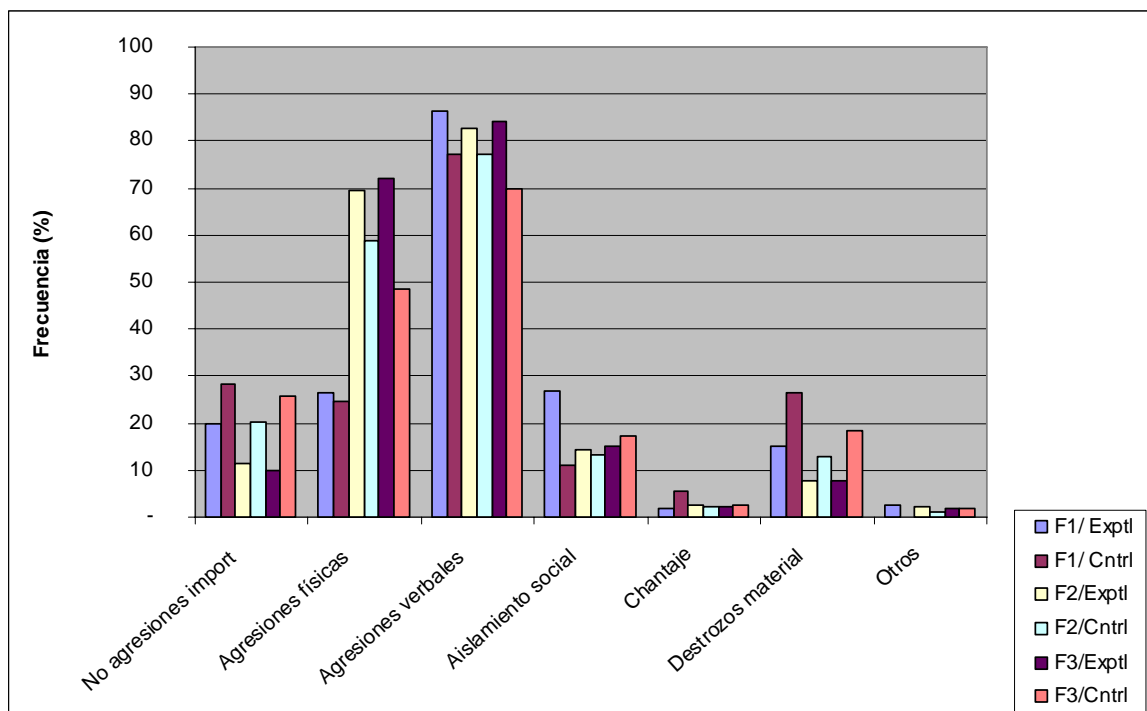
Gráfico 4.16. Incidencia de los conflictos en el aula en los centros experimental y control.



En primer lugar, el gráfico 4.16 permite observar cómo el problema que más preocupa a los alumnos en las dos escuelas son las *conductas disruptivas*, destacando las diferencias entre ambas en el *último momento* del estudio. Los datos muestran cómo los alumnos de la escuela de control (72,8%) señalan una mayor incidencia de este conflicto que los del centro experimental (61,6%) en la *fase 3* [$\chi^2(1)=5,31, p \leq ,02$], aunque la situación que reflejan las puntuaciones en las fases inicial (con una puntuación promedio de los centros de 70,5% puntos porcentuales) y media (promedio en fase 2=64,7%) muestran la misma incidencia del conflicto en ambas escuelas. Por su parte, las *malas maneras y faltas de respeto de los profesores a los alumnos* separan ambos centros en cada una de las fases: en el *primer momento*, la escuela experimental obtiene 5,3% y control 17,9% (presentando diferencias altamente significativas con un valor de $\chi^2(1)=14,32, p \leq ,0001$, y en el mismo orden por escuelas, en la *fase media* se obtienen 8,7% y 18,3% puntos [$\chi^2(1)=8,84, p \leq ,003$] y en la *última* 19,2% y 9,9% puntos porcentuales [$\chi^2(1)=6,3, p \leq ,01$]. Otro tipo de conflicto, las *agresiones, gritos y malos modos entre alumnos* obtiene puntuaciones equivalentes en ambas escuelas en el primer momento de recogida de datos, observándose las diferencias en la segunda fase del estudio, en donde el centro experimental obtiene una puntuación mayor (37%) que el control (24,9%) [$\chi^2(1)=6,94, p \leq ,008$].

En cuanto a los conflictos específicos entre alumnos (p.2), las diferencias entre las escuelas se muestran en el gráfico 4.17.

Gráfico 4.17. Agresiones entre alumnos en las escuelas experimental y control



El gráfico 4.17 muestra, en el ítem que indica la ausencia de *conflictos de relevancia entre alumnos*, diferencias porcentuales entre las escuelas en las dos últimas fases de recogida de datos: una situación de partida equivalente con una puntuación promedio de 22,4%, pero distintas en las fases media (exptl=11,5%; cntrl=20,1%) [$\chi^2(1)=6,3$, $p \leq ,01$] y final (exptl=10,1%; cntrl= 25,8%), siendo la última altamente significativa, con un valor de $\chi^2(1)=16,8$, $p \leq ,0001$.

En cuanto a los distintos tipos de conflictos entre alumnos, las *agresiones verbales* ocupan el primer lugar en la preocupación de los chicos y chicas de las dos escuelas, aunque su incidencia es diferente como se observa en la comparación transversal de los centros en *cada uno* de los momentos de recogida de datos: en la primera fase, esta opción es elegida por el 86,3% del alumnado del centro experimental y por el 77,1% del control [$\chi^2(1)=4,67$, $p \leq ,03$], se equiparan los centros en la fase media (con una puntuación promedio de 80,5% puntos) y se diferencian de nuevo en la última, destacando su menor incidencia en el centro de control




en donde este conflicto es señalado por el 69,9% del alumnado, en contraste con el 84,2% que lo elige en la escuela experimental [$\chi^2(1)=84,2, p \leq ,001$].







Las diferencias en *agresiones físicas* señalan un distanciamiento entre las escuelas en las fases media (exptl=69,4%, cntrl=58,7%) [$\chi^2(1)=5,56, p \leq ,01$] y final (exptl=71,9%, cntrl=48,5%) [$\chi^2(1)=22,24, p \leq ,0001$], siendo esta última diferencia altamente significativa. Ambos centros obtienen una puntuación equivalente en la primera fase (promedio de 26,1%) y se diferencian en las dos últimas, mostrando este conflicto una incidencia menor en el centro control (F2=58,7%, F3=48,5%) que en el experimental (F2=69,4%, F3=71,9%).

Los *destrozos de material* y los *robos* que unos alumnos hacen a otros muestran de nuevo diferencias entre las escuelas en dos fases, aunque en este caso es la escuela de control quien señala una mayor incidencia del conflicto que la escuela experimental en ambos momentos. Así, en la primera fase, el centro de control (26,6%) obtiene un porcentaje mayor que el experimental (14,9%) [$\chi^2(1)=6,86, p \leq ,009$], en la segunda obtienen puntuaciones equivalentes (promedio de 9,6%), y se separan en la última (exptl=7,0%, cntrl=18,4%) [$\chi^2(1)=9,75, p \leq ,002$].

El último tipo de conflicto que diferencia a los centros es la *exclusión social*. En este caso la comparación por fases muestra las diferencias en la primera toma de datos, aunque no en las dos siguientes. En el momento inicial lo señalan 27% alumnos de la escuela experimental y 11,1% del centro de control [$\chi^2(1)=11,25, p \leq ,01$], obteniendo porcentajes equivalentes en las fases media (14%) y final (15,9%).

En síntesis:

-  Los alumnos del centro de control informan de un *descenso* de las *agresiones y los conflictos* en el instituto durante los dos años del estudio, en sentido contrario a la escuela experimental.
-  En cuanto a los *conflictos en el aula*, los alumnos de los dos centros señalan la alta presencia de las *conductas disruptivas* con porcentajes en torno al 70,0%, aunque en la última fase del estudio los alumnos de la escuela de control lo señalan en *mayor* porcentaje, diferenciándose en ese momento de la escuela experimental.
-  El trato *irrespetuoso y agresivo* entre los alumnos, aunque presenta diferencias entre las dos escuelas en la fase media del estudio (mayor en el centro experimental), es *equivalente al comienzo* del estudio y *equipara* al final a las dos escuelas (34,5%).

-  Las faltas de respeto de los profesores a los alumnos son un problema para más del 15% de los alumnos, diferenciándose los dos centros en cada una de las fases de recogida de datos: mientras el centro de control puntúa más alto que experimental en los dos primeros momentos, la evolución de estos conflictos se invierte el momento final, informando de un aumento notable la escuela experimental (20%) y comunicando un drástico descenso la escuela de control (9,9%).
-  En cuanto a los agresiones entre alumnos al comienzo del estudio casi una tercera parte de ambas escuelas informa de la *ausencia* de agresiones y conflictos (22,4%), aunque en los momentos posteriores *aumenta* el porcentaje de alumnos del centro de control que mantiene esta opinión, en tanto que no varía (o desciende levemente) en el experimental.
-  Las *agresiones verbales* en el centro de control son un problema destacado por más del 74,5% de los alumnos con diferencias con el experimental, en donde lo hacen el 84,4%. En el primer y último momento del estudio este conflicto tiene distinta incidencia en los centros, siendo en los dos casos *menor* en la escuela control.
-  Las *agresiones físicas*, que inicialmente eran señaladas por algo más de la tercera parte del alumnado en los dos centros, tienen una incidencia de distinto sentido en las dos siguientes fases, siendo más frecuentes en el centro experimental que en el de control.
-  Los *destrozos de material y robos* están más presentes de forma notable en la escuela control (18,2%) que en la experimental (10,1%), aunque en el primer centro los alumnos señalan su relevancia como conflicto en la primera fase y comunican menor incidencia en la segunda, al tiempo que se informa de un leve aumento en la última. En la escuela experimental su incidencia es baja o muy baja en todos los momentos del estudio.
-  La *exclusión social* afecta a un mayor número de alumnos en la escuela experimental (27,0%) de lo que lo hace en la escuela de control (11,1%), pero sólo en el primer momento del estudio: en las tomas posteriores *ambos centros se equiparan*, reduciendo de forma significativa su incidencia desde el 14,0% en la segunda fase hasta el 7,2% en la final.

- **Conductas de maltrato entre iguales**

El primer resultado que se desprende de los análisis de las preguntas sobre incidencia general del maltrato en las dos escuelas señala que *no se han observado diferencias* significativas entre ellas en la primera toma de datos, ni desde el punto de vista de las **víctimas** ni desde el de los **agresores**. Este dato confirma, de nuevo, una situación equivalente de partida entre los dos centros del estudio con respecto a las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder. Por el contrario, *se han encontrado diferencias* en las fases *media* y *final* de recogida de datos en cinco conductas de maltrato según la información de las *víctimas*, y en *una* sola fase y *conducta* según reconocen los *agresores*⁶.

La incidencia del maltrato en las dos escuelas según las víctimas: frecuencia y tipos

Las tablas que siguen (4.17, 4.18 y 4.19) presentan las diferencias entre las escuelas en las conductas de *recibir insultos y motes*, *ser(les)escondidas cosas*, *ser robados* y *sufrir acoso sexual* desde el punto de vista de las **víctimas** (p.5).

Tabla 4.17. Incidencia de las conductas *insultar* y *poner motes* en las escuelas experimental y control desde el punto de vista de las víctimas

Me insultan											
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	6	13,3%	22	48,9%	15	33,3%	2	4,4%	45	100,0%
	Cntrl.	4	18,2%	13	59,1%	4	18,2%	1	4,5%	22	100,0%
2	Exptl.	8	17,0%	12	25,5%	16	34,0%	11	23,4%	47	100,0%
	Cntrl.	3	10,3%	15	51,7%	10	34,5%	1	3,4%	29	100,0%
3	Exptl.	6	14,3%	10	23,8%	20	47,6%	6	14,3%	42	100,0%
	Cntrl.	3	8,3%	21	58,3%	10	27,8%	2	5,6%	36	100,0%
Me ponen motes ofensivos											
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	17	37,8%	14	31,1%	11	24,4%	3	6,7%	45	100,0%
	Cntrl.	10	45,5%	9	40,9%	3	13,6%	0	0,0%	22	100,0%
2	Exptl.	17	36,2%	4	8,5%	15	31,9%	11	23,4%	47	100,0%
	Cntrl.	9	31,0%	9	31,0%	9	31,0%	9	6,9%	29	100,0%
3	Exptl.	10	23,8%	12	28,6%	11	26,2%	9	21,4%	42	100,0%
	Cntrl.	6	16,7%	16	44,4%	12	33,3%	2	5,6%	36	100,0%

⁶ Para consultar la información relativa a los tipos de maltrato en donde no se han presentado diferencias se remite al lector al capítulo previo sobre la escuela experimental.

La tabla 4. 17 muestra las diferencias entre los centros en las fases media y final del estudio en la conducta de *insultar* y *poner motes* en la frecuencia *leve* de estos tipos de maltrato. En el primer caso –*insultar*- los alumnos del centro de control (51,7%) obtienen más del doble de puntos porcentuales que los alumnos de la escuela experimental (25,5%) en la fase 2 [$\chi^2(3)=8,54, p \leq ,03$], distancia que se observa de nuevo en la última [cntrl=58,3%, exptl=23,8%, $\chi^2(3)=9,83, p \leq ,02$], en donde el centro de control supera al experimental en más de treinta y cuatro puntos porcentuales. En la segunda conducta de esta categoría, *poner motes*, de nuevo el centro de control se separa del experimental –aunque manteniéndose en la misma frecuencia *leve*- con porcentajes significativamente más altos en la fase media del estudio (cntrl=31,0%, exptl=31,0%), también en la frecuencia que indica la práctica esporádica de la conducta [$\chi^2(3)=8,31, p \leq ,04$]. No obstante este dato, ambos centros se equiparan de nuevo en la última fase, al aumentar drásticamente su incidencia –en más de veinte puntos porcentuales- en la escuela experimental.

Tabla 4.18. Incidencia de las conductas *escondery robar* en las escuelas experimental y control desde el punto de vista de las víctimas

Me esconden cosas											
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	17	37,8%	15	33,3%	7	15,6%	6	13,3%	45	100,0%
	Cntrl.	7	31,8%	8	36,4%	6	27,3%	1	4,5%	22	100,0%
2	Exptl.	18	38,3%	12	25,5%	4	8,5%	13	27,7%	47	100,0%
	Cntrl.	13	44,8%	9	31,0%	7	24,1%	0	0,0%	29	100,0%
3	Exptl.	17	40,5%	9	21,4%	5	11,9%	11	26,2%	42	100,0%
	Cntrl.	15	41,7%	9	25,0%	10	27,8%	2	5,6%	36	100,0%
Me roban cosas											
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	27	60,0%	8	17,8%	4	8,9%	6	13,3%	45	100,0%
	Cntrl.	18	81,8%	1	4,5%	2	9,1%	1	4,5%	22	100,0%
2	Exptl.	29	61,7%	2	4,3%	2	4,3%	14	29,8%	47	100,0%
	Cntrl.	21	72,4%	4	13,8%	4	13,8%	0	0,0%	29	100,0%
3	Exptl.	24	57,1%	1	2,4%	7	16,7%	10	23,8%	42	100,0%
	Cntrl.	23	63,9%	7	19,4%	4	11,1%	2	5,6%	36	100,0%

La tabla 4.18 muestra las diferencias entre los centros en la fase media del estudio en la conducta de *esconder cosas* cuando este tipo de agresión se lleva a cabo de forma *regular* en el centro: las víctimas del centro de control informan en un porcentaje mayor (24,1%) que experimental (8,5%) de padecer este maltrato [$\chi^2(3)=11,43, p \leq ,01$]. No obstante, las

diferencias entre las escuelas dejan de manifestarse en la última fase del estudio. Por otra parte, son de nuevo los alumnos del centro de control quienes informan padecer *robos* de manera *esporádica* en mayor medida que los de la escuela experimental, aunque ambas escuelas sólo se diferencian en la última fase (cntrl= 19,4%, exptl=2,4%) [$\chi^2(3)=10,27, p \leq ,01$].

Tabla 4.19. Incidencia del *acoso sexual* en las escuelas experimental y control desde el punto de vista de las víctimas

		Me acosan sexualmente									
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	34	75,6%	3	6,7%	3	6,7%	5	11,1%	45	100,0%
	Cntrl.	21	95,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	22	100,0%
2	Exptl.	31	66,0%	1	2,1%	2	4,3%	13	27,7%	47	100,0%
	Cntrl.	25	86,2%	2	6,9%	1	3,4%	1	3,4%	29	100,0%
3	Exptl.	24	57,1%	4	9,5%	4	9,5%	10	23,8%	42	100,0%
	Cntrl.	31	86,1%	1	2,8%	1	2,8%	3	8,3%	36	100,0%

La tabla 4.19 muestra las diferencias en *acoso sexual* entre los centros en la última fase del estudio, en donde, contrariamente a los tipos anteriores de maltrato, son los alumnos o alumnas de la escuela experimental quienes denuncian sufrirlo en mayor porcentaje que en el centro de control en la última fase del estudio y en la frecuencia que señala *alta* victimización. Así, según las víctimas, el 9,5% de los alumnos de la escuela experimental —4 alumnos o alumnas— dice ser acosados sexualmente de forma *regular*, mientras que en la escuela control es denunciado por sólo un alumno o alumna (2,8%) [$\chi^2(3)=7,84, p \leq ,04$]

En síntesis:



La frecuencia alta de la conducta de *esconder cosas* presenta diferencias en la fase media, obteniendo el centro de control (14,1%) mayores porcentajes de incidencia que la escuela experimental (8,5%)



En la última fase del estudio, la alta victimización consecuencia del *acoso sexual* es denunciada por más alumnos o alumnas en la escuela experimental (9,5%) que en el centro de control (2,8%)

La incidencia del maltrato en las dos escuelas según los agresores: frecuencia y tipos

Como refleja la tabla 4.20 que sigue a continuación, tan sólo se han encontrado diferencias entre los centros en un tipo de conducta de exclusión social (*ignorar a otro*), en la frecuencia moderada en la fase media: en este caso, el centro de control (72,2%) supera ampliamente al centro experimental (26,5%) [$\chi^2(3)=10,51, p \leq ,01$].

Tabla 4.20. Incidencia de la conducta de *ignorar* en las escuelas experimental y control desde el punto de vista de los agresores

Le ignoro											
Fase	Grupo	Nunca		A veces		En muchos casos		N.C.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	6	30,0%	8	40,0%	4	20,0%	2	10,0%	45	100,0%
	Cntrl.	5	35,7%	6	42,9%	1	7,1%	2	14,3%	22	100,0%
2	Exptl.	10	29,4%	9	26,5%	7	20,6%	8	23,5%	47	100,0%
	Cntrl.	3	16,7%	13	72,2%	1	5,6%	1	5,6%	29	100,0%
3	Exptl.	11	40,7%	6	22,2%	6	22,2%	4	14,8%	42	100,0%
	Cntrl.	9	40,9%	8	36,4%	4	18,2%	1	4,5%	36	100,0%

En síntesis:

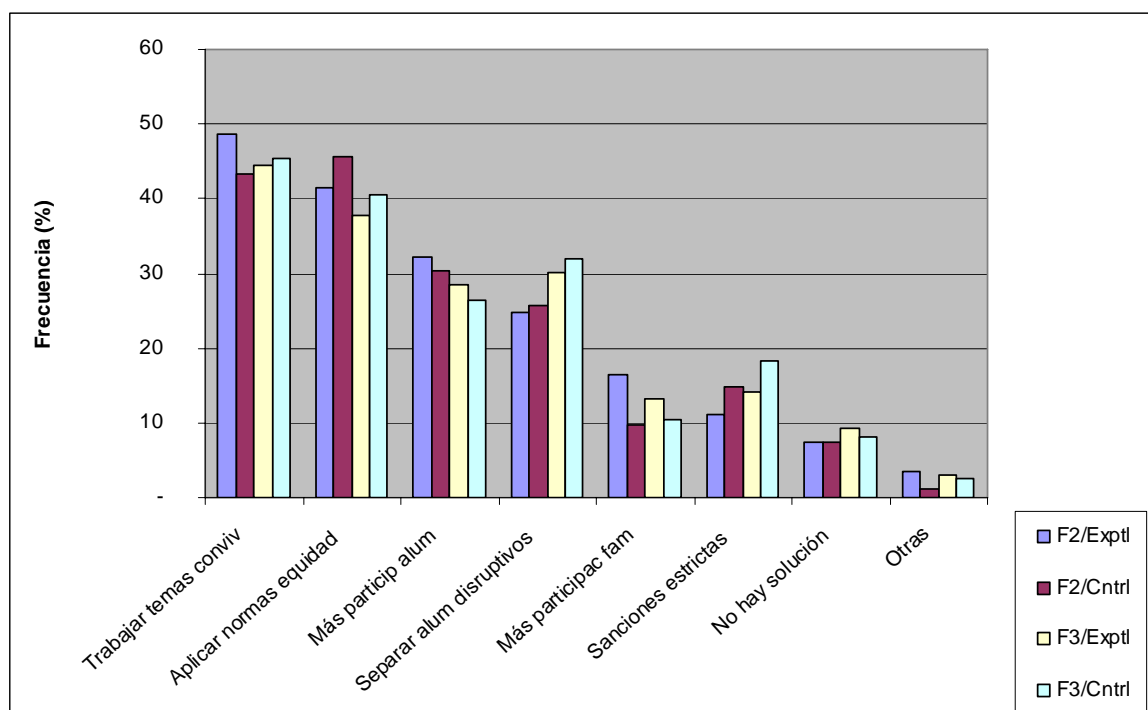


Los alumnos del centro de control reconocen practicar la exclusión social en la conducta de *ignorar* en la fase media del estudio en un porcentaje casi tres veces mayor (72,2%) que en el centro experimental (26,5%), aunque esta diferencia entre las escuelas desaparece en la última fase del estudio.

• **Propuestas para la mejora de la convivencia**

Como se recordará del capítulo anterior, el contraste de la información entre los dos centros muestra una única diferencia en el conjunto de ocho items que componen la pregunta (p.12b). El gráfico 4.18 ilustra la similitud de puntuaciones de ambas escuelas en el resto de las opciones de respuesta, destacando asimismo, la diferencia en *participación de las familias*.

GRÁFICO 4.18. Soluciones para afrontar los problemas de convivencia



Como se observa en el gráfico 4.18, el centro de control obtiene un porcentaje menor (9,7%) que el centro experimental (16,5%) en el ítem que plantea una mayor implicación de las familias en la resolución de los conflictos de convivencia, aunque esta diferencia aparece la primera vez que se pregunta al colectivo de alumnos –a mitad del segundo año del estudio, equiparándose las escuelas en la fase final⁷ con una puntuación promedio de los centros de 12,1% puntos porcentuales) [$\chi^2(1)=4,03, p \leq ,04$]

En síntesis:



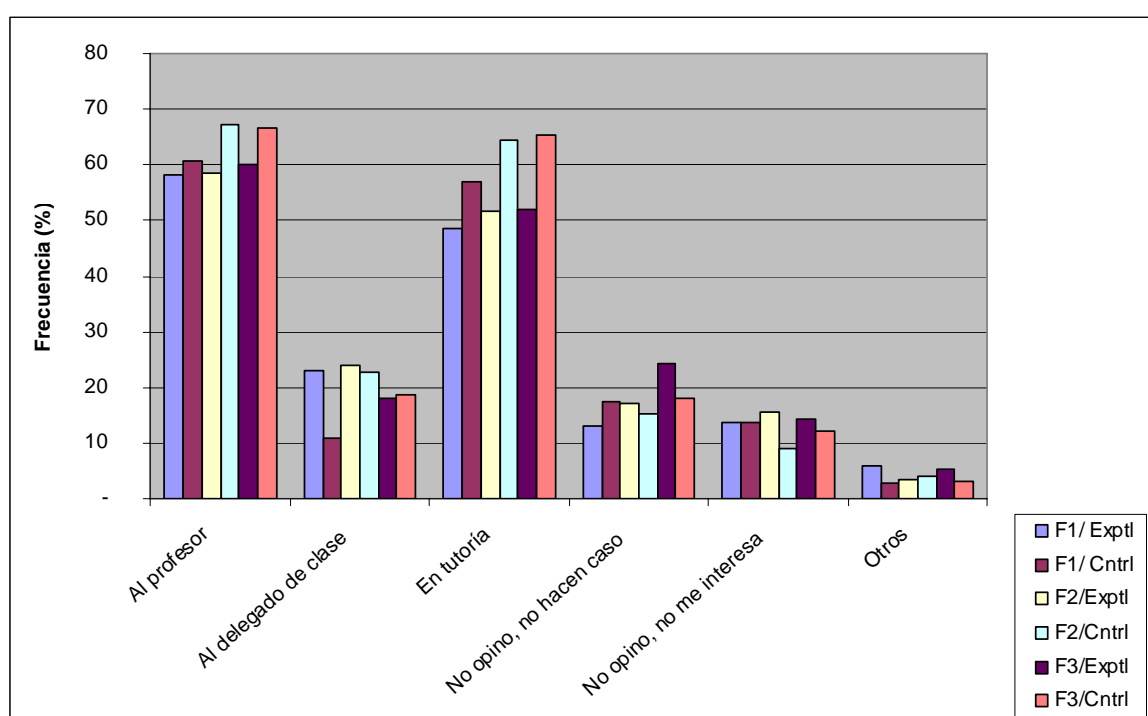
Las diferencias entre los centros se han encontrado en el ítem elegido en sexto lugar: aumentar la participación de las familias cuando surgen los conflictos, aunque sólo en la fase media del estudio, puntuando más alto la escuela experimental (16,5%) que el centro de control (10,7%) Al final del estudio los dos centros equiparan sus puntuaciones.

⁷ Recuérdese que esta pregunta se incluyó en el cuestionario de alumnos en las fases media (2) y final (3) .

4.1.2.2. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones

En esta dimensión, compuesta por el conjunto de ítems que indagan acerca del grado de implicación de los alumnos en la toma de decisiones relevantes en el centro (p.10), se han encontrado las diferencias entre centros en tres ítems de los seis que componen la pregunta: en la participación *a través del delegado de clase* en la primera fase del estudio; en las fases media y final, en la utilización de *la clase de tutoría* como el lugar preferente de participación; y sólo en la fase media del estudio, en la *ausencia de motivación* para participar. El gráfico 4.19 muestra el conjunto de puntuaciones.




Gráfico 4.19. Participación en la toma de decisiones en las escuelas experimental y control



Como ilustra el gráfico 4.19, las diferencias se encuentran entre el 22,9% de los alumnos del centro experimental y el 11% de los alumnos de la escuela de control que dicen dar su opinión a través del *delegado de clase* en la primera fase del estudio [$\chi^2(1) = 6,93, p = ,008$]. No obstante, desaparecen en las dos últimas fases, obteniendo ambos centros un porcentaje promedio de 23,4% puntos porcentuales en la fase media y de 18,4% en la última. Por otra parte, la utilización de la hora de *tutoría* como herramienta de participación – inicialmente elegida por un promedio del 51,1% de alumnos de ambas escuelas- las separa de

nuevo en las dos últimas fases, siendo mayor la puntuación en el centro de control (64,4%) que en el experimental (51,7%) [$\chi^2(1)=7,01$, $p \leq ,008$], destacando los porcentajes casi idénticos de ambas escuelas en cada fase (cntrl=65,5%, exptl=51,9%), y, en consecuencia, manteniendo las mismas diferencias entre sí [$\chi^2(1)=7,18\%$, $p \leq ,007$]. Por último, en el ítem que señala la falta de interés por la participación, los porcentajes promedios entre las escuelas en las fases primera (13,8%) y tercera (13,4%) ese ven matizados en la fase media, en donde se han presentado diferencias entre los centros, siendo mayor la desmotivación de los alumnos en la escuela experimental (15,7%) que en la escuela de control (9,0%) [$\chi^2(1) =4,19$, $p \leq ,04$].

En síntesis:

-  La participación a través del *delegado de clase* es más frecuente en la escuela experimental que en el centro control en la *primera fase* del estudio, eligiéndola casi la tercera parte de los alumnos en la primera escuela. En las dos últimas fases se *equiparan* los centros al aumentar el porcentaje en el control.
-  La clase de *tutoría*, cuya utilización como instrumento de participación en las dos escuelas es muy similar en la primera fase, *aumenta* de forma notable en la segunda fase en la escuela de control (63,0%) y se mantiene estable en porcentaje de opciones en la tercera, separándose así el centro de control de la escuela experimental (50,7%) en las *dos últimas fases* del estudio.
-  Los alumnos que *no muestran interés en participar* representan un porcentaje más alto en la escuela experimental (15,7%) que en la escuela de control (9,0%), aunque sólo en el momento *medio* del estudio. Al final, ambos centros, que partían de una situación inicial muy similar, de nuevo *se equiparan* (13,4%)

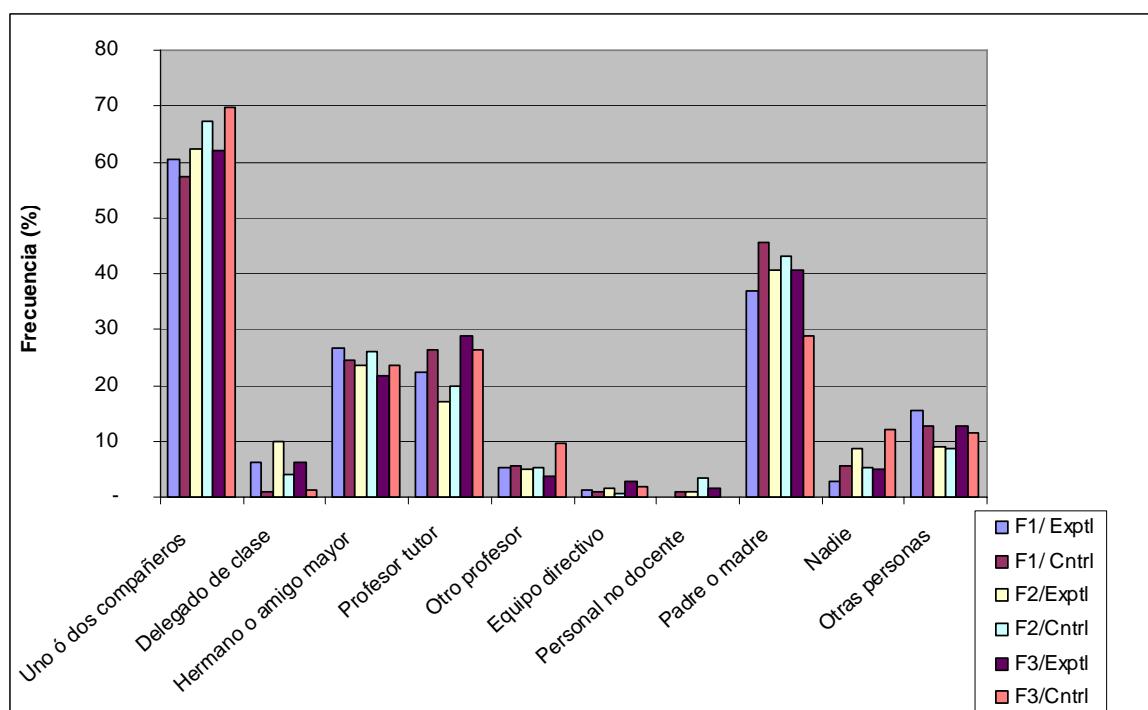
4.1.2.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

El siguiente epígrafe engloba dos apartados que muestran diferencias entre las escuelas: las relaciones entre los alumnos con las personas que pueden actuar como figuras de apoyo emocional en situaciones de conflicto y, más genéricamente, en las relaciones entre el colectivo de alumnos con el profesorado.

- *Apoyo emocional en situaciones de conflicto*

El apoyo emocional por parte de distintas figuras del instituto, de la familia o de los amigos y/o compañeros en situaciones de conflicto, es la única pregunta de este apartado (p.8) en el que se han encontrado diferencias entre las escuelas. Pregunta de respuesta múltiple, muestra el distinto comportamiento de los dos centros en cinco de las diez opciones. El gráfico 4.20 representa el conjunto de puntuaciones.






Gráfico 4.20. Apoyo emocional en situaciones de conflicto en las escuelas experimental y control.



Como se observa en el gráfico 4.20 las diferencias entre los centros se encuentran, en primer lugar, en el ítem que señala a la *familia* como fuente de apoyo emocional, en donde, aunque ambas escuelas alcanzan altos porcentajes similares en las fases inicial y media, en la última fase del estudio la escuela experimental (40,7%) puntúa más alto que control (28,9%) [$\chi^2(1)=5,76, p \leq ,01$]. En el ítem que señala que el alumno o alumna no puede contar con *nadie* destacan los bajos porcentajes de elección (6,5% en el total de centros y fases), así como las diferencias entre centros en la última fase. En ese momento, la escuela de control obtiene 12,0% y el centro experimental 5,0% puntos porcentuales [$\chi^2(1)=6,43, p \leq ,01$]. Al mismo

tiempo se constata que los *delegados de clase* actúan como figuras de apoyo, aunque para un porcentaje bajo de alumnos, diferenciándose las escuelas en *todas* las fases: en el primer momento esta opción es elegida por el 6,1% del alumnado de la escuela experimental y por el 0,9% de control [$\chi^2(1)=4,76$, $p \leq ,02$]; en la segunda fase por el 9,9% y 4,1% [$\chi^2(1)=5,01$, $p \leq ,02$] y en la tercera por el 6,3% y 1,2% [$\chi^2(1)=6,29$, $p \leq ,01$], en el mismo orden por escuelas. Por otra parte, la escuela de control obtiene porcentajes más altos que la escuela experimental en dos ítems: en el recurso a *profesores no tutores* y a miembros del *personal no docente*. En efecto, algunos profesores son, para un sector de alumnos, personas a las que recurrir cuando necesitan ayuda, destacando las diferencias entre centros en la última fase (exptl=3,6%; cntrl=9,6%) [$\chi^2(1)=5,9$, $p \leq ,01$]. La ayuda de miembros del personal no docente, opción de bajos porcentajes como la anterior (cntrl=3,5%, exptl=0,8%), separa también a las dos escuelas, aunque las diferencias aparecen sólo en la fase media [$\chi^2(1)=4,28$, $p \leq ,03$].

En síntesis:

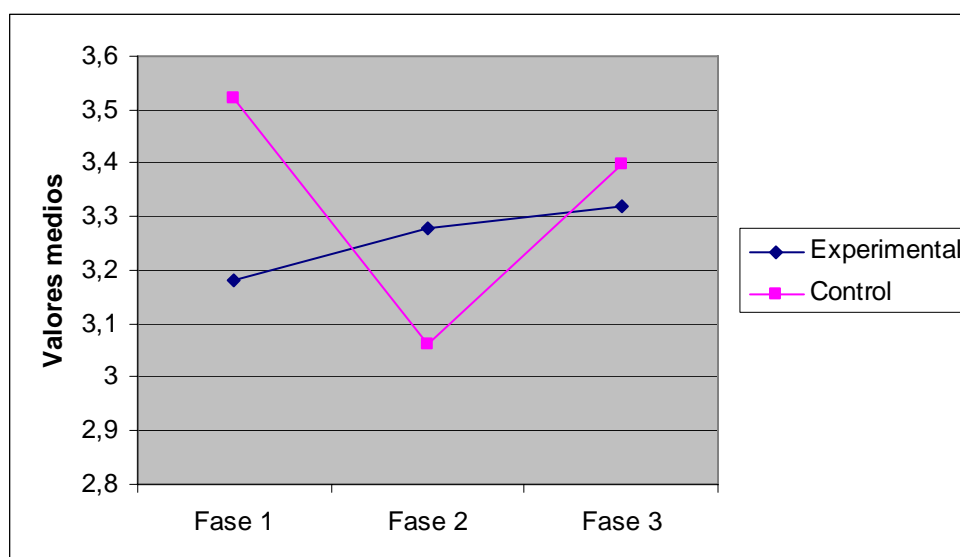
-  Las diferencias entre los centros aparecen en el caso en el que la fuente de apoyo es la *familia*, en donde experimental (40,7%) puntúa más alto que control (28,9%) en la *última fase* del estudio.
-  La escuela de control, en el mismo sentido, informa de un número mayor de alumnos que dicen no poder contar con *nadie* en las situaciones de conflicto (12,0%), diferenciándose de experimental (5,0%) en la *última fase*.
-  El apoyo que se recibe de los *delegados de clase* es más alto en la escuela experimental (7,5%) que en control (5,5%) en cada una de las fases del estudio.
-  Un sector del *profesorado*, no tutor, es asimismo una referencia de apoyo emocional para un grupo pequeño de alumnos en la escuela de control y en la última fase del estudio.
-  El *personal no docente* es una fuente de ayuda en el caso de la escuela de control para un pequeño número de alumnos (3,5%), mientras que es casi inexistente en la escuela experimental (0,8%), en la fase media del estudio.

- **Relaciones entre alumnos y profesores**

Las relaciones entre los colectivos de la comunidad educativa han presentado escasas diferencias entre las escuelas, quedando recogidas en dos preguntas: una, sobre el conocimiento que el profesorado tiene de los alumnos (p.25) y dos, sobre la calidad de las relaciones entre ambos colectivos mantienen entre sí (p.17b). Los dos items son de grado de acuerdo en escala de 1 a 4.

En el primer caso (p.25), las diferencias entre las escuelas aparecen en las dos primeras fases del estudio, como se muestra en el gráfico 4.21.

Gráfico 4.21. Grado de conocimiento que los profesores tienen de su alumnado en las escuelas control y experimental.

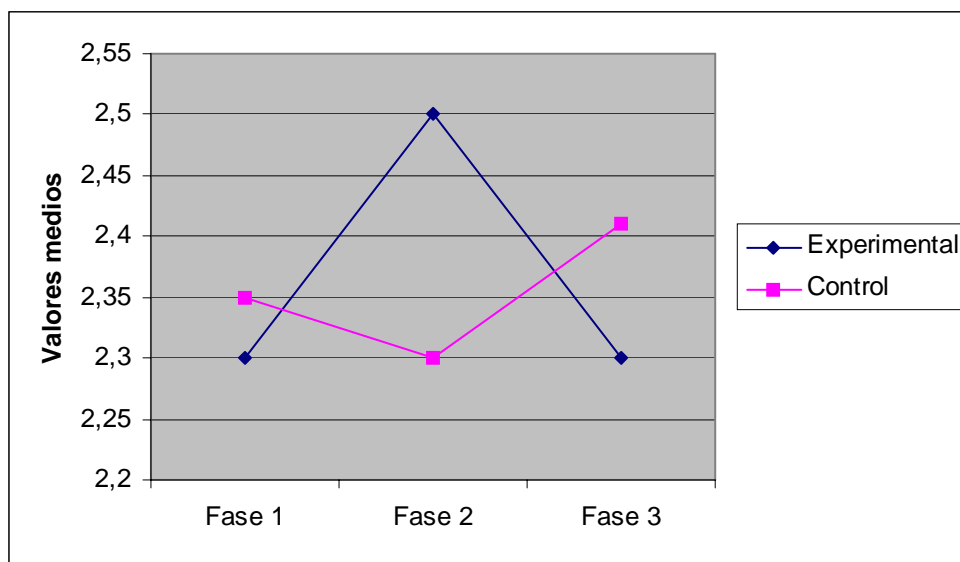


En el gráfico 4.21 se observa el efecto de la interacción del grupo y la fase que diferencia a las dos escuelas [$F(2,11)=7,1, p \leq ,001$]: en el primer momento el centro control (3,52) puntúa más alto que experimental (3,18), invirtiéndose la relación en la segunda toma de datos, ya que en este momento es la escuela experimental quien obtiene la media más alta (exptl=3,28, cntrl=3,06). En la última fase ambos centros se equiparan con puntuaciones muy similares. En todos los casos, debe tenerse en cuenta que las puntuaciones en las tres fases se encuentran entre los grados de acuerdo de “la mayoría” y “todos los profesores” [conocen a todos los alumnos y alumnas].

En cuanto al acuerdo que muestran los alumnos con la afirmación de que las relaciones con los profesores son buenas (p. 17b), la interacción del grupo y la fase en este

caso señala diferencias entre los centros tan sólo en la fase *media* del estudio, en donde la escuela de control puntúa menos que experimental (cntrl=2,32, exptl=2,55) [$F(2,11)=5,93, p \leq ,003$]. Así lo muestra el gráfico 4.22.

Gráfico 4.22. Relaciones entre alumnos y profesores en las escuelas control y experimental



El gráfico 4.22 precedente muestra una situación de partida inicial entre los dos centros en la primera fase muy similar (media total de 2,32 puntos), separación en la segunda y, de nuevo, ausencia de diferencias en la tercera (media total de 2,35). De este modo, aunque las puntuaciones en todas las fases y en ambos centros sitúan la opinión de su respectivo alumnado acerca de las relaciones con sus profesores entre los grados “*algo*” y “*bastante de acuerdo*”, resulta llamativa la mejora en los alumnos del control y la deriva negativa del experimental ante la afirmación contenida en el ítem de que las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.

En síntesis:



Los alumnos de la escuela de control creen que el conocimiento que sus profesores tienen de ellos ha mejorado entre la segunda y la tercera fase del estudio como indican las medias correspondientes a cada momento (3,06 y 3,4 puntos). En el último momento consideran, con puntuaciones media equivalentes a las de los alumnos de la escuela experimental, indicado que son conocidos por más de la *mayoría* de los docentes.



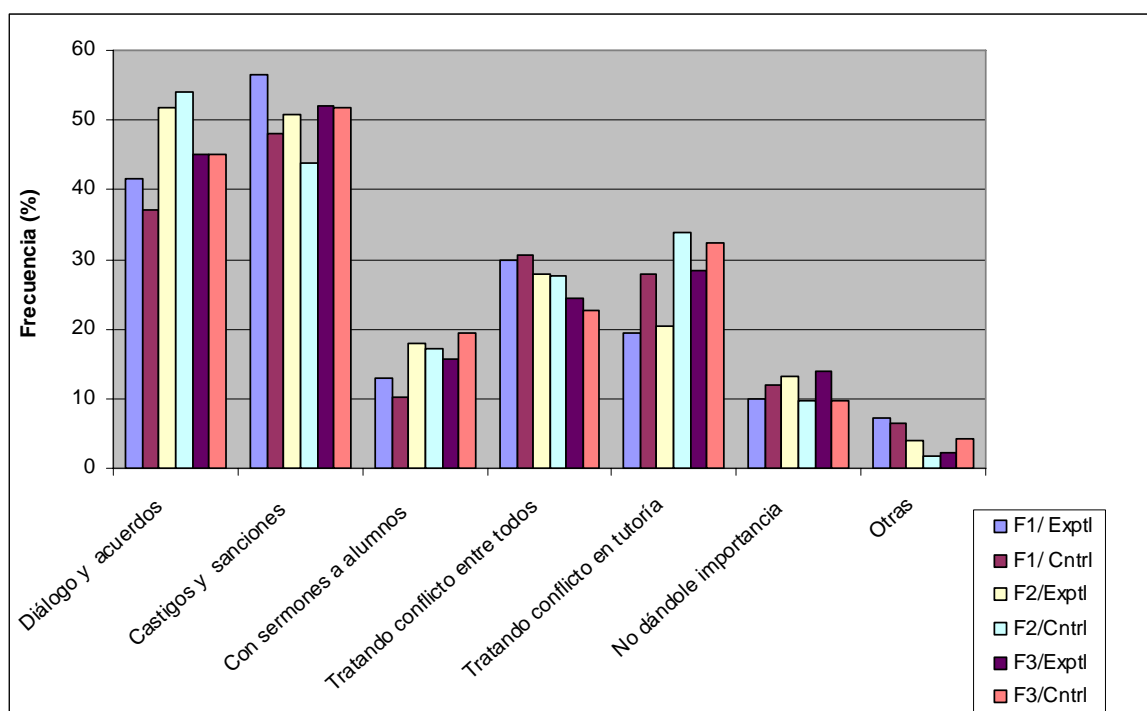
En opinión de los alumnos, las relaciones con sus profesores son mejores en la escuela experimental que en el centro de control tan sólo *a mitad* del estudio, como indica la diferencia de medias en esa fase (2,32, cntrl.; 2,55 exptl.). En el momento final ambas escuelas se equiparan, señalando un nivel sólo aceptable en la calificación de las relaciones.

Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

4.1.2.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos

Este último apartado presenta las diferencias entre las escuelas encontradas en una única pregunta de respuesta múltiple, en donde los dos centros se separan en tan sólo uno de los nueve items que la componen (p.9). En ella se recoge la opinión del alumnado acerca de la realidad del tratamiento de los conflictos en sus centros, siendo la utilización de la hora de *tutoría* como herramienta de resolución de los conflictos el único item que separa a las escuelas en la fase *media* del estudio. El gráfico 4.23 presenta los resultados de todos los items que componen la pregunta.

Gráfico 4.23. Soluciones habituales a los conflictos en las escuelas experimental y control.



De acuerdo con los resultados, ambos centros hacen una utilización similar de la tutoría como herramienta de resolución de conflictos en la primera fase (puntuación promedio de 21,9%); se separan en la segunda, en donde el centro de control (33,9%) puntúa más alto que el experimental (20,3%), [$\chi^2(1)=10,3, p \leq ,001$]; y se equiparan de nuevo en la última (puntuación promedio de 30,0%). El gráfico muestra, asimismo, las puntuaciones equivalentes de las dos escuelas en el resto de los items que componen la pregunta.

En síntesis:



En cuanto a las estrategias más utilizadas en los centros para intervenir ante los conflictos, los alumnos de las dos escuelas están de acuerdo en que dos las herramientas principales son, por este orden, los *castigos y sanciones* y el *diálogo*, aunque la utilización de la clase de *tutoría* es mayor en el centro de control que en el experimental en la fase media del estudio.

4.1.3. El clima escolar desde la perspectiva de género

Tras la presentación de los resultados de la comparación entre las escuelas experimental y control, este capítulo se ocupa de la influencia del género en el clima escolar. A continuación se exponen las numerosas diferencias entre chicos y chicas que se han encontrado en las distintas dimensiones remitiendo, como se ha hecho en el capítulo previo, a los resultados promedios (totales) de la escuela experimental en los items en donde no se han observado diferencias de género. No obstante, antes de iniciar la exposición, es procedente recordar que los datos que se analizan a continuación corresponden al promedio entre las tres tomas, sin detenerse en las diferencias halladas en las distintas fases entre los alumnos y alumnas de las dos escuelas por su menor relevancia para el objeto de estudio.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

4.1.3.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula

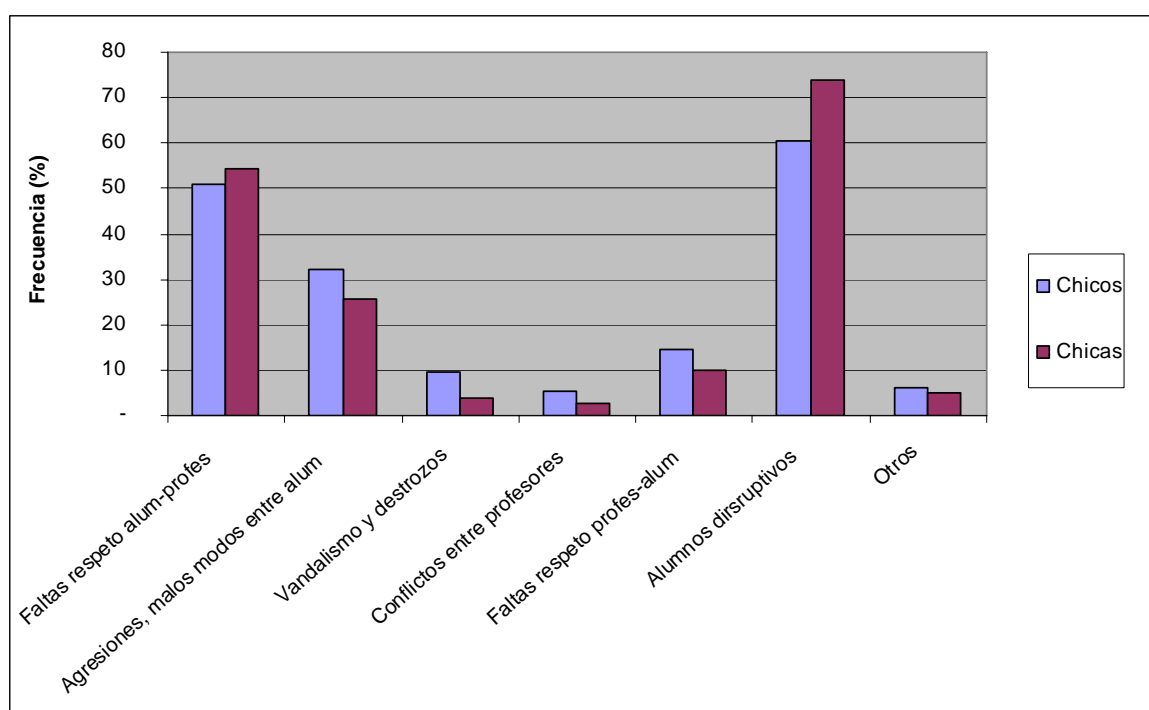
Las agresiones entre alumnos y los conflictos en el ámbito del aula han mostrado diferencias entre géneros que se exponen en este apartado. También se han encontrado incidencias distintas en algunas conductas de maltrato entre iguales, tanto desde la perspectiva de las

víctimas como de los **agresores** según informen de ellos chicos o chicas, como igualmente ocurre con algunas propuestas para la mejora de las relaciones de convivencia.

- **Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia**

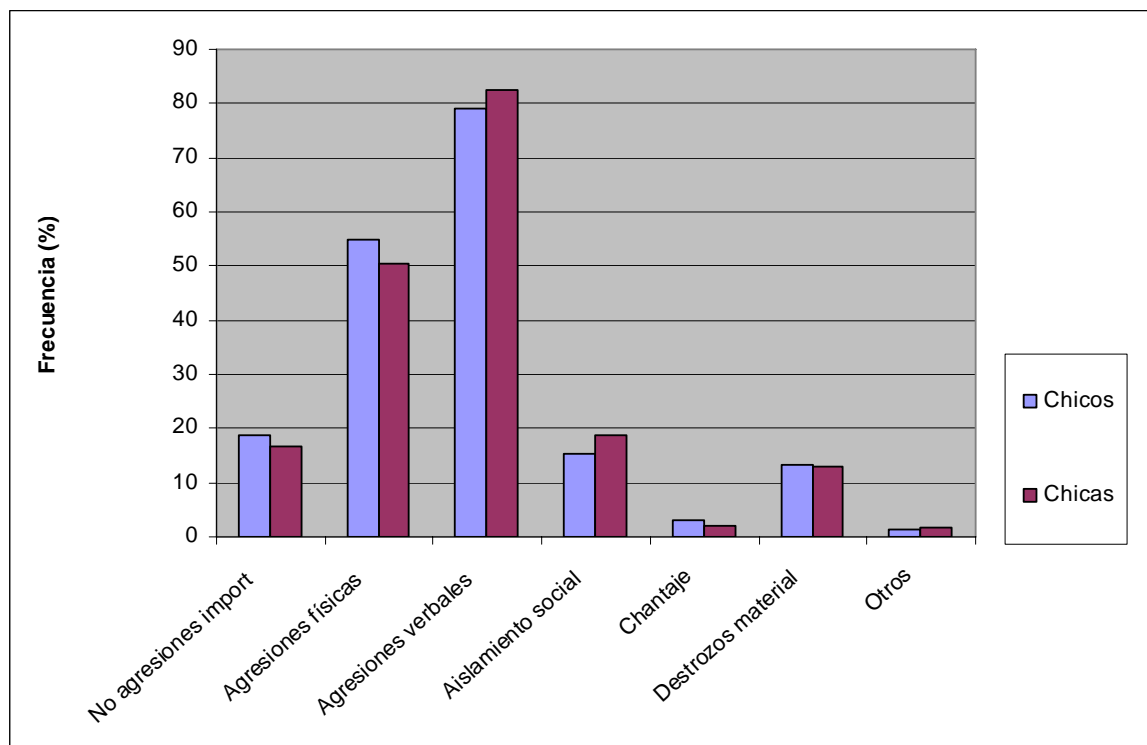
Respecto a los tipos de conflictos más frecuentes en el aula (p.3), los varones informan de un número superior que las chicas de agresiones y malos modos entre alumnos y de conductas vandálicas, mientras que ellas lo hacen de las *conductas disruptivas*. El gráfico 4.24 presenta los porcentajes de respuesta del conjunto de items que componen la pregunta.

Gráfico 4.24. Incidencia de los conflictos en el aula en función del género del alumnado.



El gráfico 4.24 ilustra las diferencias entre géneros encontradas en los conflictos más frecuentes en el aula: *agresiones entre alumnos* (chicos=32,2%; chicas=25,7%) ($\chi^2(2)=6,53$, $p=,03$) y *actuaciones vandálicas* (chicos=9,6%; chicas=4,0%), dos conflictos en los que los varones informan en mayor número que sus compañeras [$\chi^2(2)=14,29$, $p \leq ,001$]. Por otra parte, en el item *alumnos que impiden que se dé clase*, son las chicas (73,8%) quienes comunican mayores porcentajes que los varones (60,5%), siendo las diferencias entre géneros altamente significativas [$\chi^2(2)=24,06$, $p \leq ,0001$]. El gráfico 4. 25 siguiente muestra las diferencias en la pregunta sobre los tipos de agresiones más frecuentes *entre alumnos* (p.2) encontradas en *agresiones verbales*.

Gráfico 4.25. Tipos de agresiones entre alumnos en función del género.



Como puede apreciarse en el gráfico 4.25 las chicas comunican en mayor porcentaje (82,4%) que los varones (79,1%) la presencia de *agresiones verbales* en las relaciones entre compañeros [$\chi^2(2)=6,27, p \leq ,04$], siendo el único tipo de conflicto en donde se han observado diferencias entre géneros.

En síntesis:

- ✦ Los tipos de conflicto que presentan diferencias entre los géneros en el ámbito del aula son las *agresiones y malos modos entre alumnos* y el *vandalismo*, de los que informan en mayor número los **chicos** y las *conductas disruptivas*, comunicadas por las **chicas**.
- ✦ Entre las agresiones más frecuentes entre el alumnado, las **chicas** comunican una mayor incidencia de las *agresiones verbales* que sus compañeros.

- **Conductas de maltrato entre iguales en función del género**

Las preguntas sobre incidencia global del maltrato no han mostrado diferencias significativas entre chicos y chicas, ni desde el punto de vista de las **víctimas** (p.4) ni de los **agresores** (p.6), aunque se han presentado en los tipos de conductas que se analizan a continuación.

Frecuencia y tipos de maltrato según el género de las víctimas

Las tablas 4.21 y 4.22 reflejan los porcentajes de maltrato correspondientes a las categorías de *agresión verbal* y *amenazas*. Como se destaca en las celdas sombreadas, las diferencias entre chicos y chicas se han encontrado en un tipo de agresión verbal (conducta de *insultar*) y en otro de amenazas (conducta de *amenazar para amedrentar*).

Tabla 4.21. Porcentajes de víctimas de *insultos* en función del género

	Me insultan									
	Nunca me ocurre		A veces me ocurre		En muchos casos		N.C.		Total Sexo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	14	11,5%	43	35,2%	52	42,6%	13	10,7%	122	100,0%
Chica	16	16,2%	50	50,5%	23	23,2%	10	10,1%	99	100,0%
Total	30	13,6%	93	42,1%	75	33,9%	23	10,4%	221	100,0%

Los datos recogidos en la tabla 4.21 muestran las diferencias entre las chicas (23,2%) y los varones (42,6%) víctimas de *insultos* [$\chi^2(3)=9,97, p \leq ,01$], señalando los chicos esta conducta en casi veinte puntos más que ellas. Destaca, asimismo, el alto porcentaje de chicos que dicen ser insultados en la frecuencia más alta.

TABLA 4.22. Porcentajes de víctimas de *amenazas para amedrentar* en función del género

	Me amenazan sólo para meterme miedo									
	Nunca me ocurre		A veces me ocurre		En muchos casos		N.C.		Total Sexo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	51	41,8%	36	29,5%	19	15,6%	16	13,1%	122	100,0%
Chica	63	63,6%	13	13,1%	11	11,1%	12	12,1%	99	100,0%
Total	114	51,6%	49	22,2%	30	13,6%	28	12,7%	221	100,0%

Las *amenazas para amedrentar* se producen en mayor número y frecuencia en los varones que en las chicas, aunque sólo en la práctica moderada de la conducta: el 29,5% de los chicos señalan esta agresión, en tanto que únicamente lo hacen el 13,1% de sus compañeras ($\chi^2(3)=12,50, p \leq ,006$).

En síntesis:

- ✦ Los análisis de las conductas de maltrato divididas en categorías muestran diferencias de género en algunos tipos, tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los **agresores**, aunque no se han encontrado diferencias en incidencia *global* del maltrato.
- ✦ Según la información que proporcionan las víctimas, las diferencias entre los géneros se han encontrado en un tipo de conducta de agresión verbal, *insultar*, y en *amenazas para amedrentar*.
- ✦ Casi la mitad de quienes se declaran *víctimas de insultos* son **chicos**, informando sufrir este tipo de agresión en la frecuencia que señala alta victimización.

Frecuencia y tipos de maltrato según el género de los agresores/as

A continuación se presentan los porcentajes de maltrato desde la perspectiva de los **agresores** y **agresoras** (tablas 4.23 y 4.24) en los tipos de conductas en donde se han encontrado diferencias: en las agresiones verbales directas e indirectas de las conductas de *insultar* y *poner motes* y en la práctica de excluir a otros, *no dejar participar*.

Tabla 4.23. Porcentajes de *exclusión social* desde el punto de vista de los agresores/as en función del género

	No le dejo participar									
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Sexo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	41	50,6%	19	23,5%	12	14,8%	9	11,1%	81	100,0%
Chica	37	67,3%	4	7,3%	3	5,5%	11	20,0%	55	100,0%
Total	78	57,4%	23	16,9%	15	11,0%	20	14,7%	136	100,0%

Como muestra la tabla 4.23, los chicos reconocen practicar la exclusión social directa en la conducta de *no dejar participar* en más de dieciséis puntos por encima de las chicas, informando ambos géneros llevar a cabo este tipo de maltrato de manera *esporádica*. Así, los varones obtienen 23,5% puntos y las mujeres, 7,3% [$\chi^2(3)=11,25, p \leq ,01$].

TABLA 4.24. Porcentajes de *agresiones verbales* desde el punto de vista de los agresores/as en función del género

	Le insulto									
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Sexo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	16	19,8%	30	37,0%	25	30,9%	10	12,3%	81	100,0%
Chica	5	9,1%	34	61,8%	7	12,7%	9	16,4%	55	100,0%
Total	21	15,4%	64	47,1%	32	23,5%	19	14,0%	136	100,0%
	Le pongo motes que le ridiculizan									
	<i>Nunca lo hago</i>		<i>A veces lo hago</i>		<i>En muchos casos</i>		N.C.		Total Sexo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	24	29,6%	27	33,3%	21	25,9%	9	11,1%	81	100,0%
Chica	27	49,1%	15	27,3%	5	9,1%	8	14,5%	55	100,0%
Total	51	37,5%	42	30,9%	26	19,1%	17	12,5%	136	100,0%

De acuerdo con los datos de la tabla 4.24, el 61,8% de las chicas reconocen insultar a otros u otras de manera *esporádica*, superando a los chicos en veinticuatro puntos porcentuales (37,0%). En sentido inverso, cuando los insultos se llevan a cabo de manera *habitual*, son los varones (30,9%) quienes informan hacerlo en mayor porcentaje que las chicas (12,7%) [$\chi^2(3)=11,86, p \leq ,01$]. Por otra parte, al observar los porcentajes de víctimas y agresores en la victimización *alta*, se aprecia el hecho de que los chicos que se declaran víctimas (42,6%) de este tipo de maltrato informan en mayor porcentaje de lo que reconocen practicarlos los agresores (30,9%), como igualmente sucede en el caso de las chicas (víctimas=23,2% y agresores o agresoras=12,7%).

En el segundo tipo de agresión verbal, en este caso la conducta indirecta de *poner motes*, se encuentra que el 25,9% de los chicos comunican practicarlos en mayor porcentaje que las chicas (9,1%), presentando diferencias significativas con sus compañeras en la *alta* frecuencia de la conducta [$\chi^2(3)=8,32, p \leq ,04$].

En síntesis:

✱ Según la información de quienes protagonizan las agresiones, las diferencias entre los géneros se encuentran en las conductas de *insultar* y *poner motes ofensivos* y en la práctica de exclusión social *no dejar participar*.

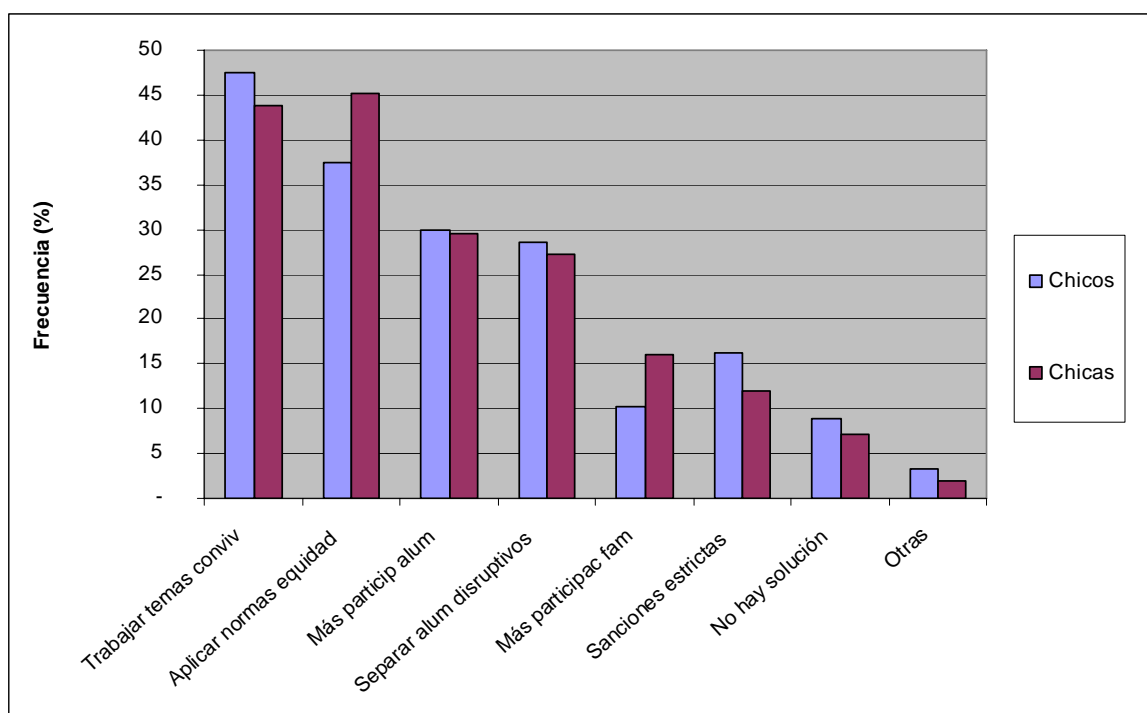


Los **chicos** reconocen, en porcentajes notablemente mayores que las chicas, que *ponen* *mot*es ofensivos (25,9% y 9,1%, respectivamente), así como que *insultan* a sus víctimas de manera habitual (30,9% y 12,7%, en el mismo orden), aunque ellas reconocen hacerlo más de forma esporádica.

- **Propuestas para la mejora de la convivencia**

La perspectiva del género sobre las soluciones a los problemas de convivencia (p.12b) presenta, como en los capítulos anteriores, una alta constancia en los porcentajes de respuesta en seis de los ocho ítems que componen la pregunta: las diferencias en los ítems más elegidos por las chicas se han encontrado en la *aplicación equitativa de las normas* de convivencia por parte del profesorado y en la *participación de las familias* en la solución de los problemas. La información completa se recoge en el gráfico 4.26.

Gráfico 4.26. Soluciones para afrontar los problemas de convivencia en función del género.



Según se observa en el gráfico 4.26, para el 45,2% de las alumnas la primera herramienta de prevención de conflictos es en “*bacer que todos los profesores apliquen por igual las normas de convivencia*”, mientras que para los chicos esta opción ocupa el segundo lugar en sus preferencias con el 37,4% de opciones [$\chi^2(1)=5,08$ $p \leq ,02$]. El siguiente ítem en donde se han presentado diferencias de género es “*favorecer una mayor participación de las familias*” es señalado por 16,0% de chicas y el 10,2% de los chicos [$\chi^2(1)=6,03$, $p \leq ,01$].

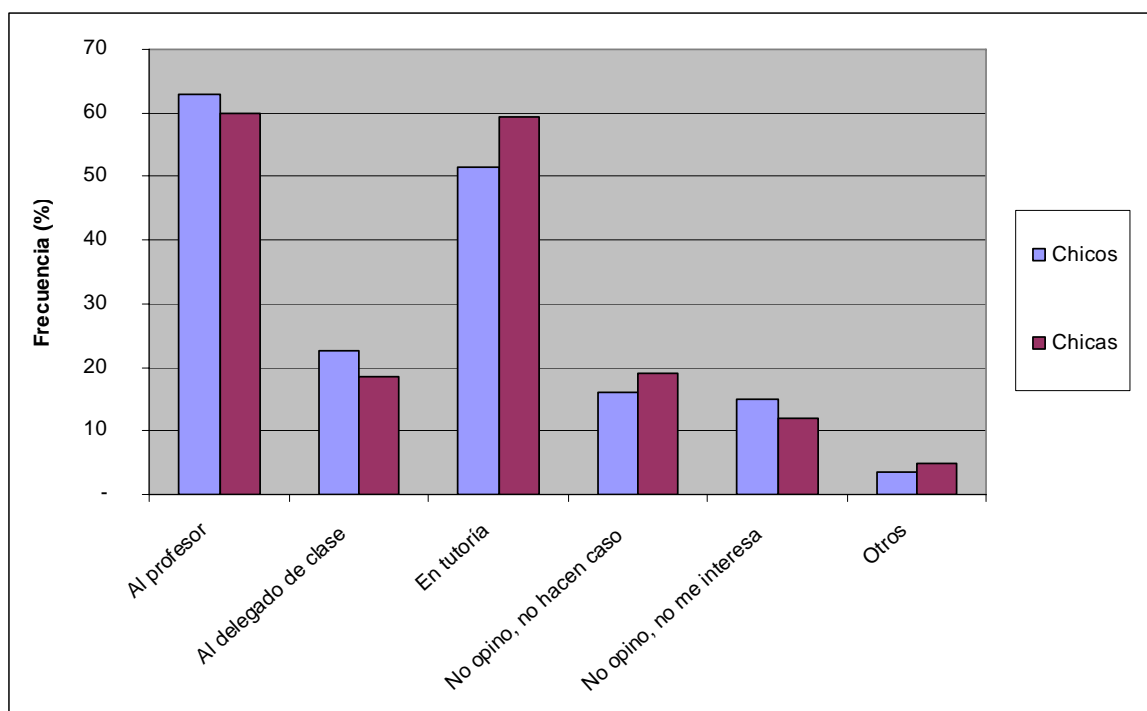
En síntesis:

- ✦ La principal herramienta para la prevención de los conflictos es, para casi la mitad de las **chicas**, la *aplicación equitativa de las normas de convivencia* por parte de todo el profesorado. Para los chicos es la segunda opción (37,4%), después del *tratamiento de los problemas de convivencia como parte del currículo* educativo.
- ✦ Las **chicas** (16,0%) opinan en mayor porcentaje que sus compañeros (10,20%) que el centro debe favorecer una *mayor participación de las familias* en el tratamiento de los conflictos.

4.1.3.2. El funcionamiento de los canales de participación y toma de decisiones.

Las diferencias entre géneros en esta dimensión de la convivencia se han encontrado en uno de los ítems que componen la pregunta sobre el grado de implicación de los alumnos en la *toma de decisiones* relevantes en el centro (p.10). El gráfico 4.27 presenta los porcentajes de respuesta en la participación en la toma de decisiones, en donde chicos y chicas se diferencian en cuanto a la utilización de la clase de *tutoría*.

Gráfico 4.27. Porcentajes de participación en la toma de decisiones en función del género



Como muestra el gráfico 4.27, el 59,3% de las chicas eligen la *tutoría* como herramienta para manifestar su opinión en la toma de decisiones, mientras que los chicos lo hacen en un porcentaje significativamente menor (51,5%) [$\chi^2(2)=8,08, p \leq ,01$].

En síntesis:

✦ La mayoría de las **chicas** dice participar en la clase de tutoría para expresar su opinión en la toma de decisiones (59,3%), diferenciándose significativamente de los chicos (51,5%) en casi nueve puntos porcentuales

4.1.3.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

Las diferencias entre géneros en esta dimensión se han encontrado en cuatro subapartados: en las relaciones prosociales entre alumnos, entre profesores, entre profesor y alumno y alumnos y profesor y entre los colectivos de alumnos y de familias con el profesorado.

- ***Relaciones prosociales entre alumnos***

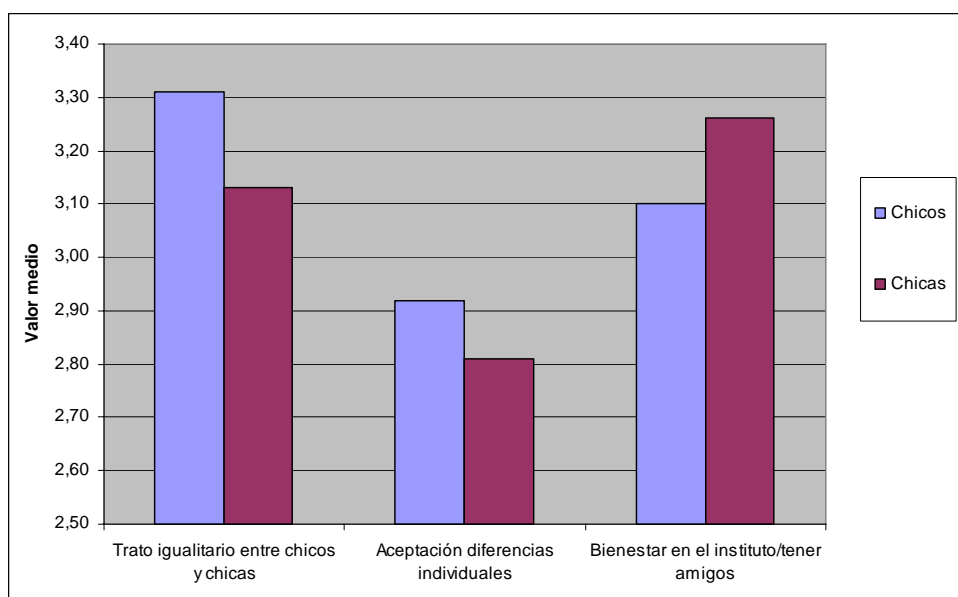
Las diferencias entre géneros encontradas en esta dimensión hacen referencia a las relaciones entre los alumnos de forma global (p.12), al carácter igualitario de las relaciones entre chicos y chicas (p.28), a las amistades y sentimiento de bienestar en la escuela (p.15) y a la aceptación de las diferencias individuales (p.29). Asimismo, el apoyo emocional frente a conflictos personales (p.8), pregunta de respuesta múltiple, presenta diferencias entre chicos y chicas en cuatro de sus diez opciones.

El primer ítem de esta dimensión, sobre la calidad de las *relaciones y la comunicación* entre alumnos (p.12⁸), presenta las diferencias entre géneros favorables a los chicos al obtener ellos una media más alta (3,57 puntos) que las chicas (3,45) [F (1,11)=4,12, $p \leq ,04$]. No obstante debe tenerse en cuenta que, de acuerdo con la graduación de la respuesta, ambos géneros califican las relaciones entre alumnos entre “normales” y “buenas”.

Por otra parte, el gráfico 4.28, permite observar de nuevo la opinión más favorable de los varones con respecto al *trato igualitario* que chicos y chicas mantienen entre sí (p.28), afirmando también su aceptación de las *diferencias individuales* en mayor medida que sus compañeras (p.29). En sentido inverso, en cuanto a las *relaciones de amistad* y el *sentimiento de bienestar* en el seno de la escuela (p.15), las chicas obtienen medias más altas que sus compañeros.

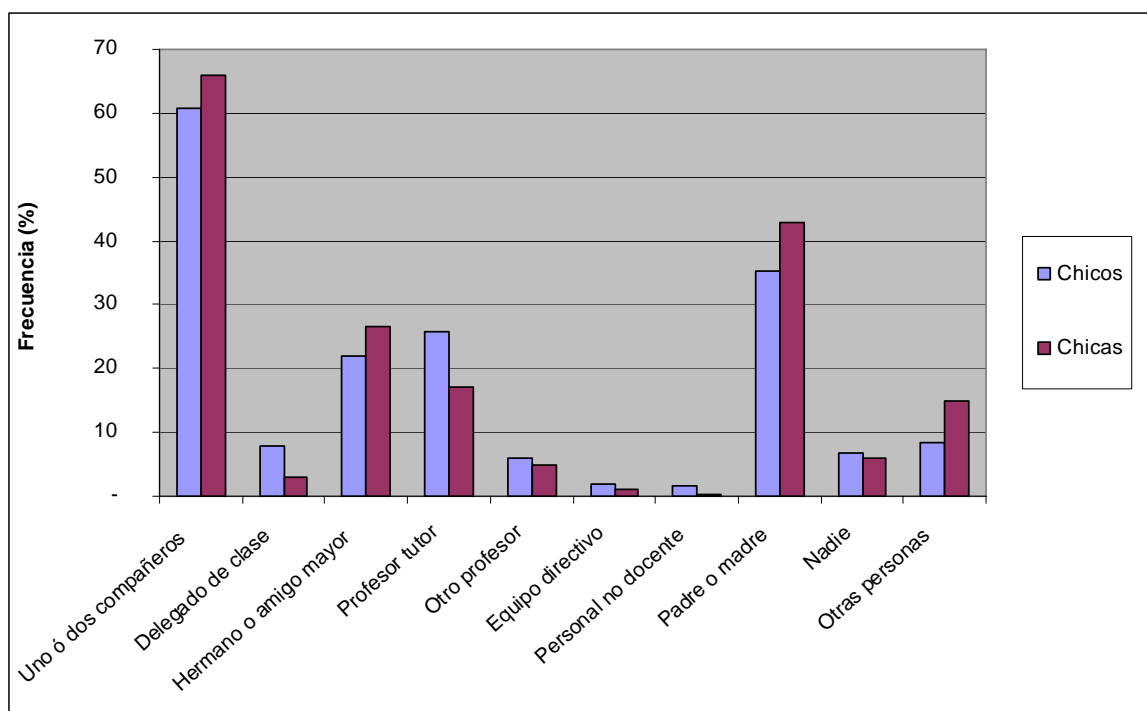
⁸ Pregunta de escala 1 a 5.

Gráfico 4.28. Integración en la escuela en función del género



El gráfico 4.28 permite apreciar la puntuación de los varones (3,31 puntos) por encima de la media de las chicas (3,13 puntos), indicando que ellos consideran en mayor medida que sus compañeras mantener un trato igualitario con ellas. La opinión de las chicas, menos entusiasta pero, junto con la de los chicos, más allá también del grado *la mayoría de los alumnos*, las separa significativamente del grupo de varones [$F(1,11)=5,36, p \leq ,02$]. De igual forma los chicos (2,92) dicen aceptar mejor que las chicas (2,81) las *diferencias individuales*, de acuerdo con las medias obtenidas por sus grupos respectivos [$F(1,11)=4,51, p \leq ,03$]. En sentido contrario se manifiestan las diferencias de género en cuanto a los *sentimientos de bienestar* y las *relaciones de amistad* en la escuela, siendo ahora las chicas quienes puntúan más alto (3,26) que el grupo de los chicos (3,10) [$F(1,11)=7,64, p \leq ,006$]. Y por último en este apartado de relaciones prosociales entre alumnos se analizan las diferencias encontradas en el *apoyo emocional* (p.8) que se puede recibir de distintas personas del centro (gráfico 4.29)

Gráfico 4.29. Apoyo emocional en situaciones de conflicto en función del género



El gráfico 4.29 muestra, por una parte, que la opción mayoritaria para ambos géneros cuando necesitan *apoyo emocional* está en primer lugar en los *compañeros* (63,2%). Por otra, las diferencias entre chicos y chicas se manifiestan en el segundo más elegido por ambos grupos, la *familia*, en donde las chicas señalan recurrir más a ella (42,9%) que los varones (35,4%) [$\chi^2(2)=7,48, p \leq ,02$]; en buscar el apoyo del *profesor tutor*, a cuya figura recurren más los chicos (25,8%) que las chicas (17,0%) [$\chi^2(2) =13,7, p \leq ,001$], como sucede con el *delegado de clase* (chicos=8,0%, chicas=3,0%) [$\chi^2(2)=14,36, p \leq ,001$], aunque en porcentajes menores. Finalmente, las chicas (14,9%) recurren más a otras personas que los varones (8,5%), presentando diferencias altamente significativas con ellos [$\chi^2(2)=19,35, p \leq ,0001$].

En síntesis:



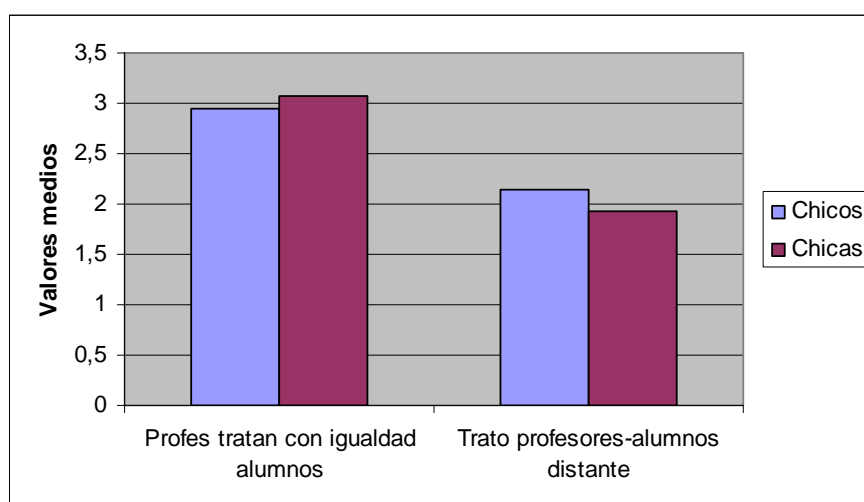
Los **chicos** (3,54 puntos de media) consideran que las relaciones y la comunicación entre alumnos son *mejores* de lo que opinan las chicas (3,45), aunque unos y otras las sitúan entre “*normales*” y “*buenas*”.

- ✦ Los **varones** (3,31 puntos) opinan, de nuevo, más favorablemente que sus compañeras (3,13) acerca del *trato igualitario* que mantienen alumnos y alumnas entre sí, e informan asimismo de aceptar mejor que ellas las diferencias individuales, como señalan sus puntuaciones medias (chicos = 2,92, chicas = 2,91).
- ✦ Las **chicas**, por el contrario, de acuerdo con las medias, mantienen *mejores relaciones de amistad* y sentimientos de *bienestar hacia la escuela* que sus compañeros (chicas = 3,26, chicos = 3,10)
- ✦ La mayoría de **chicos y chicas** señala a los *compañeros* cuando busca *apoyo emocional* en situaciones de conflicto (63,2%), pero se diferencian en el apoyo de la *familia* (valorada por el 42,9% de las chicas y el 35,4% de los varones) y en el recurso al profesor *tutor* y al *delegado* de clase (más valorados por los chicos, con porcentajes de 25,8% y 8,0% de varones que eligen estos recursos, para el 17,0% y 3,0% de chicas, respectivamente), aunque ellas (14,9%) se apoyan más que ellos en *otras personas* (8,5%).

- **Relaciones entre profesor y alumno y alumno y profesor**

Las diferencias de género en este apartado se han encontrado en dos items de grado de acuerdo: el que recoge la opinión del alumnado acerca del trato que reciben por parte de sus profesores en el sentido de si consideran que es igualitario (p.22) y de si su actuación con ellos es fría y distante (p.26) (gráfico 4.30)

Gráfico 4.30. Las relaciones profesor alumno y alumno profesor en función del género



Como se refleja en el gráfico 4.30, las chicas tienen en ambos casos una opinión más favorable acerca del tipo de relaciones que mantienen con sus profesores: en el primer ítem, la media de las chicas es de 3,07 puntos y en los varones 2,94 [$F(1,11)= 3,88, p \leq ,04$]. Así, ellas informan del trato equitativo hacia ellos de *mayoría de los profesores*, en tanto que sus compañeros señalan que sólo es atribuible a *pocos profesores*. Al mismo tiempo, los varones (2,14) obtienen más puntuación que las chicas (1,93) cuando se les pide su opinión acerca de la relación que mantienen con los profesores, indicando que entre *pocos* y *la mayoría* se mantienen fríos y distantes; las chicas, por el contrario, creen que esa afirmación puede hacerse tan sólo acerca de un sector muy reducido de docentes (entre *ningún* y *pocos profesores*), siendo las diferencias con sus compañeros altamente significativas [$F(1,11)= 12,00, p \leq ,001$]

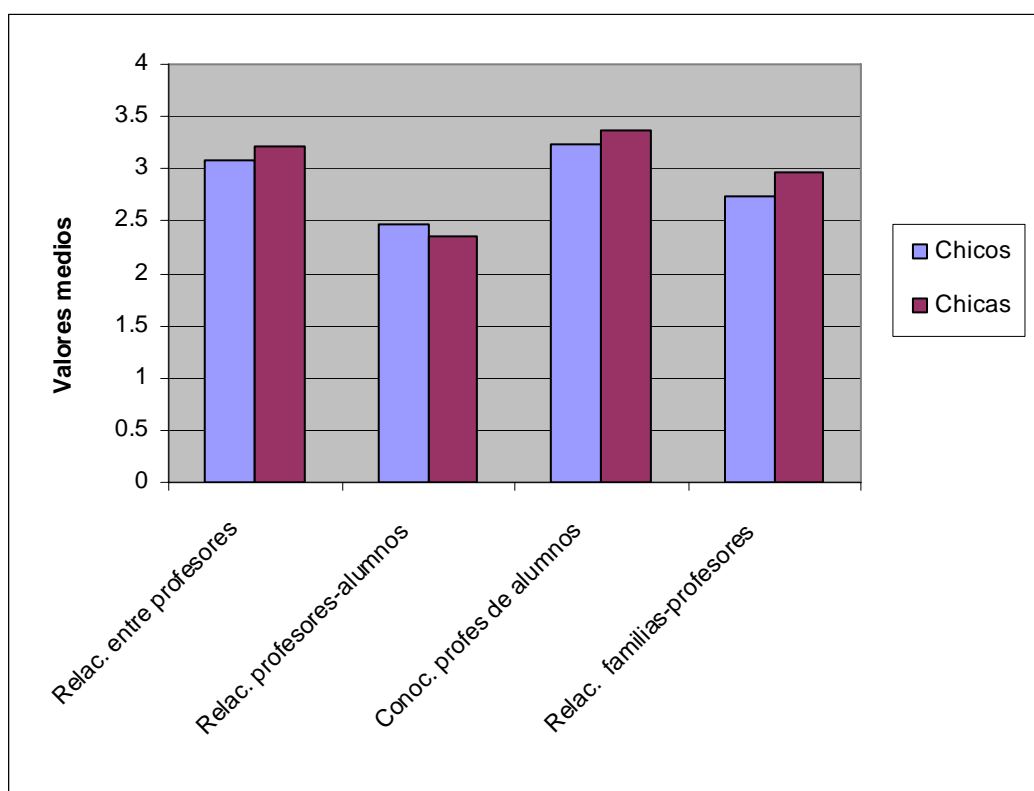
En síntesis:

- ✦ Las **chicas** tienen una opinión más positiva que los chicos sobre las relaciones que mantienen con sus profesores: en su opinión la *mayoría* de los profesores les tratan de forma equitativa (3,07 puntos de media), mientras que ellos consideran que sólo lo hace un grupo *reducido* de profesores (2,94).
- ✦ En el mismo sentido, las **chicas** (1,93) creen que *muy pocos profesores* tienen un trato *frío y distante* con ellas, mientras que los chicos opinan que ese grupo de docentes es algo mayor (2,14).

- **Relaciones entre los colectivos: de los profesores entre sí y de alumnos y familias con el profesorado.**

La opinión de los alumnos y alumnas sobre las relaciones que mantienen los profesores entre sí, el conocimiento que tienen los profesores acerca de ellos, las relaciones que, de manera global, mantienen con el alumnado y las que existen con las familias son los cuatro items en los que se han encontrado diferencias entre los géneros (gráfico 4.31)

GRÁFICO 4.31. Las relaciones entre profesores, alumnos y familias en función del género



Como muestra el gráfico 4.31, las alumnas opinan que las relaciones *entre los profesores* son mejores (3,22 puntos) de lo que consideran los chicos (3,09) (p.17a) [F (1,11)=5,30, $p \leq ,002$]. La media de las chicas las sitúa dentro del grado de “*bastante*” [buenas] que, aun siendo el mismo que el de los chicos, se aproxima más a la mejor valoración posible: “*totalmente*”. Los chicos, por su parte, tienen mejor opinión que sus compañeras de las relaciones de los *profesores con los alumnos* (p.17b), como indica su media de 2,47 puntos, más alta que la de ellas (2,36) [F (2,11)=5,93, $p \leq ,04$], aunque ambas se mantienen dentro del grado *algo de acuerdo* con la afirmación.

En cuanto al *conocimiento* que los profesores tienen de sus alumnos (p.25) y a las relaciones de las *familias con los profesores* (p.17d), las chicas obtienen, en ambos casos, puntuaciones más altas que sus compañeros varones. De tal forma que, aunque las altas puntuaciones medias del primer ítem remiten a una opinión muy positiva de ambos grupos (chicas=3,36, chicos=3,24) –entre *la mayoría* y *todos los profesores*-, éstos se diferencian entre sí de forma significativa [F (1,11)=4,69, $p \leq ,03$]. El segundo caso de las relaciones de las *familias con profesores* observa la misma tendencia: las chicas obtienen una media de 2,96, muy próximas a *bastante de acuerdo* con la afirmación de que las relaciones son buenas, mientras que los varones obtienen 2,74 puntos, más alejados del alto grado de acuerdo [F (1,11)=9,43, $p \leq ,002$]

En síntesis:

- ✦ Las relaciones de los *profesores entre sí* son mejores en opinión de las **alumnas** (3,22 puntos de media) que en la de los chicos (3,09), y, aunque unos y otras consideran que son *bastante buenas*, las chicas se aproximan más que ellos al grado de *totalmente* [buenas].
- ✦ Por el contrario, las relaciones del colectivo de *alumnos con los profesores* son mejores en opinión de los **chicos** (2,47 puntos) que en la de las chicas (2,36), aunque ambos grupos coinciden en una calificación media.
- ✦ Alumnos (3,24) y alumnas (3,36) tienen una alta opinión del grado de *conocimiento* que sus profesores tienen de ellos, aunque las **chicas** le dan un mayor valor.
- ✦ En el mismo sentido, las **chicas** (2,96) creen que las *familias* mantienen buenas relaciones *con los profesores*, mientras que entre los chicos la opinión no es tan positiva (2,74).

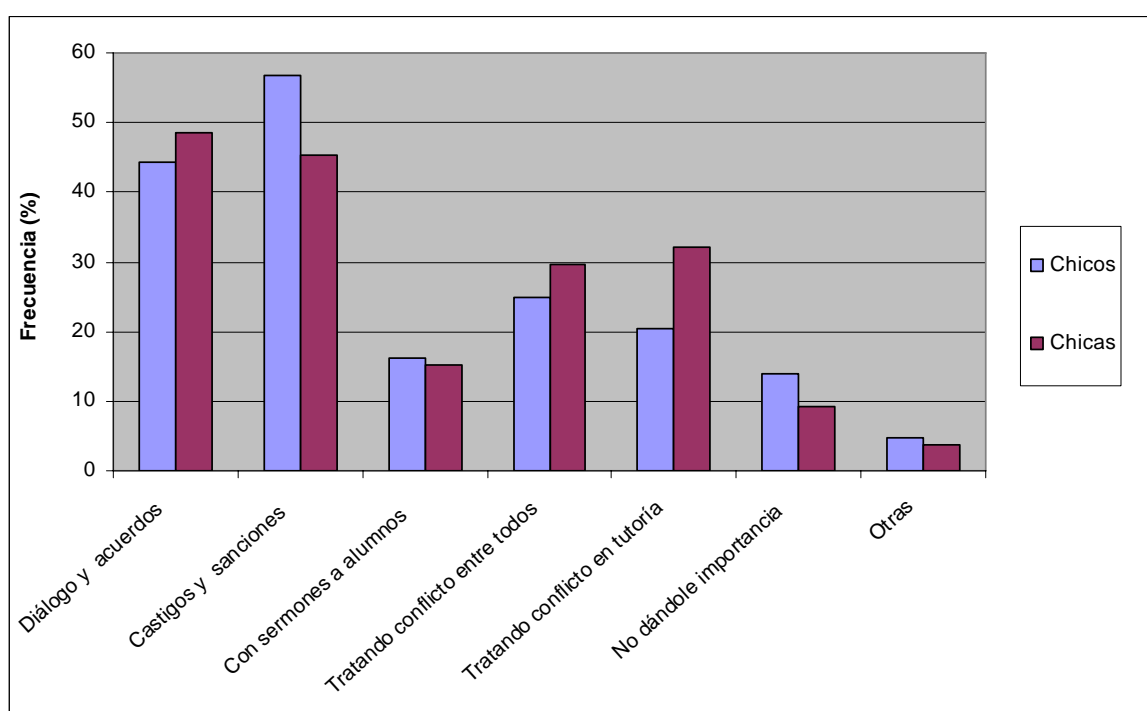
Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

Las diferencias de género acerca de lo que hacen los centros en realidad frente a los conflictos de convivencia se han puesto de manifiesto en un apartado que incluye tres preguntas: una de respuesta múltiple en donde chicos y chicas se separan en tres de los siete ítems que la componen, y otras dos de grado de acuerdo.

4.1.3.4. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos

La pregunta sobre cómo se resuelven los conflictos en el centro (p.9) presenta diferencias entre los géneros en los ítems siguientes: en la opción estrictamente *punitiva*, en la utilización de la *clase de tutoría* y en la *evitación del conflicto* por parte del profesorado. Los porcentajes completos de respuesta se recogen en el gráfico 4.32.

Gráfico 4.32. Soluciones habituales a los conflictos de convivencia en función del género.

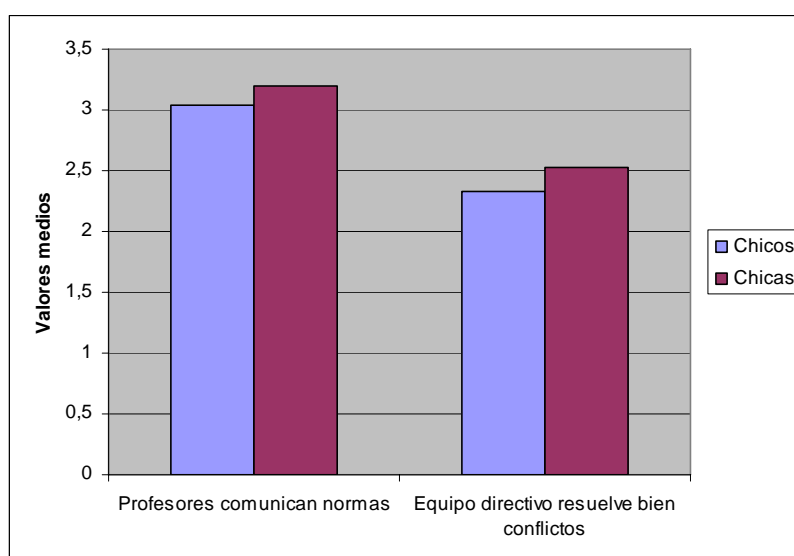


El gráfico 4.32 permite observar cómo las chicas, aunque como los chicos obtienen altos porcentajes en la opción que señala la solución de los conflictos por parte del profesorado con *castigos y sanciones* (chicas=45,2%, chicos=56,8%), no llegan a la mitad del grupo en términos porcentuales, mientras que sus compañeros lo superan con amplitud, separándose así los grupos de forma altamente significativa [$\chi^2(2)=17,24, p \leq ,0001$]. Para ellas, la primera opción es el diálogo, con 48,6% puntos porcentuales, aunque no se diferencian en ese caso del grupo de los varones, que obtiene el 44,2%. También la *clase de tutoría* para afrontar los conflictos es, en opinión de las chicas (32,0%) más utilizada de lo que consideran los varones (20,3%), separándose de nuevo los grupos también con alta significación [$\chi^2(2)=21,55, p \leq ,0001$]. Por último en esta pregunta, el 14,0% de los chicos cree

que los profesores *no* dan suficiente relevancia a los conflictos, en tanto que son de esa misma opinión tan sólo el 9,1% de sus compañeras [$\chi^2(2) = 7,01, p \leq ,03$].

Los dos últimos ítems tienen que ver con la forma en la que se comunican las *normas* a los alumnos por parte del profesorado (p.20) y con el estilo de intervención ante los conflictos por parte de los *equipos directivos* de los centros (p.14). En ambos casos las chicas se diferencian de los varones obteniendo puntuaciones más altas, como se refleja en el gráfico 4.33.

GRÁFICO 4.33. Comunicación de normas e intervención del equipo directivo ante los conflictos



El gráfico 4.33 muestra cómo las chicas tienen una opinión, más favorable que sus compañeros, cuando se les pregunta sobre la forma en que el profesorado les comunica las expectativas acerca de su comportamiento: ellas dicen que más de la *mayoría de los profesores* (3,20) comunica las *normas de convivencia* con claridad y a principio del curso escolar, mientras que los chicos alcanzan escasamente esa puntuación (3,04) [$F(3,11) = 2,96, p \leq ,03$]. La misma opinión, más favorable que la de los varones, se encuentra ante la consideración de que el *equipo directivo* resuelve de forma adecuada los *conflictos de convivencia*, aunque en este caso tanto chicos (2,33) como chicas (2,52) obtienen puntuaciones medias más bajas que, en todo caso, mantienen las diferencias [$F(1,11) = 10,49, p \leq ,001$].

En síntesis:

- ✦ Más de la mitad de los **chicos** (56,8%) opina que la forma más frecuente de resolver los conflictos en el centro es por medio de *castigos y sanciones*, mientras que para las chicas –con un porcentaje que no llega a la mitad de su grupo- es la segunda opción después del *diálogo* (48,6%, en este caso sin diferenciarse de sus compañeros de forma significativa).
- ✦ Un porcentaje relevante de **chicas** (32,0%) opina que la *clase de tutoría* es más utilizada para solucionar los conflictos de lo que creen sus compañeros (20,3%)
- ✦ Las **alumnas** opinan de forma más positiva que los chicos sobre los profesores que les comunican sus expectativas acerca de su *comportamiento*, obteniendo unas puntuaciones medias (3,20) más altas que los chicos (3,04)
- ✦ En el mismo sentido, un mayor porcentaje de **chicas** (9,1%) que de **chicos** (14%) cree que los profesores dan importancia a los conflictos.
- ✦ Asimismo, se diferencian de los varones en la consideración del estilo de resolución de conflictos por parte del *equipo directivo* del centro, teniendo las **chicas** una opinión más positiva (2,52) y teniendo en cuenta que, en todo caso, alumnos y alumnas tienen una opinión sólo moderada al respecto.

4.1.4. El clima escolar desde la perspectiva del curso

El curso en donde está escolarizado el alumno, variable clásica en los estudios sobre rendimiento escolar, manifiesta asimismo su influencia en el clima institucional en este estudio. El subcapítulo que se inicia ahora, por tanto, muestra la distinta mirada de los alumnos en un amplio número de indicadores de convivencia, debiendo tenerse en cuenta que la presentación de los resultados informa sólo de las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre los distintos cursos. Como viene siendo habitual, remitimos a los promedios del capítulo sobre la escuela experimental para consultar los datos generales en donde no se han observado las diferencias.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

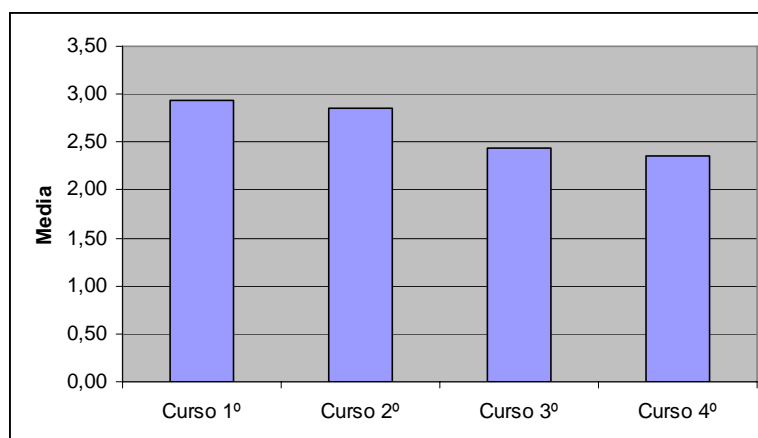
4.1.4.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula.

La frecuencia de los conflictos en los niveles de centro y aula y los tipos de agresiones entre alumnos presentan diferencias desde la perspectiva del curso. De igual forma, las conductas de maltrato entre iguales tienen distinta incidencia en cuanto a su frecuencia general del centro y en algunos tipos. Por último en esta dimensión, la influencia del curso se observa en una de las propuestas para la mejora de las relaciones de convivencia.

- ***Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia***

La pregunta relativa a la frecuencia de los conflictos en el centro (p.1) presenta diferencias altamente significativas entre los cuatro cursos de secundaria, siendo los dos primeros en donde se informa del mayor número de conflictos. El gráfico 4.34 presenta las medias de los cursos.

Gráfico 4.34. Frecuencia de agresiones y conflictos en función del curso

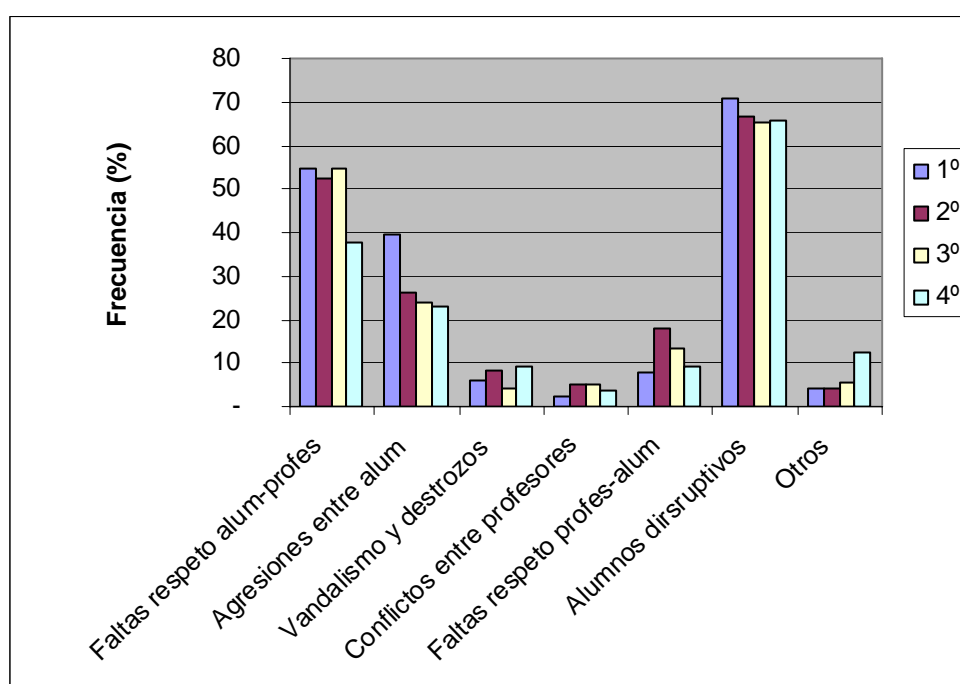


Como refleja el gráfico 4.34, las puntuaciones de los más jóvenes de la etapa, 1º (2,93) y 2º (2,85) son significativamente más altas que las obtenidas en 3º (2,44) y 4º (2,36) [F(3,11)=18,90, $p \leq ,0001$] De acuerdo con estos datos, aunque las medias obtenidas en todos los cursos sitúan la frecuencia de los conflictos entre los grados *poco* y *relativamente frecuentes*, puede observarse la escasa distancia que mantienen 1º y 2º de la más alta, separándose de forma significativa de 3º y 4º, más próximos a la baja frecuencia. El descenso gradual de la incidencia de agresiones y conflictos según se avanza en la etapa educativa, destaca, no

obstante, las diferencias entre los dos ciclos, como señalan las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples.

La siguiente pregunta, sobre los conflictos en el ámbito del aula (p.3) presenta las diferencias en cinco de los siete items que la componen: en las *faltas de respeto de los alumnos a los profesores* y en las *faltas de respeto de los profesores a los alumnos*, en las *agresiones y malos modos entre alumnos*, en las *actuaciones vandálicas* y en *otros* (gráfico 4.35)

Gráfico 4.35. Los conflictos en el aula en función del curso

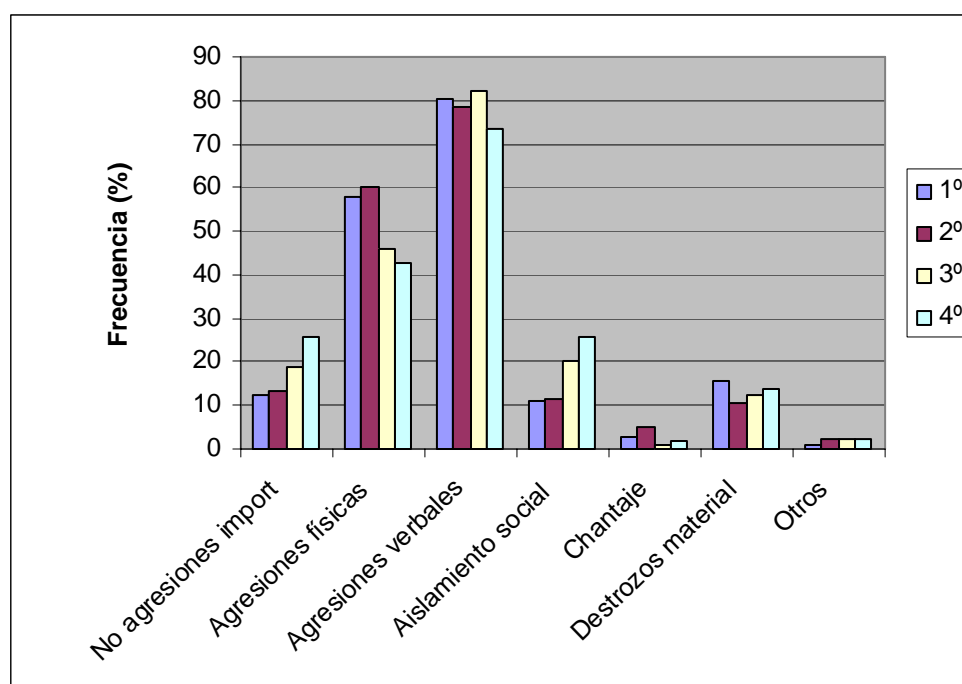


El gráfico 4.35 permite observar las diferencias altamente significativas en las [malas maneras y] *faltas de respeto de alumnos hacia profesores* entre 4º, único que no supera más de la mitad del porcentaje de incidencia (37,8%) y el resto de la etapa (1º=54,9%, 2º=52,3% y 3º=54,8%) [$\chi^2(3)=22,36$, $p \leq ,0001$] y en el mismo conflicto, pero de sentido contrario, [las malas maneras y faltas de respeto] *de los profesores hacia los alumnos*. Aunque la incidencia de este último es drásticamente menor, las diferencias se presentan entre 1º (7,6%) y 2º (17,9%) y los cursos del ciclo superior (3º= 3,4%, y 4º=9,0%) [$\chi^2(3)=18,43$, $p \leq ,0001$]. Las *agresiones y malos modos entre alumnos*, de las que informan casi la mitad de los alumnos de 1º (39,7%) les separan de los demás cursos, cuyos alumnos informan de una menor incidencia (2º =26,4%, 3º=23,7%, y 4º = 22,8%) [$\chi^2(3)=26,19$, $p \leq ,0001$].

Los casos de *vandalismo*, con porcentajes por debajo del 10,0% en todos los cursos, presentan diferencias entre 3º -en donde menos se producen (4,1%)- y el resto de la etapa (1º=6,1%, 2º=8,5% y 4º=9,0%) [$\chi^2(3)=8,01, p \leq ,04$]. Por último, la opción *otros conflictos* presenta asimismo diferencias altamente significativas entre los cursos⁹, obteniendo 4º el mayor porcentaje de opciones (12,4%) que le separa de los demás (1º = 4,3%, 2º = 4,0% y 3º = 5,7%) [$\chi^2(3)= 21,47, p \leq ,0001$].

El gráfico 4.36 muestra las diferencias entre cursos en un alto número de los items que componen la pregunta sobre los tipos de agresiones *entre alumnos* (p.2): en primer lugar, con diferencias altamente significativas, destacan los items que señalan la *escasa aparición de conflictos de importancia*, el *aislamiento social* y las *agresiones físicas*, habiéndose encontrado asimismo diferencias en las *agresiones verbales* y en las conductas de *chantaje*. Los *destrozos de material*, por el contrario, es el único item en donde las puntuaciones en todos los cursos son similares.

Gráfico 4.36. Tipos de agresiones entre alumnos en función del curso



El curso de 4º, como se aprecia en el gráfico 4.36, presenta el porcentaje de respuestas más alto de la etapa cuando informa de la escasa incidencia de *agresiones de importancia* (25,8%), diferenciándose del resto de los cursos de forma altamente significativa (1º=12,6%, 2º=13,1%, 3º=18,8%) [$\chi^2(3)=22,39, p \leq ,0001$]. Asimismo, sufre la menor incidencia de *agresiones verbales*

⁹ La variedad de respuestas que recoge esta opción exige análisis cualitativos que se realizarán en estudios posteriores.

entre alumnos (73,4%), diferenciándose del resto de los cursos (1°=80,5%, 2°=78,7% y 3°=82,3%) [$\chi^2(3)=7,82$, $p \leq ,05$]. El *aislamiento social*, por el contrario, está más presente en los cursos de 4° (25,5%) y 3° (20,2%) que en 1° (10,9%) y 2° (11,9%), separándose los dos ciclos de forma altamente significativa [$\chi^2(3)= 30,65$, $p \leq ,0001$].

Por su parte, las *agresiones físicas*, una vez más con diferencias altamente significativas, separan a los dos cursos más altos con los menores porcentajes entre sí (4°=42,7%, 3°=46,9%) y de 2°=60,2% (1°=57,8%) [$\chi^2(3)=26,91$, $p \leq ,0001$]. Por último, las conductas de *chantaje*, aunque escasamente señaladas por los alumnos en todos los cursos, indican su presencia en el primer ciclo, destacando la puntuación más alta en 2° con 4,9% puntos porcentuales (1°=2,9%) y separándose de 3° (0,8%) cuya puntuación es la más baja (4°=1,9%) [$\chi^2(3)=11,99$, $p \leq ,007$].

En síntesis:

- ➡ Los alumnos de 1° y 2° informan de una mayor frecuencia de conflictos y agresiones que los de 3° y 4°.
- ➡ Las diferencias entre cursos en los conflictos en el aula se encuentran en las *faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores*, destacando su alta incidencia en todos los cursos y siendo 4° el único en donde el porcentaje no es superior al 50,0% de las opciones.
- ➡ Otros conflictos en el aula y con diferente incidencia por cursos son las *faltas de respeto de los profesores a los alumnos*, señaladas por los alumnos de 2°; las *agresiones y malos modos entre alumnos*, que se producen especialmente en 1° y el *vandalismo*, de escasa representación porcentual y más baja incidencia en 3°.
- ➡ Uno de cada cuatro alumnos de 4° informa de la *escasa* aparición de conflictos de importancia *entre alumnos* en sus clases, distanciándose así del resto de los cursos, cuyos porcentajes de respuesta se encuentran entre el 12% y el 18%.
- ➡ Al mismo tiempo y con un porcentaje muy similar, 4° -y 3°, de porcentaje equivalente por encima del promedio de la etapa- señala la incidencia del *aislamiento social* a diferencia de 1° y 2°, cuyas puntuaciones por debajo del promedio separan a los dos ciclos.

- ➔ Las *agresiones verbales*, por otra parte, siendo un conflicto de *altísima* incidencia en todos los cursos que señala una media de casi el 80,0% del alumnado, tiene menor presencia en 4º (74,2%) que en los cursos inferiores, en donde los alumnos lo señalan con porcentajes por encima del promedio de la etapa.
- ➔ Las *agresiones físicas*, aunque su incidencia resulta asimismo llamativa, son más frecuentes en 1º (57,8%) y en 2º (60,2%), descendiendo significativamente en 3º (42,7%) y 4º (46,9%) en el segundo ciclo.
- ➔ El *chantaje* es señalado por muy pocos alumnos de todos los cursos, aunque destaca su mayor incidencia en 2º (4,9%).

- ***Conductas de maltrato entre iguales en función del curso***

Las conductas de maltrato entre iguales tienen distinta incidencia dependiendo del curso en el que se encuentren escolarizados **víctimas** y **agresores** y desde la doble perspectiva de las dos modalidades básicas de frecuencia, leve o moderada y grave o de alta victimización. La información agrupada en las tablas que siguen a continuación, como en los capítulos previos, incluye los porcentajes en donde no se han observado diferencias entre los cursos, destacando en **negrita** los promedios (porcentajes totales) y, en su caso, las diferencias significativas.

Incidencia del maltrato: información de las víctimas y de los agresores

La diferencias entre cursos en cuanto a incidencia general de las conductas de maltrato se han observado tanto desde el punto de vista de quienes las sufren (p.4) como desde el de quienes las llevan a cabo (p.6). En el mismo sentido, los análisis de las preguntas por categorías muestran diferencias en dos tipos de agresión verbal, en las conductas de ser insultado y recibir motes ofensivos de acuerdo con la información de las víctimas, en tanto que los agresores tan sólo reconocen la práctica de la agresión verbal de tipo indirecto, poner motes. Segregando los datos por cursos, las tablas 4.25 y 4.26 reflejan los porcentajes del total de 1.240 alumnos que han respondido a las preguntas de incidencia global, y las 4.27 y 4.28 los porcentajes desglosados por categorías de maltrato.

Tabla 4.25. Porcentajes de incidencia general del maltrato desde el punto de vista de las víctimas en función del curso.

Curso	<i>Nunca¹⁰ me ocurre</i>		<i>1 ó 2 veces</i>		<i>De vez en cuando</i>		<i>Con mucha frec</i>		<i>Siempre</i>		<i>n.c.</i>		<i>Total Cursos</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º	121	43,7%	75	27,1%	48	17,3%	10	3,6%	17	6,1%	6	2,2%	277	100,0%
2º	163	49,5%	87	26,4%	47	14,3%	11	3,3%	11	3,3%	10	3,0%	329	100,0%
3º	230	62,7%	80	21,8%	38	10,4%	7	1,9%	6	1,6%	6	1,6%	367	100,0%
4º	183	68,5%	54	20,2%	20	7,5%	3	1,1%	3	1,1%	4	1,5%	267	100,0%
Total	697	56,2%	296	23,9%	153	12,3%	31	2,5%	37	3,0%	26	2,1%	1240	100,0%

La tabla 4.25 muestra el descenso gradual de las conductas de maltrato según se avanza en los cursos de la etapa, destacando las diferencias altamente significativas en una de las frecuencias moderadas (“*de vez en cuando*”) y en la que indica alta victimización (“*siempre*”). Cuando la agresión se sufre de forma *esporádica*, las diferencias se encuentran entre 1º (17,3%), con el porcentaje más alto, y 4º (7,5%) con el menor. La *alta* frecuencia, por su parte, con un porcentaje de 6,1% alumnos de 1º que declaran ser agredidos de forma continuada (17 alumnos), les separa significativamente de los demás cursos [$\chi^2(15)=59,16, p \leq ,0001$]

A continuación se presentan los datos proporcionados por los agresores, recogidos en la tabla 4.26.

Tabla 4.26. Porcentajes de incidencia general del maltrato desde el punto de vista de los agresores en función del curso

Curso	<i>Nunca¹¹ lo hago</i>		<i>1 ó 2 veces</i>		<i>De vez en cuando</i>		<i>Con mucha frec</i>		<i>Siempre</i>		<i>n.c.</i>		<i>Total Cursos</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1º	153	55,2%	87	31,4%	25	9,0%	2	0,7%	0	0,0%	10	3,6%	277	100,0%
2º	173	52,6%	114	34,7%	26	7,9%	2	0,6%	5	1,5%	8	2,4%	329	100,0%
3º	171	46,6%	138	37,6%	44	12,0%	1	0,3%	1	0,3%	12	3,3%	367	100,0%
4º	155	58,1%	79	29,6%	20	7,5%	7	2,6%	2	0,7%	4	1,5%	267	100,0%
Total	652	52,6%	418	33,7%	115	9,3%	12	1,0%	8	0,1%	34	2,7%	1240	100,0%

De acuerdo con la información de los protagonistas de las agresiones, las diferencias entre los cursos se encuentran entre 3º, cuyo mayor porcentaje (12,0%) les separa del resto de los cursos, de porcentajes más bajos, en la frecuencia esporádica de la conducta. La alta victimización recogida en la columna “*con mucha frecuencia*” presenta un porcentaje de 2,6% alumnos de 4º -siete alumnos- que se reconocen como agresores habituales y se diferencian

¹⁰ Todos los cursos se diferencian entre sí en los porcentajes de respuesta de la columna *nunca*.

¹¹ Los cursos de 3º y 4º presentan diferencias entre sí, de nuevo en esta columna.

del resto de los cursos, así como cinco alumnos de 2º (1,5% en términos porcentuales) que reconocen agredir “*siempre*”, diferenciándose de los demás cursos [$\chi^2(18)=34,47, p \leq ,01$]

En síntesis:

- ➡ Los alumnos de 1º comunican el mayor porcentaje de padecer maltrato: en la frecuencia más alta (*siempre*) y en la esporádica (*de vez en cuando*), en comparación en este caso con el alumnado de 4º.
- ➡ El 12,0% de los agresores que reconocen maltratar a sus compañeros o compañeras de forma esporádica pertenecen al curso de 3º, diferenciándose del resto de los cursos, cuyos porcentajes quedan por debajo del 10%. Por el contrario, cuando aumenta la frecuencia de la conducta hasta la alta victimización es en 4º en donde reconocen practicar el maltrato *con mucha frecuencia* (2,6%) y en 2º dicen hacerlo *siempre* (1,5%), separándose en ambos casos del resto de los cursos de la etapa.

Frecuencia y tipos de maltrato según el curso de las víctimas

La tabla 4.27 presenta las diferencias porcentuales entre los cursos encontradas únicamente en dos conductas de agresión verbal: *ser insultado* y *recibir notes* (p.5)

Tabla 4.27. Porcentajes de víctimas de *agresiones verbales* en función del curso

	Me insultan									
	Nunca ¹² me ocurre		A veces me ocurre		En muchos casos		N.C.		Total Cursos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso 1	4	5,3%	34	45,3%	27	36,0%	10	13,3%	75	100,0%
Curso 2	8	11,6%	31	44,9%	25	36,2%	5	7,2%	69	100,0%
Curso 3	13	25,5%	16	31,4%	19	37,3%	3	5,9%	51	100,0%
Curso 4	5	19,2%	12	46,2%	4	15,4%	5	19,2%	26	100,0%
Total	30	13,6%	93	42,1%	75	33,9%	23	10,4%	221	100,0%

¹² Las diferencias en esta columna está entre los cursos de 1º y 3º.

	Me ponen motes ofensivos									
	Nunca ¹³ me ocurre		A veces me ocurre		En muchos casos		N.C.		Total Cursos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso 1	31	41,3%	12	16,0%	19	25,3%	13	17,3%	75	100,0%
Curso 2	15	21,7%	23	33,3%	25	36,2%	6	8,7%	69	100,0%
Curso 3	16	31,4%	20	39,2%	12	23,5%	3	5,9%	51	100,0%
Curso 4	7	26,9%	9	34,6%	5	19,2%	5	19,2%	26	100,0%
Total	69	31,2%	64	29,0%	61	27,6%	27	12,2%	221	100,0%

Como destaca la tabla 4.27, las diferencias en la conducta de *sufrir insultos* separan a 4º de los demás cursos, destacando en este caso por su menor incidencia de la conducta en relación con los demás (15,4%) en la frecuencia *alta* [$\chi^2(9)=18,9, p \leq ,02$]. El resto de los cursos presentan puntuaciones muy similares entre sí, señalando a más de la tercera parte del alumnado afectada por este tipo de agresión. En cuanto a la conducta de *recibir motes*, las diferencias se presentan entre 1º, con el porcentaje más bajo (16,0%) y el resto de los cursos, cuya incidencia muestra que más de la tercera parte de los alumnos sufre este tipo de victimización de forma *esporádica* [$\chi^2(9)=19,5, p \leq ,02$].

En síntesis:

- ➡ De acuerdo con la información de las víctimas, se han encontrado diferencias entre los cursos en las conductas *ser insultado* y *recibir motes*.
- ➡ Los alumnos de 4º son quienes reciben menos insultos en la frecuencia alta de la conducta, con diferencias porcentuales que señalan menos de la mitad de incidencia que en el resto de los cursos.

Frecuencia y tipos de maltrato según el curso de los agresores/as

Las diferencias significativas entre los cursos, desde el punto de vista de quienes confiesan llevar a cabo las agresiones (p.7), se han encontrado únicamente en la conducta de *poner motes*, como se analiza en lo que sigue.

¹³ Las diferencias en esta columna está entre los cursos de 1º y 2º.

Tabla 4.28. Porcentajes de la conducta de *poner motes* desde el punto de vista de los agresores/as en función del curso

	Le pongo motes que le ridiculizan									
	Nunca lo hago		A veces lo hago		En muchos casos		N.C.		Total Cursos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso 1	16	59,3%	2	7,4%	2	7,4%	7	25,9%	27	100,0%
Curso 2	8	24,2%	15	45,5%	7	21,2%	3	8,8%	33	100,0%
Curso 3	18	39,1%	18	39,1%	5	10,9%	5	10,9%	46	100,0%
Curso 4	9	31,0%	7	24,1%	11	37,9%	2	6,9%	29	100,0%
Total	51	37,5%	42	30,9%	26	19,1%	17	12,5%	135	100,0%

La tabla 4.28 presenta las diferencias en la conducta de *poner motes*, separándose los alumnos de 1º del resto de los cursos en la frecuencia *media* con el porcentaje más bajo de reconocimiento de la conducta (7,4%). En 2º y 3º los porcentajes se sitúan por encima del promedio de la etapa, afectando casi a la mitad de los alumnos en 2º (45,5%) y 3º (39,1%), quedando 4º levemente por debajo (24,1%). Por otra parte, en la frecuencia *alta* de la conducta, los alumnos de 4º (37,9%) obtienen la mayor puntuación porcentual y se diferencian de 1º (7,4%) y 3º (10,9%), así como de 2º (21,2%) [$\chi^2(9) = 28,00, p \leq ,001$]

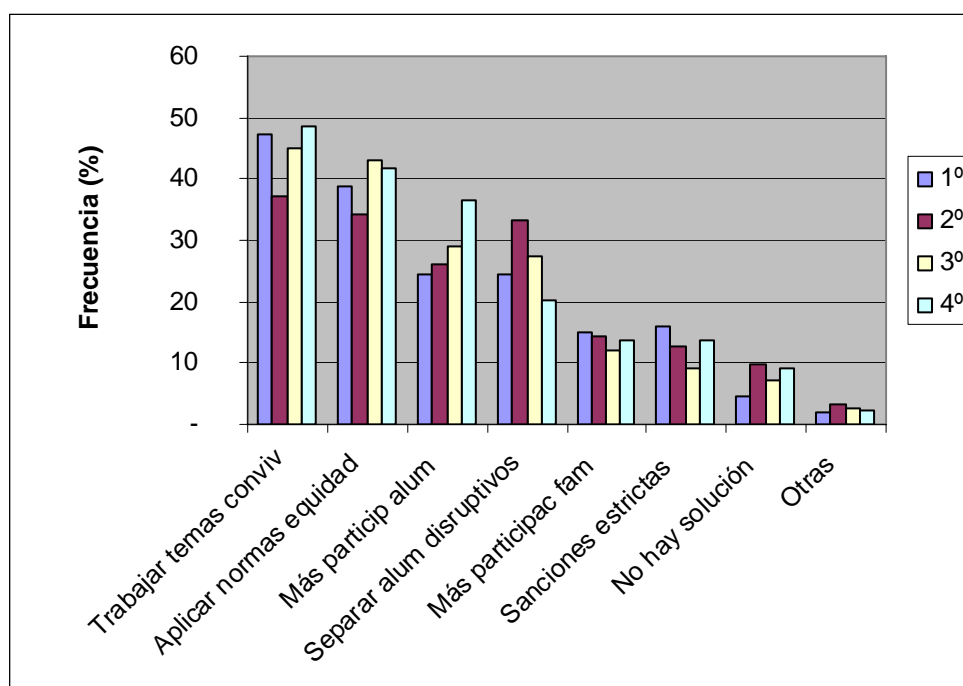
En síntesis:

- ➡ Al analizar los maltratos por categorías desde el punto de vista de los **agresores**, las diferencias entre los cursos se han encontrado tan sólo en la conducta *poner motes*, coincidiendo en este caso con la información proporcionada por las **víctimas**.
- ➡ Más de la tercera parte de los alumnos de 4º reconoce *poner motes* de forma habitual, separándose de forma significativa de 1º y 3º, con porcentajes por debajo del promedio de la etapa, y de 2º, que puntúa levemente por encima.

- **Propuestas para la mejora de la convivencia**

La constancia de las puntuaciones obtenidas por esta pregunta en los capítulos previos (12b) se altera, desde la perspectiva del curso, en dos ítems de los ocho que la componen: en las medidas de *segregación de los alumnos* de conducta disruptiva habitual y en la propuesta del *aumento de la participación del alumnado* en la solución de conflicto (gráfico 4.37)

Gráfico 4.37. Soluciones para afrontar los problemas de convivencia en función del curso



Como se observa en el gráfico 4.37, la primera opción para la prevención de los conflictos en la escuela es, en todos los cursos, el trabajo curricular sobre los temas relacionados con la convivencia, seguida de la petición al profesorado de equitatividad en la aplicación de las normas y del aumento de la participación de los alumnos en la solución de los problemas. En el caso de 2º, la opción de *separar* a los alumnos que ocasionan problemas en las clases de forma regular obtiene un porcentaje del 33,3% que les sitúa por encima de los demás cursos y diferencia de 4º (20,0%), cuya puntuación es la más baja (1º=24,4%, 3º=27,5%) [$\chi^2(3)=9,86, p \leq ,02$]

Por otra parte, son también los alumnos de 4º quienes consideran en mayor porcentaje (36,6%) que deben tomarse medidas para favorecer el *aumento* de participación de su colectivo en la solución de los conflictos de convivencia, presentando diferencias significativas con los demás cursos de la etapa (1º=24,4%, 2º=26,1%, 3º=29,1%) [$\chi^2(3)=7,88, p \leq ,04$]

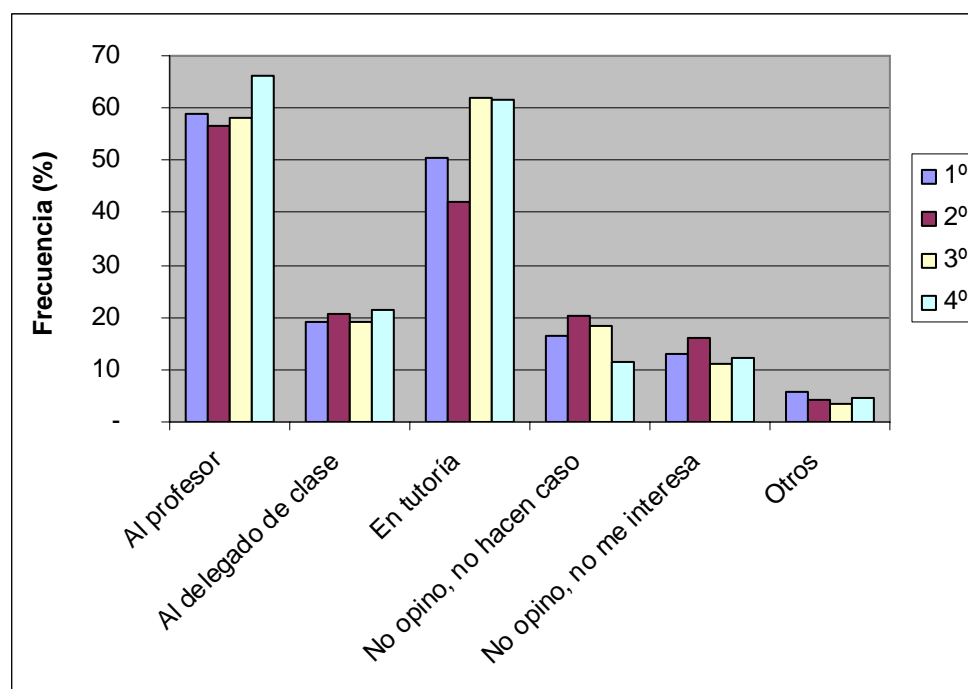
En síntesis:

- ➔ Más de la tercera parte de los alumnos de 2º elige *separar* del resto del grupo a los compañeros de conducta disruptiva habitual, en oposición a 4º, en donde esta opción es señalada por el 20,0%.
- ➔ El 36,6% de los alumnos de 4º piden que se *augmente la participación* de los alumnos en la solución de los conflictos de convivencia, con una diferencia media aproximada de diez puntos con el resto de los cursos.

4.1.4.2. El funcionamiento de los canales de participación y toma de decisiones



En esta dimensión se han encontrado diferencias en la pregunta sobre el grado de implicación de los alumnos en la toma de decisiones (p.10). El gráfico 4.38 muestra las puntuaciones de los cursos en el uso de la *tutoría* y la opinión de quienes se muestran escépticos ante la participación.

Gráfico 4.38. Porcentajes de participación en la toma de decisiones en función del curso



La consideración de la tutoría como herramienta de utilidad para la participación presenta diferencias altamente significativas en 2º, 3º y 4º [$\chi^2(3)=35,60, p \leq ,0001$], como puede apreciarse en el gráfico 4.38. Así, se observa cómo el 61,9% de los alumnos de 3º y el 61,4% de 4º, con puntuaciones muy similares por encima del promedio de la etapa (54,0%), se diferencian de 2º (41,9%) cuyo porcentaje, el menor de todos los cursos, les sitúa por debajo. El curso de 1º (50,5%) es el único que no se diferencia de la media de la etapa. El segundo ítem en donde se han encontrado diferencias, quienes deciden no participar, es menos elegido en 4º (11,6%) que en el resto de cursos, cuyos porcentajes están más próximos al promedio (1º=16,6%, 2º=20,4%, 3º= 18,3%) [$\chi^2(3)= 8,57, p \leq ,03$]

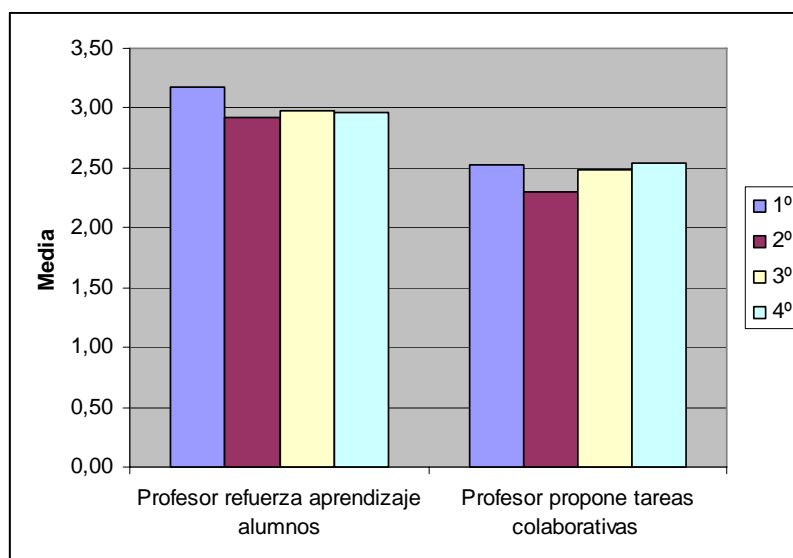
En síntesis:

-  La clase de *tutoría* como herramienta de participación para la toma de decisiones relevantes en el centro es más valorada por los alumnos mayores del segundo ciclo, con porcentajes por encima del 60,0%. El curso de 2º obtiene la menor puntuación del conjunto de la etapa.
-  Los alumnos de 4º, por otra parte, son quienes más valoran la participación en la toma de decisiones, diferenciándose de los demás cursos de la etapa.

4.1.4.3. Actitud del profesorado hacia sus alumnos en el ámbito de los aprendizajes y metodología de aula.

Los dos ítems de esta dimensión en los que se han encontrado diferencias entre los cursos, ambos de grado de acuerdo en escala de 1 a 4, se refieren a la actitud de refuerzo en los aprendizajes que los profesores mantienen con sus alumnos (p.23) y a las propuestas metodológicas de trabajo en grupo que el profesor hace en el aula (p.27) En el primer caso, la puntuación media más alta es la obtenida por 1º y en el segundo, por 4º (gráfico 4.39)

Gráfico 4.39. Actitud del profesorado en el ámbito de los aprendizajes y metodología de aula en función del curso



Según se observa en el gráfico 4.39, los alumnos de 1º (3,17) se diferencian del resto de los cursos al considerar que *más de la mayoría* de sus profesores mantienen unas *relaciones positivas* con ellos y les refuerzan en sus aprendizajes, diferenciándose de *cada uno* de los cursos de la etapa según muestran las pruebas post- hoc de comparaciones múltiples [$F(3,11)=3,88, p \leq ,009$] Las medias de los demás cursos, en donde también hay diferencias entre 2º (2,92) y 3º (2,98), sitúan el grado de acuerdo con el enunciado del ítem por encima de *pocos profesores*.

Por su parte, la pregunta sobre las propuestas metodológicas de trabajo en grupo, según afirman los alumnos, se hacen más en 4º (2,54) y en 1º (2,52) que en 3º (2,48) y en 2º (2,30), curso este último con la media más baja del conjunto de la etapa [$F(3,11)=3,35, p \leq ,01$]. No obstante, las puntuaciones son menores que en el caso anterior, indicando los alumnos que este tipo de propuestas las hacen entre *pocos* y *la mayoría de los profesores*.

En síntesis:

Los alumnos de 1º destacan que una *amplia mayoría* de sus profesores mantienen *relaciones positivas* con ellos y les refuerzan en sus aprendizajes, separándose del resto de los cursos de la etapa que considera que ese comportamiento está presente en un grupo menor de docentes.

Los alumnos de 4º informan del mayor grupo de profesorado que les propone tareas de *trabajo en grupo*, diferenciándose del resto de los cursos.

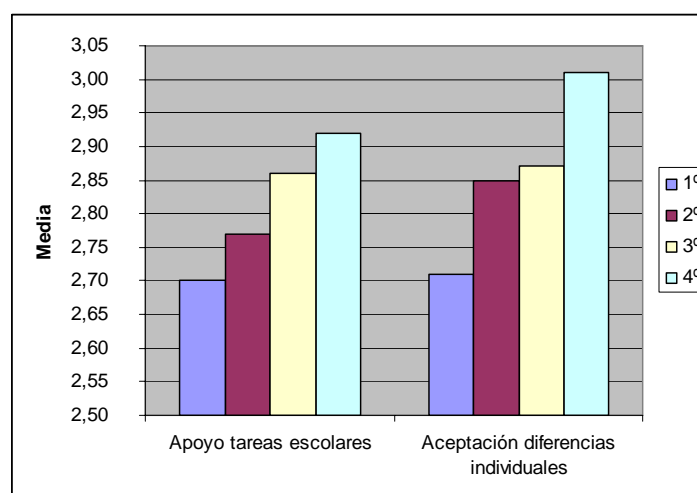
4.1.4.4. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

Las diferencias entre cursos en el siguiente apartado se han agrupado en dos: relaciones prosociales entre alumnos y relaciones entre profesores, entre profesor-alumno y alumno-profesor y entre los colectivos de alumnos, equipo directivo y familias y profesorado.

- **Relaciones prosociales entre alumnos**

El curso de 4º obtiene la puntuación más alta del conjunto de la etapa en los dos ítems de grado de acuerdo de este apartado. Sus medias (2,92 puntos) muestran un aumento progresivo a lo largo de la etapa de la *ayuda* que los alumnos se prestan unos a otros para la realización de las tareas escolares (p.32), como se observa en el gráfico 4.40. Del mismo modo, la mayor puntuación de 4º sobre la aceptación de las diferencias individuales observa igual progresión por cursos según se avanza a lo largo de la etapa (p.29)

Gráfico 4.40. Apoyo entre los alumnos en las tareas escolares y aceptación de diferencias en función del curso.

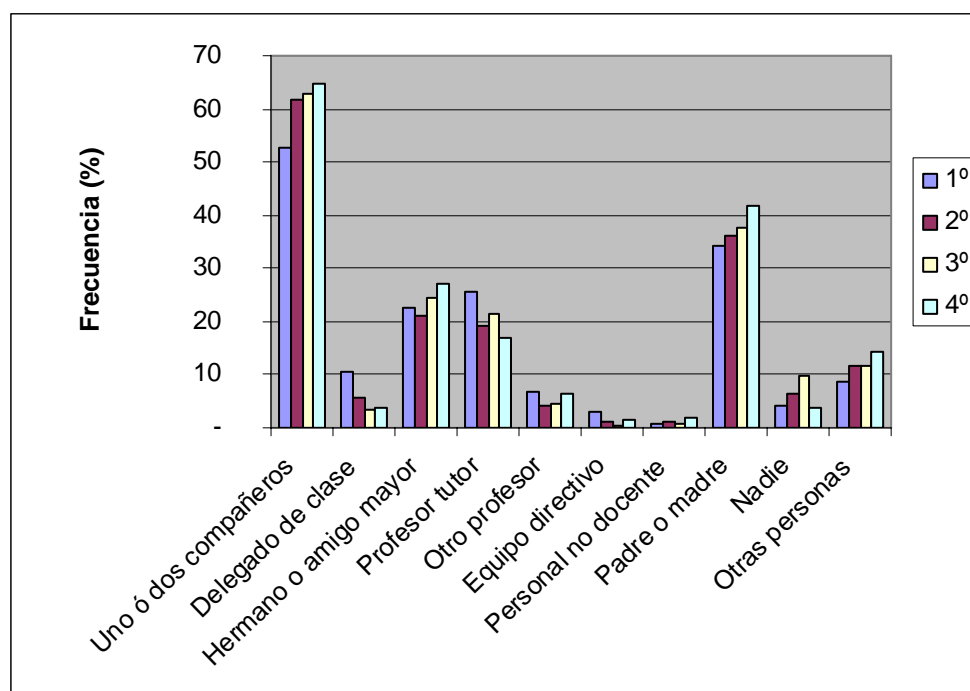


Las diferencias entre cursos en el ítem sobre el *apoyo escolar* que se recibe de los compañeros se encuentran entre 1º (2,70) y 4º (2,92) [F (3,11) 3,59, $p \leq ,01$], como muestran las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples. De acuerdo con los datos, los alumnos indican que pueden contar con la ayuda de más de un grupo reducido de compañeros, aunque

ningún curso indica que pueden contar con la *mayoría* (siendo 4º quien se encuentra más próximo). Por otra parte, la aceptación de las *diferencias individuales* diferencia a los alumnos más jóvenes –de 1º y 2º- de los mayores de 4º, curso que alcanza el grado de la *mayoría de los alumnos* al obtener la media más alta de la etapa (3,01). Las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples señalan las diferencias entre 1º, con la media más baja, (2,72 puntos) y 4º, así como de éste último con el curso de 2º (2,85). Así, los más jóvenes se mantienen dentro del grado de *pocos alumnos* [aceptan las diferencias individuales] [$F(3,11)=4,72, p \leq ,003$].

Por último en este apartado se presentan las diferencias en el apoyo emocional que se puede recibir de distintas figuras del centro (p.8) La amplitud de esta pregunta, de diez opciones de respuesta, ha permitido encontrar diferencias en tres ítems que se analizan a continuación (gráfico 4.41).

Gráfico 4.41. Apoyo emocional en situaciones de conflicto en función del curso



En el gráfico 4.41 se recoge cómo la figura del *delegado de clase*, aunque poco elegida entre el conjunto de ítems ya que su promedio es tan sólo del 5,6%, es superada por casi el doble de puntos porcentuales cuando se trata de los alumnos de 1º, quienes la eligen en un 10,5% y se diferencian de 3º, donde la señalan tan sólo el 3,5% (2º=5,5%, 4º=3,7%) ($\chi(3)=16,98, p \leq ,001$). El curso de 1º destaca de nuevo en la búsqueda de apoyo en *uno o dos*

compañeros, en este caso en sentido inverso al del resto de la etapa al obtener la puntuación más baja (52,7%) que le diferencia de los demás cursos (2º=61,7%, 3º=62,9% y 4º=64,8%) [$\chi^2(3)=10,20$, $p \leq ,01$]. Finalmente, las diferencias en el ítem en el que los alumnos dicen no poder contar con *nadie*: en 3º alcanza el mayor porcentaje (9,8%) y en 4º el más bajo (3,7%). En 1º (4,3%) y 2º (6,4%) se señalan porcentajes muy próximos al promedio de la etapa [$\chi^2(3)=12,29$, $p \leq ,006$]

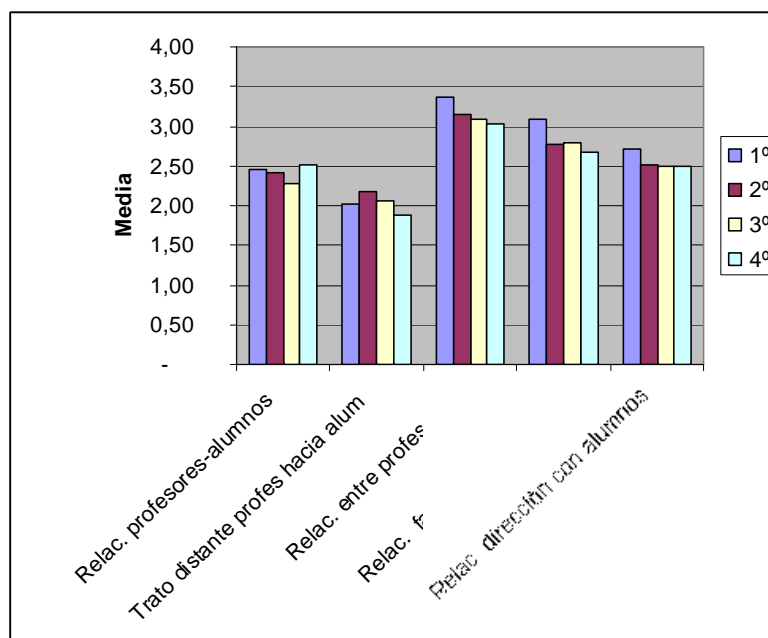
En síntesis:

- ➔ Los alumnos de 4º son quienes *más ayuda* se prestan entre sí para la realización de tareas escolares, observándose diferencias con 1º.
- ➔ En el mismo sentido, en 4º es en donde los alumnos comunican un mayor grado de aceptación de las *diferencias individuales*, destacando asimismo el aumento de la tolerancia de forma progresiva a lo largo de la etapa.
- ➔ En 1º se recurre al *delegado de clase* más que en 3º (aunque, como para el resto de los cursos, no es una de las opciones más elegidas) y en donde menos se recurre a los *compañeros* cuando se necesita apoyo emocional, diferenciándose del resto de la etapa.
- ➔ Los alumnos de 3º comunican en mayor porcentaje que el resto de los cursos no poder contar con *nadie* (9,8%) en sentido contrario a 4º, en donde menos se señala (3,7%)

- ***Relaciones entre los colectivos: de los alumnos con los profesores, de los profesores entre sí, del equipo directivo con los alumnos y de las familias con el profesorado.***

El conjunto de ítems refleja la distinta opinión del alumnado, según su curso de referencia, acerca de las relaciones entre los colectivos más representativos de la comunidad educativa. Las medias de todos los cursos en los cinco ítems que componen esta dimensión quedan recogidas en el gráfico 4.42.

Gráfico 4.42. Relaciones entre los principales colectivos de la comunidad educativa en función del curso.



En el gráfico 4.42 puede apreciarse que los alumnos de 4º, con una media de 2,51 puntos, son quienes valoran más positivamente las relaciones con los profesores (p.17_b), seguidos de los alumnos de 1º (2,46). De acuerdo con los resultados de las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples, el curso de 3º obtiene la puntuación más baja (2,27), lo que le hace diferenciarse de ellos, como sucede en 2º (2,42) [$F(3,11) = 4,42, p \leq ,004$]. No obstante, todas las puntuaciones permanecen dentro del grado de *algo de acuerdo*.

Por otra parte, los alumnos de 2º son quienes más quejas parecen tener acerca del trato *frío y distante* que reciben de sus profesores (p.26), como indican con la media de 2,17 puntos que les diferencia de los demás cursos. Así lo señalan las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples, aunque su puntuación se encuentra entre los grados de *pocos* y *la mayoría de los profesores*. En el extremo opuesto, el curso de 4º (1,89 puntos) es quien indica que esa actitud la perciben tan sólo en un *pequeño sector* del profesorado, diferenciándose también del resto de la etapa. Los cursos de 1º (2,01) y 3º (2,05) no presentan diferencias entre sí [$F(3,11) = 3,45, p \leq ,01$].

Los tres ítems restantes pertenecientes a este apartado, que se ocupan de la opinión de los alumnos acerca de las relaciones entre los profesores (p.17_a), del equipo directivo con los alumnos (p.17_e) y de las familias con el colectivo docente (p.17_d), tienen en común dos características: dos de ellos -las relaciones entre profesores y con las familias- la alta

significación de sus diferencias y, en todos, las mayores puntuaciones de 1°. Así, las relaciones entre profesores son más valoradas por los más jóvenes (1°=3,36) y descienden de forma gradual a lo largo de la etapa (2°= 3,15, 3°=3,08, 4°=3,03), diferenciándose 1° de los demás cursos según señalan las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples [F (3,11)=7,23, $p \leq ,0001$]. No obstante, todos los cursos se mantienen dentro del grado *bastante de acuerdo*.

Las relaciones de las familias con los profesores siguen la misma progresión gradual, aunque en este caso el descenso de las medias hace que sólo 1°, con 3,08 puntos, se mantenga dentro del grado *bastante de acuerdo* (3°=2,80, 2°=2,77 y 4°=2,68) [F(3,11)=7,93, $p \leq ,0001$]. De nuevo en este caso las pruebas de comparaciones múltiples muestran diferencias entre 1° y el resto de la etapa. Finalmente, el último ítem de este apartado, el que se refiere a las relaciones de los alumnos con el equipo directivo, sigue la pauta de los anteriores: las pruebas de comparaciones múltiples indican otra vez cómo 1°, con la puntuación media más alta de la etapa (2,72 puntos), se diferencia de los cursos restantes: de 2° (2,51) y de 3° y 4° (ambos con una media de 2,49 puntos) [F (3,11)=3,18 $p \leq ,02$]. En este caso, ningún curso alcanza el grado de *bastante de acuerdo* ante la afirmación de la bondad de las relaciones entre estos colectivos.

En síntesis:

- ➔ Los alumnos de 4° son quienes valoran de forma más positiva las relaciones con los profesores, seguidos de los alumnos de 1° y 2°, siendo en 3° en donde la puntuación es menor.
- ➔ En 2° destacan las quejas de los alumnos acerca del trato *distante* que perciben de un sector de sus profesores, situándose en el extremo opuesto de esta valoración los alumnos de 4°, quienes, seguidos de los alumnos de 1°, informan de percibir esa actitud en un sector *muy reducido* de docentes.
- ➔ El curso de 1° valora de forma más positiva que el resto de los cursos las relaciones *entre* los profesores, las de las *familias con los profesores* y las de los alumnos con el *equipo directivo*, aunque en este último caso su puntuación media, como la del resto de los cursos, desciende notablemente en comparación con las relaciones con el colectivo docente en general.

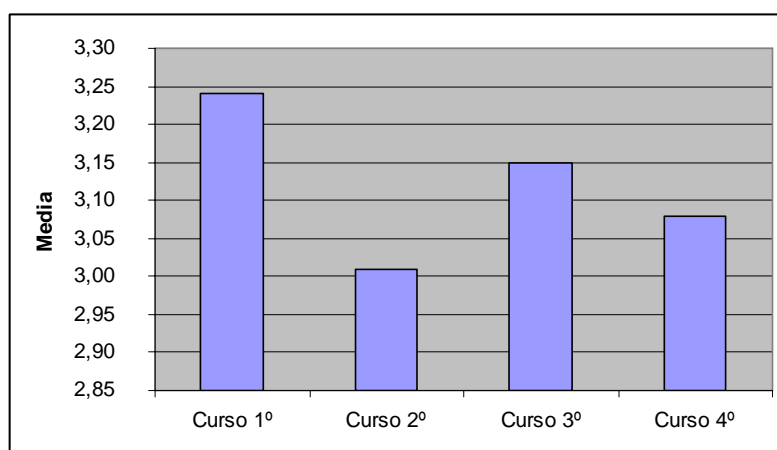
Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

Los tres apartados incluidos en esta dimensión se refieren a cómo actúan los profesores en realidad cuando surge un conflicto y las estrategias que despliegan en el centro para el control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales. Se finaliza con la valoración global acerca de la satisfacción con la enseñanza del centro.

4.1.4.5. La opinión de los alumnos acerca del tratamiento de los conflictos

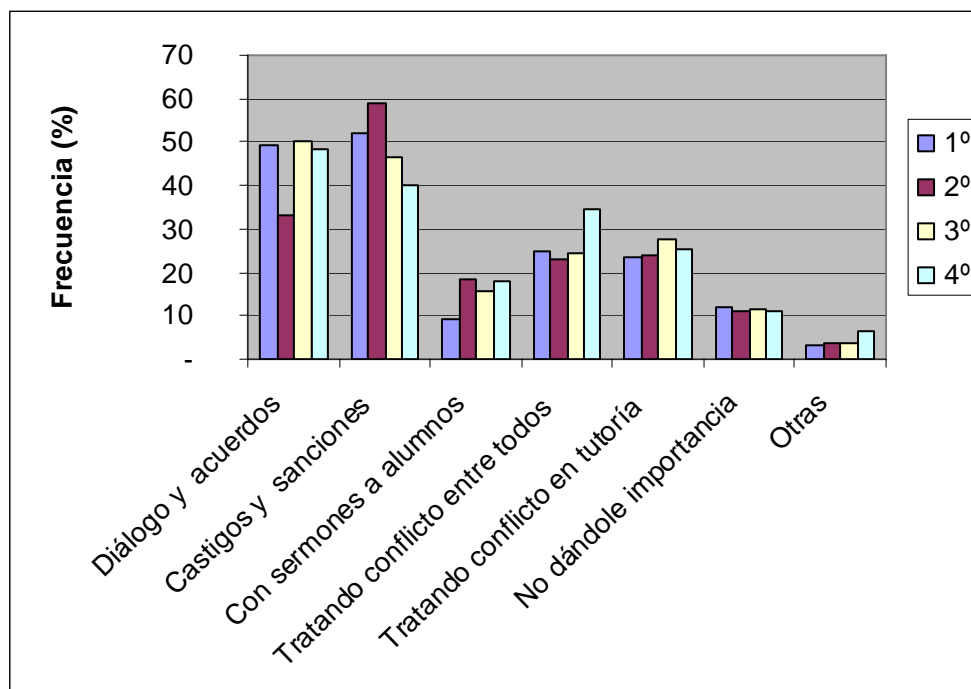
Los alumnos de 1º obtienen la media más alta (3,24) de la etapa sobre la comunicación clara de las normas de convivencia por parte del profesorado (p.20), con diferencias significativas con 2º y 4º, y de 2º con 3º, como señalan las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples [$F(3,11)=2,96, p \leq ,03$]. Las puntuaciones de 3º (3,15), 4º (3,08) y 2º (3,01), no obstante, se encuentran –al igual que 1º– en un grado *alto* de acuerdo, ya que indican que esa tarea es realizada por la *mayoría de los profesores* (gráfico 4.43).

Gráfico 4.43. Comunicación de normas de convivencia a los alumnos en función del curso



En cuanto a la forma sobre cómo se resuelven los conflictos en el centro (p.9), tema recogido en una pregunta de siete opciones, se han encontrado diferencias en cuatro ítems. Entre las más elegidas, como se refleja en los capítulos anteriores, se encuentran el *diálogo* y los *castigos y sanciones*, ambos casos con diferencias altamente significativas entre los cursos (gráfico 4.44)

GRÁFICO 4.44. Soluciones habituales a los conflictos de convivencia en el instituto en función del curso.



El gráfico 4.44 muestra el porcentaje del 59,0% de alumnos de 2º que consideran que las *estrategias punitivas* son las más empleadas para resolver los conflictos. Así se diferencian de 4º (40,1%), con la puntuación más baja, en tanto que 1º (52,0%) y 3º (46,3%) obtienen porcentajes próximos al promedio [$\chi^2(3)=23,44$, $p \leq ,0001$] En cuanto a la utilización del *diálogo*, los alumnos de 2º (33,1%) se diferencian del resto de los cursos, de nuevo con la más baja puntuación (1º=49,1%, 3º=50,4%, 4º=48,3%) [$\chi^2(3)= 26,11$, $p \leq ,0001$] que les separa de los demás de forma altamente significativa.

Los alumnos de 4º, (34,5%) por su parte, consideran que los conflictos en el aula suelen solucionarse con la *participación* de todas las partes implicadas (tutor, profesores de área, jefatura de estudios, alumnos), separándose de los demás cursos (1º=24,9%, 2º=22,8%, 3º=24,5%) [$\chi^2(3) = 12,12$, $p \leq ,007$]

Por último, los alumnos de 1º se diferencian del resto de la etapa en cuanto a los *sermones* que en su opinión reciben por parte del profesorado, ya que consideran que son menos frecuentes en su curso (9,0%), comparados sus porcentajes con los obtenidos por los más mayores (2º=18,2%, 3º=15,7% y 4º=18,0%) [$\chi^2(3)=2,08$, $p \leq ,007$]

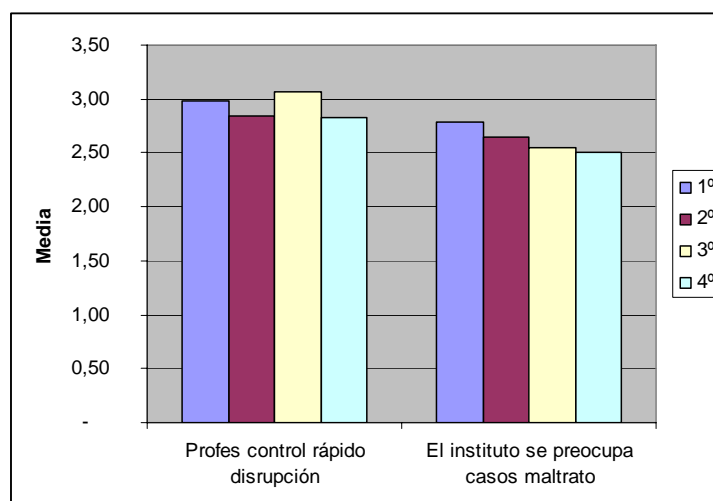
En síntesis:

- ➔ Los alumnos de 1º consideran que la *mayoría* del profesorado les comunica las normas de convivencia de forma *clara* y oportuna, diferenciándose positivamente del resto de los cursos, aunque todos conceden una alta puntuación a la tarea.
- ➔ En cuanto a las *soluciones* habituales que se emplean en el centro para afrontar los conflictos de convivencia, el 61,7% de los alumnos de 2º opinan que por medio de *castigos y sanciones*, mientras que en 4º menos de la mitad sostiene esa misma opinión. Por otra parte, el *diálogo* obtiene la más baja puntuación en 2º en comparación con el resto de la etapa.
- ➔ Más de la tercera parte de los alumnos de 4º informan de que los conflictos en el aula suelen solucionarse con la *participación* de todas las partes implicadas, diferenciándose del resto de los cursos.
- ➔ Por último, casi uno de cada diez alumnos de 1º cree que los profesores *sermonean* para resolver los conflictos, siendo 15,3% la puntuación promedio.

4.1.4.6. La opinión de los alumnos sobre las estrategias del profesorado en el control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales.

Las diferencias entre los cursos se han encontrado en los dos items de grado de acuerdo que componen este apartado. El gráfico 4.45 que sigue recoge las puntuaciones medias.

Gráfico 4.45. Control de la disrupción y las conductas de maltrato en el aula por parte del profesorado en función del curso



En el gráfico 4.45 puede observarse que los alumnos de 3º tienen una opinión positiva (p.21) sobre el *control* de la indisciplina en el aula, como indica la media de 3,07 con que puntúan a la *mayoría* del profesorado. Las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples muestran diferencias, asimismo, de 1º con el curso de 2º (2,84) y de 4º (2,83), cuyas medias son las más bajas de la etapa, y de 2º (2,98) con 3º [$F(3,11)=4,76, p \leq ,003$]

Los cursos también se diferencian en cuanto a la atención que presta el instituto ante las conductas de maltrato (p. 18). En 1º se obtiene la media más alta (2,78) –dentro del grado *algo de acuerdo*- del conjunto de la etapa separándose del resto, de 2º (2,65), 3º (2,55) y 4º (2,50) (diferencias confirmadas por las pruebas post-hoc) [$F(3,11)=3,75, p \leq ,01$]

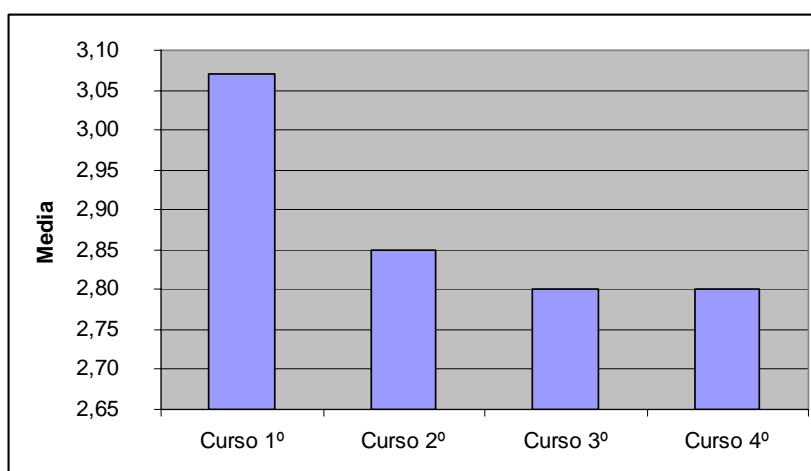
En síntesis:

- ➡ Los alumnos de 3º destacan entre los demás cursos por su opinión positiva del *grado de control* que tienen sus profesores de las conductas disruptivas. También existen diferencias entre 1º con los cursos de 2º y 4º, estos dos últimos con las puntuaciones más bajas del conjunto de la etapa.
- ➡ En 1º los alumnos comunican la mayor preocupación del profesorado ante las conductas de maltrato entre iguales, distanciándose de los demás cursos. En conjunto los alumnos informan de un descenso en la atención al problema por parte de los docentes según se avanza a lo largo de la etapa.

4.1.4.7. Satisfacción con la enseñanza

Por último, se presentan las diferencias en el ítem sobre la satisfacción del alumnado con la enseñanza que se imparte en el centro (p.19) (gráfico 4.46)

Gráfico 4.46. Satisfacción con la enseñanza en función del curso



Como se observa en el gráfico 4.46, las diferencias entre los cursos, altamente significativas, indican que 1º (3,07) manifiesta un alto grado de acuerdo con la enseñanza de *la mayoría de los profesores* y se separa del resto de la etapa, seguido de 2º (2,85) y 3º y 4º (con la misma puntuación, 2,80) [$F(3,11)=7,40, p \leq ,0001$], como indican las pruebas post-hoc de comparaciones múltiples.

En síntesis:

Los alumnos de 1º muestran su *satisfacción* con la enseñanza impartida por la *mayoría* del profesorado, diferenciándose del resto de los cursos de la etapa. Les siguen los alumnos de 2º y, con la misma puntuación, los de los dos cursos del ciclo superior de la etapa, cuyas medias señalan satisfacción con un grupo *medio* de docentes.

4.2. La valoración del clima escolar desde la perspectiva del profesorado

La información que se presenta en este capítulo, obtenida a partir de los cuestionarios de clima escolar distribuidos entre el profesorado, constituye, junto con la relativa al alumnado, un aspecto central del clima escolar. Como en el capítulo previo, el instrumento y los datos recogidos en los dos años del proyecto, en este caso en dos tomas de evaluación, han permitido contar con una gran cantidad de información cuya organización mantiene en lo fundamental la seguida en el capítulo de alumnos.

Por tanto, los apartados en los que se organiza la presentación de los resultados son los siguientes: la primera parte se ocupa del clima escolar en la escuela experimental, en la segunda se expone la situación de la convivencia en el centro de control y en la tercera la perspectiva de género. Como en la exposición del clima escolar desde la perspectiva del alumnado, cada uno de los tres grandes apartados se presenta en dos partes: *A*, centrada en la detección de los conflictos y su prevención, y *B*, a la intervención una vez se han producido. De nuevo, con objeto de facilitar la lectura de los resultados más relevantes, éstos aparecen resumidos en cuadros de síntesis al final del epígrafe correspondiente.

4.2.1. Características del clima y evolución en la escuela experimental

Los análisis del capítulo de profesores de la escuela en donde se desarrolla el programa, la escuela experimental, presentan un primer resultado general que afecta a un número relevante de los indicadores de clima: la alta estabilidad de las puntuaciones en los dos momentos de recogida de datos, con lo que supone de escasa información relativa a la evolución entre las fases desde el punto de vista de los docentes de la escuela experimental. No obstante, la abundancia de datos descriptivos, promedio de las dos fases expresados en términos de porcentajes o de puntuaciones medias, ofrecen una interesante fotografía del centro educativo sujeto de este estudio que se procede a exponer a continuación.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

4.2.1.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula.

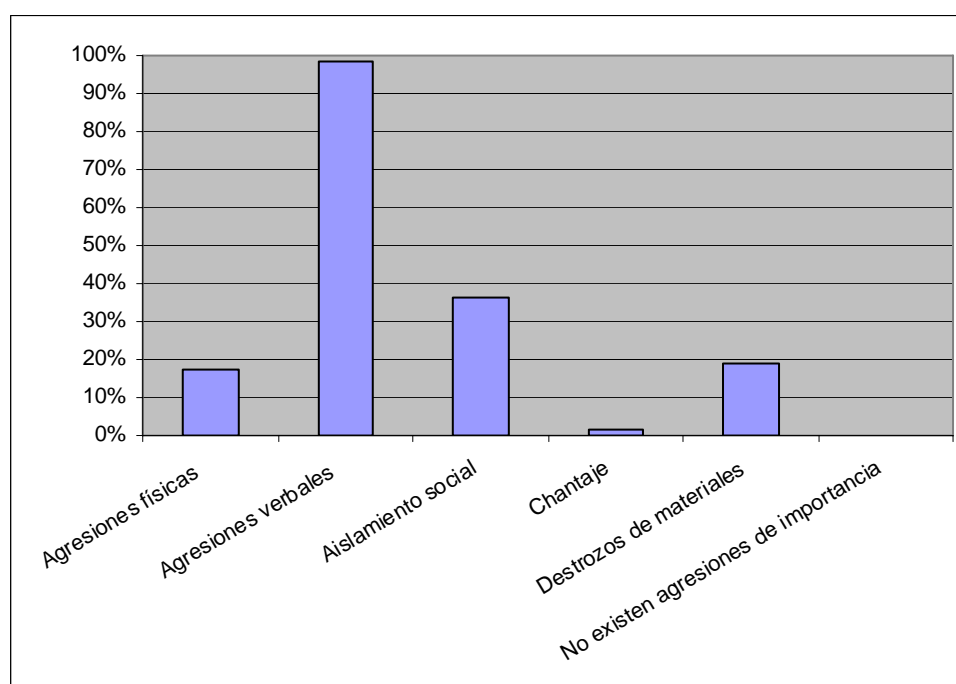
Los resultados que se exponen en este apartado se agrupan en dos dimensiones: la primera, la gestión de la convivencia, comprende la frecuencia y los tipos de los conflictos desde la perspectiva docente; la segunda, presenta las estrategias de resolución con que los profesores dicen que deberían afrontarse en el centro.

- *Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia*

La frecuencia de los conflictos en el instituto (p.1), la incidencia de los distintos tipos de agresiones entre alumnos (p.7), las agresiones de alumnos a profesores (p.10) y los conflictos de mayor frecuencia en el aula (p.8) son las preguntas que componen esta dimensión de la convivencia, cuyos resultados se exponen a continuación.

La primera pregunta del cuestionario (p.1) señala que las *agresiones y los conflictos* en el instituto, en los dos años del estudio, se encuentran en una frecuencia entre *relativamente* y *bastante frecuentes*, como indica la media de 3,31¹⁴ puntos. En cuanto al grado de incidencia de los distintos tipos de agresiones entre alumnos (p.7), el profesorado elige de forma mayoritaria, entre las siete opciones de respuesta, las *agresiones verbales* (98,4%) y en segundo lugar el *aislamiento social* (36,5%). Las siguientes opciones son los *destrozos de material y robos* (19,0%) y las *agresiones físicas* (17,5%). El ítem “*no existen agresiones de importancia*”, no ha sido escogido por ningún profesor. El gráfico 4.47 recoge todas las puntuaciones.

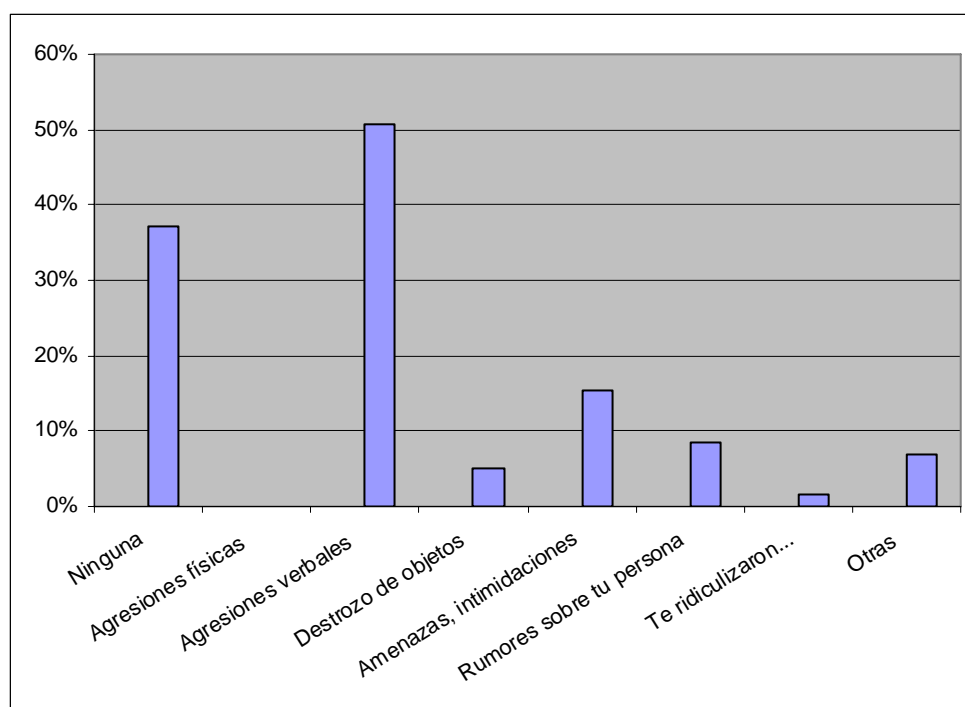
GRÁFICO 4.47. Tipos de agresiones más frecuentes entre alumnos



La pregunta sobre las agresiones de *alumnos a profesores* (p.10), de ocho opciones de respuesta, los porcentajes más altos se obtienen en los ítems que indican la presencia de *agresiones verbales*, señaladas por algo más de la mitad del profesorado, y, en sentido contrario, su *ausencia*, destacada por más de la tercera parte del colectivo (gráfico 4.48)

¹⁴ Recuérdese que esta pregunta está graduada excepcionalmente en escala de 1 a 5. El resto de los ítems de grado de acuerdo, de 1 a 4.

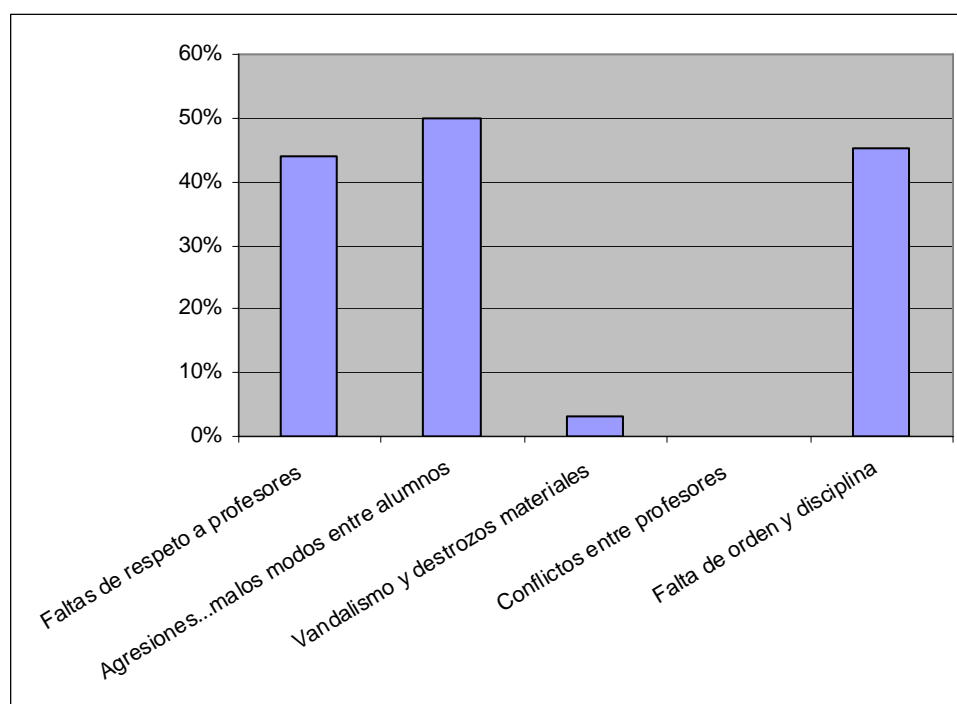
Gráfico 4.48 Agresiones de alumnos a profesores



Como se observa en el gráfico 4.48, el 37,3% de los docentes dice no haber sufrido *ninguna* agresión, informando el 50,8% de agresiones *verbales*. Con porcentajes menores se comunican *amenazas e intimidaciones* (15,3%), *rumores* (8,5%) y *ridiculización pública* (1,7%). Ningún profesor informa de agresiones *físicas*.

Los conflictos en el aula (p.8) permiten elegir entre seis opciones de respuesta, siendo los tres ítems más representativos de las opiniones del profesorado las *malas maneras de los alumnos* y *faltas de respeto a los profesores* (71,0%), las *agresiones y malos modos entre los alumnos* (50,0%) y la *falta de orden y disciplina* (45,2%) El *vandalismo* es casi irrelevante (3,2%) y ningún profesor señala conflictos dentro de su propio colectivo (gráfico 4.49)

Gráfico 4.49. Tipos de conflictos en el aula

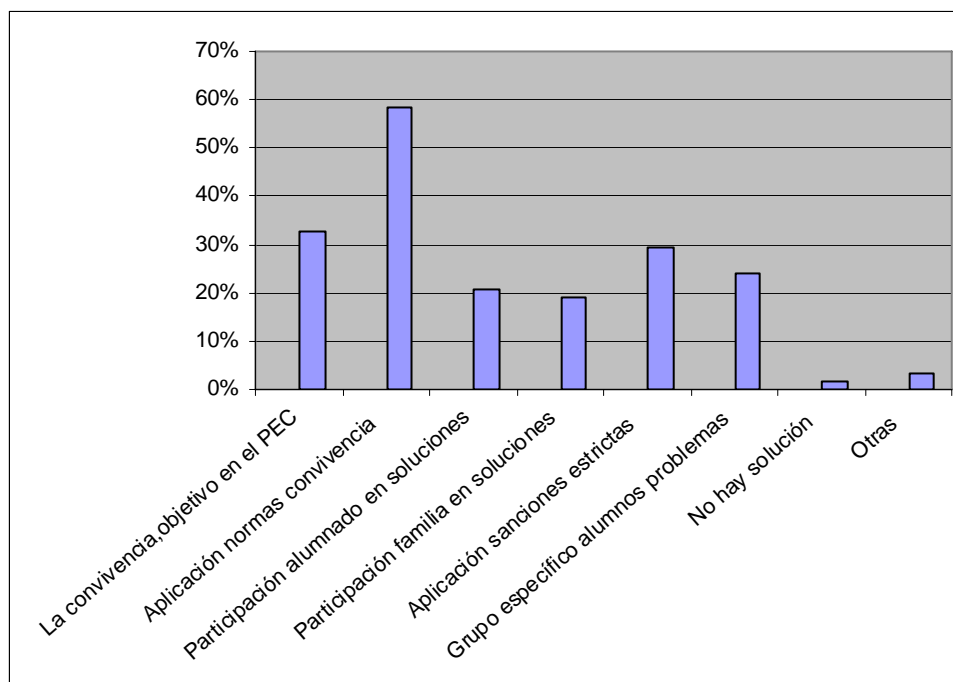
**En síntesis:**

- Desde el punto de vista del profesorado, los conflictos son relativamente frecuentes en el centro, sin haberse constatado cambios en los dos años de estudio.
- Los principales conflictos *entre alumnos* señalados por los profesores son las *agresiones verbales* (98,4%) y el *aislamiento social* (36,5%)
- La mitad del profesorado comunica *agresiones verbales* por parte de sus alumnos, pero el 37,3% dice no haber sufrido ningún tipo de agresión.
- Los conflictos más frecuentes en el aula del profesorado, son, por este orden, las *malas maneras de los alumnos y faltas de respeto* a los profesores, las *agresiones y malos modos entre los alumnos* y la *falta de orden y disciplina*.

- *Propuestas para la mejora de la convivencia*

En este apartado se recoge la opinión de los profesores acerca de cuáles *deberían ser* las estrategias de afrontamiento de los problemas de convivencia en el centro e incluye una única pregunta con ocho opciones de respuesta (p.5). El gráfico 4.50 presenta las puntuaciones.

Gráfico 4.50 Soluciones para afrontar los problemas de convivencia desde el punto de vista del profesorado



De acuerdo con los datos ilustrados en el gráfico 4.50, más de la mitad del profesorado (58,6%) considera que la aplicación rigurosa y sistemática de las *normas* de convivencia del centro por parte de todo el profesorado es la forma más adecuada de afrontar los conflictos; más de la tercera parte (32,8%) opina que la intervención debe partir del *Proyecto Educativo* de Centro; el 29,3% elige la aplicación rigurosa de *sanciones estrictas*; el 24,1%, propone la *segregar* del alumnado conflictivo en un grupo de educación compensatoria. Las opciones que señalan la *implicación* de los alumnos (20,7%) y de las familias (19,0%) en la solución de los problemas, aunque menos elegidas obtienen porcentajes relevantes y, finalmente, el 1,7% indica la situación de *indefensión* del profesorado para intervenir en la solución de los conflictos de convivencia.

En síntesis:

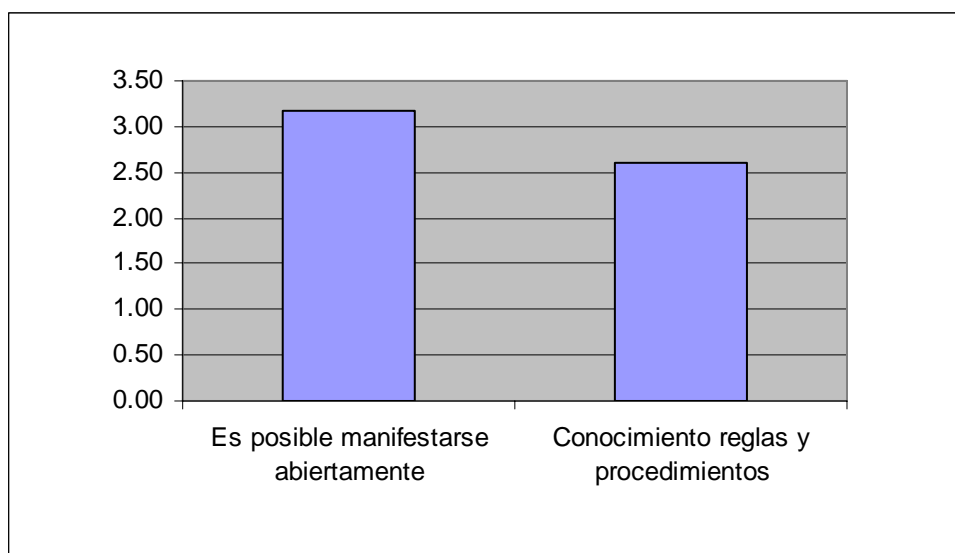
- La *aplicación* de las normas de convivencia por todo el profesorado es la forma más adecuada de afrontar los conflictos en el centro en opinión del mayor número de profesores (58,6%), seguida la *intervención* educativa planificada desde los documentos orgánicos del centro (32,8%) y la aplicación de *sanciones estrictas* (29,3%) y la *segregación* de los alumnos con problemas (24,1%)

- Porcentajes menores consideran importante *implicar* a los alumnos y a las familias en la solución de los problemas de convivencia (20,7% y 19,0%), señalando el 1,7% indefensión del profesorado ante los conflictos.

4.2.1.1. El funcionamiento de los canales de información, participación y toma de decisiones

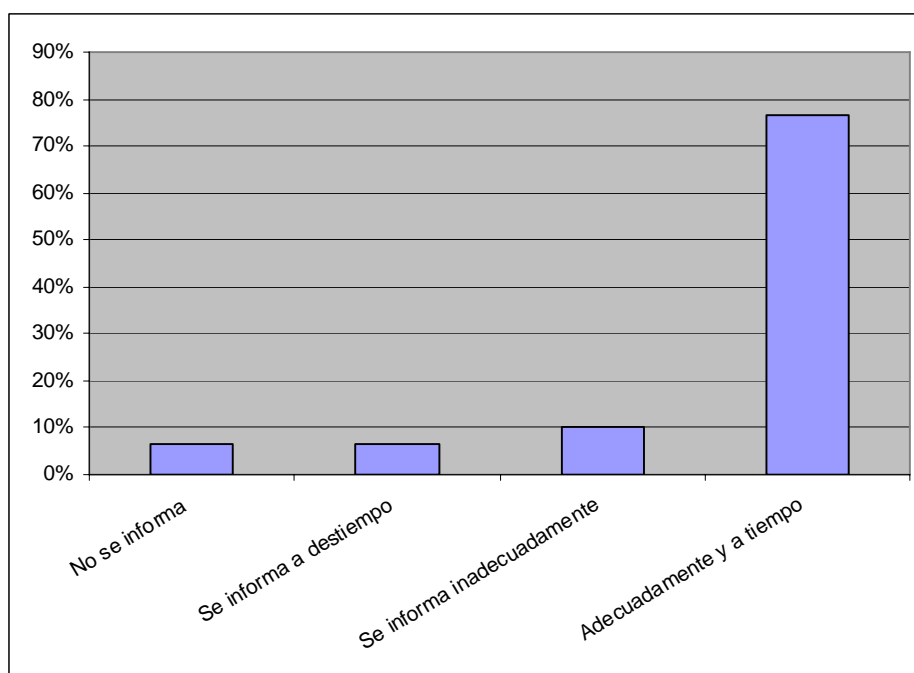
El epígrafe que se expone a continuación reúne el conjunto de items relacionados con indicadores clave para la vida del centro: el funcionamiento de los canales de información y de participación y toma de decisiones. El profesorado otorga una puntuación alta al grado de *libertad* de expresión y la posibilidad de llegar a *acuerdos* existente en el centro (p.16), obteniendo una media de 3,17 puntos, por encima de *bastante de acuerdo*. Por otra parte, la valoración del funcionamiento de los canales de información es menos positiva cuando se indaga por el grado de conocimiento y consenso con las *reglas y procedimientos* del centro en el conjunto de la comunidad educativa (p.18): los 2,61 puntos de media sitúan esta opinión dentro *algo de acuerdo* (gráfico 4.51)

Gráfico 4.51 Libertad de opinión y conocimiento de los procedimientos en la comunidad educativa.



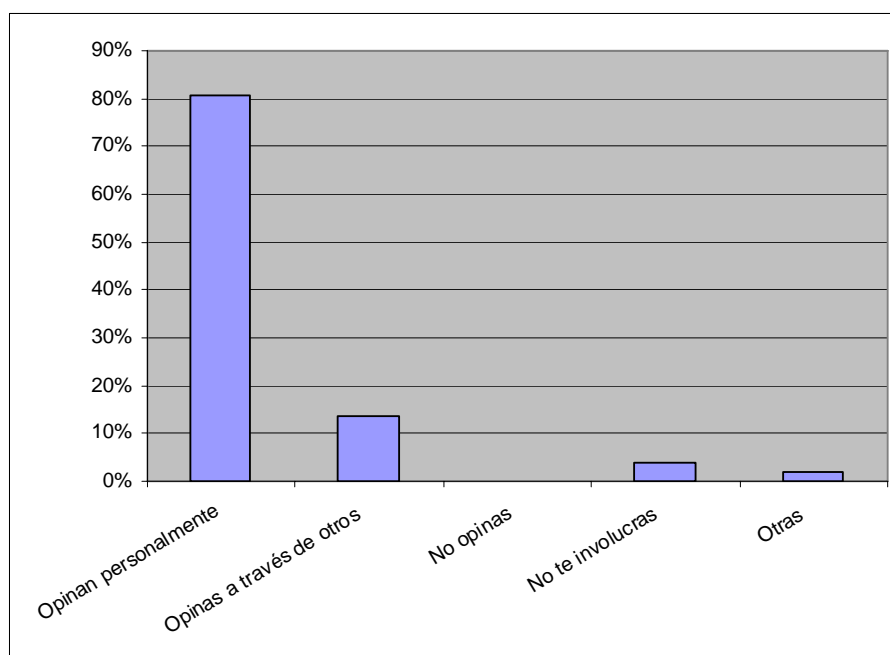
En esta misma dimensión, cuando se pregunta sobre la eficacia en la transmisión de la información (p.4), una amplia mayoría de los docentes (76,7%) opina que se le informa *adecuadamente y a tiempo*. El 10,0% considera que se le informa de forma poco adecuada, y el 6,7% indica que se le informa a *destiempo* o que *no se les informa* (gráfico 4.52).

Gráfico 4.52. Opinión acerca de la transmisión de la información en el centro



En el ámbito de la *participación* y la toma de decisiones, el profesorado muestra un alto grado de interés y un amplio consenso en las respuestas (p.2), como muestra el gráfico 4.53.

Gráfico 4.53. Participación en la toma de decisiones relevantes para el centro



El gráfico 4.53 ilustra el alto porcentaje de profesores que dice manifestar su opinión por sí mismo (80,8%), a gran distancia de quienes afirman hacerlo de forma indirecta (13,5%). La opción que señala la falta de interés por la participación en los procesos de toma de decisiones es escasamente señalada (3,8%), no habiendo sido elegidos por ningún profesor dos ítems que indican asimismo ausencia de motivación.

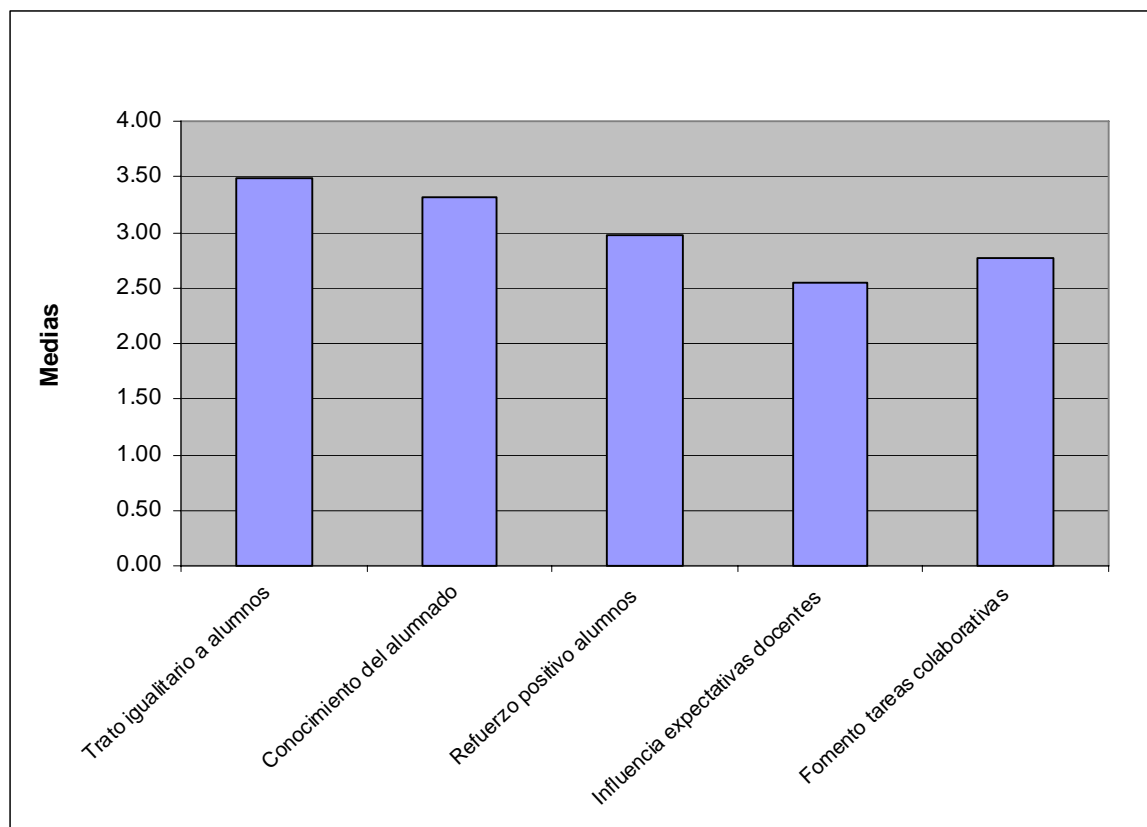
En síntesis:

- El profesorado valora de forma muy positiva la práctica de la libertad de expresión y opinión en el centro, así como el funcionamiento de los canales de participación y toma de decisiones.
- En el mismo sentido, la mayoría de los profesores considera que la transmisión de la información se realiza de forma adecuada y eficaz en el instituto.
- La opinión del profesorado acerca del conocimiento de los procedimientos de gestión de los conflictos por parte los demás colectivos la comunidad educativa es, por el contrario, más negativa.

4.2.1.2. Las expectativas del profesorado y la metodología de aula

Este apartado agrupa cinco preguntas sobre los aspectos de la práctica docente en el aula que tienen que ver con el *conocimiento* del alumnado (p.27), los *refuerzos* para potenciar el rendimiento (p.24), la *metodología* de trabajo en el aula (p. 29) y las *expectativas docentes* sobre su influencia en el éxito escolar de los alumnos (p.28) (gráfico 4.54)

Gráfico 4.54. Opinión del profesorado acerca de sus interacciones con sus alumnos y sus estrategias didácticas



Según se observa en el gráfico 4.54, los profesores opinan de forma muy positiva del conocimiento que tienen de sus alumnos, con una media de 3,32 puntos entre *bastante* y *totalmente de acuerdo*. En el mismo sentido, manifiestan una opinión favorable de sus interacciones con sus alumnos al informar de que les refuerzan positivamente para aprender, con una media muy próxima a *bastante de acuerdo* (2,97). Sin embargo, desciende cuando se les pregunta sobre la influencia de sus expectativas sobre el rendimiento de su alumnado (2,55) que les sitúa entre los grados *algo* y *bastante de acuerdo*. En cuanto a la metodología en el aula, afirman utilizar con cierta frecuencia las estrategias de trabajo en grupo (2,77)

En síntesis:

- Los profesores tienen una *alta* valoración de sus interacciones con sus alumnos: opinan que su trato con ellos *no* es discriminatorio, que tienen un buen *conocimiento* de ellos y les *refuerzan* en sus aprendizajes.

- Por el contrario, *no* conceden mucho valor al efecto de sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, como tampoco al hecho de que éstas repercutan en las relaciones *interpersonales* que se establecen.
- La metodología didáctica que se propone en el aula es, en buena medida, de carácter *colaborativo*.

4.2.1.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

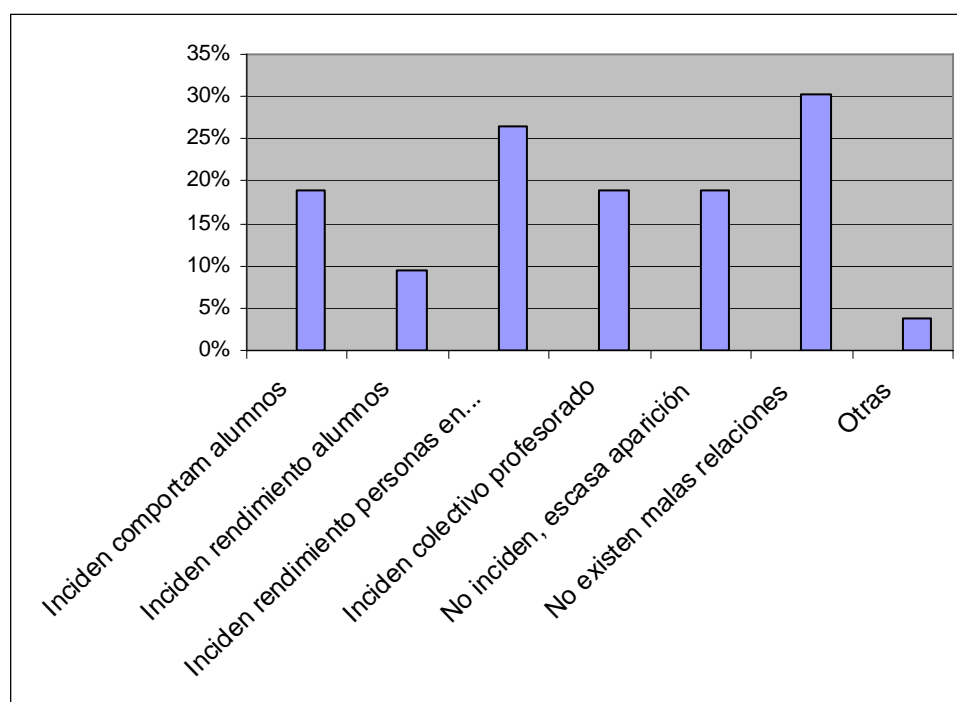
La siguiente dimensión de la convivencia engloba cuatro apartados: las relaciones entre los profesores, las relaciones prosociales entre alumnos, entre el profesor y su grupo de alumnos y, por último, las relaciones e interacciones sociales de los distintos colectivos de la comunidad, de cada uno de ellos entre sí y con los demás. En cuanto a los resultados, como se observa según se avanza en la lectura, se ha encontrado *evolución* entre las fases del estudio tan sólo en *uno* de los indicadores –en las relaciones de los profesores con los alumnos, por lo que en ese caso se detalla la información de cada fase, siendo el resto de datos los habituales promedios de ambas.

- ***Relaciones entre profesores***

En este apartado se analiza la opinión de los profesores sobre las consecuencias en el centro del tipo de relaciones que, como colectivo, mantienen entre sí; el apoyo personal con que pueden contar en el centro en caso de conflictos, y la valoración que hacen de sí mismos desde el punto de vista de sus compañeros y del alumnado.

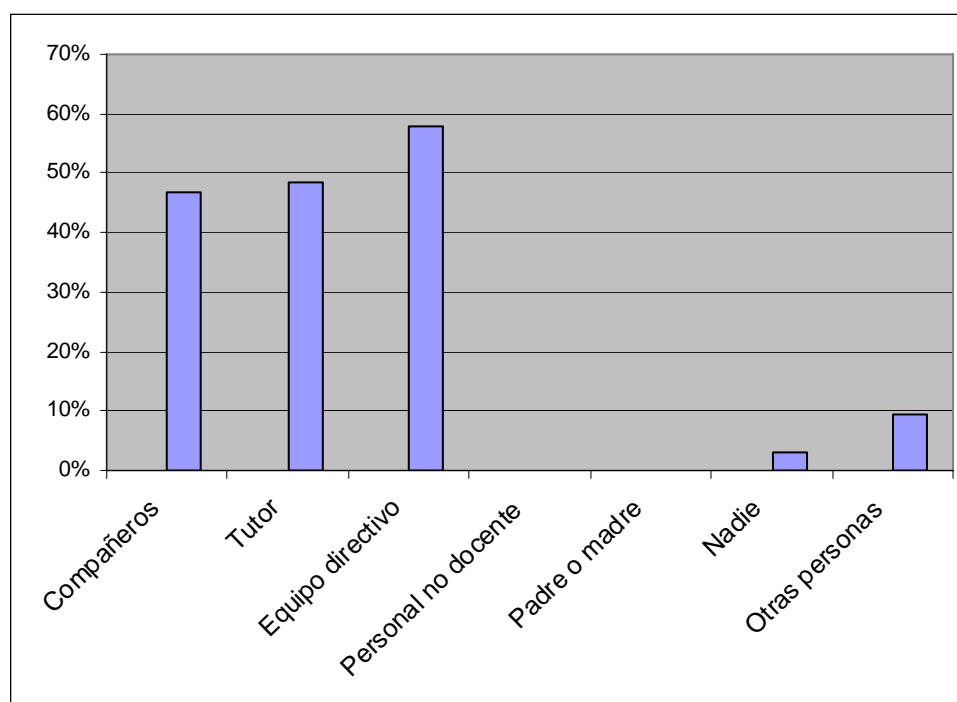
Los profesores manifiestan estar *bastante de acuerdo* con la afirmación general de que las relaciones entre ellos como colectivo son buenas (3,00) (p.31a). Por otra parte, la pregunta sobre el trabajo colaborativo entre docentes (p.30) obtiene una puntuación que no alcanza el grado *bastante de acuerdo* (2,75). En esta misma dimensión se incluye la pregunta sobre las consecuencias de las dificultades de relación entre el propio colectivo (p.11). Entre las siete opciones de respuesta, el ítem más elegido (30,2%) afirma que *no existen* malas relaciones, seguido del 26,4% de profesorado que informa que, cuando existen, inciden en el *rendimiento de los profesores* en conflicto (gráfico 4.55)

Gráfico 4.55. Relaciones entre profesores y su influencia en el centro



Como se observa en el gráfico 4.55, tres opciones obtienen idéntico porcentaje (18,0%): los conflictos entre profesores repercuten en el *comportamiento de los alumnos*, en el rendimiento de *todo el profesorado* o, en sentido contrario, que su excepcionalidad hace que no incidan en ningún sector de la comunidad educativa. Un pequeño grupo (9,4%) opina que influyen en el rendimiento de los alumnos. Por otra parte, la pregunta acerca de las posibilidades de apoyo en el centro (p.12), muestra los porcentajes de elección más altos en el *equipo directivo* (57,9%), el *tutor* del grupo de alumnos con quien se tiene el conflicto (48,4%) y en *algún compañero* (46,9%) (gráfico 4.56)

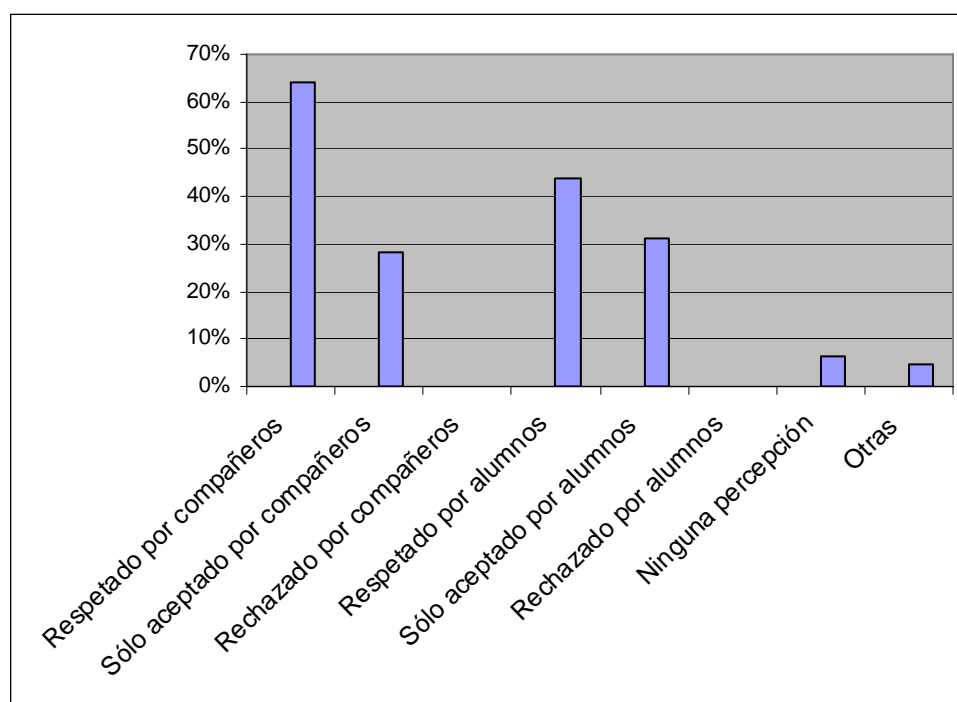
Gráfico 4.56. Apoyo personal en situaciones de conflicto



El gráfico 4.56 refleja, junto a los items elegidos por aproximadamente la mitad del profesorado, el resto de opciones: las de quienes dicen contar con *otras personas* (9,4%) o con *nadie* (3,1%). No han obtenido ninguna respuesta los referidos a *padres o madres* y a *personal no docente*.

Por último en esta dimensión se presenta la valoración que los docentes hacen de sí mismos en una pregunta de ocho opciones de respuesta (p.13) (gráfico 4.57)

Gráfico 4.57. Valoración de sí mismo por los compañeros y el alumnado

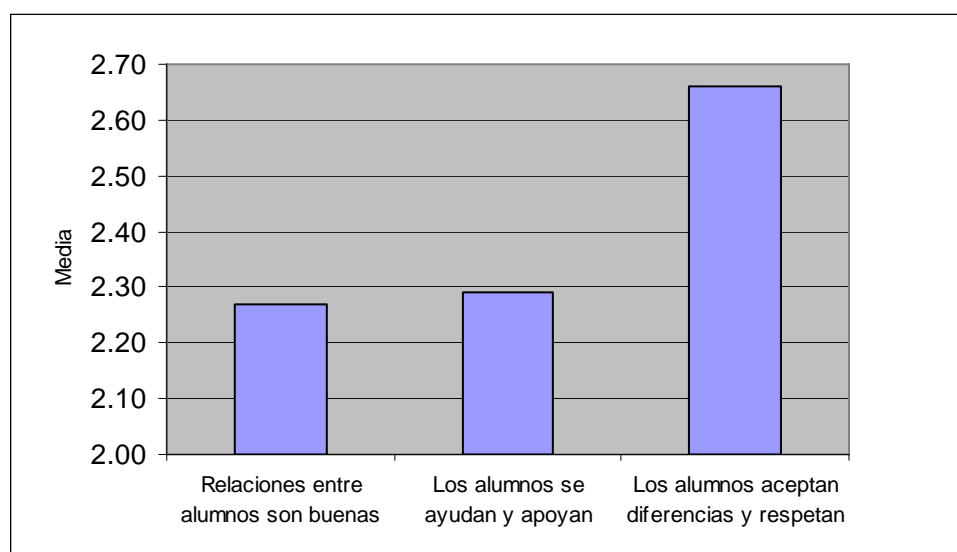


El gráfico 4.57 destaca que el 64,1% de los docentes dice sentirse *bien valorado* por los compañeros y el 43,9% por el colectivo de alumnos. No obstante, quienes se sienten sólo *aceptados* por los alumnos representan el 31,3% y el 28,1% cuando se refiere a la valoración que perciben en los colegas. Sectores más pequeños no manifiestan ninguna percepción especial (6,3%) o han elegido otras opciones (4,7%) y ningún profesor dice sentirse rechazado por alumnos ni docentes.

- **Relaciones prosociales entre los alumnos**

Los profesores no tienen una opinión muy positiva de las relaciones de los *alumnos entre sí*, como indica la media de 2,27, dentro del grado *algo de acuerdo* (p.31c). No obstante, obtienen 2,66 puntos cuando indican que sus alumnos aceptan las diferencias individuales (p.23), más próximos a *bastante de acuerdo*. La pregunta (p.26) sobre la disposición de los alumnos a tareas de colaboración y apoyo mutuo obtiene, asimismo, una media de 2,29 puntos, de nuevo dentro del grado *algo de acuerdo*. El gráfico 4.58 muestra estos resultados.

Gráfico 4.58 Las relaciones entre los alumnos desde el punto de vista del profesorado



- **Relaciones profesor y grupo de alumnos**

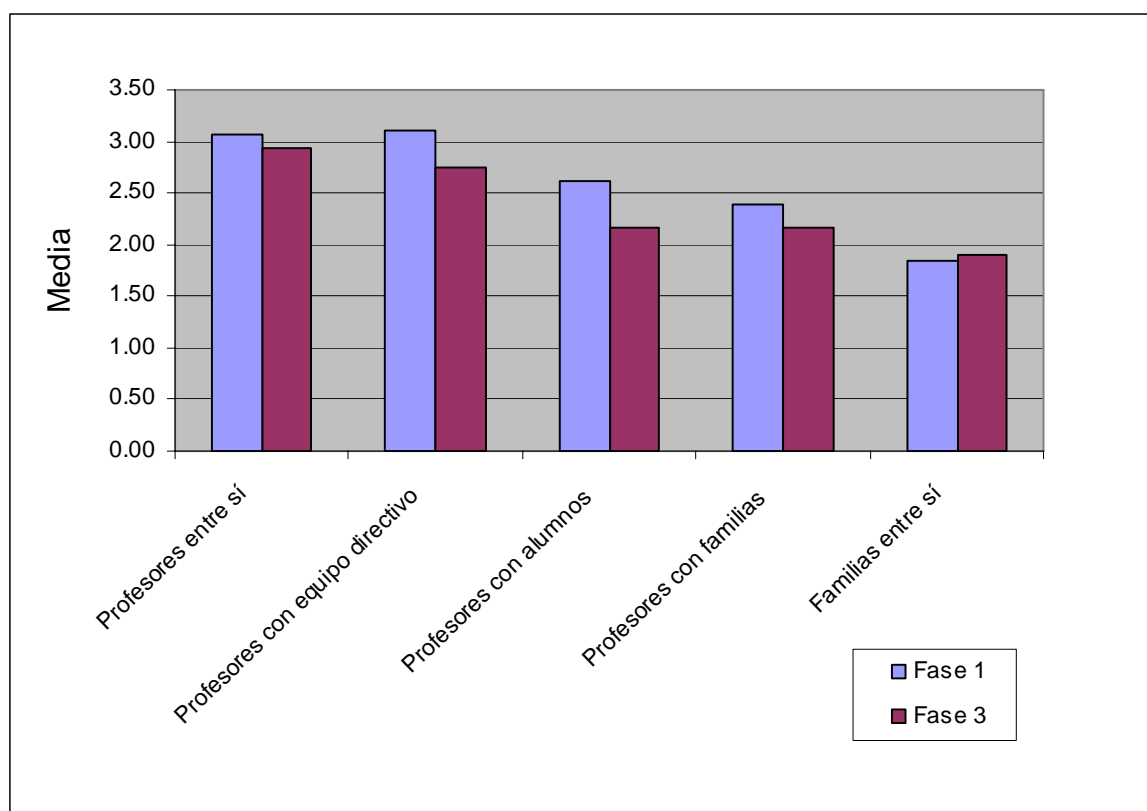
La puntuación media *más alta* del conjunto de ítems de grado de acuerdo de todo el cuestionario se encuentra en la única pregunta de este apartado, el trato de igualdad que los docentes proporcionan a los alumnos (p.22). La media de 3,48 puntos queda muy por encima de *bastante de acuerdo*, aproximándose a *totalmente*.

- **Relaciones entre todos los colectivos: profesores, alumnos, equipo directivo y familias.**

En el epígrafe que sigue se presentan los resultados de las relaciones entre todos los colectivos de la comunidad educativa, de forma general en un conjunto de ítems de grado de acuerdo (p.31). Dos preguntas más completan la información sobre las relaciones del profesorado con las familias del centro, una, en la que se indaga sobre la forma en la que los profesores creen que las familias reciben la información que les comunican sobre el comportamiento de sus hijos (p.14) y otra, sobre el interés que muestran en su evolución escolar (p.15)

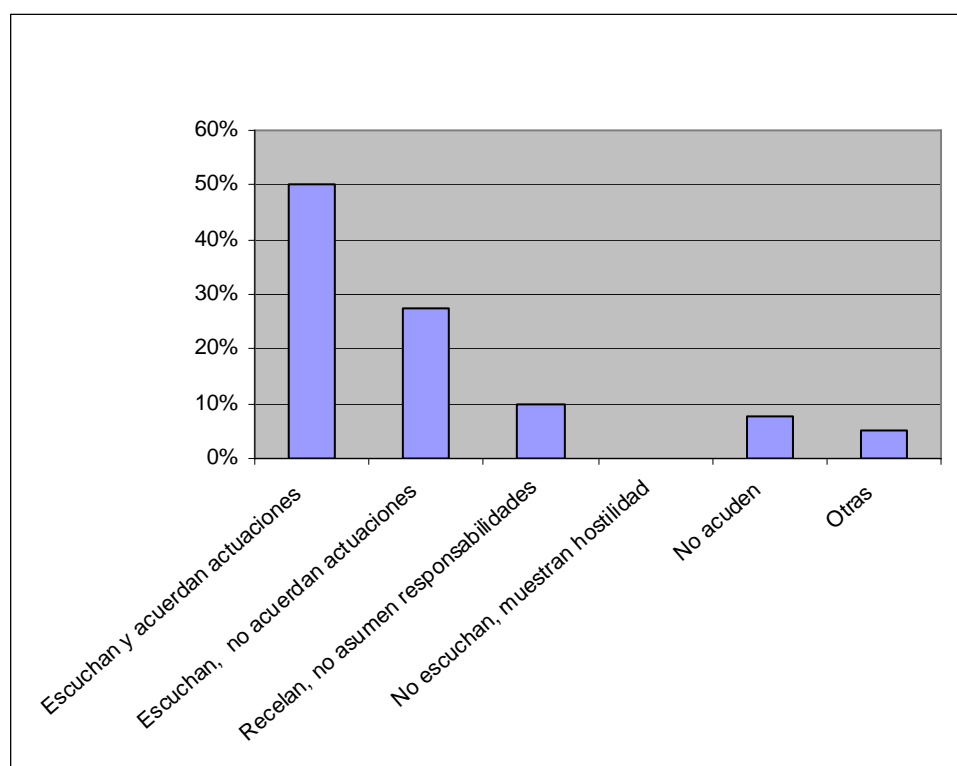
El gráfico 4.59 ilustra las relaciones entre los colectivos educativos de forma global (p.31): de los *alumnos con los profesores*, de los *profesores entre sí* y con el *equipo directivo*, y de las *familias entre sí* y con los *profesores*. Como puede observarse, destaca la evolución negativa entre los dos momentos del estudio en las relaciones de los *profesores con los alumnos*.

Gráfico 4.59 Relaciones entre los colectivos de la comunidad educativa

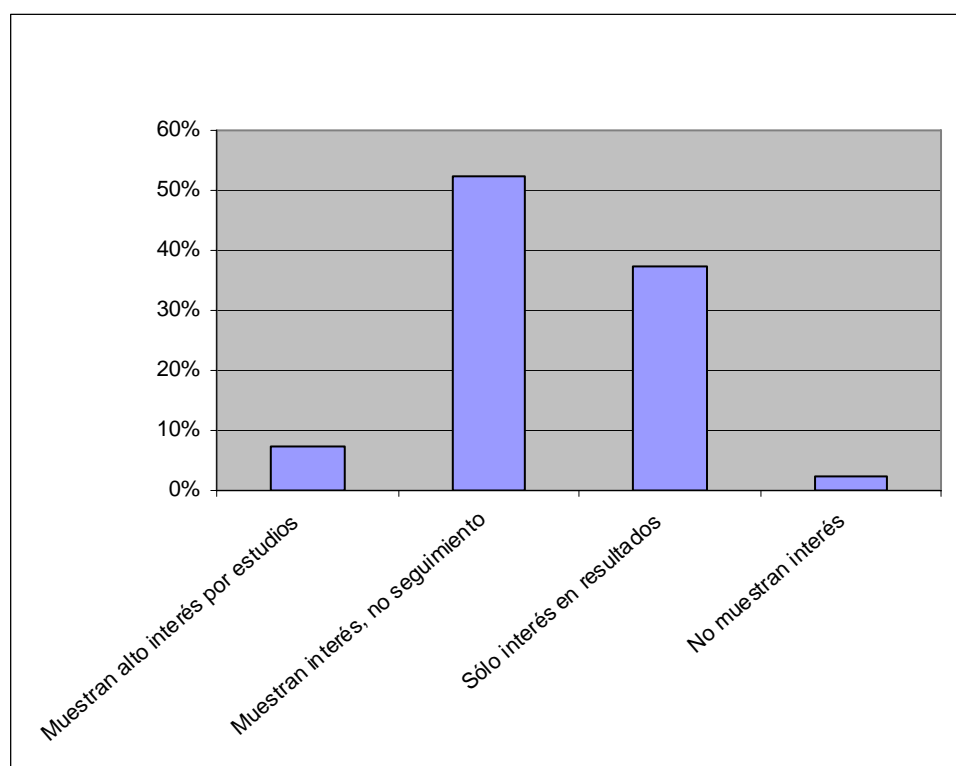


Como refleja el gráfico 4.59, las medias entre las fases descienden en el ítem de las relaciones *profesores con alumnos*, con una media en la primera de 3,10 puntos y en la última de 2,74 [$F(1,57)=5,44$, $p \leq ,02$]. La figura ilustra, asimismo, la ausencia de diferencias entre las dos tomas en el resto de los ítems. Así, la puntuación más alta está en las relaciones *con el equipo directivo* (2,92 puntos), muy próximo al grado *bastante de acuerdo*, seguida de las relaciones *con las familias* (2,28), escasamente por encima de *algo de acuerdo*; siendo la media más baja la que se obtiene en las relaciones de las *familias entre sí* (1,88).

En el ámbito de las relaciones de colaboración de las familias con la escuela cuando se les comunican problemas de comportamiento de sus hijos (p.14), el 50,0% del profesorado señala la opción más positiva, informando de que su opinión profesional es escuchada y concluye con acuerdos con las familias y el 27,5% informa de que sólo son escuchados. Porcentajes menores (10,0%) informa de desconfianza de las familias hacia ellos, el 7,5% que no acuden a las reuniones, y nadie señala relaciones de abierta hostilidad (gráfico 4.60).

Gráfico 4.60 Recepción por las familias de la información relativa al *comportamiento* de los alumnos

En cuanto al seguimiento escolar que las familias hacen de sus hijos (p.15), más de la mitad del profesorado (52,5%) informa de que, si bien los padres y madres muestran un interés global por los resultados de sus hijos, “*no hacen un seguimiento continuado de su evolución escolar*”. Más de la tercera parte (37,5%) opina que el interés de las familias se limita a los resultados finales y sólo el 7,5% señalan un alto interés y un seguimiento continuado de los padres y madres del rendimiento escolar de sus hijos. Son muy pocas las familias (2,5%), que, en opinión de los docentes, no muestran interés por los estudios de sus hijos o hijas (gráfico 4.61)

Gráfico 4.61. Recepción por las familias de la información relativa al *rendimiento* de los alumnos***En síntesis:***

De acuerdo con la opinión de los profesores, las *relaciones con los alumnos* han experimentado una evolución *negativa* entre los dos momentos del estudio. En el resto de los indicadores no se ha encontrado cambio entre las fases.

- Los profesores valoran de forma *positiva* las *relaciones* que mantienen *entre sí*, aunque *no* son de la misma opinión en cuanto al *trabajo en equipo*.
- En las ocasiones en que se producen *conflictos entre el profesorado*, la mayoría considera que inciden en el rendimiento *sólo* de las partes implicadas.
- El *equipo directivo* y, en menor medida, el *tutor* del grupo de alumnos son las figuras de referencia cuando los profesores tienen un *conflicto en su clase*.
- La mayoría del profesorado se siente útil y *respetado por sus colegas*, porcentaje que *desciende* cuando la valoración afecta a la que reciben de los alumnos: el 31,3% se siente simplemente *aceptado*.

- La opinión del profesorado sobre las relaciones entre alumnos *no* es muy positiva, aunque mejora en cierta medida cuando informan de la aceptación de las *diferencias individuales* y del trato respetuoso de los alumnos entre sí en el espacio del aula.
- De las relaciones del *profesorado con el resto de los colectivos*, la *mejor valorada* es la que se mantiene con el *equipo directivo* y la *menos*, las relaciones de las *familias entre sí*.
- La relación del colectivo docente con las familias en cuanto a la acogida de la información sobre el comportamiento de los alumnos es *muy positiva* para la *mitad* del profesorado, que encuentra posible llegar a acuerdos de actuación con ellas. Un porcentaje *menor* considera que los acuerdos no son posibles.
- En el mismo ámbito de la relación *profesores con las familias* de su alumnado, *más de la mitad* opina que aunque se muestra un interés general por los *resultados* escolares, no se traduce en su seguimiento continuado; más de la *tercera parte* opina que el interés familiar se limita a los resultados *finales*, aunque un porcentaje casi irrelevante señala que las familias *no muestran interés* por los estudios de sus hijos.

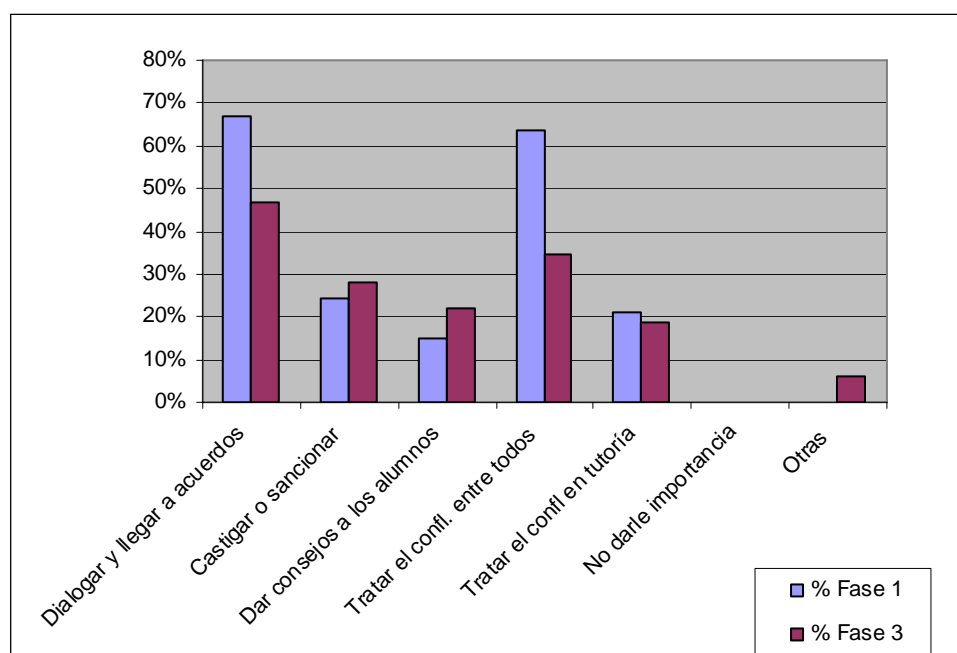
Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

4.2.1.4. Estrategias de intervención ante los conflictos

El epígrafe que sigue consta de dos tipos de pregunta: en primer lugar se presentan las respuestas de los profesores sobre lo que *dicen que hacen* en el momento en el que surgen los conflictos, en donde se ha elegido entre siete opciones. A continuación, un conjunto de items de grado de acuerdo que explican las estrategias de prevención de los conflictos que los docentes desarrollan en las aulas.

Entre las actuaciones en el aula una vez que ha surgido el conflicto (p.6), destacan las diferencias encontradas entre las fases en la opción de tratar el conflicto entre *todas las partes* implicadas. El gráfico 4.62 refleja las puntuaciones obtenidas por cada item en las fases pre y post intervención que permiten ilustrar el cambio, como puede observarse, de sentido negativo.

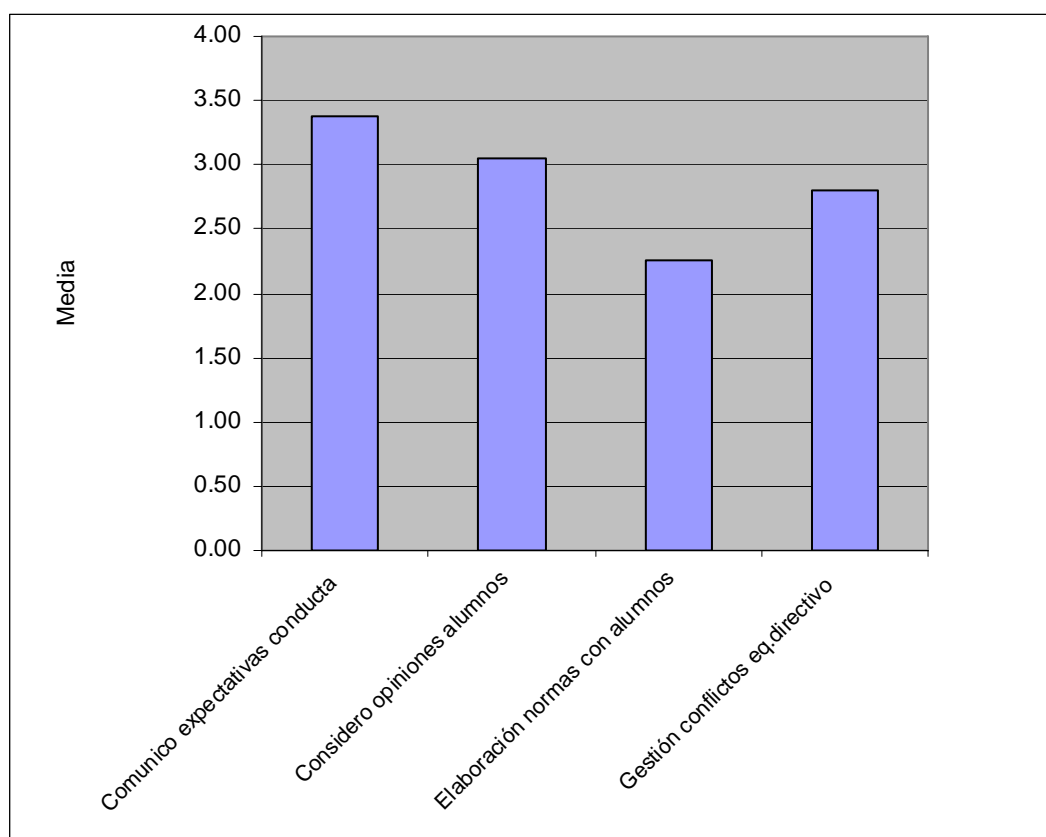
Gráfico 4.62. Actuaciones del profesorado ante los conflictos



El gráfico 4.62 muestra el descenso de las puntuaciones entre las fases: en la primera, el 63,6% de los docentes comunican el tratamiento del conflicto entre *todas las partes* implicadas, y en la última, el 34,4%, con diferencias significativas entre ambos porcentajes [$\chi^2(1)=5,56, p \leq ,01$]. En el resto de los items no se ha encontrado evolución, obteniéndose las siguientes puntuaciones promedio: más de la mitad informa del uso del *diálogo* (56,9%), casi la tercera parte (26,2%) emplea *sanciones* y el 20,0% trata el conflicto con el grupo clase en la hora de *tutoría*.

El siguiente bloque de preguntas de grado de acuerdo sobre una variedad de estrategias de prevención no ha presentado diferencias entre las fases, como muestran las puntuaciones promedio que ilustra el gráfico 4.63.

Gráfico 4.63. Estrategias preventivas de intervención en el aula



El gráfico 4.63 refleja los distintos tipos de intervenciones que desarrollan los profesores como estrategias de prevención de conflictos: la comunicación al alumnado de sus expectativas acerca del comportamiento en clase (p.20) es utilizada de forma habitual, como indica la media de 3,37 puntos entre los grados *bastante* y *totalmente de acuerdo*; tener en cuenta la opinión de los alumnos (p.25), con una media de 3,05, indica que esta estrategia es practicada también regularmente por los docentes al quedar dentro del grado *bastante de acuerdo*. Sin embargo, la elaboración conjunta con los alumnos de normas de convivencia se lleva menos a cabo en las clases (p.19) como indica su media (2,25), escasamente por encima del grado *algo de acuerdo*.

Por último en esta dimensión, se ha incluido el ítem que recoge las opiniones acerca de las estrategias de gestión de los conflictos del *equipo directivo* (p.17), que los profesores puntúan con 2,8 de media en grado próximo a *bastante de acuerdo*.

En síntesis:

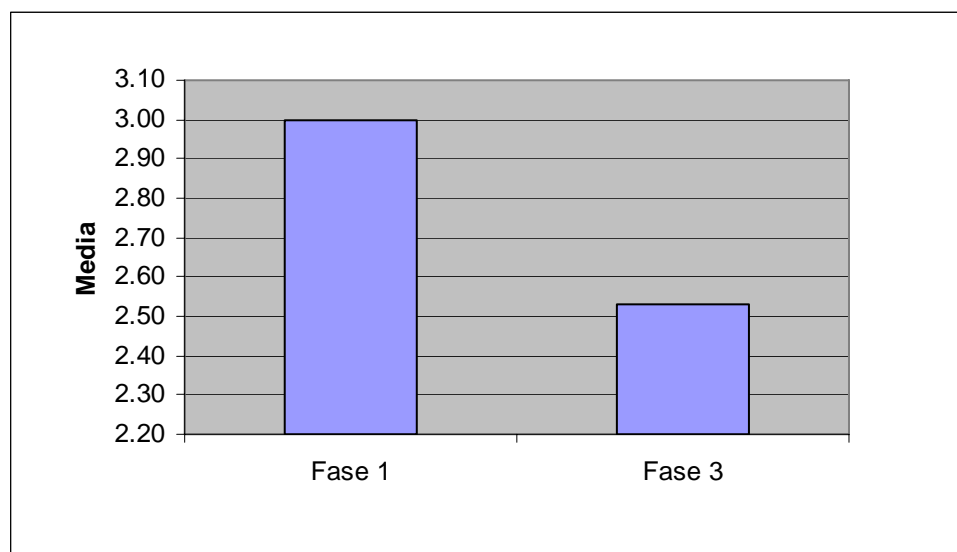
Las estrategias más utilizadas por el profesorado para la resolución de los conflictos son el *diálogo* y el tratamiento conjunto *entre las partes* implicadas, habiéndose encontrado evolución de sentido *negativo* entre las fases en el último caso.

- Otras estrategias de prevención que se desarrollan en las aulas, como la *comunicación* de las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos, *pedir* y tener en cuenta su opinión ante los conflictos y la *elaboración* conjunta de normas de convivencia tienen distinto grado de aceptación entre el profesorado: con las dos primeras indican estar *bastante* de acuerdo, mientras que la última alcanza un consenso notablemente menor.
- En cuanto a la gestión de los conflictos por parte del *equipo directivo*, el profesorado se muestra razonablemente *de acuerdo*.

4.2.1.5. Estrategias de control de la interrupción

La primera pregunta en esta dimensión (p.21) solicita información global sobre el grado de control de la interrupción en el aula, apareciendo diferencias entre las dos fases del estudio que indican de nuevo retroceso (gráfico 4.64)

Gráfico 4.64. Evolución del control de la interrupción en el aula



Como puede observarse en el gráfico 4.64, la puntuación media en la primera fase es de 3,00 puntos, por lo tanto, los profesores están *bastante de acuerdo* con la afirmación que indica que tienen un control adecuado de la disrupción en sus aulas. En la última toma esta puntuación desciende significativamente hasta los 2,53 puntos [$F(1,56)=6,64$, $p \leq ,05$], situando ahora su percepción de gestión de la conflictividad en el aula entre los grados *algo* y *bastante de acuerdo*.

En el mismo sentido, la percepción de pérdida de control en la gestión de los conflictos se confirma cuando se contemplan las medidas que toman los docentes ante *cuatro conductas disruptivas* típicas: *impedir dar la clase*, *desafiar la autoridad del profesor*, *no realizar las tareas* y *destrozar los materiales* de trabajo individuales y del aula (p.9, segunda parte), cuyos análisis de resultados se presentan a continuación. Con objeto de facilitar la presentación, dada su complejidad¹⁵, se han elaborado cuatro tablas correspondientes a cada una de las conductas (4.29, 4.30, 4.31 y 4.32), a cuyo pie se realiza la valoración de los cambios y se comentan los datos de carácter descriptivo. Las medidas en las que ha habido evolución entre las fases aparecen resaltadas en negrita y reseñadas sus diferencias estadísticamente significativas. La información completa de todas las medidas en las dos fases, según cada tipo de conducta, se recoge en el documento anexo.

La tabla 4.29 presenta los principales porcentajes de las medidas que toma el profesorado ante la conducta disruptiva “*impedir dar la clase*”.

Tabla 4.29. Principales medidas de control de la conducta “*impedir dar la clase*” en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	p
Un alumno impide dar la clase (hace ruidos, juguetea, se pelea durante la clase...)						
1ª	<i>Llamo la atención al alumno</i>	50,0	40,0	44,8	,58	,44
2ª	<i>Hablo con el alumno aparte</i>	46,4	16,7	31,0	5,99	,01
3ª	<i>Redacto un parte</i>	21,4	23,3	22,4	,03	,86
4ª	<i>Expulso al alumno de clase</i>	3,6	33,3	19,0	8,34	,004
5ª	<i>Separo al alumno de los demás</i>	25,0	10,0	17,2	2,28	,13
6ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	14,3	13,3	13,8	,01	,91
7ª	<i>Procuro implicar al grupo clase</i>	0	16,7	8,6	5,10	,02

¹⁵ Recuérdese que el cuestionario recoge doce tipos de medidas que puede tomar el profesor para cada una de las cuatro conductas disruptivas.

La primera de las cuatro conductas disruptivas, “*Un alumno impide dar la clase*”, presenta tres diferencias entre las fases: en la utilización del *diálogo* (“*hablo con el alumno aparte*”), la *sanción estricta* (“*expulso al alumno de clase*”) y la apertura a la *participación* del grupo-clase en la solución del conflicto (“*procuro la implicación del todo el grupo-clase en la solución del problema*”). No obstante, ninguna de ellas es la más elegida por el profesorado, ya que el 44,8% elige *llamar la atención* del alumno en el momento en el que se produce la conducta y el 22,4% dice redactar *partes disciplinarios*.

Así, cuando un alumno *impide* dar la clase, la medida de *hablar* con él, segunda elegida por el profesorado, presenta un descenso significativo entre las fases (F1=46,4%, F3=16,7%) [$\chi^2(1)=5,99, p \leq ,01$]; la *expulsión de clase* -elegida en cuarto lugar, aumenta (F1=3,6%, F3=33,3%) [$\chi^2(1)=8,34, p \leq ,004$], como también la medida de *implicación* del grupo clase – séptimo lugar: en la primera fase no es elegida por ningún profesor, el 8,6% lo hace en la última [$\chi^2(1)=5,10, p \leq ,02$].

La tabla 4.30 recoge las principales medidas de control de la conducta “desafiar la autoridad del profesor”.

Tabla 4.30. Principales las medidas de control de la conducta “desafiar la autoridad del profesor” en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	p
Un alumno desafía la autoridad del profesor (habla a la vez que él, no hace caso,...)						
1 ^a	<i>Hablo con el alumno aparte</i>	51,7	33,3	42,4	2,04	,15
2 ^a	<i>Le llamo la atención</i>	41,4	26,7	33,9	1,42	,23
3 ^a	<i>Expulso al alumno</i>	10,3	40,0	25,4	6,84	,009
3 ^a bis	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	34,4	16,7	25,4	2,46	,11

De acuerdo con los datos que recoge la tabla 4.30, aumenta el uso de la *expulsión* de forma significativa cuando un alumno desafía la autoridad del profesor (F1=10,3%, F3=40,0%) [$\chi^2(1)=6,84, p \leq ,009$], aunque es la tercera medida más utilizada por el profesorado. Prefieren “*hablar aparte con el alumno*” cerca de la mitad de los docentes (42,4%) y “*llamar(le) la atención en ese momento*” más de la tercera parte (33,9%).

Por el contrario, las medidas de control de la conducta “*no realizar las tareas*”, no han presentado diferencias, eligiendo el 46,7% de los profesores “*llamar la atención al alumno*” y

“hablar aparte” como promedio entre las fases. El 40,0%, habla con el tutor o el Jefe de estudios y el 25,0% dice informar a la familia (tabla 4.31)

Tabla 4.31. Principales medidas de control de la conducta disruptiva “no realizar las tareas” en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno no realiza las tareas (hace comentarios vejatorios...rehúsa hacerlas, etc.)						
1ª	<i>Hablo con el alumno</i>	46,7	46,7	46,7	,000	1,00
2ª	<i>Le llamo la atención</i>	53,3	40,0	46,7	1,07	,30
3ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	30,0	20,0	25,0	,80	,37
3ªbis	<i>Hablo con la familia</i>	23,5	26,7	25,0	,08	,76





La última conducta disruptiva, *destrozo de materiales*, presenta de nuevo diferencias entre las fases en las medidas para implicar al grupo clase y en la redacción de partes disciplinarios, como muestra la tabla 4.32.

Tabla 4.32. Principales medidas de control de la conducta disruptiva “destrozo de materiales” en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno destroza los materiales (mobiliario, libros, etc.)						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	40,4	46,7	40,4	2,12	,14
2ª	<i>Le llamo la atención</i>	37,9	28,6	33,3	,56	,45
3ª	<i>Implico al grupo-clase</i>	51,7	0,0	26,3	19,64	,000
4ª	<i>Redacto un parte</i>	3,4	28,6	15,8	6,76	,009

Los datos recogidos en la tabla 4.32. indican que el 51,7% de los docentes busca la implicación del grupo para afrontar el problema en la primera fase, no siendo elegida posteriormente por nadie. La evolución negativa de las diferencias es, en este caso, altamente significativa [$\chi^2(1)= 19,64, p \leq ,001$]. Al mismo tiempo se observa el aumento significativo de la redacción de partes disciplinarios, opción en la primera fase señalada por el 3,4% de los profesores y en la última por el 28,6% [$\chi^2(1)=6,76, p \leq ,009$]. Por otra parte, destaca el mayor porcentaje de profesores (40,4%) que prefiere hablar con el tutor de los alumnos o con el Jefe de estudios y el 33,3% que elige llamar la atención al alumno en el momento en el que se produce la conducta.

En síntesis:

-  Se observa un descenso entre las fases en el control de las conductas disruptivas en el aula, aunque el profesorado sigue considerando que lo hace de forma razonable.
- Las medidas tomadas de forma mayoritaria por el profesorado para el control de la disrupción son *llamar la atención al alumno, hablar aparte con él y comunicar el caso al tutor o al Jefe de Estudios*.
-  Cuando un alumno *impide dar la clase* se ha encontrado cambio entre las fases en las siguientes medidas: disminuye el porcentaje de profesores que elige hablar aparte con el alumno y aumentan las expulsiones del aula y la *implicación* del grupo clase para la solución del conflicto
-  Cuando un alumno *desafía la autoridad del profesor* aumentan las expulsiones entre los dos momentos del estudio.
-  Cuando un alumno *destroza los materiales*, los profesores abandonan el intento de implicar al grupo clase y aumentan la redacción de partes disciplinarios.

4.2.1.6. Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales

La pregunta sobre intervención ante el maltrato entre iguales en el aula (p.9, primera parte) ha permitido elegir a los profesores entre doce tipos de actuaciones ante trece tipos distintos de maltrato. Como en el caso anterior sobre el control de la disrupción, la gran cantidad de datos obtenidos ha exigido una selección exhaustiva de los más llamativos siguiendo los mismos criterios de *frecuencia* de la actuación y *cambios* entre las fases del estudio. En el anexo se presentan los resultados completos. Asimismo, el orden de exposición sigue el agrupamiento de las conductas de maltrato de acuerdo con las categorías establecidas en el informe nacional (Defensor del Pueblo, 2000, p.151). Así, las tablas que siguen presentan los datos relativos a las actuaciones del profesorado ante las conductas de *exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y chantaje y acoso sexual*.

La tabla 4.33 presenta las principales medidas de control de las conductas de *exclusión social* que el profesorado lleva a cabo en el aula en términos porcentuales.

Tabla 4.33. Principales medidas de control ante las conductas de *exclusión social* en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno habitualmente <u>ignora</u> a un compañero						
1ª	<i>Hablo con el alumno</i>	58,1	60,7	59,3	,04	,83
2ª	<i>Llamo la atención</i>	32,3	10,7	22,0	3,97	,04
Un alumno habitualmente <u>impide participar</u> a un compañero						
1ª	<i>Llamo la atención</i>	63,3	51,9	57,9	,76	,38
2ª	<i>Hablo con el alumno</i>	46,7	33,3	40,4	1,05	,30

La tabla 4.33 presenta diferencia entre las fases en la medida de llamar la atención al alumno cuando *ignora a un compañero*, una evolución de sentido descendente elegida por el 32,3% de los docentes en la primera fase y por el 10,7% en la última [$\chi^2(1)=3,97$, $p \leq ,04$], aunque la medida más utilizada (59,3%) es *hablar aparte* con el alumno implicado. Por otra parte, la conducta de exclusión social activa, *impedir participar*, es controlada por el 57,9% del profesorado llamando la *atención* al alumno en el momento y por el 40,4%, *hablando aparte* con él, sin cambios entre las dos tomas de datos.

La tabla 4.34 recoge los porcentajes de las principales medidas de control de las conductas de *agresión verbal*.

Tabla 4.34. Principales medidas de control de las conductas de *agresión verbal* en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno habitualmente <u>insulta</u> a un compañero						
1ª	<i>Hablo con el alumno</i>	48,3	37,0	42,9	,72	,39
2ª	<i>Llamo la atención</i>	62,1	70,4	37,0	,43	,51
3ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	24,1	18,5	21,4	,26	,60
4ª	<i>Redacto un parte</i>	3,4	25,9		5,76	,01
Un alumno habitualmente <u>pone motes ofensivos</u>						
1ª	<i>Llamo la atención</i>	58,1	65,5	61,7	,35	,55
2ª	<i>Hablo con el alumno</i>	48,4	37,9	43,3	,66	,41
3ª	<i>Implico al grupo clase</i>	19,4	27,6	23,3	,56	,45
4ª	<i>Hablo con el tutor...</i>	22,6	13,8	18,3	,77	,37
5ª	<i>Expulso al alumno</i>	0,0	13,8	6,7	4,58	,03
5ªbis	<i>Redacto un parte</i>	6,5	6,9	6,7	,005	,94
Un alumno habitualmente <u>habla mal de él o de ella</u>						
1ª	<i>Hablo con el alumno</i>	55,2	56,7	55,3	,01	,90
2ª	<i>Llamo la atención</i>	55,2	50,2	52,5	,15	,69

Como recoge la tabla 4.34, las diferencias entre las fases en los tres tipos de agresiones verbales se encuentran en dos casos: en la redacción de *partes* ante la conducta de *insultar*, que aumenta desde el 3,4% de la primera fase hasta el 25,9% en la segunda [$\chi^2(1)=5,76$, $p \leq ,01$] y

en *poner motes* ofensivos, en donde la *expulsión* del aula, que no es elegida por ningún profesor en la primera fase, lo es por el 13,8% en la última [$\chi^2(1)=4,58, p \leq ,03$]. Por otra parte, se observa que las medidas de *hablar con el alumno* aparte y *llamarle la atención* son las más elegidas en los tres tipos de conductas de esta categoría: en *insultar* (42,9% y 37,0% respectivamente), en *poner motes* (61,7% y 43,3%, íd.) y en *hablar mal de él o ella* (55,30% y 52,5%, íd.)

La tabla 4.35 expone los porcentajes de las principales medidas de control de las conductas de *esconder, romper y robar* cosas a un compañero (*agresiones físicas indirectas*).

Tabla 4.35. Principales medidas de control de las conductas de *agresión física indirecta* en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno habitualmente <u>esconde cosas</u> a un compañero o compañera						
1ª	<i>Llamo la atención</i>	64,5	60,0	62,3	,13	,71
2ª	<i>Hablo con el alumno</i>	29,0	30,0	29,5	,007	,93
Un alumno habitualmente <u>rompe cosas</u> a un compañero o compañera						
1ª	<i>Llamo la atención</i>	44,4	42,9	43,6	,01	,90
2ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	29,6	32,1	30,9	,04	,84
3ª	<i>Hablo con el alumno</i>	29,6	25,0	27,3	,14	,70
Un alumno habitualmente <u>roba</u> a un compañero						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	48,1	56,0	51,9	,32	,57
2ª	<i>Llamo la atención</i>	33,3	36,0	34,6	,41	,84
3ª	<i>Hablo con el alumno</i>	25,9	16,0	21,2	,76	,38

Como se observa en la tabla 4.35, la intervención docente no varía entre las fases en ninguno de los tres tipos agresiones físicas, siendo las medidas más frecuentes *llamar la atención al alumno en el momento* en la conducta de *esconder* (62,3%) y *romper cosas* (43,6%), mientras que el profesorado dice *hablar con el tutor o con el Jefe de Estudios* (51,9%) en la conducta de *robar* en un porcentaje mayor que en los casos anteriores. *Hablar con el alumno aparte* ocupa el segundo lugar en *esconder* (29,5%) y el tercero en *romper cosas* (27,3%) y *robar* (21,2%). Al profesor *tutor* o al Jefe de Estudios se recurre en primer lugar sólo en el caso de la conducta de *robar* (51,9%) y en segundo cuando un alumno *rompe cosas* (30,9%).

La tabla 4.36 presenta los datos de la conducta de *pegar*.

Tabla 4.36. Principales medidas de control de la *agresión física directa*

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno habitualmente pega a un compañero						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	38,5	53,6	46,3	1,23	,26
2ª	<i>Llamo la atención</i>	34,6	17,9	25,9	1,97	,16
3ª	<i>Hablo con el alumno</i>	38,5	10,7	24,1	5,67	,01
4ª	<i>Expulso al alumno</i>	26,9	21,4	24,1	,22	,63
5ª	<i>Redacto un parte</i>	7,7	32,1	20,4	4,96	,02

Se han encontrado diferencias en dos medidas: *hablar* con el alumno y en la redacción de *partes* disciplinarios. Una y otra evolucionan en sentido opuesto: si la medida de hablar con el alumno es tomada por el 38,5% de los docentes en la primera fase, desciende hasta el 10,7% en la segunda [$\chi^2(1)=5,67, p \leq ,01$]; por el contrario, los partes aumentan desde el 7,7% en la fase 1 hasta el 32,1% en la última [$\chi^2(1)=4,96, p \leq ,02$]. No obstante, la medida más elegida por el 46,3% del profesorado es *hablar con el tutor o el Jefe de Estudios*. La tabla 4.37 presenta los datos de control de las conductas de *amenazas y chantaje*.

Tabla 4.37. Principales medidas de control de las conductas de *amenazas y chantaje*.

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno habitualmente amenaza a un compañero para amedrentarle						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	46,7	39,3	43,1	,32	,57
2ª	<i>Hablo con el alumno</i>	43,3	35,7	39,7	,34	,55
3ª	<i>Llamo la atención</i>	43,3	28,6	36,2	1,36	,24
Un alumno habitualmente obliga un compañero a hacer cosas que no quiere (chantaje)						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	63,0	45,0	55,3	1,5	,22
2ª	<i>No ocurre</i>	25,9	40,0	31,9	1,04	,30
3ª	<i>Hablo con el alumno</i>	22,2	20,0	21,3	,03	,85
4ª	<i>Hablo con la familia</i>	18,5	20,0	19,1	,01	,89
Un alumno habitualmente amenaza a otro con palos o navajas						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	44,4	36,4	40,8	,38	,56
2ª	<i>No ocurre</i>	25,9	40,9	32,7	1,23	,26
3ª	<i>Hablo con la familia</i>	22,2	18,2	20,4	,12	,72

La tabla 4.37 no refleja evolución, destacando la medida *hablar con el tutor o el Jefe de Estudios* en *amenazas para amedrentar* (43,1%), *chantaje* (5,53%) y *amenazas con armas* (40,8%). Al mismo tiempo, es importante reseñar que el 31,9% de los docentes afirman que las conductas de *chantaje no ocurren* en sus clases (31,9%), ni las *amenazas con armas* (32,7%). Asimismo,

aparece la *comunicación a la familia* como una medida a la que recurre el 19,1% del profesorado en los casos de *chantaje* y el 20,4% en las *amenazas con palos o navajas*.

La tabla 4.38 presenta los datos relativos al *acoso sexual*.

TABLA 4.38. Principales medidas de control de las conductas de *acoso sexual* en porcentajes

ORDEN	MEDIDA	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	% total de Fase	$\chi^2(1)$	P
Un alumno <u>acosa sexualmente a un compañero o compañera de forma habitual</u>						
1ª	<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	44,4	30,4	38,0	1,03	,30
2ª	<i>No ocurre</i>	25,9	23,5	34,0	1,70	,19
3ª	<i>Hablo con la familia</i>	14,8	26,1	20,0	,98	,32
4ª	<i>Hablo con el alumno</i>	22,2	13,0	18,0	,70	,40
5ª	<i>Redacto un parte</i>	3,7	21,7	12,0	3,82	,05

Este último bloque de información presentado en la tabla 4.38, muestra las diferencias en la medida que ocupa el quinto lugar, la redacción de *partes*. Como puede observarse, aumenta desde el 3,7% en el primer momento hasta el 21,7% en el último [$\chi^2(1)=3,82$, $p \leq ,05$]. El resto de medidas que la preceden en frecuencia son *hablar con el tutor o el Jefe de Estudios* (38,0%), comunicárselo a la *familia* (20,0%) y *hablar con el alumno agresor* (18,05%). De incidencia similar a las *amenazas y chantajes*, un porcentaje relevante de profesorado afirma que *no ocurre* (34,0%).

En síntesis:

- Con el fin de controlar conductas de maltrato, el profesorado utiliza de forma mayoritaria las medidas de *hablar con el alumno* o *llamarle la atención*, aunque se observa que, cuando aumenta la gravedad, el caso se comunica más a los *tutores o a los Jefes de Estudios*. A las *familias* sólo se les comunican los casos de *acoso sexual*, *amenazas con armas* y *chantaje*.
- Los cambios en las medidas del profesorado frente al *maltrato* se han encontrado ante las conductas de: *ignorar*, en donde desciende *llamar la atención* en el momento en el que se produce la conducta, *insultar* (aumenta la redacción de *partes*), *poner motes* ofensivos (*aumentan* las *expulsiones*), *pegar* (se *habla menos* con el alumno y aumentan los *partes* disciplinarios) y *acoso sexual* (*aumento de partes*)

4.2.2. El clima escolar en la escuela de control: diferencias con la escuela experimental

El capítulo que sigue se ocupa del centro que ha actuado como grupo de control desde la perspectiva del profesorado en los dos años del estudio, opiniones que, como en el bloque precedente, se ha recogido en dos tomas de evaluación, pre (fase 1) y post intervención (fase 3). De forma semejante a lo encontrado en la población de alumnos de la escuela de control, puede observarse que, también desde el punto de vista docente, los resultados de los análisis muestran una gran similitud entre este centro y la escuela experimental. Ambos comparten, por tanto, un alto número de características de contexto, cultura y organización escolar que se manifiesta en datos de evolución paralela entre las fases de un conjunto de indicadores en las dos escuelas. No obstante, el objeto central de este capítulo es presentar las diferencias entre las escuelas en las fases, dedicando especial atención a aquéllas en las que los centros parten de la misma situación en el primer momento del estudio pero se manifiesta distinta en cada uno de ellos en el último momento de recogida de datos. Éstos son los resultados que se presentan a continuación. De nuevo, remitimos a la parte primera del capítulo –características y evolución de la escuela experimental- en donde no se hace mención a datos cuyos análisis no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los centros, bien en ambas fases al mismo tiempo, bien de evolución del mismo sentido de ambas escuelas.

En cuanto al orden de presentación se sigue, en lo fundamental, el de los apartados anteriores: en primer lugar, las características de clima que recogen los indicadores de detección de conflictos y estrategias de prevención, *parte A*, (gestión de la convivencia en el centro y en el aula; funcionamiento de los canales de participación, información y toma de decisiones; expectativas del profesorado y metodología de aula; y relaciones e interacciones sociales entre colectivos), y en segundo lugar, la *parte B*, sobre las actuaciones cotidianas frente a los conflictos (estrategias generales de intervención; control de las conductas disruptivas y de maltrato entre iguales en el aula).

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

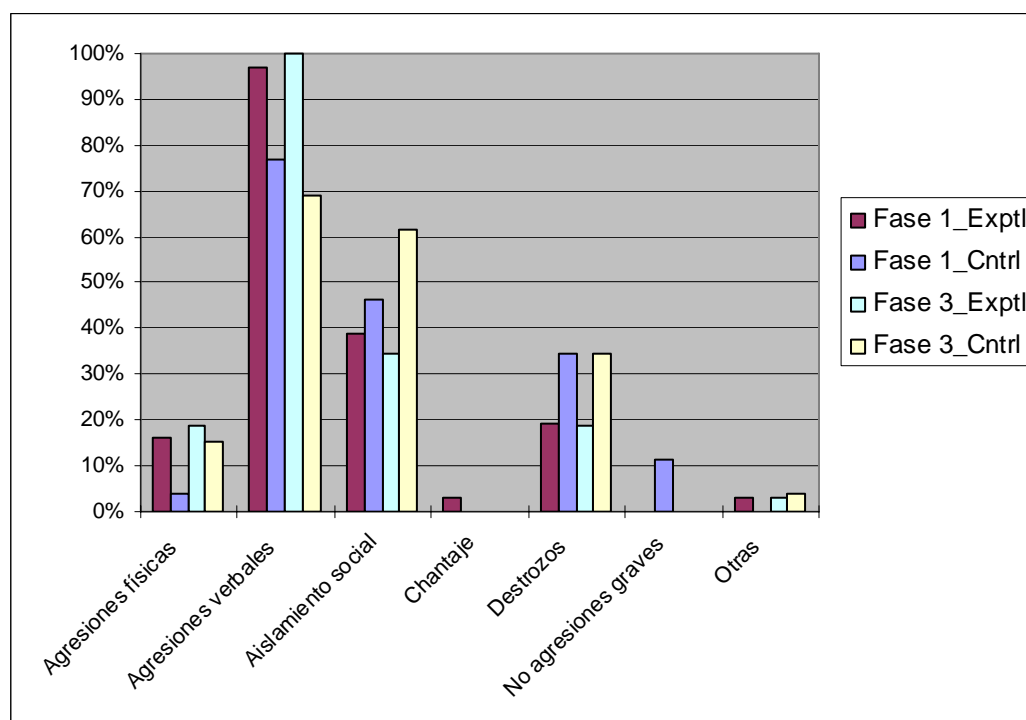
4.2.2.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula

- *Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia*

El profesorado de las dos escuelas tiene una opinión similar sobre la frecuencia de los conflictos en sus centros (p.1) como indica la *ausencia de diferencias* entre sus medias¹⁶. De acuerdo con la puntuación promedio (3,18), por tanto, ambos grupos de docentes consideran que las agresiones y los conflictos son *relativamente o bastante frecuentes*.

No ocurre lo mismo, por el contrario, cuando se pregunta por los distintos tipos de *conflictos entre alumnos* (p.7), en donde las diferencias entre los centros se han encontrado en dos tipos de conflictos: *agresiones verbales* y *aislamiento social*. Se ilustran gráficamente en el gráfico 4.65.

Gráfico 4.65 Tipos de agresiones más frecuentes entre alumnos en los centros experimental y control desde el punto de vista de los profesores



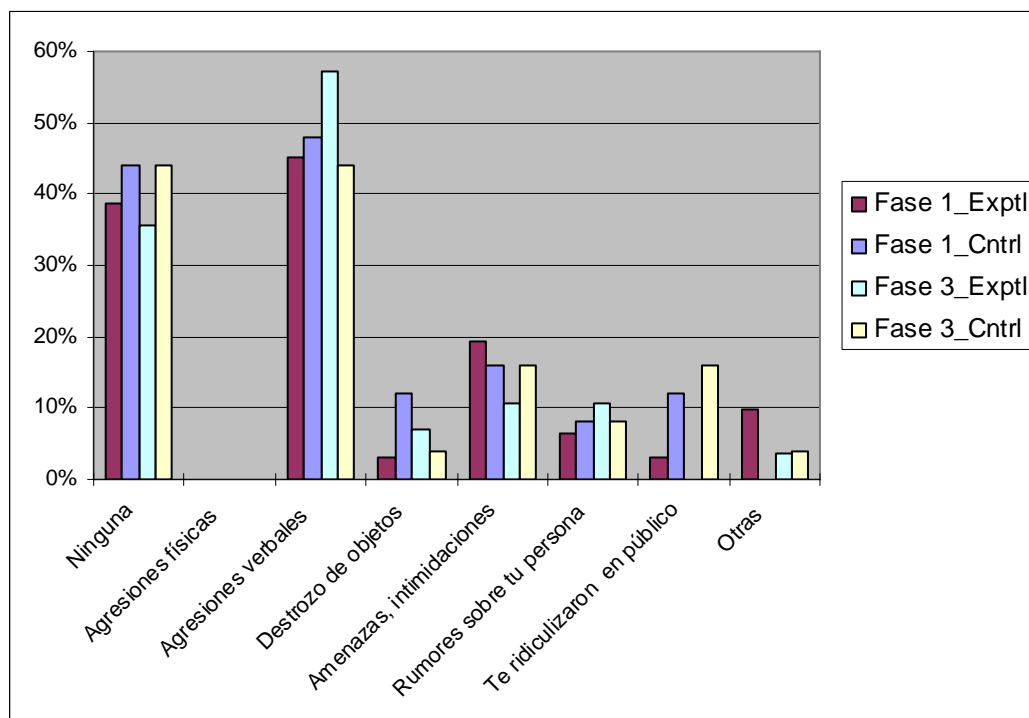
El gráfico 4.65 muestra, por una parte, que las *agresiones verbales* son el conflicto más frecuente en los dos centros, a la vez que difieren entre sí en ambas fases. Así, en el primer

¹⁶ Como se recordará, esta pregunta estaba graduada, excepcionalmente, en escala 1 a 5.

momento del estudio, previo a la intervención, es señalado por el 96,8% del profesorado de la escuela experimental y por el 76,9% en el centro de control [$\chi^2(1)=5,17$ $p \leq ,02$]. Esta diferencia de partida, que señala un porcentaje mayor de conflictos en la escuela en donde se desarrolla el programa desde el punto de vista del profesorado, se presenta de nuevo en la última fase del estudio, en donde, aun manteniéndose como opción mayoritaria de todos los docentes, se invierte la frecuencia porcentual de los dos centros: en la escuela experimental es elegido por todo el profesorado (100,0%) y en la escuela control por el 69,32% [$\chi^2(1)=11,42$, $p \leq ,001$] Por otra parte, el *aislamiento social*, segundo problema de mayor presencia en ambos centros, es otro tipo de conflicto que diferencia a las dos escuelas, en este caso sólo en la última fase: elegido en el primer momento por el 42,1% de todos los docentes, al final lo hace el 61,5% del centro de control y 34,4% de la escuela experimental [$\chi^2(1)= 4,25$, $p \leq ,03$].

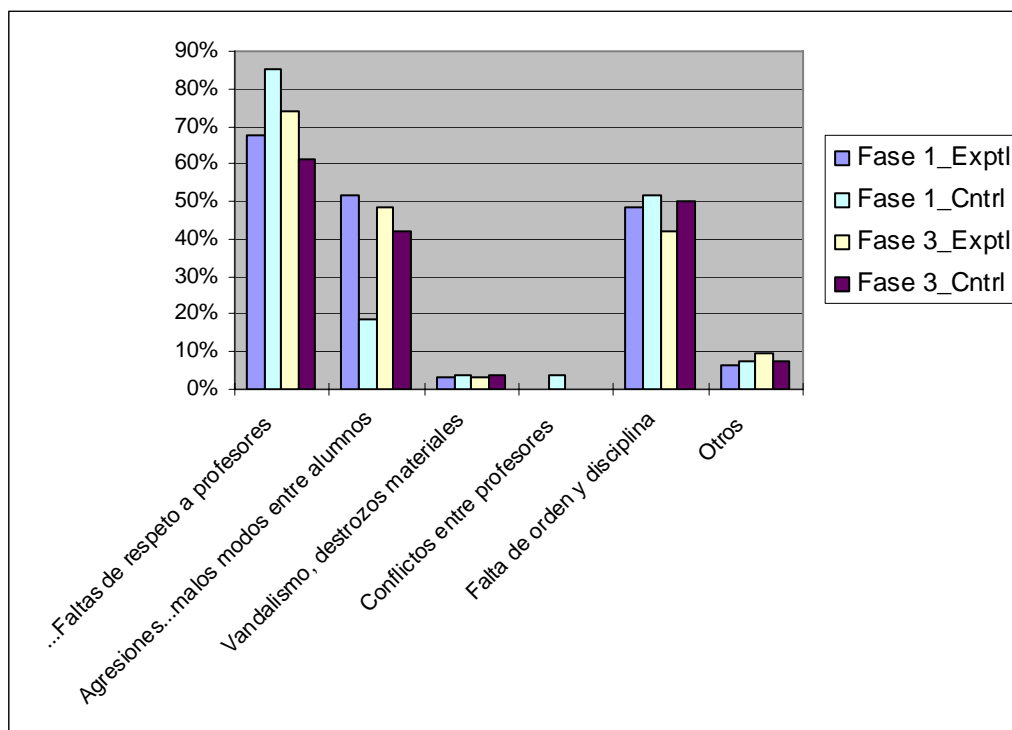
La segunda pregunta de esta dimensión, las *agresiones de alumnos a profesores* (p.10), presenta diferencias entre los grupos en la última fase del estudio en un sólo ítem: *te ridiculizaron, se metieron contigo en público*. En él, ambas escuelas parten de un porcentaje promedio de 7,1% puntos, y al final del estudio no es señalado por ningún profesor de la escuela experimental, aunque sí por el 16,0% del centro de control [$\chi^2(1)=4,84$, $p \leq ,02$]. El gráfico 4.66 recoge las puntuaciones de las dos escuelas en todos los ítems que componen la pregunta.

Gráfico 4.66. Agresiones de alumnos a profesores en los centros experimental y control desde el punto de vista de los profesores



En cuanto a los conflictos en el espacio del aula (p.8), el gráfico 4.67 refleja las *maneras de los alumnos y las faltas de respeto a los profesores* como conflictos más frecuentes en las dos escuelas (72,2% de porcentaje promedio), seguidos de la *falta de orden y disciplina* (47,8%) y las *agresiones y malos modos entre alumnos* (40,9%).

Gráfico 4.67. Incidencia de los tipos de conflictos en el aula en los centros experimental y control desde el punto de vista de los profesores



El gráfico 4.67 refleja las diferencias entre las escuelas, en la *primera fase* del estudio, en el conflicto *agresiones y malos modos entre alumnos*, con los siguientes porcentajes: exptl=51,6%, cntrl=18,5% [$\chi^2(1)=6,84$, $p \leq ,009$]. No obstante, estas diferencias en este conflicto desaparecen en la última fase, al mantenerse estable la primera escuela y aumentar la segunda (obteniendo ambos centros una puntuación promedio de 45,6% puntos porcentuales).

En síntesis:

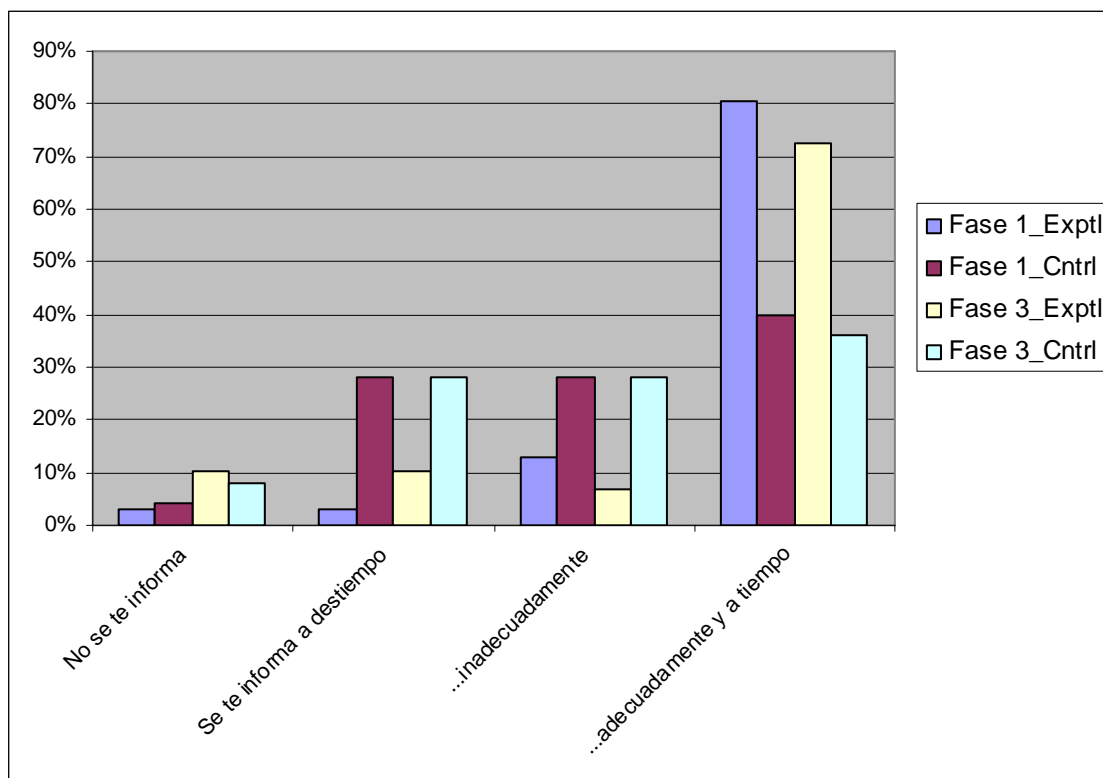
- El profesorado de las dos escuelas muestra opiniones semejantes acerca de los *conflictos de convivencia* en sus centros, situando su opinión entre una frecuencia media y media alta en las dos fases del estudio.
- Al desglosar los conflictos por colectivos, los de mayor relevancia entre alumnos, desde el punto de vista docente, son las *agresiones verbales*. *Menos* frecuentes en la escuela control que en la escuela experimental, ambos centros siguen una evolución de sentido inverso: mientras se observa un *aumento* entre la primera y la segunda fase en la escuela experimental, las agresiones verbales entre alumnos son *menos* señaladas en el último momento del estudio por el profesorado en la escuela control.
- El *aislamiento social*, segundo tipo de conflicto entre los alumnos para el profesorado de las dos escuelas, presenta la misma frecuencia al inicio del estudio pero, mientras que en la última fase *desciende* en la escuela experimental, es *más* elegido en ese momento por el profesorado del centro de control.
- Las agresiones de *alumnos a profesores*, aunque nadie señala las *agresiones físicas*, preocupan al 16,0% de los profesores del centro de control que informan de que sus alumnos les ridiculizan públicamente en la última fase del estudio, problema no señalado por ningún profesor del centro experimental.
- Ambas escuelas indican que las *malas maneras de los alumnos hacia los profesores* es el conflicto más frecuente en sus aulas (72,2%), aunque las diferencias aparecen al *principio* del estudio en las *agresiones y malos modos entre alumnos* –más señalado en la experimental, y se equiparan en la última fase (45,6%).

6.2.2.2. El funcionamiento de los canales de información y participación

En este ámbito se han encontrado diferencias entre las escuelas en dos preguntas: en la que indaga acerca de la eficacia con la que se transmite la información (p.4) y en el ítem, de grado de acuerdo, sobre el conocimiento de los procedimientos y normas por la comunidad educativa (p.18).

En el primer caso las diferencias se observan en cada una de las fases, señalando los profesores de la escuela experimental una mayor satisfacción global con la transmisión de la información, como se muestra en el gráfico 4.68.

Gráfico 4.68 Funcionamiento de los canales de información en los centros experimental y control





Como refleja el gráfico 4.68, la opción más elegida por el profesorado de las dos escuelas en los dos momentos de recogida de datos es la que indica un grado óptimo del funcionamiento de los canales de transmisión de la información (“*se te informa adecuadamente y a tiempo*”), destacando el porcentaje obtenido en por el centro experimental, que duplica al centro de control en la primera fase (exptl=80,6%, cntrl=40,4%) El item “*se te informa a destiempo*” presenta asimismo diferencias entre las escuelas en este primer momento, siendo ahora el centro de control (28,0%) quien obtiene mayor número de elecciones que el experimental (3,2%) [$\chi^2(3)=11,23, p \leq ,01$]. En los items “*no se te informa*” (3,6%, promedio) y “*se te informa inadecuadamente*” (19,6%, promedio) no hay diferencias. La última fase, por su parte, presenta diferencias entre los centros de nuevo en el item “*se te informa adecuadamente y a tiempo*”, con porcentajes drásticamente superiores en la escuela experimental (72,4%) que en control (36,0%), y en el de sentido opuesto “*se te informa inadecuadamente*” (exptl=6,9%, cntrl=28,0%) [$\chi^2(3)=9,13, p \leq ,02$]. Las dos opciones restantes alcanzan porcentajes promedio de 18,5% (“*se te informa a destiempo*”) y 9,3% (“*no se te informa*”).

En cuanto al grado de conocimiento de la comunidad educativa acerca de los procedimientos para el tratamiento de los problemas de indisciplina (p.18), las diferencias

entre los dos centros son de índole global y no se observan entre las fases. De acuerdo con los resultados, la escuela experimental obtiene una puntuación muy próxima al grado *bastante de acuerdo* (2,57) media más alta que la obtenida por la escuela de control, cuya media (2,04) señala que los profesores están tan sólo *algo de acuerdo* con la afirmación de la pregunta precedente [F (1,11)=11,29, $p \leq ,001$].

En síntesis:

 El profesorado de la escuela experimental valora de forma mayoritaria el *buen funcionamiento* en la transmisión de la información para la toma de decisiones, diferenciándose de los docentes del centro de control, cuya opinión es más crítica.

 En el mismo sentido se observan diferencias entre las dos escuelas en cuanto al *conocimiento* por parte de la comunidad educativa de los procedimientos reglamentarios en el centro para el tratamiento de los conflictos, en donde los profesores del centro experimental se muestran *más positivos*.

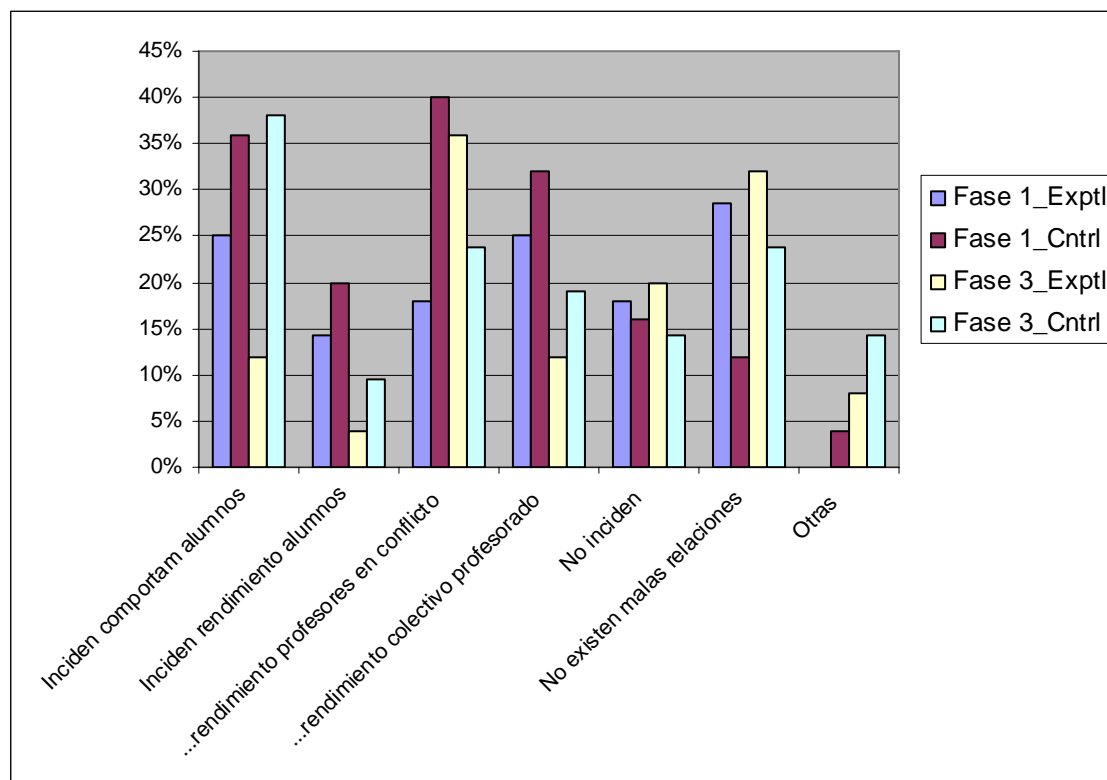
4.2.2.2. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

• ***Relaciones entre profesores***

En esta dimensión se han encontrado diferencias entre las escuelas en la pregunta de respuesta múltiple que indaga sobre las repercusiones de las relaciones entre el colectivo docente en la práctica diaria del centro (p.11).

De acuerdo con los resultados de los análisis, los datos muestran las distintas opiniones del profesorado de las dos escuelas en el ítem “[las dificultades en las relaciones entre profesores]... *inciden directamente en el comportamiento de los alumnos*” en la última fase del estudio: partiendo de una puntuación promedio en la primera fase (30,2%), la escuela control obtiene al final un porcentaje mayor (38,1%) que la escuela experimental (12,0%) [$\chi^2(3)=4,27$, $p \leq ,03$]. En el resto de las opciones no hay diferencias. El gráfico 4.69 presenta las puntuaciones de cada uno de los ítems en las dos fases.

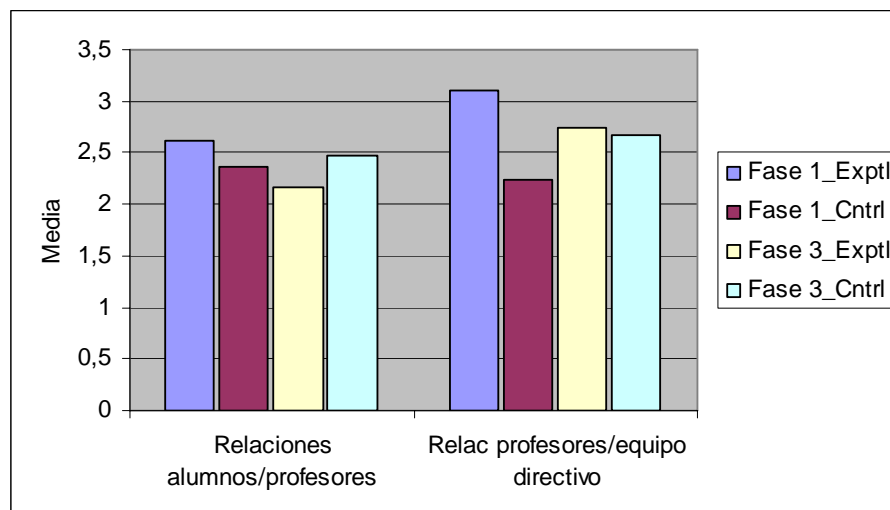
Gráfico 4.69. Relaciones entre profesores y su influencia en el centro en los centros experimental y control



- ***Relaciones entre profesores, alumnos y equipo directivo.***

El gráfico 4.70 ilustra las relaciones entre los colectivos de *alumnos con los profesores* y *profesores con el equipo directivo* en donde se han encontrado diferencias entre los centros (p.31). Como puede observarse, las puntuaciones medias destacan, por una parte, la evolución negativa entre los dos momentos del estudio en las relaciones de los *alumnos con los profesores* en la escuela experimental, cambio que *no* se produce en el centro de control. Por otra parte, en las relaciones de los *profesores con el equipo directivo* destaca la evolución de sentido positivo en el centro de control, que en la primera fase del estudio obtenía una puntuación media más baja que la escuela experimental.



Gráfico 4.70. Relaciones entre *alumnos y profesores* y *profesores y equipo directivo* en las escuelas experimental y control



El gráfico 4.70 refleja, en primer lugar, la equivalencia de las medias de las fases en el centro de control en las relaciones de *los alumnos con los profesores* (promedio de 2,42 puntos), en contraposición con el cambio de sentido *negativo* que se produce en la escuela experimental.

En cuanto a las relaciones de *los profesores con el equipo directivo*, aparecen diferencias altamente significativas entre las escuelas en la primera fase del estudio, obteniendo el centro experimental una media más alta (3,10) que el centro de control (2,23) [$F(1,55) = 27,35, p \leq ,0001$], aunque es preciso señalar que en la última fase ambos centros se equiparan. Asimismo, los análisis de varianza de este mismo ítem presentan un segundo resultado de mayor relevancia: diferencias en la evolución de las dos escuelas que muestran un cambio *positivo* entre las dos fases en la escuela de control, como indican sus puntuaciones medias ($F1=2,23, F3=2,67$) [$F(1,48)=4,38, p \leq ,04$], en tanto que la escuela experimental mantiene estables sus puntuaciones en las dos tomas de datos.

En síntesis:

-  Los docentes del centro control consideran, en la *última fase* del estudio, que el tipo de relaciones que el *profesorado* mantiene *entre sí* incide en el comportamiento de los alumnos en *mayor* medida que los profesores de la escuela experimental.
-  En cuanto a las *relaciones de profesores y alumnos*, los docentes de la escuela de control *no* informan de cambios, lo que sí se refleja (en negativo) en el centro experimental.



Las relaciones con el *equipo directivo* en el centro de control *mejoran* de forma significativa entre las dos fases, aunque en la comparación inicial entre las escuelas existían diferencias a favor de la escuela experimental. En todo caso, al final del proyecto las puntuaciones de las escuelas se aproximan.

Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

4.2.2.3. Estrategias de control de la disrupción

A continuación se presentan los resultados de las medidas que toma el profesorado ante las cuatro conductas disruptivas por las que se ha preguntado en el cuestionario: *impedir dar la clase, desafiar la autoridad del profesor, no realizar las tareas y destrozar los materiales* (p.9, segunda parte). Como se recordará, los cambios observados en las actuaciones docentes ante las conductas disruptivas comprenden un abanico de doce tipos diferentes de intervención que, en su mayor parte, no diferencian de forma significativa a las escuelas del estudio. Por tanto, siguiendo la misma pauta del conjunto del capítulo, la información que se incorpora en las tablas 4.39 a 6.41 refleja únicamente las medidas en donde se han observado comportamientos distintos del profesorado de los centros en una de las fases de la investigación, o en cada una de ellas por separado. En primer lugar se presentan las diferencias en la conducta *destrozar materiales*, seguida de *impedir dar la clase*, finalizando el apartado con las medidas ante el *desafío a la autoridad del profesor*.

Los resultados de los análisis de las actuaciones del profesor ante la conducta "*destrozo de materiales*", la información sobre las diferencias se completa con el dato de que ningún profesor de los centros en ninguna fase ha señalado las medidas de *ignorar el hecho, separar al alumno, comentarlo con los compañeros ni resolverlo por sí mismo*.

Tabla 4.39 Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta “*destrozo de materiales (mobiliario, libros, etc.)*” en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <u>destroza los materiales</u>								
<i>Implico al grupo</i>	51,7	4,0	14,66	,0001	-	-	-	-
N	15	1			0	0		
<i>Redacto un parte</i>	3,4	48,0	14,57	,0001	28,6	57,1	4,05	,04
N	1	12			8	12		

La tabla 4.39 presenta los resultados más llamativos en las medidas ante la conducta “*destrozo de materiales*”, en donde los datos muestran, por una parte, la alta significación de las diferencias entre los centros en la primera fase en la medida de *implicar al grupo clase*, destacando en su utilización más de la mitad del profesorado experimental. En la última fase, por el contrario, ningún profesor ha señalado esta opción. La segunda medida que se recoge en la tabla, *redactar partes disciplinarios*, presenta a su vez diferencias altamente significativas entre los centros, de nuevo en la fase previa a la intervención y destacando su uso en la escuela de control. En el último momento del estudio siguen manteniéndose las diferencias entre las escuelas, aunque en este momento destaca el aumento del profesorado experimental que ha señalado la opción (que sigue siendo más utilizada en la escuela de control)

La tabla 4.40 que sigue expone las medidas del profesorado de los centros cuando un alumno *desafía la autoridad* del profesor.

Tabla 4.40. Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta “*desafiar la autoridad del profesor (hablar a la vez que él, no hacerle caso..., etc.)*” en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <u>desafía la autoridad del profesor</u>								
<i>Hablo con el alumno</i>	51,7	12,5	9,00	,003	33,3	24,0	,57	,44
N	15	3			10	6		
<i>Redacto un parte</i>	13,8	54,2	9,82	,002	30,0	52,0	2,7	,09
N	4	13			9	13		

En la tabla 4.40 destacan dos diferencias entre los centros en la primera fase que reflejan un mayor uso de la medida de *diálogo* con el alumno en el centro experimental que en el centro de control, escogido en la primera escuela por más de la mitad del profesorado. En cuanto a la segunda, la redacción de *partes disciplinarios*, es utilizada por más de la mitad de los docentes de la escuela de control, diferenciándose del pequeño sector que la señala en experimental. No obstante, la tabla muestra asimismo como ambos centros se equiparan en la última fase de recogida de datos.





La tabla 4.41 presenta los resultados de la conducta “*impedir dar clase*”, en donde, junto a las diferencias en las fases que recoge la tabla, destaca el hecho de que *ningún profesor* ha señalado la opción “*no ocurre*”.

Tabla 4.41 Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta “*un alumno impide dar la clase (llega tarde, hace ruidos, se pelea...etc.)*” en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <u>impide dar la clase</u>								
<i>Llamo la atención</i>	50,0	73,1	3,01	,08	40,0	68,0	4,28	,03
N	14	19			12	17		
<i>Separo al alumno</i>	25,0	3,8	4,78	,02	10,0	4,0		
N	7	1			3	1		

Cuando un alumno interrumpe de forma constante la marcha de la clase, un alto porcentaje de profesores de las dos escuelas dicen llamarle la atención en el momento en el que se produce la conducta en la primera fase, diferenciándose en la última los profesores control –que la eligen de forma mayoritaria- de los profesores de la escuela experimental. La otra medida en la que se diferencian las dos escuelas, separar al alumno del resto del grupo, es elegida más en la escuela experimental –por la cuarta parte del profesorado-, mientras que no tiene relevancia en el centro de control. En este último caso, las escuelas vuelven a equipararse al final del estudio.

En síntesis:

-  Las escuelas se diferencian en las medidas docentes frente a tres conductas disruptivas: *destrozar materiales*, *desafiar la autoridad del profesor* e *impedir dar la clase*.
-  Cuando un alumno *destroza materiales* más de la mitad del profesorado del centro experimental dice *implicar al grupo clase* para controlar la conducta, aunque ningún profesor de ninguna escuela utiliza esta medida en la segunda fase del estudio. En la escuela de control, por su parte, se redactan más *partes disciplinarios* tanto en el primer como en el último momento del estudio.
-  Cuando un alumno *desafía la autoridad del profesor* más de la mitad del profesorado experimental dice *hablar con el alumno* en mayor medida que el profesorado de control. Éstos últimos, en porcentaje también superior al cincuenta por ciento, informan de la redacción de *partes disciplinarios*. No obstante, estas diferencias entre las escuelas se producen sólo en la primera fase del estudio.
-  Cuando un alumno *impide dar la clase*, aunque las dos escuelas parten de una utilización similar en la primera fase de la medida de *llamarle la atención* en el momento en el que se produce la conducta, al final del estudio casi las tres cuartas partes del profesorado de control dice utilizarla, en contraste con menos de la mitad de los docentes de la escuela experimental. En la primera fase, el centro experimental *separa* al alumno del resto del grupo en porcentaje drásticamente más alto que el centro de control.

4.2.2.4. Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales

El siguiente apartado analiza los cambios observados en los doce tipos de actuaciones docentes ante trece tipos de conductas de maltrato entre iguales (p.9, primera parte). A continuación se exponen las diferencias encontradas en las fases entre las escuelas del estudio. La información, sintetizada en las tablas 4.42 a 4.47 se ha organizado en apartados por tipos de maltrato en donde se sigue el orden de presentación del capítulo de la escuela experimental: *exclusión social*, *agresión verbal*, *agresión física indirecta*, *agresión física directa*, *amenazas y chantaje* y *acoso sexual*.

La tabla 4.42 presenta los porcentajes de las medidas del profesorado ante la conducta de exclusión social *ignorar a un compañero o compañera*. *Impedir participar*, dentro también de esta categoría, no ha mostrado diferencias entre las escuelas constatándose tan sólo que ningún

profesor dice *ignorar el hecho* o *expulsar* al alumno agresor en la primera fase, ni comunicárselo a la *familia* o resolverlo por *sí mismo* en la última.

Tabla 4.42. Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta de exclusión social “ignorar” tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE- INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <i>ignora</i> a un compañero								
<i>Ignoro el hecho</i>	6,5	8,3	,07	,79	17,9	0,0	4,74	,02
N	2	2			5	0		
<i>Comento con colegas</i>	19,4	16,7	,06	,79	17,9	45,8	4,74	,02
N	6	4			5	11		

Como refleja la tabla 4.42, las diferencias entre las escuelas se han encontrado en la última fase ante la medida de *ignorar* el hecho, no señalada por ningún profesor del centro de control mientras casi la mitad informa *comentarlo con los compañeros y escuchar sus indicaciones*. En la escuela experimental, por el contrario el 17,9% del profesorado dice utilizar ambas medidas. Por otra parte, con objeto de detener los comportamientos de *ignorar* de forma habitual a un compañero, ningún docente de los centros dice *separar* al agresor del resto del grupo, *expulsarle* del aula, redactar un *parte* disciplinario o comunicárselo a la *familia* (en este último caso, sólo en la recogida de datos final)

La tabla 4.43 informa de los datos de las actuaciones de control de dos conductas de *agresión verbal, insultar y poner motes*. La tercera medida de esta categoría contra la práctica de la *maledicencia* no diferencia a las escuelas, destacando tan sólo el hecho de que ningún profesor dice *expulsar* a los alumnos agresores en la última fase, como tampoco en ese momento los *separan* cuando *insultan* (ni lo resuelven por *sí mismos*) o *ponen motes*, ni informan, en ninguna escuela, de que este tipo de agresiones *no ocurren*.

Tabla 4.43. Porcentajes por fases de las medidas de control de las conductas de *agresión verbal* “*insultar*” y “*poner motes*” tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <u>insulta</u> a un compañero								
<i>Hablo con el alumno</i>	48,3	13,0	7,23	,007	37,0	20,0	1,83	,17
N	14	3			10	5		
<i>Redacto un parte</i>	3,4	26,1	5,64	,01	25,9	16,0	,76	,38
N	1	6			7	4		
Un alumno habitualmente <u>pone motes ofensivos</u>								
<i>Ignoro el hecho</i>	0,0	4,2	1,31	,25	0,0	12,5	3,84	,05
N	0	1			0	3		

En la tabla 4.43 se observan las diferencias entre escuelas en las medidas de *hablar aparte con el alumno*, utilizada por casi la mitad del profesorado experimental y un escaso porcentaje de los docentes de control en la fase pre-intervención. En ese mismo momento, la redacción de partes es más frecuente en la segunda escuela que en la que desarrolla el programa, puesta en marcha por tan sólo un profesor. No obstante, las dos escuelas actúan de forma equivalente en el último momento de recogida de datos.

Por otra parte, aunque la situación es equivalente en ambos centros al comienzo del estudio, en la fase final ningún profesor experimental dice *ignorar* la conducta de *poner motes ofensivos*, en tanto que sí lo reconocen tres profesores de la escuela de control, lo que les separa de forma significativa.

La tabla siguiente, 4.44, informa de los porcentajes que diferencian las actuaciones docentes de las escuelas en la conducta de *robar*. Con respecto a la conducta de esta misma categoría no reflejada en la tabla, *romper objetos propiedad de un compañero o compañera*, ningún profesor dice *ignorar* el hecho ni resolverlo por *sí mismo* en ninguna fase, ni *expulsar* al agresor (en la primera) ni *comentarlo con los colegas* (en la última). Con objeto de detener la otra conducta, también de esta categoría, *esconder objetos*, nadie comunica *expulsar* al principio ni comentarlo con compañeros, como tampoco se dice que *no ocurre* al final del estudio.

Tabla 4.44. Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta de *agresión física indirecta* “robar” tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <u>roba cosas</u> a un compañero o compañera								
<i>Hablo con el tutor o el Jefe de estudios</i>	48,1	20,8	4,15	,04	56,0	45,8	,50	,47
N	13	5			14	11		
<i>No ocurre</i>	7,4	33,3	5,41	,02	8,0	0,0	2,002	,15
N	2	8			2	0		

Cuando el profesor observa *robos* de forma continuada entre compañeros, las actuaciones que descartan son las de *ignorar* el suceso, comentarlo con los *colegas* o resolverlo por su *propia* cuenta en cualquiera de las fases y no *expulsan* del aula sólo en el primer momento de toma de datos. Las escuelas se diferencian, como recoge la tabla 4.44, en la medida de *informar al tutor del grupo o a Jefatura de estudios* o en la creencia de que ese hecho *no sucede* en el centro en la primera fase. Así, el profesorado experimental comunica los robos al tutor o jefe de estudios más que los docentes de control, porcentaje que se invierte cuando son más de la tercera parte de los profesores de esta última escuela quienes dicen que en su centro no se producen robos en comparación con sólo dos de experimental. En la fase post-intervención ambas escuelas alcanzan puntuaciones equivalentes en ambas medidas.

La tabla 4.45 informa de la única conducta de *agresión física directa*, “pegar”. Los docentes de las escuelas no han señalado en ningún momento del estudio que *ignoren* el hecho o que lo *comenten* con los compañeros. Las diferencias entre los centros se han observado en los momentos inicial o final y, en una medida, en cada una de las fases.

Tabla 4.45. Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta de *agresión física directa* “pegar” tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente pega a un compañero								
<i>Llamo la atención</i>	34,6	26,1	,41	,51	17,9	43,5	3,99	.04
N	9	6			5	10		
<i>Hablo con el alumno</i>	38,5	8,7	5,84	,01	10,7	4,3	,70	,40
N	10	2			3	1		
<i>Expulso al alumno</i>	26,9	4,3	4,55	,03	21,4	17,4	,13	,71
N	7	1			6	4		
<i>Redacto un parte</i>	7,7	30,4	4,21	,04	32,1	60,9	4,20	,04
N	2	7			9	14		
<i>No ocurre</i>	3,8	34,8	7,79	,005	10,7	8,7	,05	,80
N	1	8			3	2		

La tabla 4.45 muestra las diferencias encontradas en la última fase cuando un profesor observa que un alumno pega a otro de forma regular, en donde casi la mitad de los docentes del centro de control dice *llamarle la atención* al agresor en el mismo momento diferenciándose así del centro experimental, aunque ambas escuelas parten de porcentajes similares en la primera fase. En cuanto a ésta, los porcentajes de respuesta son significativamente distintos en las medidas de *hablar con el agresor* y *expulsar* (más elegidos en la escuela experimental) e informar de que *no ocurre* (más elegido en el centro de control). En cuanto a la medida de *redactar partes disciplinarios*, las diferencias entre centros se observan en la primera fase, en donde puntúa más la escuela de control, y en la tercera, en donde los porcentajes de ambas aumentan de forma drástica, pero, de nuevo, más elegida por una amplia mayoría del profesorado de control.

La tabla 4.46 informa de los porcentajes obtenidos en dos tipos de conductas de *amenazas* y *chantaje*: en las amenazas *para amedrentar* y con *armas*. En las conductas de *chantaje* ningún profesor dice *ignorar* el hecho (como cuando las amenazas son para *amedrentar*) ni resolverlo *por su cuenta* en ningún momento del estudio, como tampoco señalan utilizar la medida de *implicar al grupo* (ni cuando son amenazas *con armas* en la *primera toma*) o comentarla con los *colegas* en la última fase.

Tabla 4.46. Porcentajes por fases de las medidas de control de las conductas de *amenazas y chantaje* “*amenazar para amedrentar*” y “*amenazar con armas*” tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno habitualmente <i>amenaza a un compañero para amedrentarle</i>								
<i>Hablo con el alumno</i>	43,3	14,3	4,84	,02	35,7	31,8	,08	,77
N	13	3			10	7		
<i>Implico al grupo clase</i>	,0	14,3	4,55	,03	7,1	4,5	,14	,70
N	0	3			2	1		
<i>No ocurre</i>	3,3	28,6	6,64	,01	14,3	9,1	,31	,57
N	1	6			4	2		
Un alumno habitualmente <i>amenaza a otro con palos o navajas</i>								
<i>No ocurre</i>	25,9	56,5	4,84	,02	40,9	39,1	,01	,90
N	7	13			9	9		

Las diferencias entre las escuelas en esta categoría de conductas, como se observa en la tabla 4.46, afectan a las medidas que el profesorado de los centros dice tomar tan sólo en la primera fase. Así, casi la mitad de los docentes de experimental informan de *hablar* con el agresor, en mayor medida que en control cuando un alumno es amedrentado, aunque ninguno de la primera escuela dice *implicar al grupo* para detener la agresión. Se observa asimismo, que más de la cuarta parte de los docentes de control consideran que estos hechos *no* tienen lugar en su centro, con diferencias significativas con el bajo porcentaje de los profesores de experimental que señalan la misma medida. Por último en esta categoría, destaca la distancia entre las escuelas en la conducta de *amenazas con palos o navajas*, de la que dicen que *no ocurre* más de la mitad de los profesores del centro de control y la cuarta parte de experimental.




La tabla 4.47 informa de la medida que diferencia al profesorado de las dos escuelas cuando observan conductas de *acoso sexual*, destacando que ningún profesor dice *ignorar* el hecho ni resolverlo *por sí mismo*.

Tabla 4.47. Porcentajes por fases de las medidas de control de la conducta de *acoso sexual* tomadas por el profesorado en las escuelas experimental y control

MEDIDA	FASE 1 PRE-INTERVENCIÓN				FASE 3 POST-INTERVENCIÓN			
	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>	Exptl	Cntrl	$\chi^2(1)$	<i>p</i>
Un alumno <u>acosa sexualmente</u> a un compañero de forma habitual								
<i>Hablo con la familia</i>	14,8	13,6	,01	,90	26,1	,0	6,34	,01
N	4	3			6	0		
<i>No ocurre</i>	25,9	54,5	4,18	,04	43,5	33,3	,47	,49
N	7	12			10	7		

Como recoge la tabla 4.47, aunque parten de porcentajes muy similares en la primera fase, las escuelas se diferencian en la medida de *comunicárselo a la familia* en la última fase del estudio, señalada por más de la cuarta parte de los profesores del centro experimental y por nadie en el control. Por otra parte, si bien los docentes de las dos escuelas no se diferencian en la fase post intervención en cuanto a la percepción del *acoso sexual*, sí lo hacen en la primera fase, duplicando el porcentaje de profesores de control que señalan la opción *no ocurre* frente a las elecciones de la escuela experimental.

En síntesis:

-  Las escuelas se diferencian en las medidas docentes frente a tipos determinados de conductas de *exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y chantaje y acoso sexual*.
-  Cuando un alumno *ignora a un compañero*, partiendo de la misma situación inicial, las escuelas se diferencian en la última fase en las medidas de *ignorar el hecho*, que no señala ningún profesor del centro de control y un bajo porcentaje de experimental, y en *comentarlo con colegas*, en donde casi la mitad de los docentes de control dicen hacerlo y un escaso número en la escuela experimental.
-  Cuando un alumno *insulta a otro*, casi la mitad de los docentes del centro experimental dicen *hablar con el alumno* y muy pocos del centro de control, quienes, más de la cuarta parte, redactan *partes disciplinarios*.

- Cuando un alumno *pone motes ofensivos*, la diferencia entre los docentes es de nuevo en la última fase de recogida de datos, en donde ningún profesor experimental comunica *ignorar la conducta*, y algo más del diez por ciento si lo hace en el centro de control.
- Cuando un alumno *roba* a un compañero, las escuelas se diferencian sólo en la primera fase: el profesorado experimental comunica los robos al *tutor o jefe de estudios* más que los docentes de control, invirtiéndose el porcentaje (más de la tercera parte en este último centro) de quienes afirman que en su centro *no* se producen robos en comparación con dos profesores de la escuela experimental.
- Cuando un alumno *pega* a un compañero, un sector equivalente de profesores de ambas escuelas (en torno a la cuarta parte), le *llaman la atención* en la primera fase; en la última, sigue tomando esa medida casi la mitad de los docentes control, pero un grupo pequeño de experimental. Las medidas de *hablar con el alumno, expulsarle de clase* y redactar un *parte* diferencian a los centros en el primer momento del estudio: las dos primeras son más elegidas por el profesorado experimental (con porcentajes que representan entre la tercera y cuarta parte) y la tercera por el profesorado de control (tercera parte). Los *partes*, asimismo, diferencian a las escuelas también en la última fase, siendo de nuevo utilizadas de forma mucho más amplia en el centro de control que en experimental. Por último, como dato relevante con respecto a la conducta de *robar*, los más de un tercio de los profesores de la escuela de control dicen que *no ocurre*, en contraste con un porcentaje muy bajo de docentes experimental.
- Cuando un alumno *amenaza* a otro para *amedrentarle*, las diferencias entre las escuelas se observan en la primera fase: casi la mitad de los docentes del centro experimental *hablan con él* y un bajo porcentaje de control, similar al que dice *implicar al grupo clase*, mientras que nadie señala esta opción en experimental; en torno a la tercera parte de control afirma que *no ocurre*, conducta que es reconocida por muy pocos profesores en la escuela experimental. Las diferencias en torno a estas tres medidas desaparecen en el último momento del estudio.
- Cuando un alumno *amenaza* a un compañero *con palos o navajas* más de la mitad de los docentes de control afirman que esa conducta *no* se produce en el centro, para la tercera parte de quienes lo hacen en la escuela experimental en la primera fase. Los porcentajes, que alcanzan casi a la mitad del profesorado, se equiparan en la última toma.



Por último, cuando un alumno *acosa sexualmente*, ningún profesor de la escuela de control se lo *comunica a la familia*, mientras que sí lo hace la tercera parte de los docentes de experimental en la última fase, medida que se toma en un porcentaje equivalente en ambos centros al principio del estudio (por encima del diez por cien). Los centros se diferencian en la primera fase cuando informan de que *no ocurre*: más de la mitad de la escuela de control y la tercera parte de la experimental.

4.2.3. El clima escolar desde la perspectiva del género del profesorado

La influencia del género en el clima escolar es el tema del que se ocupa el siguiente apartado. En la exposición se presentan, por tanto, los resultados de los análisis en las dimensiones en las que se han observado comportamientos distintos de profesores y profesoras, manteniéndose el mismo orden de los apartados en los bloques anteriores. De esta forma, la parte A, *Detección de conflictos y estrategias de prevención*, presenta las diferencias encontradas en items correspondientes a dos dimensiones, los *conflictos en el centro y en el aula* -del apartado de gestión de la convivencia- y *relaciones entre profesores* -de *relaciones e interacciones sociales entre colectivos*. La parte B, *Intervención ante el conflicto*, presenta las diferencias en los items de las dimensiones *Estrategias generales de intervención ante los conflictos*, *Control de la disrupción* y de las conductas de *Maltrato entre iguales*.

Debe recordarse, asimismo, que, como se expone en el capítulo de diseño metodológico, la muestra corresponde al profesorado de la *escuela experimental* participante en las dos fases del estudio, y, como es habitual en el conjunto del capítulo, si se desea una visión completa del centro, deben consultarse sus resultados promedios (totales) en los items a los que aquí no se hace referencia.

Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

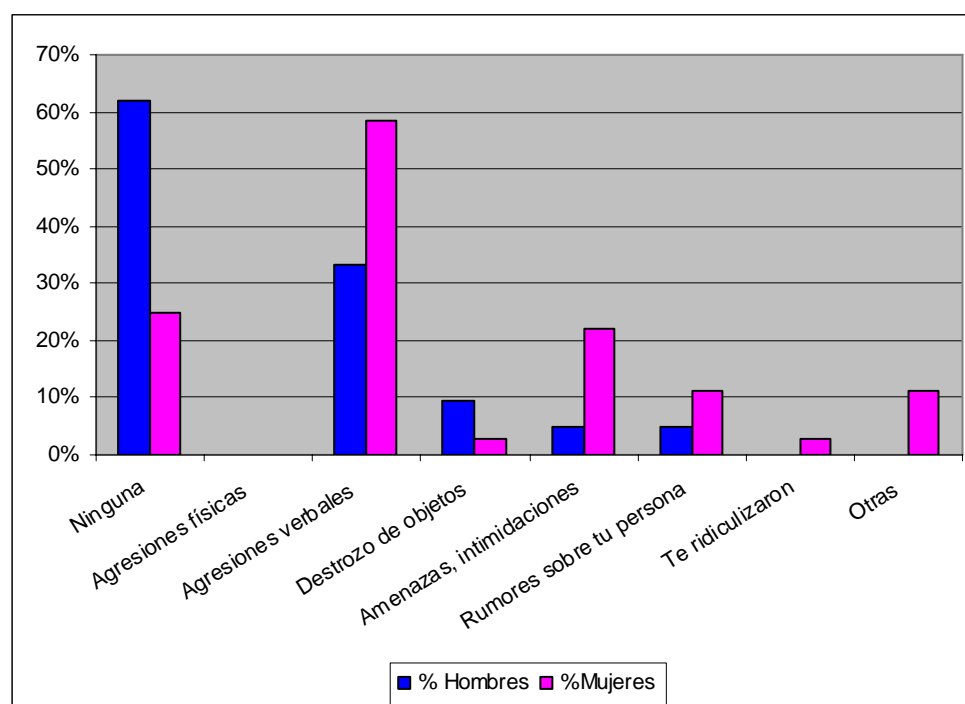
4.2.3.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula

- *Los conflictos en el centro y en el aula: tipos y frecuencia*

El dato más llamativo en este apartado se refiere al segundo tipo de conflicto por el que se pregunta al profesorado, las *agresiones de alumnos a profesores* (p.10), único en el que se han hallado diferencias de género.

Como muestra el gráfico 4.71, las diferencias entre varones y mujeres aparecen en la última opción de respuesta, *no haber sufrido ninguna agresión*, elegida por el 61,9% de los profesores y por el 25,0% de las profesoras [$\chi^2(1)= 7,62, p \leq ,006$].

Gráfico 4.71. Agresiones de alumnos a profesores en función del género del profesorado



Aunque, de nuevo, no se señalan agresiones físicas, destacan las diferencias en las *agresiones verbales* encontradas en la primera fase del estudio, de las que informa el 60% de las profesoras y ninguno sus colegas varones. No obstante, los datos se equiparan en la última fase, comunicándolas el 58,3% de los profesores y 56,3% de las profesoras [$\chi^2(1)= 9,21, p \leq ,002$] En el mismo sentido, se observa un proceso equivalente en las *amenazas e intimidaciones*, aunque las diferencias no llegan a ser significativas, ya que en la primera fase ningún varón informa de ellas y sí lo hace un 30% de mujeres. Los porcentajes vuelven a ser semejantes en la última fase del estudio.

En síntesis:

✦ Tan sólo una de cada cuatro **profesoras** dice no haber sufrido *ninguna agresión* por parte de sus alumnos, frente a casi dos de cada tres **varones** (61,9%)

4.2.3.2. Relaciones e interacciones sociales

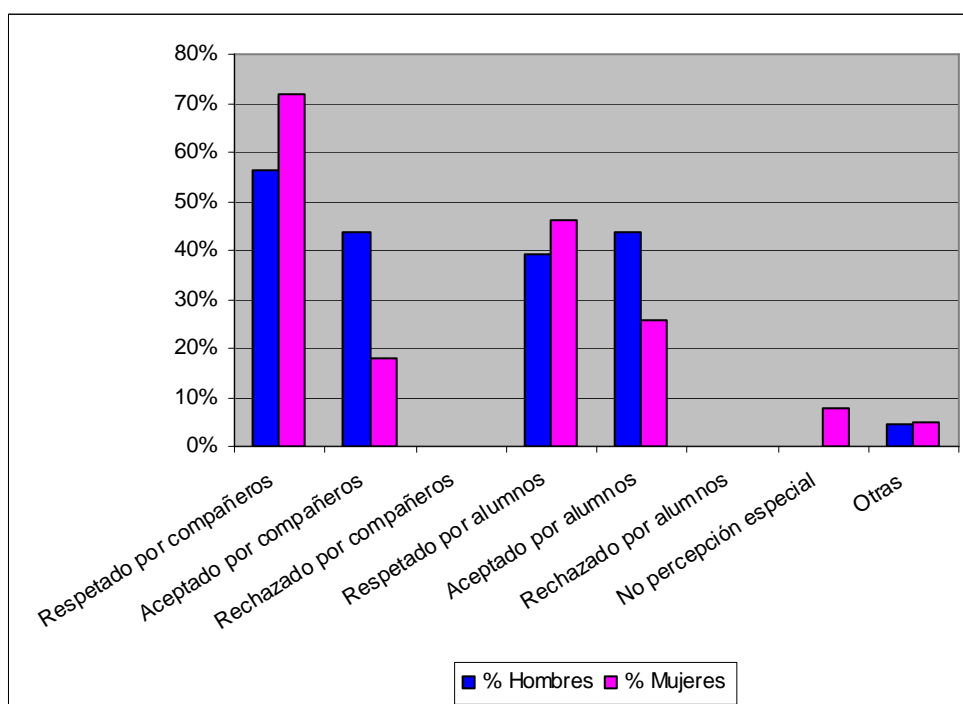
En esta dimensión de la convivencia se han observado distintos comportamientos de hombres y mujeres tan sólo en el ámbito de las relaciones entre el colectivo docente. Las diferencias aparecen en los resultados de dos tipos de pregunta: una, sobre la actitud de *colaboración* para el trabajo profesional en equipo (p.30, ítem de grado de acuerdo) y dos, sobre la *valoración* que se percibe de uno mismo por parte de los compañeros y del alumnado (p.13)

- **Relaciones entre profesores**

Las diferencias encontradas en el primer caso muestran una puntuación media de los varones significativamente inferior (2,36 puntos) a la obtenida por las mujeres (2,75) [$F(1,57)=7,88, p \leq ,007$]. De este modo, las profesoras se sitúan más cerca que sus compañeros del grado *bastante de acuerdo*, mostrando una mayor disposición hacia la colaboración y el trabajo en equipo.

En cuanto a la *valoración* de uno mismo por parte del colectivo de profesores y por los alumnos, se han encontrado diferencias en un ítem de los ocho que componen la pregunta, en donde se afirma sentirse “*simplemente aceptado(a) por los compañeros*”, elegido por el 43,5% de los varones y por el 17,9% de las mujeres [$\chi^2(1)=4,73, p \leq ,03$]. Los resultados del conjunto se representan gráficamente en la figura 4.72.

Gráfico 4.72 Valoración de sí mismo por los compañeros y el alumnado en función del género



Como se observa en el gráfico, la opción más elegida por las profesoras (71,8%) es la que indica “[sentirse] ... *útil, respetado y tenido en cuenta por los compañeros*”; seguida de “[sentirse] ... *útil, respetado y tenido en cuenta por los alumnos*” (46,2%), “*simplemente aceptado por los alumnos*” (25,6%) y el menor porcentaje (17,9%) señala la mera aceptación por los compañeros. Las opciones de los varones permiten una distribución más proporcionada de las distintas respuestas.

En síntesis:

- ✦ La mayoría de los docentes **varones** se consideran en un nivel significativamente más bajo de aceptación por los compañeros que las **mujeres**, quienes manifiestan de forma mayoritaria sentirse *bien valoradas* por los *colegas*, eligiendo más de la mitad de las profesoras una valoración *positiva* también por parte del *alumnado*.
- ✦ Las **profesoras** muestran mayor disposición a la *colaboración* y al trabajo en equipo que sus compañeros.

Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

4.2.3.3. Estrategias generales de intervención ante los conflictos

La elaboración conjunta con los alumnos de normas de convivencia presenta diferencias entre géneros, en este caso siendo los varones quienes obtienen la puntuación media más alta (p.19). Así, los profesores (2,52) se muestran más de acuerdo que las profesoras (2,10) con la afirmación “*profesores y alumnos elaboramos...normas...*” [F (1,56)=4,43, $p \leq ,04$]

4.2.3.4. Estrategias de control de la disrupción

En las medidas que toman los profesores frente a las conductas disruptivas del alumnado (p.9, 2ª parte) se observan diferencias de actuación en el control del *desafío a la autoridad del profesor* y en el *destrizo de materiales* de trabajo individuales y del aula, como se expone en las tablas 4.48 y

4.49. Como es habitual, se destacan en negrita las diferencias y, en este caso, se incluye el orden de frecuencia de las medidas que dicen adoptar profesores y profesoras.

Tabla 4.48. Porcentajes de las principales medidas de control de la conducta “desafiar la autoridad del profesor (hablar a la vez que él, no hacerle caso..., etc.)” en función del género

MEDIDA	PROFESORES			PROFESORAS			$\chi^2(1)$	P
	Orden	%	N	Orden	%	N		
Un alumno habitualmente desafía la autoridad del profesor								
<u>Hablo con el alumno</u>	2ª	31,8	7	1ª	48,6	17	1,55	,21
<i>Le llamo la atención</i>	3ª	27,3	6	2ª	40,0	14	,96	,32
<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	4ª/4ªbis	22,7*	5	3ª	28,76	10	,23	,62
<i>Redacto un parte</i>	5ª	13,6	3	4ª	25,7	9	1,18	,27
<i>Expulso al alumno</i>	1ª	40,0		5ª	17,1		3,93	,04

*Nota: Mismo porcentaje en la medida *hablar con la familia*

La tabla 4.48 refleja los porcentajes de respuesta de las principales medidas que toma el profesorado para el control de las conductas de *desafío al profesor*, destacando las diferencias entre varones y mujeres en la medida de *expulsar*: primera utilizada por casi la mitad de los profesores, sólo en quinto lugar por las profesoras (señalada además por un bajo porcentaje). Como se observa en la tabla, antes de utilizar la *expulsión*, casi la mitad de las docentes eligen *hablar con los alumnos o llamarles la atención en clase*, seguido de hablar con el *tutor* o el Jefe de Estudios o redactar *partes* disciplinarios.

El segundo tipo de conducta disruptiva en donde se diferencian profesores y profesoras es ante el *destrozo de materiales* por el alumnado, en donde se han observado diferencias en la medida *llamar la atención al alumno* en el momento en el que se produce la conducta (tabla 4.49).

Tabla 4.49. Porcentajes de las principales medidas de control de la conducta “*destrozo de materiales(mobiliario, libros, etc.)*” en función del género

MEDIDA	PROFESORES			PROFESORAS			$\chi^2(1)$	P
	Orden	%	N	Orden	%	N		
Un alumno habitualmente <u>destroza los materiales</u>								
<i>Llamo la atención</i>	5ª	14,3	3	1ª	47,1	16	6,16	,01
<i>Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios</i>	1ª	52,4	11	2ª	28,76	11	2,17	,14
<i>Implico al grupo</i>	2ª	33,3	7	3ª	23,5	8	,62	,42
<i>Expulso al alumno</i>	3º	28,6	6	4ª	8,8	3	3,69	,054
<u>Hablo con el alumno</u>	4º	23,8	5	4ªbis	8,8	3	2,34	,12

Como se refleja en la tabla 4.49, la primera medida que dicen tomar casi la mitad las profesoras, *llamar la atención* al alumno, es también la que presenta diferencias significativas con los varones, quienes la utilizan en un bajo porcentaje y ocupa el quinto lugar de sus preferencias. *Hablar con el tutor o Jefe de estudios* e *implicar al grupo clase* en la resolución del problema son medidas que alcanzan porcentajes relevantes, aunque la primera es la más señalada por los profesores. Destaca, asimismo, la *expulsión* del alumno del aula, cuyos distintos porcentajes indican diferencias entre géneros muy próximas a la significatividad.

En síntesis:

- ✦ Cuando un alumno *desafía la autoridad del profesor*, la medida que diferencia a ambos géneros, la *expulsión del aula*, es utilizada por casi la mitad de los **varones** para quienes es la actuación preferente. Para las **profesoras**, esta medida ocupa el quinto lugar.
- ✦ Cuando un alumno *destroza materiales*, casi la mitad de las **profesoras** le *llama la atención* en ese momento, actuación que los profesores llevan a cabo en quinto lugar. Más de la mitad de los docentes **varones** prefieren derivar al alumno al *tutor o al Jefe de estudios*.

4.2.3.5. Estrategias de control de las conductas de maltrato entre iguales

Las actuaciones ante el maltrato entre iguales que diferencian a profesores y profesoras tienen lugar ante conductas de *agresión verbal* (*insultar* y *poner motes ofensivos*), *agresión física directa* (*pegar*) e *indirecta* (*esconder cosas*) y *amenazas y chantaje* (*amenazar para amedrentar*). Las tablas 4.50 a 4.52 reflejan los porcentajes de las medidas más representativas que dice tomar el colectivo docente en los tipos de conducta en donde se han encontrado diferencias de género, incluyendo como en el epígrafe anterior el orden de frecuencia para profesores y profesoras.

Tabla 4.50. Porcentajes de las principales medidas de control de las conductas de *agresión verbal* en función del género

MEDIDA	PROFESORES			PROFESORAS			$\chi^2(1)$	P
	Orden	%	N	Orden	%	N		
Un alumno habitualmente <i>insulta</i> a un compañero								
Llamo la atención	1 ^a	55,0	11	1 ^a	71,4	25	1,51	,21
Hablo con el alumno	2 ^a	50,0	10	2 ^a	37,1	13	,86	,35
Hablo con el tutor o Jefe de Estudios	3 ^a	25,0	5	3 ^a	20,0	7	1,18	,66
Redacto un parte	4 ^a	10,0	2	4 ^a	17,1	6	,52	,47
Implico al grupo clase	5 ^a	15,0	3	5 ^a	8,6	3	,54	,46
Expulso al alumno	6 ^a	0,0	0	5 ^a bis	8,6	3	1,81	,17
No comento, resuelvo yo solo	5 ^a bis	15,0	3	6 ^a	0,0	0	5,55	,01
Un alumno habitualmente <i>pone motes ofensivos</i>								
Llamo la atención	1 ^a	52,4	11	1 ^a	64,9	24	,87	,35
Hablo con el alumno	2 ^a	47,6	10	2 ^a	43,2	16	,10	,74
Implico al grupo clase	3 ^a	23,8	5	3 ^a	24,3	9	,002	,96
Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios	4 ^a	14,3	3	4 ^a	21,6	8	,46	,49
No comento, resuelvo yo solo	4 ^a bis	14,3	3	5 ^a	0,0	0	5,57	,01

La tabla 4.50 muestra las diferencias entre docentes ante las conductas de *insultar* y *poner motes ofensivos*: ninguna profesora señala la medida de *no comentarlo con nadie y resolverlo por sí mismas*, mientras que son elegidas por los el 15,4% y el 14,3% de los varones respectivamente. No obstante, la tabla refleja que esta medida ocupa el sexto lugar entre las

más utilizadas por las mujeres y el quinto entre los varones cuando observan los insultos continuados de un alumno a otro, y el quinto para las mujeres y cuarto para los varones cuando se trata de *poner motes*.

El siguiente bloque de conductas presenta las diferencias en las conductas de *pegar* (ante la medida de *hablar con la familia*) y *esconder cosas* (ante la medida de *hablar con el tutor o el Jefe de Estudios*) (tabla 4.51)

Tabla 4.51. Porcentajes de las principales medidas de control de las conductas de agresión física en función del género

MEDIDA	PROFESORES			PROFESORAS			$\chi^2(1)$	P
	Orden	%	N	Orden	%	N		
Un alumno habitualmente pega a un compañero								
Hablo con el tutor o con el Jefe de Estudios	1 ^a	52,4	11	1 ^a	45,2	14	,26	,60
Llamo la atención	4 ^a	19,0	4	2 ^a	32,3	10	1,11	,29
Hablo con el alumno	3 ^a	23,8*	5	3 ^a	22,6*	7	,01	,91
Hablo con la familia	5^a	0,0	0	4^o	19,4	6	4,59	,03
Redacto un parte	2 ^a	28,6	6	5 ^a	16,1	5	1,16	,28
Un alumno habitualmente esconde cosas a un compañero								
Llamo la atención	3 ^a	19,1	13	1 ^a	62,2	23	,05	,81
Implico al grupo	4 ^a	18,2	4	2 ^a	29,7	11	,97	,32
Hablo con el alumno	1 ^a	36,4	8	3 ^a	27,0	10	,56	,45
Hablo con el tutor o Jefe de Estudios	2^a	22,7	5	4^a	5,4**	2	3,95	,04

* Nota: Mismos porcentajes en la medida de *expulsión de clase*

**Nota: Mismo porcentaje de elecciones en las medidas de *hablar con la familia* y *poner un parte disciplinario*.

La tabla 4.51 destaca cómo ningún profesor recurre a la *familia* cuando un alumno *pega* de forma habitual a otro, mientras que un porcentaje próximo al veinte por cien de profesoras dice hacerlo. Ante la conducta de *esconder cosas*, un porcentaje muy bajo de mujeres pone el caso en manos del *tutor o el Jefe de estudios*, siendo más los docentes varones que comunican hacerlo en segundo lugar de sus preferencias de actuación.

Por último en este apartado, la tabla 4.52 de las medidas que diferencian al profesorado en función de su género para el control de la conducta de *amenazas para amedrentar*.

Tabla 4.52. Porcentajes de las principales medidas de control de la conducta de *amenazar para amedrentar* en función del género

MEDIDA	PROFESORES			PROFESORAS			$\chi^2(1)$	P
	Orden	%	N	Orden	%	N		
Un alumno habitualmente “<u>amenaza a un compañero para amedrentarle</u>”								
Hablo con el tutor o con el Jefe de Estudios	2ª	40,9	9	1ª	44,1	15	,05	,81
Hablo con el alumno	1ª	45,5	10	2ª	38,2	13	,28	,59
Hablo con la familia	5ª	4,5	1	3ª	17,6	6	2,09	,14
Pongo un parte	4ª	9,1	2	4ª	11,8	4	,10	,75
No ocurre	4ªbis	9,1	2	5ª	8,8	3	,001	,97
Separo al alumno	3ª	13,6	3	6ª	0,0	0	4,89	,02

De acuerdo con los datos de la tabla 4.52, cuando profesores y profesoras tienen conocimiento de las *amenazas* de un alumno a otro con objeto de *amedrentarle*, la tercera medida para los docentes varones consiste en *separar al alumno agresor*, opción que no señala ninguna mujer.

En síntesis:

- ✦ Cuando un alumno *insulta* a un compañero de forma habitual, un pequeño grupo de **profesores varones** lo resuelve *por sí mismo* sin comentarlo con los colegas. Esta opción no la elige ninguna **profesora**.
- ✦ De forma similar ocurre cuando se observa a un alumno *poner motes ofensivos*, en donde un porcentaje pequeño de **varones** dice resolverlo *por su cuenta*, mientras que ninguna **profesora** comunica esa actuación.
- ✦ Las **profesoras** comunican el caso a la *familia* en un porcentaje relevante de casos cuando observan que un alumno *pega* a otro con frecuencia. Ningún **profesor** toma esta medida.
- ✦ Si un alumno *esconde* cosas a otro de manera regular, los docentes **varones** se lo comunican al *tutor o al Jefe de estudios* en un porcentaje notablemente más elevado de lo que lo hacen las **profesoras**.

✦ Ninguna **profesora** *separa* al alumno agresor de su víctima cuando observa *amenazas para amedrentar*, sí lo hacen, por el contrario, un pequeño grupo de docentes **varones**.

4.3. *La valoración del clima escolar desde la perspectiva de las familias*

El capítulo que se inicia a continuación presenta los resultados de los análisis de los cuestionarios de clima escolar distribuidos entre las familias del alumnado del centro experimental. La información, recogida como en el capítulo de profesores precedente en los momentos temporales pre y post intervención, se divide en dos bloques: el primero analiza los cambios observados en el centro durante los dos años del estudio –*La evolución del clima escolar*– y el segundo –*La influencia del curso*– introduce el punto de vista de las familias desde la perspectiva del curso en donde está escolarizado su hijo. Cada bloque, o subcapítulo, se divide a su vez en dos apartados: la *parte A* -común a los capítulos de profesores y alumnos- refleja la opinión de los padres y madres del alumnado sobre la prevención de los conflictos y su intervención ante ellos en la escuela, y la *parte B* -*coordinación de valores socioeducativos entre la familia y la escuela*- recoge información específica sobre la relación entre el centro y la institución familiar.

Finalmente, los contenidos de cada bloque se distribuyen en epígrafes sobre el funcionamiento de los canales de información y participación en la escuela, las expectativas del profesorado y de las familias acerca del rendimiento de los chicos y chicas y de las relaciones e interacciones entre los colectivos de la comunidad educativa. A continuación el apartado centrado en la *intervención*, sobre la opinión de padres y madres acerca de las estrategias de tratamiento de los conflictos en el día a día de la escuela. En tercer y último lugar, un apartado específico de este capítulo que presenta la información relativa a los hábitos, intenciones educativas, expectativas y satisfacción con la enseñanza y el clima escolar de las familias del centro experimental.

4.3.1. La evolución del clima escolar

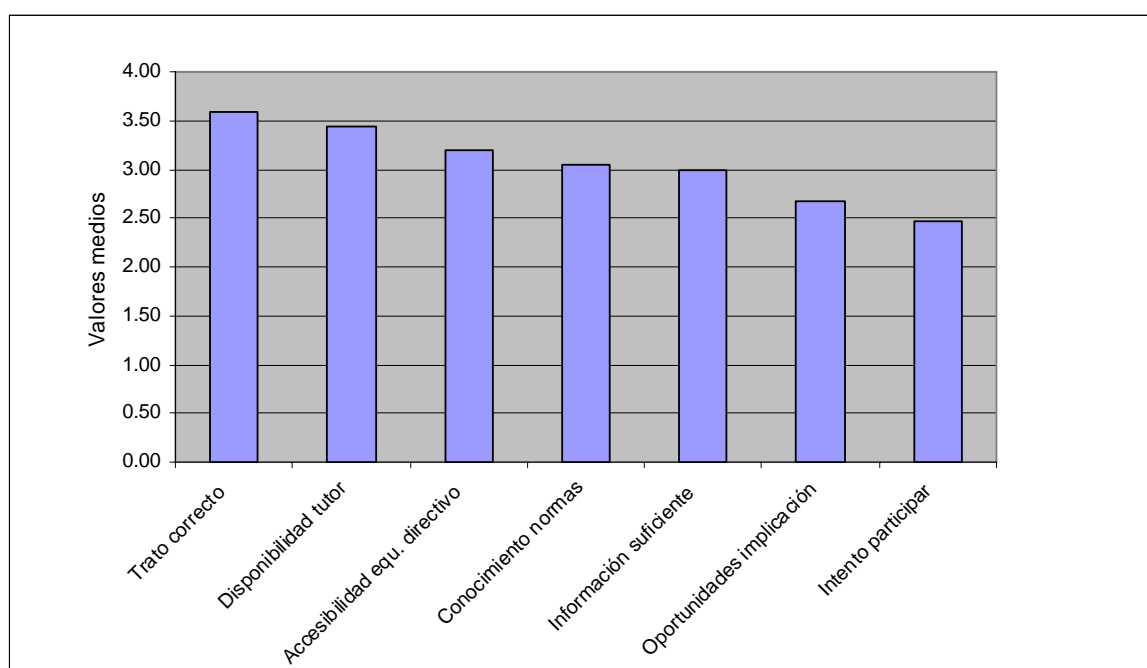
Parte A) Detección y estrategias de prevención ante los conflictos e intervención en la escuela

4.3.1.1. El funcionamiento de los canales de información y participación.

Este apartado presenta la opinión de las familias desde dos puntos de vista: en el primero se valora el funcionamiento de los canales de información y participación y, en el segundo, la implicación de sus hijos en las diferentes actividades que se promueven en el instituto.

De acuerdo con los datos, los items que engloban la primera dimensión, de escala 1 a 4 de grado de acuerdo, presentan gran estabilidad entre los dos momentos del estudio como indican unas puntuaciones medias que, siendo altas, *no* destacan diferencias significativas entre las dos fases. El gráfico 4.73 las presenta ordenadas de mayor a menor.

Gráfico 4.73. Funcionamiento de los canales de información y participación en opinión de las familias del centro experimental



El gráfico precedente muestra con claridad la consideración de las familias acerca del *trato correcto* que reciben en el instituto (p. E8), según indica la media de 3,59 puntos que les sitúa entre los grados *bastante* y *totalmente de acuerdo*. En el mismo sentido se valora la disponibilidad del profesor *tutor* de sus hijos (p. E14), 3,43 puntos, también entre los grados *bastante* y *totalmente de*

acuerdo. En lo referente a la accesibilidad y capacidad de escucha por parte del *equipo directivo* (p. E19), la media de 3,19 puntos de nuevo supera el grado *bastante de acuerdo*. En cuanto al conocimiento de las *normas de disciplina* (p. E25), padres y madres conceden una puntuación media de 3,05 puntos, mostrándose *bastante de acuerdo*. Asimismo, las familias creen que reciben *información suficiente* sobre los asuntos del instituto (p. E9), con una puntuación media de 2,99 (*bastante de acuerdo*). Por otra parte, las preguntas que miden el grado de implicación y participación en las actividades del centro presentan puntuaciones más bajas situadas entre los grados *algo* y *bastante de acuerdo*: 2,67 puntos en las *oportunidades de implicación* en el funcionamiento del centro (p.E10), y 2,46 en la *actitud de la familia hacia la colaboración* en las actividades del instituto (p. E11).

La segunda dimensión de este apartado recoge la información acerca de la participación de sus hijos en las distintas actividades escolares (p. B). La tabla 4.53 presenta las puntuaciones por fases, destacando en negrita las diferencias significativas.

Tabla 4.53. Porcentajes de participación del alumnado en las actividades del instituto

ACTIVIDAD	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN	N	Fase 3 POST INTERVENCIÓN	N	Total Fases	N	χ^2 (1)	P
Ninguna responsabilidad	58,5	123	47,3	93	53,7	216	2,6	,10
Participante en actividades extracurriculares	16,3	123	18,3	93	17,1	216	,15	,69
Mediador o alumno ayudante	13,0	123	18,3	93	15,3	216	1,13	,28
Participante en equipos deportivos	8,9	123	20,4	93	13,9	216	5,84	,01
Delegado o subdelegado de clase	8,1	123	8,6	93	8,3	216	,01	,90
Responsable actividades culturales	2,4	123	8,6	93	5,1	216	4,16	,04
Responsable actividades en clase	2,4	123	3,2	93	2,8	216	,12	,72
Representante en el Consejo Escolar	0,0	123	,5	93	0,5	216	1,3	,24

La tabla 4.53 destaca los cambios entre las fases en los ítems sobre actividades *culturales* y *equipos deportivos*, cuyos porcentajes destacan un aumento significativo de la participación de los alumnos entre el primer y segundo año del estudio. Asimismo, la tabla destaca el alto porcentaje, representante de más de la mitad de los alumnos que *no* ha participado en ninguna de las actividades, ya sean curriculares, extracurriculares o de representación que se promueven en el

centro. Las tareas de *alumno ayudante* o de *mediador de conflictos* ocupan al 15,3% de los alumnos, y, con porcentajes similares destacan los alumnos participantes en actividades extracurriculares y equipos deportivos. Por último, en el ámbito de la participación formal reglada en el aula o en el centro, se observa un descenso drástico de las puntuaciones. Así, son o han sido delegados o subdelegados de clase el 8,3%, responsables de actividades culturales el 5,1%, de otras actividades de clase el 2,8% y representante en el Consejo Escolar, el 0,5% de los alumnos.

En síntesis:

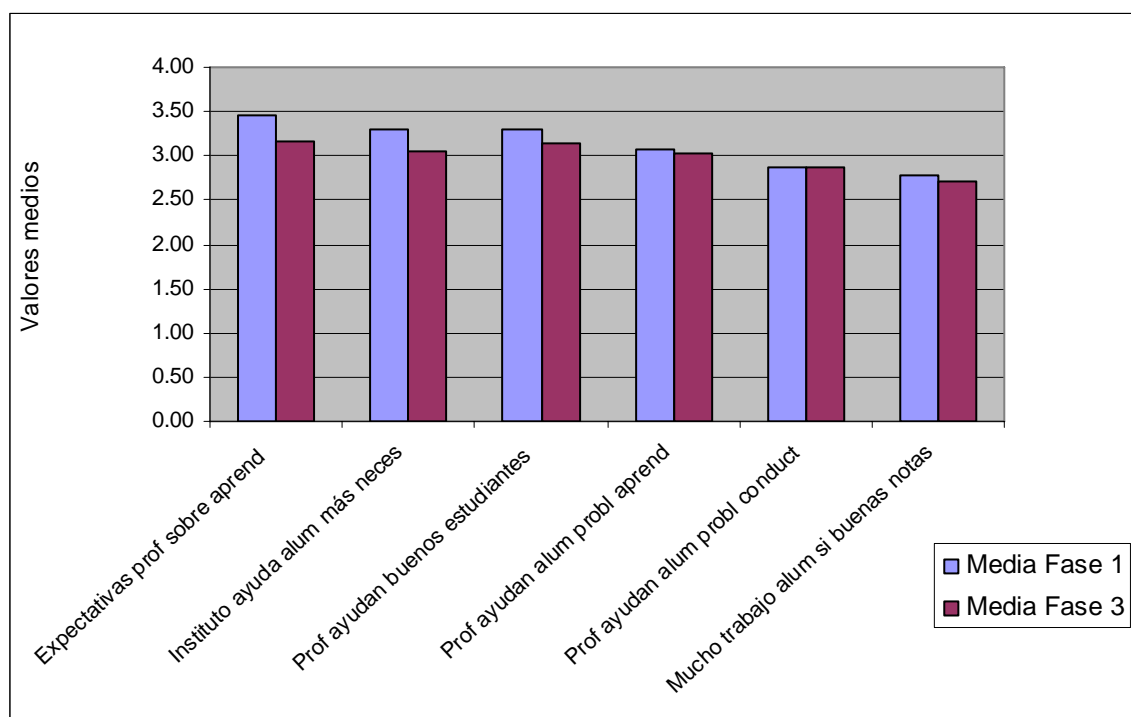
- La mayor parte de los indicadores del funcionamiento de los canales de *información y participación* no han presentado cambios entre los dos momentos del estudio, destacando la opinión *positiva* de las familias sobre el *trato* que reciben en el centro, la *comunicación* con el profesor tutor de sus hijos, la accesibilidad del *equipo directivo* y el *conocimiento* de las normas de convivencia.
- Algo menos valorada, aunque se mantiene dentro de una opinión favorable, es la cantidad de *información* que reciben las familias acerca del funcionamiento del centro.
- El grado de implicación y *participación* de *padres y madres* en las actividades del centro sólo alcanza un nivel *medio o medio bajo*.
- En cuanto a la participación de los hijos en las actividades del instituto, se ha encontrado un aumento significativo de la *participación* de los *alumnos* entre las fases en las actividades *deportivas y culturales*.
- En el resto de las opciones de participación, *más de la mitad* de las familias informa de que sus hijos no se han implicado en ningún tipo de ellas.
- En todo caso, los porcentajes más altos de participación se encuentran en el programa de *alumnos ayudantes*, las actividades *extracurriculares* (excursiones, salidas), y en los equipos *deportivos*.

4.3.1.2. Expectativas de profesorado y familias acerca del rendimiento

Los temas que se tratan en este apartado recogen las opiniones de las familias acerca de las expectativas del profesorado en cuanto al rendimiento de los alumnos, a la ayuda que el centro

y los profesores prestan al alumnado y al trabajo escolar que chicos y chicas deben llevar a cabo para obtener buenos resultados. El gráfico 4.74 recoge el conjunto de puntuaciones.

Gráfico 4.74. Expectativas del profesorado y las familias acerca del rendimiento y esfuerzo de los alumnos y la ayuda pedagógica que ofrece el centro



Como refleja el gráfico 4.74, las diferencias entre las fases se han encontrado en el ítem sobre las *expectativas* de éxito en los aprendizajes que los profesores tienen acerca de los alumnos (p. E4). Las medias de cada fase, aun estando dentro de un alto grado de acuerdo situado entre *bastante* y *totalmente*, muestran un descenso en las puntuaciones del primer al último momento del estudio ($F_1=3,45$, $F_3= 3,17$) [$F(1,20) = 4,22$, $p \leq ,04$].

Esta evolución no se ha encontrado en el resto de los ítems de esta dimensión: uno de ellos, el esfuerzo que exige el centro a los alumnos para la obtención de buenos resultados escolares (p.E5), obtiene un promedio entre las fases de 2,75 puntos, entre los grados *algo* y *bastante*. En el resto, la *ayuda* que el profesorado presta a los alumnos con diferentes tipos de necesidades y conductas, las familias obtienen una puntuación promedio en las dos fases en el ítem sobre el apoyo a “[los alumnos]...*que más lo necesitan*” (p. E18) de 3,18 puntos, dentro del grado *bastante de acuerdo*. Al mismo tiempo, cuando se concreta el tipo de alumnos a quienes los profesores prestan más ayuda (p. E33), los padres y madres consideran que los profesores se

esfuerzan con *los buenos estudiantes*” (3,22), los “*alumnos con dificultades de aprendizaje*” (3,05) y los “*alumnos con problemas de comportamiento*” (2,86). De acuerdo, por tanto, con las medias de este conjunto de preguntas, las familias están dentro del grado *algo de acuerdo* en cuanto a la atención que los profesores dedican a los alumnos *disruptivos* y creen que los docentes apoyan más a quienes tienen *problemas de aprendizaje (bastante)*, aunque en mayor grado a los *buenos estudiantes* (entre *bastante* y *totalmente*).

En síntesis:

- En opinión de las familias, el *esfuerzo* exigido por el centro a sus alumnos para obtener buenos resultados, está en un nivel *medio o medio-bajo*.
- Las familias consideran que las *expectativas del profesorado* acerca del éxito escolar de sus hijos, siendo de nivel *medio alto*, han experimentado un *descenso* durante los dos años del proyecto.
- La opinión sobre el apoyo del profesorado a sus alumnos, manteniéndose asimismo en un nivel *medio a medio alto* en ambas fases, sitúa en primer lugar la ayuda a los *buenos estudiantes*, seguida de la atención a quienes tienen *dificultades de aprendizaje* y, por último, a los que manifiestan *problemas de conducta*.

4.3.1.3. Las relaciones e interacciones sociales entre los colectivos educativos

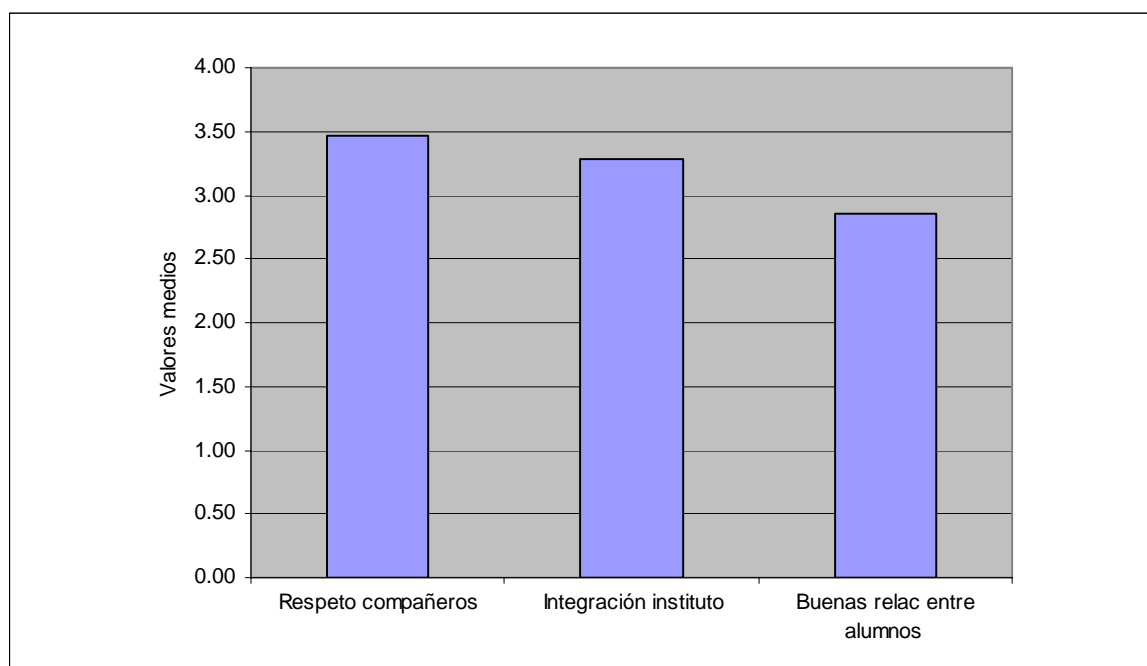
A continuación se analizan las relaciones e interacciones sociales entre el alumnado y profesorado y entre todos los colectivos de la comunidad educativa: profesores, alumnos, equipo directivo, personal no docente y familias.

- ***Relaciones entre alumnos***

Este apartado incluye las preguntas en las que se pregunta a las familias sobre el respeto presente en las relaciones de su hijo con sus compañeros (p. E23), su grado de integración en el instituto (p. E7) y, de forma más global, sobre la calidad de las relaciones entre los alumnos (p.17). Las puntuaciones obtenidas presentan una alta estabilidad entre las fases, no habiéndose encontrado diferencias entre las fases en ninguno de los items. Así, las puntuaciones promedio se encuentran entre los grados *bastante* y *totalmente de acuerdo* en las dos

primeras preguntas (3,46 en p. E23 y 3,29 en p. E7) y entre *algo* y *bastante de acuerdo* en la última (2,76 puntos en p.17) (gráfico 4.75)

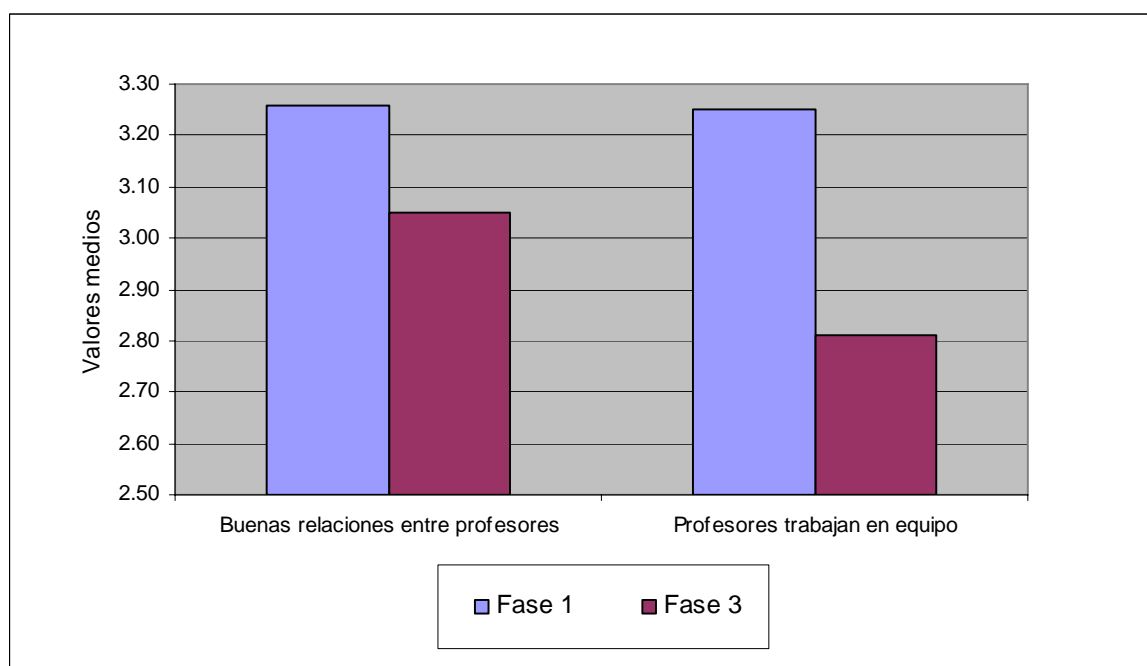
Gráfico 4.75. Relaciones entre los alumnos en opinión de las familias del centro



- ***Relaciones entre profesores***

Las relaciones entre profesores recogidas en los ítems que indagan sobre su buena calidad (p. E17) y la capacidad de trabajo en equipo (p. E16) han presentado diferencias entre las fases de sentido *negativo*, como refleja el gráfico 4.76.

Gráfico 4.76. Relaciones entre los profesores en opinión de las familias del centro



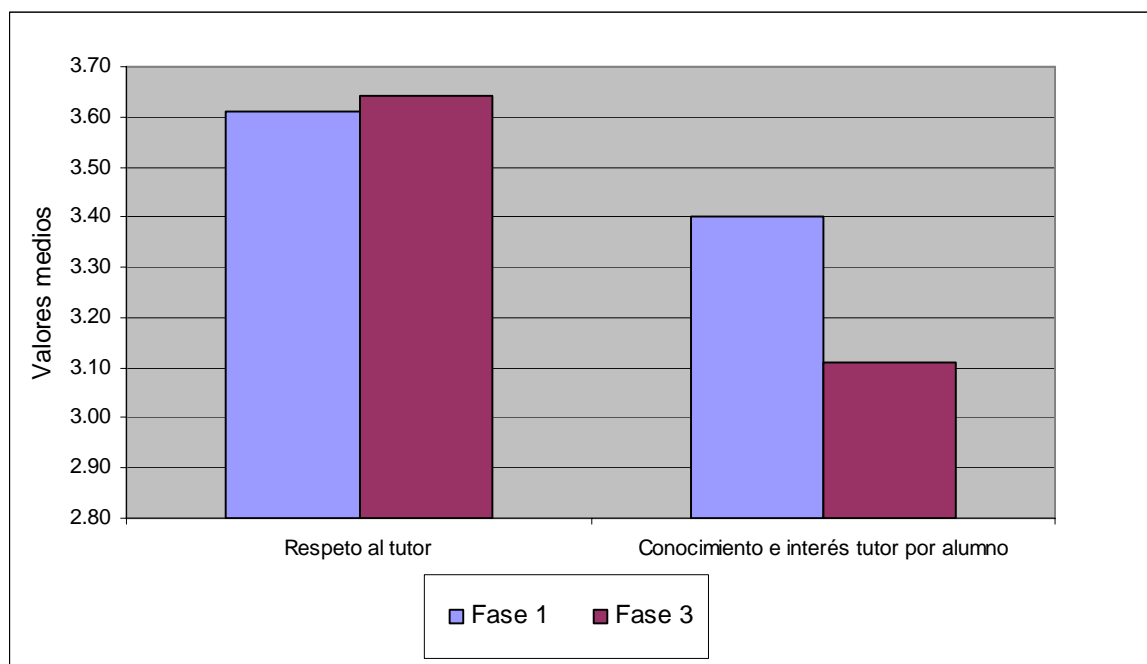
Como se observa en el gráfico 4.76, ante la afirmación las relaciones positivas entre los docentes, las familias obtiene 3,26 puntos de media en la primera fase, entre los grados *bastante* y *totalmente de acuerdo*. En la última esta opinión ya no es tan positiva aunque se mantiene dentro del grado *bastante* de acuerdo (3,05) [$F(1,17) = 4,62, p \leq ,03$]. El mismo proceso sucede ante la afirmación que valora el trabajo colaborativo entre profesores: las diferencias entre la primera fase (3,25) y la última 2,81 tienen un efecto significativo de $F(1,18) = 12,11, p \leq ,001$. su evolución negativa sitúa la opinión de las familias en el grado *bastante de acuerdo* al comienzo del estudio, y al final, aunque aún cerca de ese grado, están tan sólo *algo de acuerdo* con la afirmación.

- **Relaciones profesor-alumno y alumno-profesor**

Las relaciones del profesor tutor con sus alumnos y, a la inversa, de los alumnos con tutor se valoran en dos preguntas: una, sobre el respeto de sus hijos hacia esta figura (p. E23) y otra, sobre el conocimiento e interés que las familias creen que el tutor tiene de por hijo (p. E15). En el primer caso no se han encontrado diferencias entre las fases, obteniéndose una puntuación promedio de 3,62 puntos que indica una opinión positiva de las familias, entre los grados *bastante* y *totalmente de acuerdo*. No sucede lo mismo en el segundo ítem (p. E15), en

donde las diferencias observadas indican una evolución de sentido *negativo* entre las fases (gráfico 4.77).

Gráfico 4.77. Relaciones entre el profesor tutor y los alumnos en opinión de las familias del centro

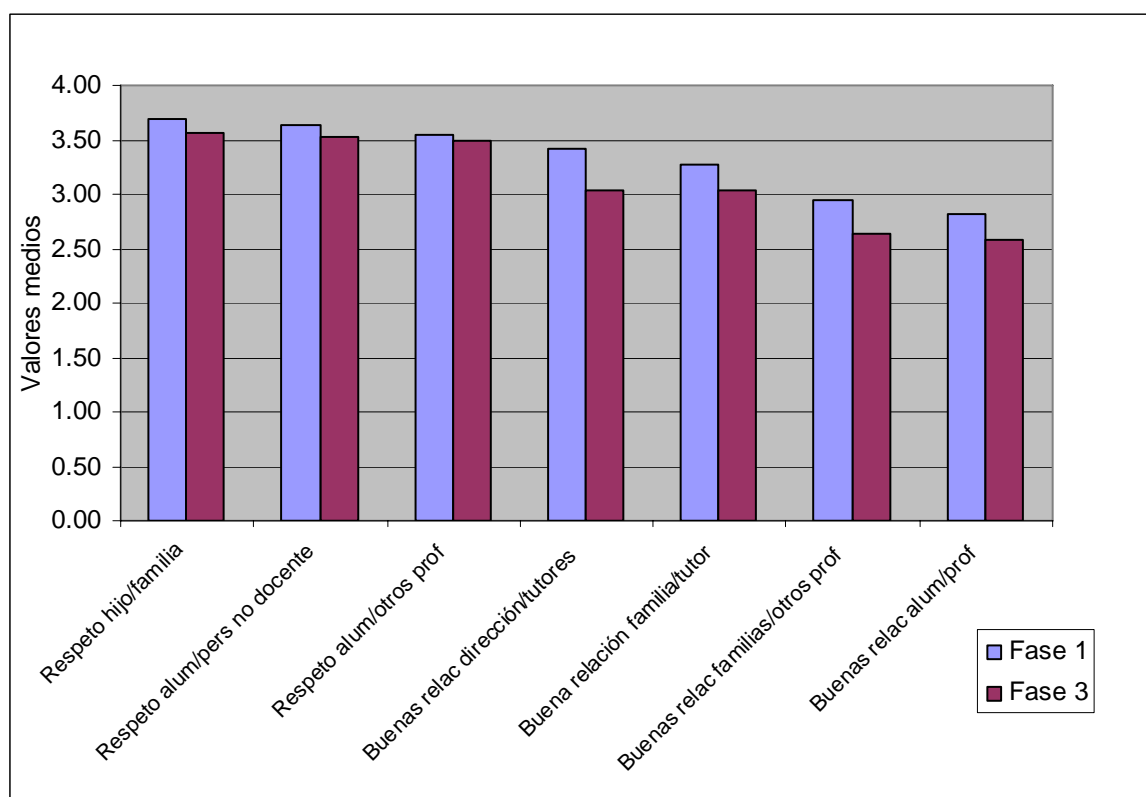


El gráfico 4.77 muestra la equivalencia de las medias en las fases en la pregunta sobre el respeto del alumno hacia su profesor tutor, así como la involución de las puntuaciones medias entre la primera fase (3,40) y la última (3,11) [$F(1,20) = 9,25, p \leq ,003$]. No obstante, debe tenerse en cuenta que ambas fases se mantienen dentro del grado *bastante de acuerdo*.

- ***Relaciones entre todos los colectivos: profesores, alumnos, equipo directivo, personal no docente y familias.***

Este apartado engloba dos tipos de ítems: un grupo en el que se pregunta a las familias por las relaciones entre colectivos de la comunidad educativa y, otro, por el respeto de chicos y chicas hacia los adultos de su entorno inmediato. El gráfico 4.78 muestra las puntuaciones.

Gráfico 4.78 Relaciones entre alumnos y adultos en la escuela y la familia



Como se observa en el gráfico 4.78, en los ítems que preguntan por el respeto de los alumnos hacia los profesores en general (p. E23), hacia el personal no docente del centro (p. E23) y hacia la propia familia (p. E23), no se han encontrado diferencias entre las fases. Las puntuaciones medias en los tres casos, son positivas, situando la opinión de las familias por encima del grado *bastante de acuerdo* y próximos a *totalmente*, como indican sus respectivos promedios de 3,52 puntos, 3,59 y 3,63.

Por otra parte, el grupo de ítems sobre las relaciones entre colectivos presenta diferencias significativas en las relaciones entre las familias y los profesores tutores (p. E17) y de las familias con otros profesores de área (p. E17). De nuevo, la evolución entre las fases es, en ambos casos, de sentido *negativo*: la relación de las familias con el tutor obtiene una puntuación media de 3,28 puntos en la primera fase y en la última de 3,04 [$F(1,19) = 4,85, p \leq ,02$], aunque ambas entran dentro del grado *bastante de acuerdo*. En la relación de las familias con los profesores de área, la media en la primera fase (2,95) es más alta que al final del estudio (2,63) [$F(1,17) = 6,70, p \leq ,01$], no alcanzándose el grado de *bastante de acuerdo* en ninguna de

las fases, ya que aunque la media está muy próxima a él en la primera, al final se sitúa en *algo de acuerdo*.

Por último en este apartado, en las relaciones entre los alumnos y los profesores (p. E17) y entre el equipo directivo y los profesores tutores (p. E17) no se observan diferencias, siendo más alta la media en el último caso (3,24 puntos, *bastante de acuerdo*) que en el primero (2,71, *algo de acuerdo*).

En síntesis:

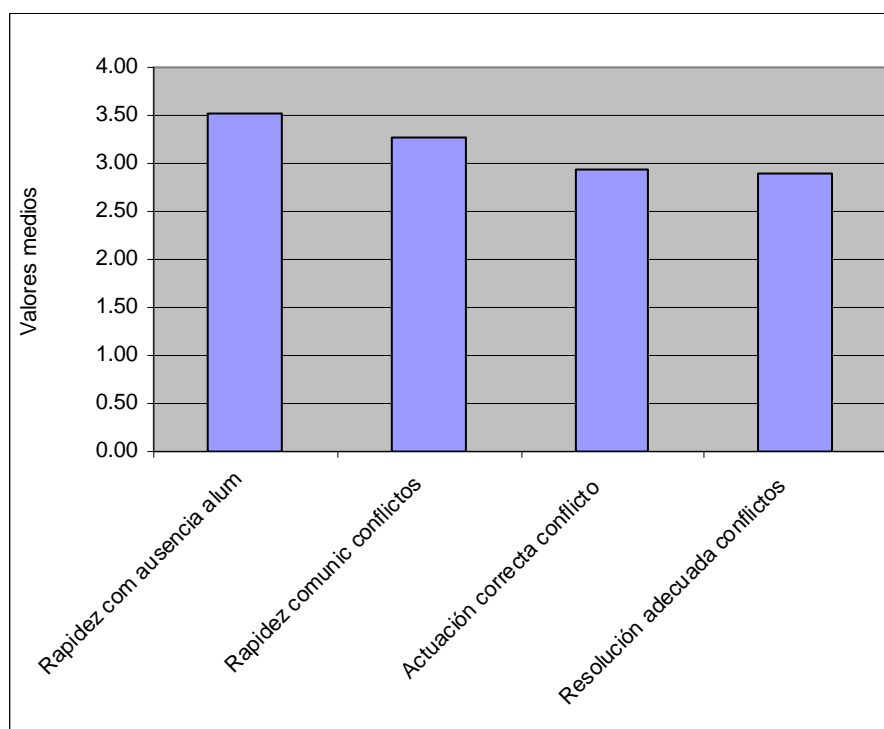
- Las familias creen que sus hijos son respetuosos con sus compañeros y que están bien integrados en el instituto, aunque opinan que las relaciones entre los alumnos en general no son muy positivas.
- Los padres y madres consideran que sus hijos mantienen relaciones de respeto con el profesor tutor y con el resto de los adultos del entorno escolar y familiar.
- Las relaciones entre los profesores son positivas, aunque esta opinión junto la colaboración entre profesionales ha experimentado un descenso entre fases.
- En el mismo sentido señalan cómo la relación del profesor tutor con el alumno ha experimentado una evolución negativa en el tiempo y, aunque su opinión no llega a ser muy pesimista, indican que los profesores tutores se interesan menos por sus hijos en el momento final del proyecto de lo que lo hacían al principio.
- En el mismo sentido, las familias confirman que su relación con el profesor tutor de sus hijos y con los demás profesores ha sufrido un relativo empeoramiento entre los dos momentos del estudio, aunque se mantienen dentro de lo aceptable.
- En general, padres y madres señalan que las relaciones entre alumnos y docentes no son muy buenas, valorando mejor las del equipo directivo con los profesores tutores.

4.3.1.4. La opinión de las familias acerca del tratamiento de los conflictos en el centro.

En el ámbito de la *intervención* de la escuela ante los conflictos de convivencia, a las familias se les ha pedido opinión a un doble nivel: en la eficacia en la comunicación entre el *centro y la familia* del alumno (p. E13 y p. E12) y en la *adecuación de las medidas* de control y resolución de los conflictos que se aplican en el centro. El gráfico 4.79 (p.E24 y p.E27) muestra las

puntuaciones obtenidas en el conjunto de ítems que componen este apartado, de alta estabilidad en ambas fases.

Gráfico 4.79. Tratamiento de los conflictos en el centro en opinión de las familias



Como refleja el gráfico 4.79, no se ha observado evolución entre las fases en ninguno de los ítems de esta dimensión, indicando las medias un grado de acuerdo medio y medio alto con la actuación del instituto. Acerca de la rapidez con la que actúa el instituto al comunicar a las familias los problemas de relación, los 2,94 puntos de promedio la sitúan, dentro del grado *algo de acuerdo*, aunque muy próxima a *bastante*. En el caso de la información sobre las faltas de asistencia, el promedio de 3,53 puntos sitúa la opinión de las familias dentro de *bastante de acuerdo*, ahora más próxima a *totalmente*. En cuanto a la forma que tiene el centro de solucionar los conflictos, los ítems que recogen la opinión de las familias acerca de la adecuación de las estrategias de resolución obtienen unas puntuaciones medias que se sitúan, en ambos casos, en el grado de *algo de acuerdo* (2,94 y 2,90 respectivamente), si bien están muy próximas a la afirmación de *bastante de acuerdo*.

En síntesis:

- Las familias consideran que se les informa con rapidez de la existencia de problemas de relación en los que sus hijos puedan estar implicados, aunque valoran más la información sobre sus ausencias del centro.
- En cuanto a las estrategias de solución de los conflictos que desarrolla el centro, los padres y madres manifiestan estar de acuerdo con ellas sólo de manera parcial.

Parte B) Coordinación de valores socioeducativos entre la familia y la escuela

El siguiente apartado presenta información específica sobre las relaciones entre los contextos de la familia y la escuela. Sus indicadores hacen referencia a los hábitos socioeducativos parentales, a las atribuciones que se hacen en la familia a los factores de rendimiento académico y al grado de satisfacción de padres y madres con la enseñanza y el clima de convivencia del centro educativo.

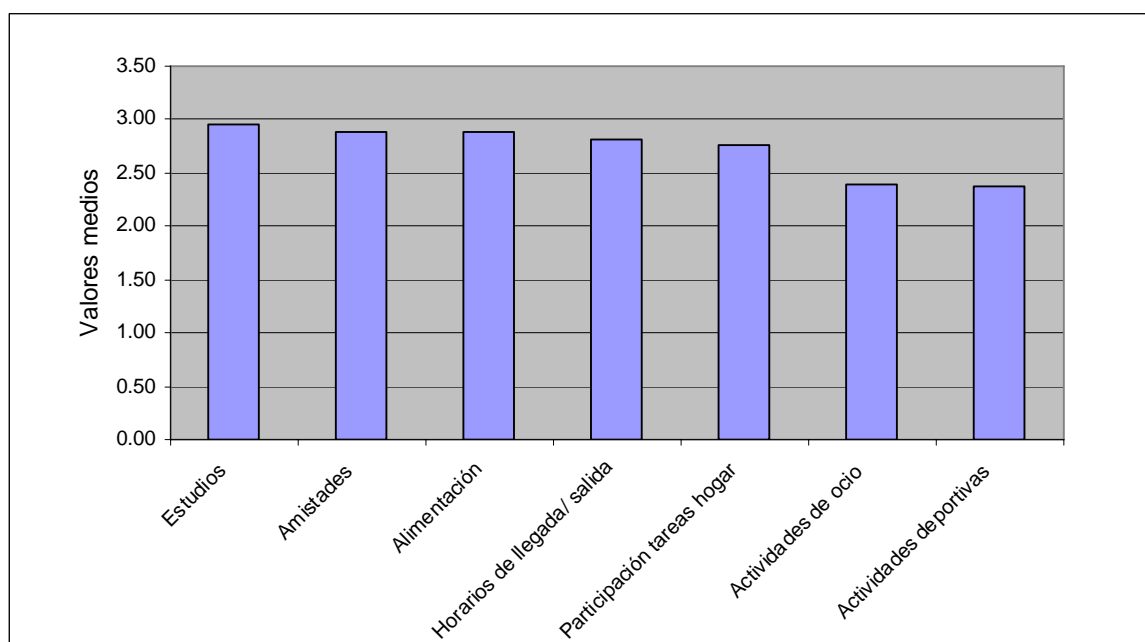
4.3.1.5. Hábitos socioeducativos

Este apartado reúne dos tipos de información: la primera parte se ocupa de los hábitos socioeducativos que se fomentan en la familia (p. C) y la segunda, de la coordinación con la escuela (p. E.34) y el seguimiento de sus propuestas educativas en el seno de la familia (p. E30 y E26)

La primera pregunta de este apartado indaga sobre la importancia que se atribuye en la familia a algunos hábitos socioeducativos básicos para el desarrollo adolescente: normas familiares sobre horarios, alimentación, actividades deportivas y de ocio, participación en las tareas domésticas, relaciones de amistad y estudio¹⁷. El gráfico 4.80 presenta las puntuaciones promedio del conjunto de ítems.

¹⁷ Recuérdese que esta pregunta está construida en escala de 1 a 3 en los grados de *poco, algo, muy importante*.

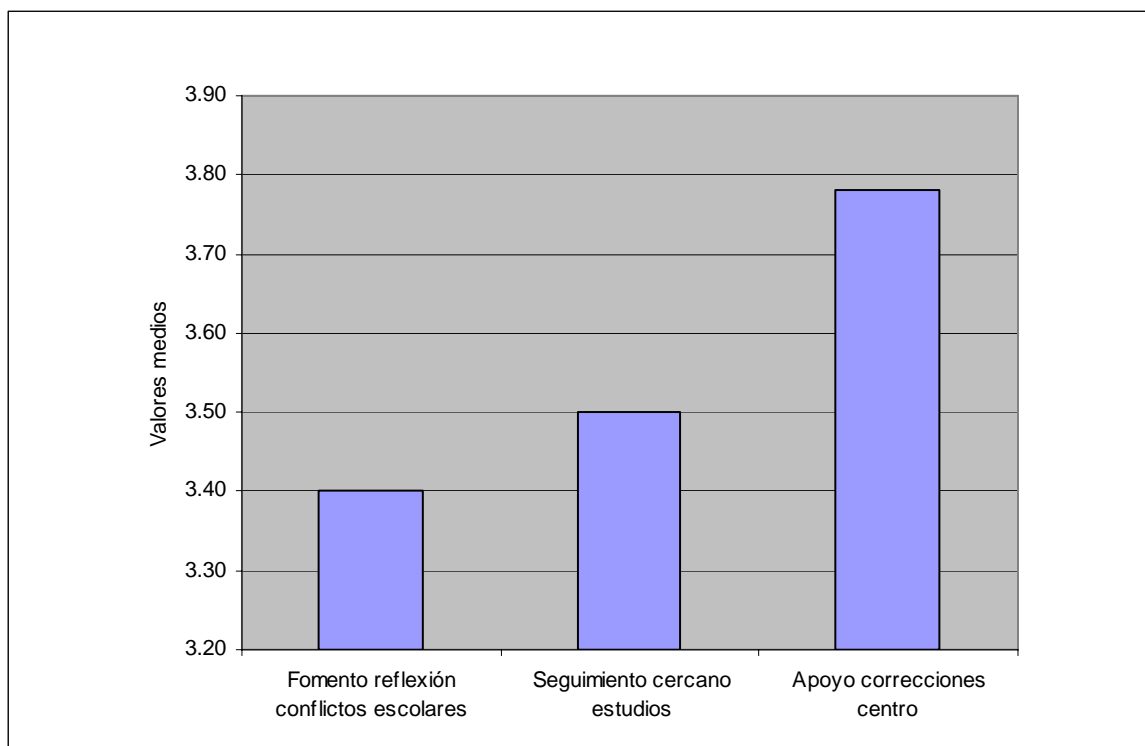
Gráfico 4.80. Ámbitos del desarrollo según la importancia que se les concede en la familia



Como se observa en el gráfico 4.80, no se han encontrado diferencias entre las fases, situándose las puntuaciones medias entre las categorías *algo* y *mucha importancia*. No obstante, entre las puntuaciones más bajas se encuentran las actividades deportivas (2,38 puntos) y las actividades de ocio (2,40); en el lado opuesto, con las puntuaciones más altas se encuentran los estudios (2,95 puntos), las amistades (2,89) y la alimentación (2,88), y los horarios de entrada y salida (2,82 puntos). Por tanto, las familias informan de que sus mayores preocupaciones están en los estudios y las amistades de las que se rodean sus hijos, a las que atribuyen *mucha importancia* para su desarrollo y, lo que menos les preocupa, el deporte y el ocio. La participación en las tareas domésticas, con una puntuación media de 2,60 puntos, ocupa una posición intermedia entre el conjunto de opciones.

Por otra parte, en lo referente al seguimiento del desarrollo escolar de sus hijos, padres y madres hacen una valoración positiva de su actuación en los ítems en donde se pregunta por el seguimiento escolar que hace la familia, el apoyo a la escuela si existen quejas sobre conducta o rendimiento (p. E30) o sobre la reflexión sobre los conflictos y las normas de convivencia en el instituto (p. E26). El gráfico 4.81. indica las puntuaciones promedio, de nuevo sin variaciones entre las dos tomas de datos.

Gráfico 4.81. Seguimiento en la familia de los conflictos de convivencia y el rendimiento escolar



El gráfico 4.81 muestra las puntuaciones medias de los tres ítems, que, sin evolución entre las fases, señalan que las familias sitúan entre *bastante* y *totalmente de acuerdo* sus opciones de respuesta. Dentro de estas dos categorías, en orden de mayor a menor, se encuentran, en primer lugar, la corrección del comportamiento de su hijo cuando el centro comunica bajo rendimiento o problemas de conducta (3,40), el seguimiento en los estudios (3,50) y, en tercero, la reflexión en el seno de la familia sobre los conflictos escolares (3,40).

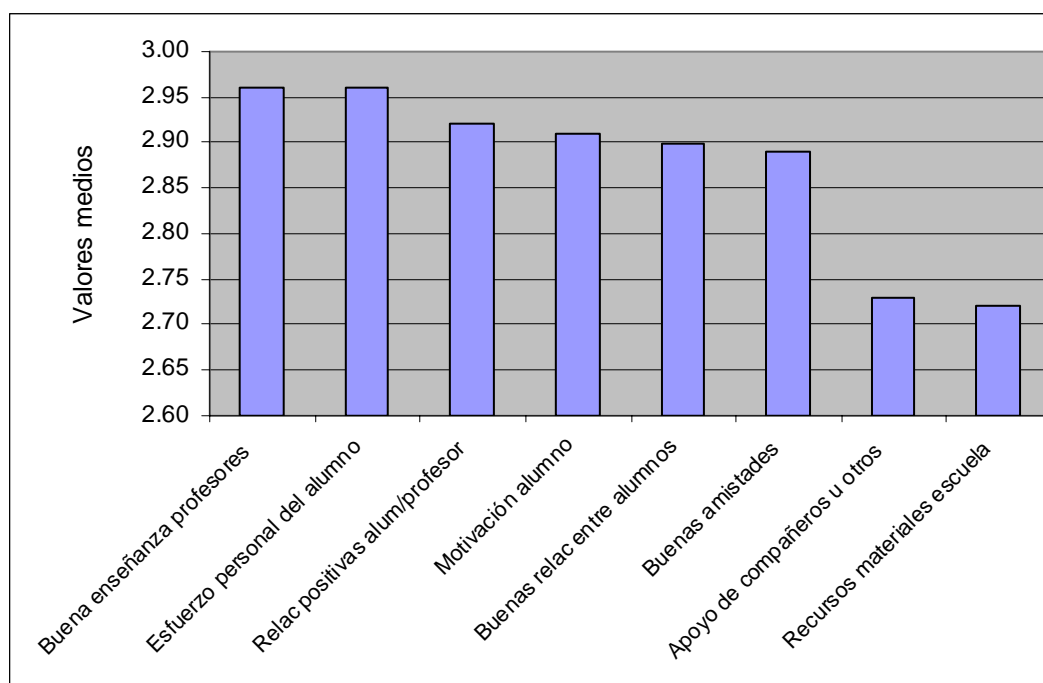
En síntesis:

- Los estudios y las amistades de los hijos están entre las mayores preocupaciones de las familias; entre las que menos, las actividades deportivas y las de ocio.
- En el mismo sentido, y por este orden, dicen que siguen las pautas educativas de la escuela cuando se les comunica un bajo rendimiento de sus hijos o problemas de conducta, hacen seguimiento cercano de los estudios de sus hijos y comentan con ellos los conflictos de convivencia del centro.

4.3.1.6. Atribuciones de eficacia a factores de rendimiento

Un conjunto de nueve items¹⁸ pide a las familias su valoración acerca de la influencia de determinados factores en el rendimiento escolar (p. D). En la figura 4.82 se expone gráficamente el grado de importancia –entre las opciones *poca*, *algo* o *mucha*– que padres y madres les atribuyen, observándose al mismo tiempo una alta estabilidad de las puntuaciones en las fases.

Gráfico 4.82. Factores de rendimiento académico según la importancia que se les concede en la familia



De acuerdo con las medias obtenidas, altas puntuaciones la mayoría de los items por los que se ha preguntado, la puntuación más alta (2,96) la obtienen la *enseñanza de los profesores* y el *esfuerzo* del alumno, que ocupan el primer lugar en orden de importancia. Los factores que siguen son las *relaciones positivas* de los alumnos con los profesores (2,92), la *motivación* del alumno por la materia (2,91), las *buenas relaciones* entre los alumnos (2,90) y las *buenas amistades* (2,89). El *apoyo* de los compañeros o de otras personas en la escuela (2,73) obtiene una media algo más baja y el último lugar de importancia lo ocupan las *actividades extraescolares* (2,37).

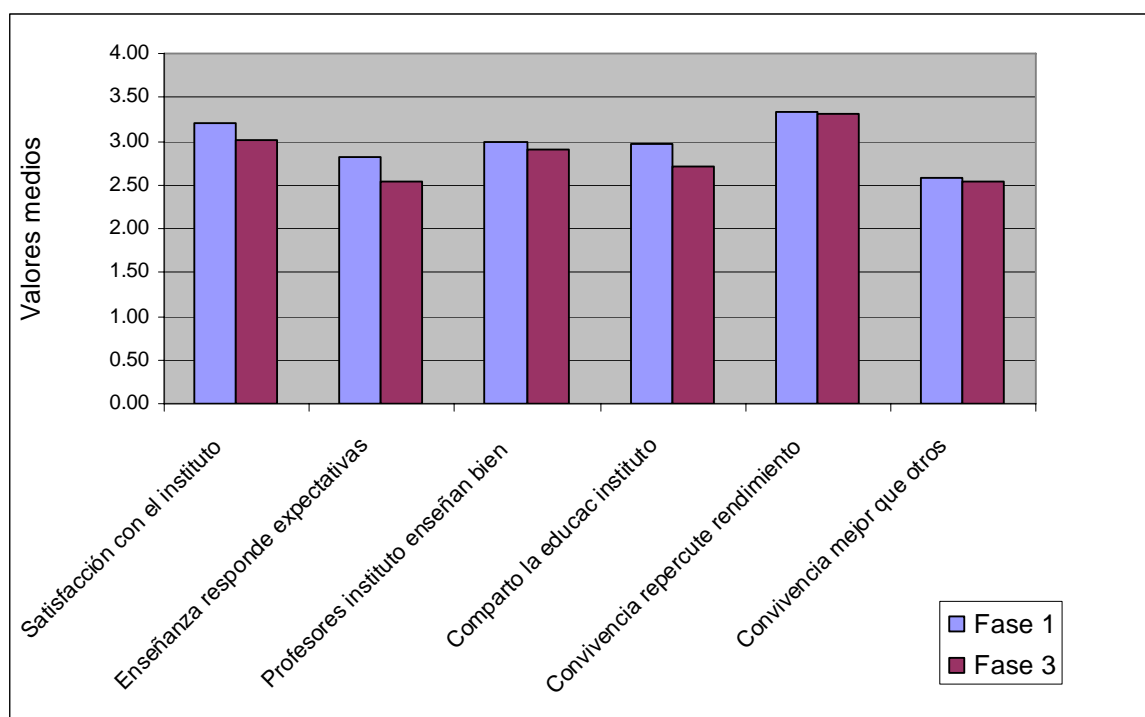
¹⁸ Como el caso de la pregunta C anterior de escala 1 a 3.

En síntesis:

- Las familias consideran que los dos factores de mayor importancia en el rendimiento académico de sus hijos son una *buena enseñanza de los profesores* y el *esfuerzo personal* del alumno.

4.3.1.7. Satisfacción con la enseñanza y clima institucional

La información que se presenta a continuación procede de los análisis de los resultados que recogen el grado de satisfacción con la enseñanza (p. E1, p. E32, p. E2 y p. E3) y la valoración que realizan las familias acerca del clima de convivencia (p. E31) y su repercusión en el rendimiento escolar de sus hijos (p. E35). Las puntuaciones medias, en escala de 1 a 4, han presentado diferencias significativas en dos preguntas del ámbito de la satisfacción y expectativas con la enseñanza, reflejadas en el gráfico 4.83.



Gráfico 4.83. Satisfacción de las familias con la enseñanza y el clima de convivencia

En primer lugar, el gráfico muestra cómo el grado de satisfacción con la enseñanza ha experimentado un *descenso* entre los dos momentos del estudio, como indica la media 3,20

puntos obtenida en la primera fase y 3,02 en la última [$F(1,21) = 4,52, p \leq ,03$]. No obstante, las puntuaciones de las fases están dentro del grado *bastante de acuerdo*. En el mismo sentido responden a la pregunta sobre el grado en que la enseñanza que reciben sus hijos se ajusta a sus expectativas iniciales, observándose de nuevo *involución* entre las fases: 2,81 puntos de media en el primer momento del estudio –en el grado *algo de acuerdo*, pero próxima a *bastante de acuerdo*–, de 2,53 puntos al final –más baja que la anterior, aunque todavía dentro del grado *algo de acuerdo* [$F(1,20) = 5,21, p \leq ,02$]. Al mismo tiempo, las familias otorgan una media de 2,95 puntos a la afirmación de que “*en general los profesores de este instituto enseñan bien*”, muy próxima a *bastante de acuerdo*, sin mostrar en este caso variación entre las fases. Por su parte, la puntuación de 2,85 puntos –también sin evolución temporal, indica que los padres y madres comparten la manera de educar del instituto entre *algo* y *bastante*.

En cuanto al clima de convivencia, los padres y madres opinan que repercute en el rendimiento escolar algo más allá del grado de *bastante*, obteniendo una puntuación promedio en las dos fases del estudio de 3,33 puntos. Tampoco en este ítem ni en el siguiente se han encontrado diferencias temporales, opinando ahora las familias que el clima de convivencia en su centro, sin llegar a *bastante*, es *algo* “*mejor que en otros institutos*” (2,55 puntos)

En síntesis:

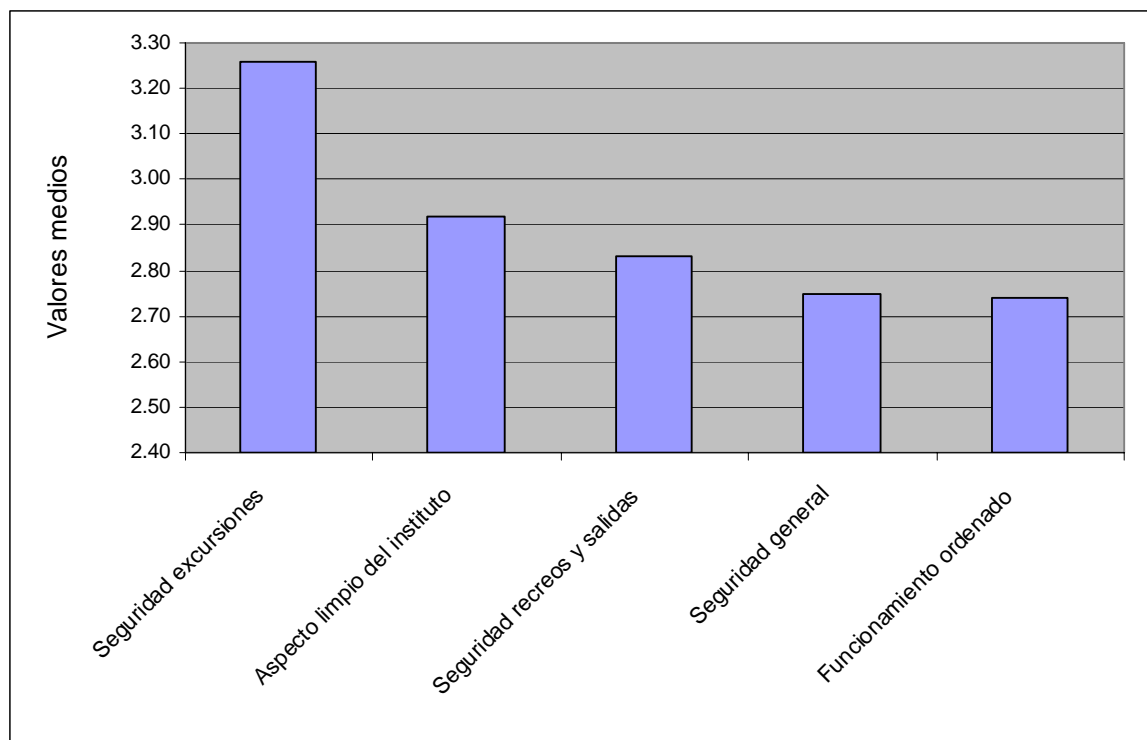
-  Las familias se encuentran bastante satisfechas con la enseñanza que se imparte en el centro, aunque esta opinión ha descendido entre los dos momentos del estudio.
 - Su opinión es algo menos favorable en cuanto al estilo de enseñanza de los profesores del centro y a su acuerdo con él.
-  Las expectativas acerca de la enseñanza descienden desde el principio de un curso al final del siguiente, mostrándose relativamente bajas.
 - En cuanto al clima de convivencia, las familias creen que influye de forma considerable en el rendimiento escolar y que el del instituto de sus hijos es algo mejor que el de otros centros.

4.3.1.8. Escuela y entorno social seguros

Este último del capítulo presenta la opinión sobre las medidas que el centro contempla en cuanto a orden (p. E21), limpieza (p. E20) y seguridad (p. E22, p. E29 y (p. E28). En ninguno de los ítems que lo componen se han encontrado diferencias significativas entre los momentos

del estudio y, como se observa en el gráfico 4.84, todas las puntuaciones medias excepto una se sitúan entre los grados *algo* y *bastante de acuerdo*.

Gráfico 4.84. Valoración de las familias del orden y seguridad en el centro



El gráfico 4.84 refleja que la puntuación media obtenida por la pregunta sobre la limpieza en el instituto (2,92 puntos), indica que la opinión de las familias está muy próxima al grado *bastante de acuerdo*. En cuanto al orden en el funcionamiento del centro, su opinión se sitúa entre *algo* y *bastante* (2,74). Una media muy similar obtiene el ítem sobre la seguridad en el instituto (2,75), aumentando las puntuaciones en los ítems que concretan las actuaciones del centro en cuanto a medidas concretas que se contemplan: 2,83 puntos en la adecuación a las horas de entrada y salida y durante los recreos –más próximos, por tanto, a *bastante de acuerdo*– y 3,26, entre *bastante* y *totalmente*, cuando las familias opinan si el centro las tiene en cuenta durante las actividades que tienen lugar fuera de él.

En síntesis:

- Las familias creen que el instituto adopta suficientes medidas para garantizar la seguridad de los alumnos en las salidas fuera del centro y, algo menos, en las horas de los recreos y de salidas y entradas.
- No obstante, cuando la pregunta acerca de la seguridad del centro se hace de manera general, la valoración es algo menor.
- Su opinión en cuanto a limpieza y funcionamiento ordenado del centro indica un grado de acuerdo aceptable, considerados los dos factores de forma global y en el orden expuesto de mayor a menor.

4.3.2. La influencia del curso en el clima escolar desde el punto de vista de las familias

El curso en donde está escolarizado el hijo de la familia que completa el cuestionario introduce una nueva perspectiva en la comprensión del clima escolar. Como en capítulos precedentes, se presentan los resultados correspondientes a los análisis de los ítems en donde se han encontrado diferencias significativas entre los cuatro cursos de la etapa, pudiéndose extrapolar en el resto las tendencias descritas en el apartado de evolución del clima escolar de esta misma población. La información, asimismo, está ordenada en los mismos bloques y epígrafes, omitidos sólo en donde no existen diferencias con el subcapítulo anterior..

Parte A) Prevención de los conflictos de convivencia en función del curso

4.3.2.1. La participación de los alumnos en las actividades del instituto

La tabla 4.54 que se presenta a continuación resume los porcentajes de participación de los alumnos en función del curso (p. B), destacando en negrita las diferencias que separan a 3º de los demás cursos de la etapa en la actividad *delegado o subdelegado de clase*.

Tabla 4.54. Porcentajes de participación del alumnado por cursos en las actividades del centro

ACTIVIDAD	CURSO 1º	CURSO 2º	CURSO 3º	CURSO 4º 3º	χ^2 (3)	P
Ninguna responsabilidad	58,3	51,7	55,9	47,8	,99	,80
N	35	30	33	11		
Participante en actividades extracurriculares	13,3	22,4	15,3	21,7	2,18	,53
N	8	13	9	5		
Participante en equipos deportivos	10,0	22,4	16,9	4,3	5,9	,11
N	6	13	10	1		
Mediador o alumno ayudante	11,7	15,5	18,6	13,0	1,21	,74
N	7	9	11	3		
Delegado o subdelegado de clase	3,3	3,4	15,3	8,7	8,03	,04
N	2	2	9	2		
Responsable actividades culturales	6,7	6,9	3,4	4,3	,93	,81
N	4	4	2	1		
Responsable actividades en clase	1,7	3,4	1,7	8,7	3,31	,34
N	1	2	1	2		
Representante en el Consejo Escolar	,0	,0	1,7	0,0	2,40	,49
N	0	0	1	0		

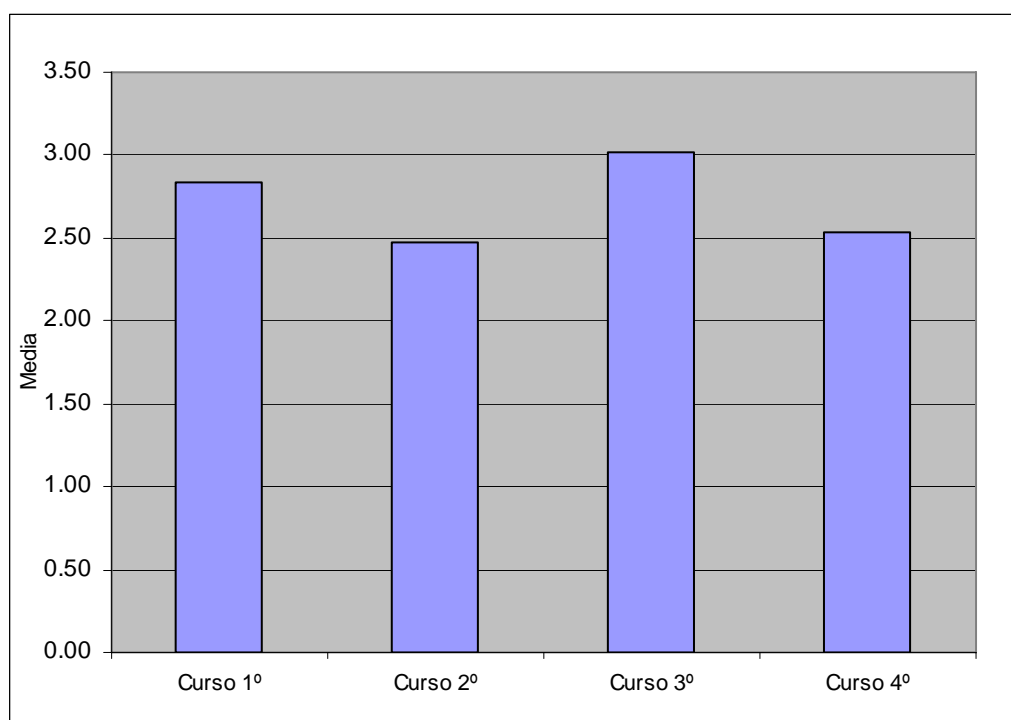
En síntesis:

- ➡ El curso de 3º alcanza los porcentajes más altos del conjunto de la etapa en la representación de *delegados o subdelegados de clase*.
- En el resto de las actividades, de nuevo 3º presenta los mayores porcentajes de participación, aunque no se observan diferencias significativas con los demás cursos.

4.3.2.2. Exigencia docente en el rendimiento de los alumnos

Las familias opinan que los alumnos tienen un nivel de exigencia mayor para obtener buenos resultados en 1º, 3º y 4º que en el curso de 2º (p. E5), como refleja el gráfico 4.85.

Gráfico 4.85. Esfuerzo de los alumnos en función del curso



El gráfico 4.85 permite observar las distintas puntuaciones entre los cursos: 1º (2,84), 2º (2,47), 3º (3,02) y 4º (2,57) [$F(3,20) = 3,46, p \leq ,01$]. Las diferencias entre ellos, de acuerdo con las pruebas de comparaciones múltiples, se encuentran entre 1º y 2º y entre 2º y 3º (Scheffe, DMS).

En síntesis:

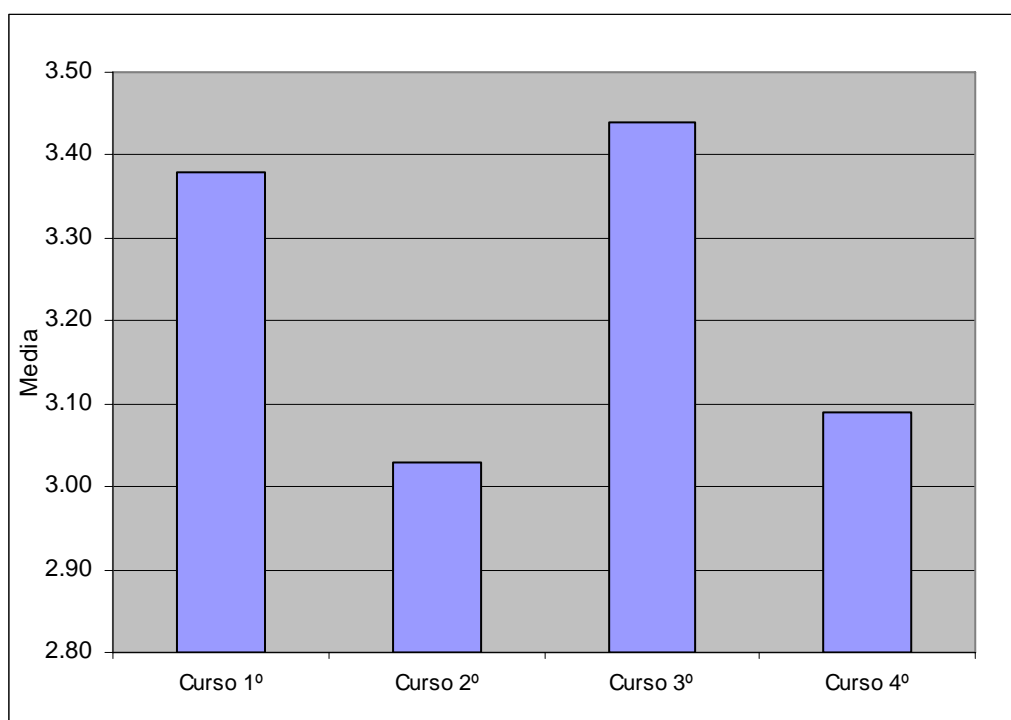
➡ Las familias opinan que el nivel de exigencia en los cursos de 1º, 3º y 4º, necesario para obtener buenos resultados académicos es mayor que en 2º.

4.3.2.3. Las relaciones e interacciones sociales entre profesores y alumnos

• ***Relaciones profesor tutor y alumnos***

El ítem que refleja el grado de conocimiento que los profesores tutores tienen de sus alumnos y el interés que muestran por sus ellos (p. E15) ha obtenido diferentes puntuaciones medias en los distintos cursos, destacando el alto acuerdo de las familias con la acción docente: el promedio de los cursos se encuentra en todos los casos por encima del grado *bastante de acuerdo* (gráfico 4.86)

Gráfico 4.86. Conocimiento de los alumnos por parte del profesor tutor en función del curso

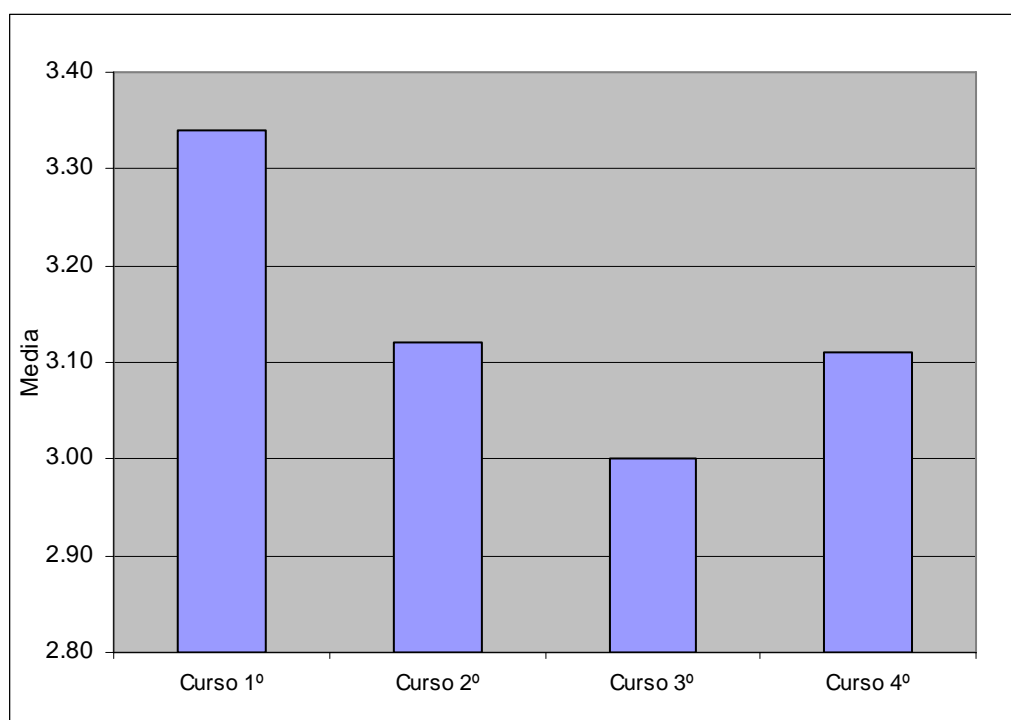


Como se observa en el gráfico 4.86, las elecciones de las familias muestran las diferencias de 1º (3,38) y 3º (3,44) con 2º (3,03) (4º obtiene una puntuación similar de 3,09 puntos), valorándose más el trabajo del tutor en los dos primeros [$F(3,20) = 3,58, p \leq ,01$], como señalan las pruebas de comparaciones múltiples (DMS).

- ***Relaciones entre profesores.***

Las diferencias encontradas entre los cursos en las *relaciones entre los profesores* (p. E17) se ilustran en el gráfico 4.87 en donde las familias de los alumnos de 3º valoran más negativamente que las de 1º las *buenas relaciones* entre los docentes.

GRÁFICO 4.87. Relaciones entre profesores en función del curso



En el gráfico 4.87 se observa la media más alta obtenida por el curso de 1º (3,34), seguido de 2º (3,12), 4º (3,11) y 3º (3,0) [$F(3,17)=2,78, p \leq,04$]. Las comparaciones múltiples entre los cursos indican que las familias, aun manteniéndose en todos los casos dentro del grado *bastante de acuerdo*, opinan que las relaciones entre los profesores de 1º son mejores que en 3º (DMS).

En síntesis:

- ➔ Las relaciones de los profesores *tutores con sus alumnos* son valoradas de forma positiva por las familias de todos los cursos, aunque en 1º y 3º tienen una opinión *más favorable* que en 2º.
- ➔ Las familias opinan que las relaciones entre los profesores son razonablemente *buenas*, aunque *mejores* en 1º que en 3º.

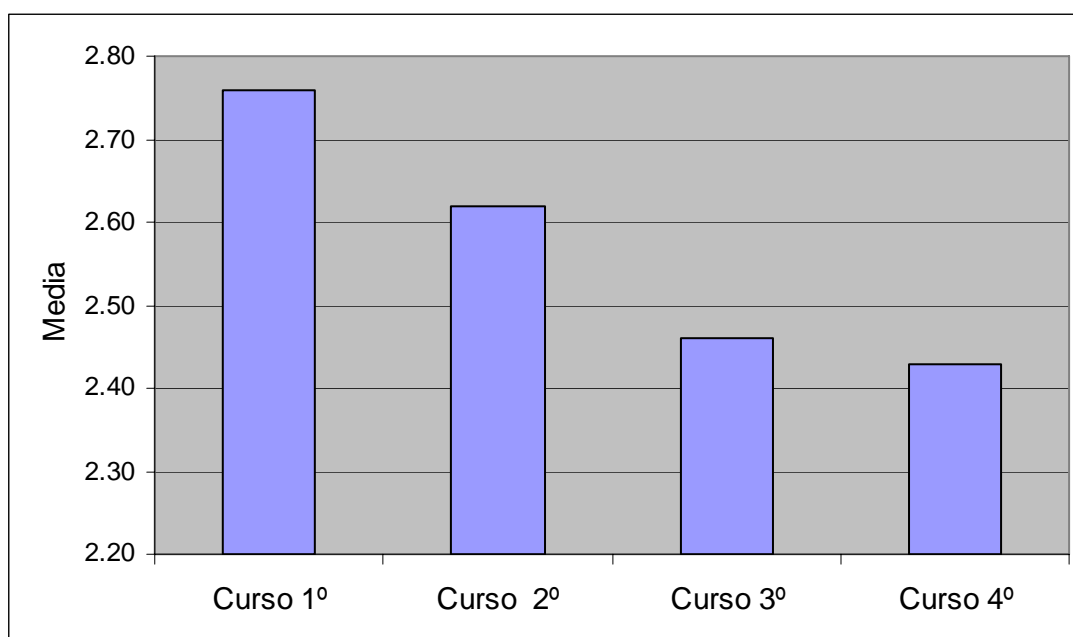
Parte B) Coordinación de valores socioeducativos entre la familia y la escuela en función del curso

4.3.2.4. Hábitos socioeducativos

Las diferencias entre los cursos dentro de esta dimensión aparecen en dos ítems: uno de ellos sobre la participación de los hijos en las *tareas domésticas* (del conjunto de la pregunta sobre “*aspectos del desarrollo*”: p. C), el otro se refiere al *seguimiento cotidiano del trabajo escolar* de los hijos que hacen las familias (p. E34).

El gráfico 4.88 ilustra las diferencias entre los cursos en el ítem sobre la participación de los hijos en las *tareas domésticas*, en donde se observa la mayor puntuación de los más jóvenes de 1º y sus diferencias con los mayores de 3º y 4º.

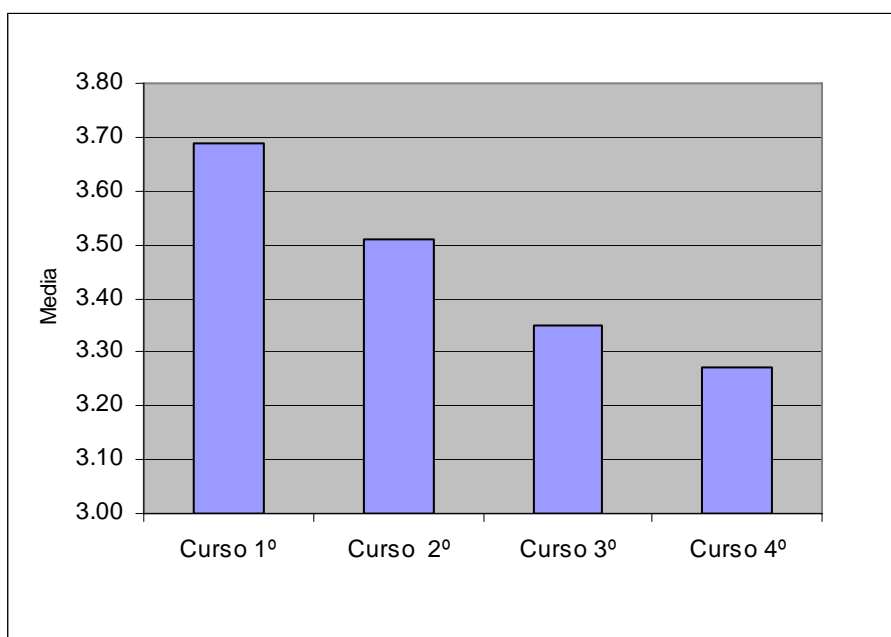
GRÁFICO 4.88. Participación de los hijos en las tareas domésticas en función del curso



Como puede observarse en el eje del gráfico 4.88, entre las puntuaciones medias de este ítem, destaca la obtenida por los padres y madres con hijos en 1º (2,76), aunque debe tenerse en cuenta que todos los cursos se mantienen dentro del grado *algo de importancia*. Le siguen las familias de 2º (2,62) y, a mayor distancia, 4º (2,43) y 3º (2,46) [$F(3,20) = 3,33$, $p \leq ,02$] De acuerdo con estos datos, las pruebas de comparaciones múltiples señalan las diferencias del curso de 1º con los más mayores de 3º y 4º.

En cuanto al grado de seguimiento de los estudios que realizan las familias, las diferencias entre los cursos se representan gráficamente en 4.89.

GRÁFICO 4.89. Seguimiento familiar de los estudios de los hijos



De nuevo, las familias con hijos en 1º obtienen la media más alta (3,69 puntos) en el seguimiento de los estudios como refleja el gráfico 4.89. De tal forma que, aunque los cuatro cursos se mantienen dentro del grado *bastante de acuerdo*, las distintas medias (2º = 3,51, 3º = 3,35, 4º = 3,27) [$F(3,20) = 2,79, p \leq ,04$] presentan diferencias entre ellos en las pruebas de comparaciones múltiples: como en el ítem anterior, según se avanza en la etapa educativa va descendiendo el seguimiento familiar que señala las diferencias entre 1º y 3º y 4º.

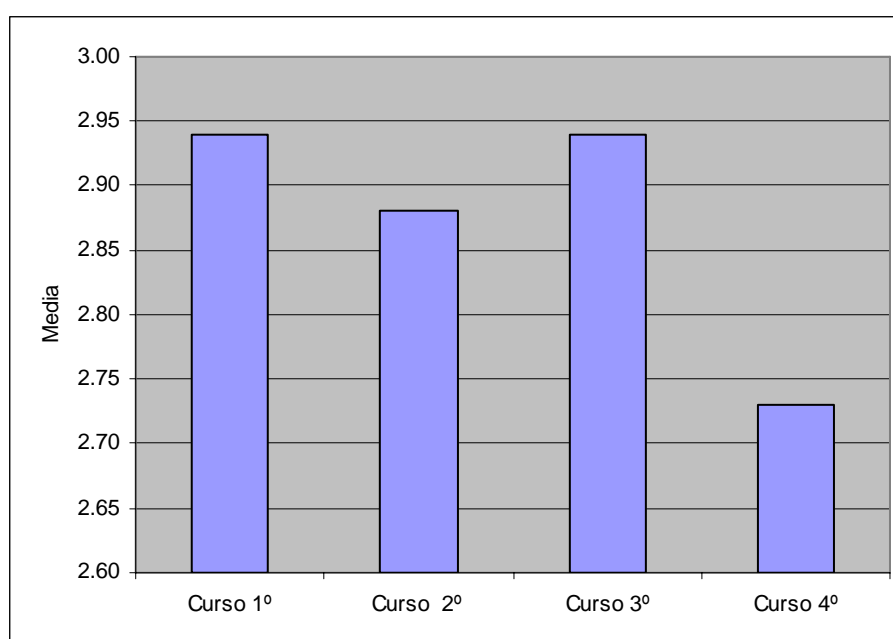
En síntesis:

- ➔ Los padres y madres de alumnos de 1º conceden *más importancia* que los del resto de los cursos a la participación de los hijos en las *tareas domésticas*, grado que va *descendiendo* según se avanza en la etapa educativa.
- ➔ En el mismo sentido, son las familias de 1º quienes comunican en mayor medida hacer un *seguimiento cotidiano* de los estudios de sus hijos. Como en el caso anterior, se observa un *descenso* según aumenta el curso.

4.3.2.5. Atribuciones de eficacia a factores de rendimiento

Del conjunto de nueve ítems de la pregunta sobre la importancia que se atribuye en la familia a *factores de rendimiento* (p.D)¹⁹, se han encontrado diferencias entre cursos en las *buenas relaciones entre los alumnos* (gráfico 4.90).

Gráfico 4.90. Importancia para el rendimiento de las buenas relaciones entre los alumnos en función del curso



De acuerdo con las puntuaciones, padres y madres conceden máxima importancia a las “*buenas relaciones entre los alumnos*”, obteniendo la media más alta 1º y 3º (2,94) que les diferencia de 4º (2,73) [$F(3,20) = 3,41, p \leq ,01$], según señalan las pruebas de comparaciones múltiples.

En síntesis:

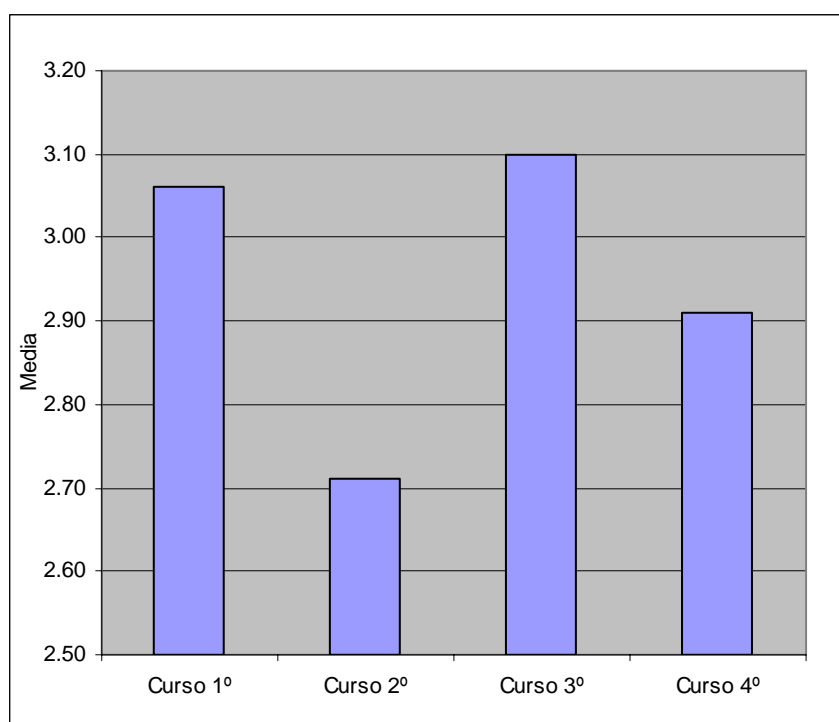
Los padres y madres de 1º y 3º otorgan la máxima importancia a las *buenas relaciones entre alumnos* como factor de influencia en el rendimiento escolar, preocupación que, aunque sigue presente en 4º, desciende de forma significativa.

¹⁹ Recuérdese que esta pregunta, como la anterior (p.D), está graduada en escala 1 a 3: *poca, algo, mucha importancia*.

4.3.2.6. Satisfacción con la enseñanza

El ítem de esta dimensión en donde se han observado diferencias entre los cursos pide la opinión de las familias acerca de la *calidad de la enseñanza* de los profesores (p. E32). Como muestra el gráfico 4.91, 2º obtiene la puntuación más baja de la etapa.

GRÁFICO 4.91. Calidad de la enseñanza de los profesores en función del curso



El gráfico 4.91 permite observar cómo los cursos de 2º (2,71) y 4º (2,91) quedan por debajo de la media del conjunto de la etapa (2,95), que aun dentro del grado *algo*, está muy próxima a *bastante de acuerdo*. Por el contrario, el curso de 3º puntúa más alto que el resto (3,10), a muy escasa distancia de 1º (3,06) [$F(3,20)=2,92, p \leq ,03$]. En el mismo sentido, las pruebas de comparaciones múltiples señalan las diferencias de 2º con 1º y 3º.

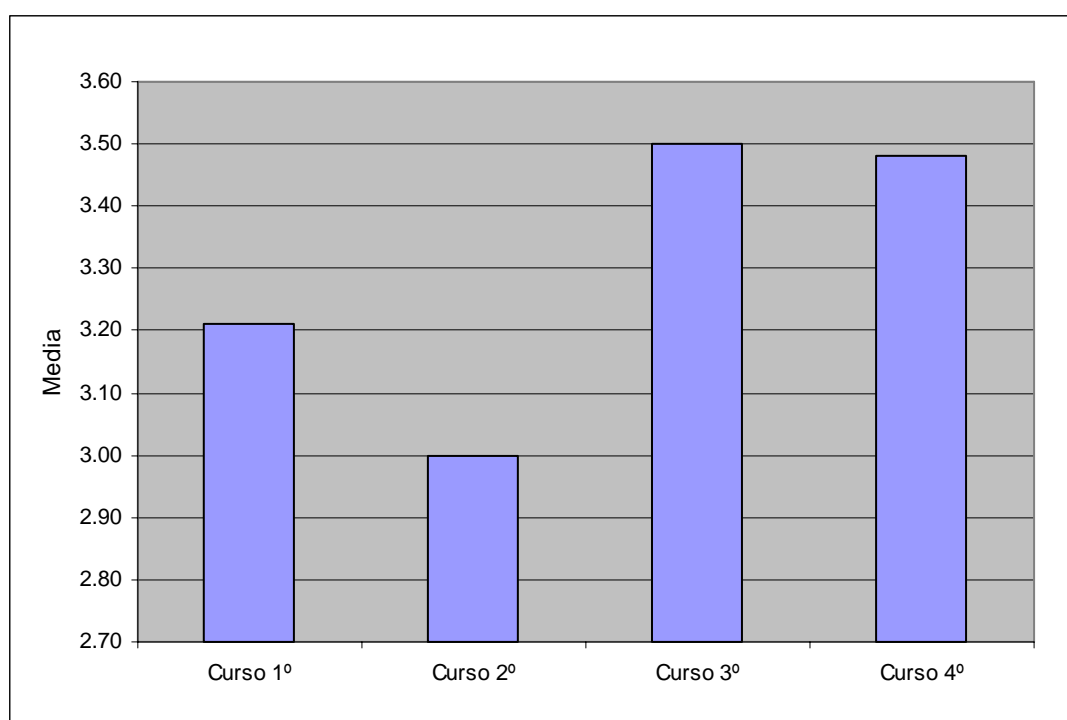
En síntesis:

La opinión acerca de la *buna calidad de la enseñanza* de los profesores manifiesta un acuerdo global con el conjunto del profesorado en los cursos de 1º y 3º, destacando la opinión más *negativa* de 2º y 4º.

4.3.2.7. Escuela y entorno social seguros

En esta última dimensión del clima escolar, se han encontrado diferencias en el ítem que pide a las familias su grado de acuerdo con las medidas de seguridad del centro en las actividades externas (p. E28). El gráfico 4.92 muestra las puntuaciones de los cuatro cursos de la etapa.

Gráfico 4.92. Medidas de seguridad en el instituto en actividades externas en función del curso



Las medias globales de los cursos en las dos fases, en orden de menor a mayor y dentro del grado *bastante de acuerdo*, son las siguientes: 2º (3,00), 1º (3,21), 4º (3,48) y 3º (3,50) [$F(3,20) = 3,84, p \leq ,01$]. Por su parte, las pruebas de comparaciones múltiples indican diferencias entre 4º y 1º; entre 3º y los inmediatamente inferiores (1º y 2º), y entre 2º y los dos cursos del ciclo superior (3º y 4º).

En síntesis:

Las diferencias entre cursos están presentes en las medidas de seguridad que toma el centro en las salidas al exterior: aunque la opinión general es positiva, las familias de los alumnos de 2º y 1º son más desfavorables que en los cursos superiores.

4.4. El clima escolar desde la perspectiva de alumnos, profesores y familias: una mirada complementaria

Como se expone en la introducción al capítulo completo, el punto de vista contrastado del colectivo de alumnos, profesores y familias sobre los conflictos y las estrategias de resolución completa la información analizada con anterioridad desde la perspectiva única de cada colectivo. De acuerdo con este criterio, el capítulo que sigue, quinto y último del bloque, presenta los resultados de los análisis procedentes del cruce de un conjunto de ítems de los cuestionarios distribuidos entre las tres poblaciones del estudio: alumnos, profesores y familias del centro en donde se ha implantado el programa de intervención, la escuela experimental. La selección de la información, asimismo, se ha llevado a cabo de acuerdo con el doble criterio de relevancia para el objeto de estudio, en primer lugar. Matizado, no obstante, por las limitaciones en el tratamiento estadístico de los datos de los cuestionarios de cada grupo de población, cuya construcción, como se recordará, no es idéntica en todos los casos.

El orden de la presentación es equivalente a los subcapítulos del resto del bloque: la *parte A*, gestión de la convivencia en el centro, incluye la frecuencia de los conflictos según alumnos y profesores, las relaciones entre colectivos según su doble punto de vista y también desde el de las familias –en función de los casos- y sus propuestas para la mejora de la convivencia. La *parte B*, por un lado, expone el funcionamiento de los canales de información y comunicación desde la perspectiva de los profesores y las familias, así como de alumnos y docentes. Por otro, presenta los puntos de vista de los tres colectivos sobre la adecuación de las medidas de intervención ante el conflicto en el instituto y, por último, aborda los resultados del contraste de opiniones entre alumnos y profesores sobre el estilo habitual de su resolución en el centro.

4.4.1. La gestión de la convivencia en el centro y en el aula

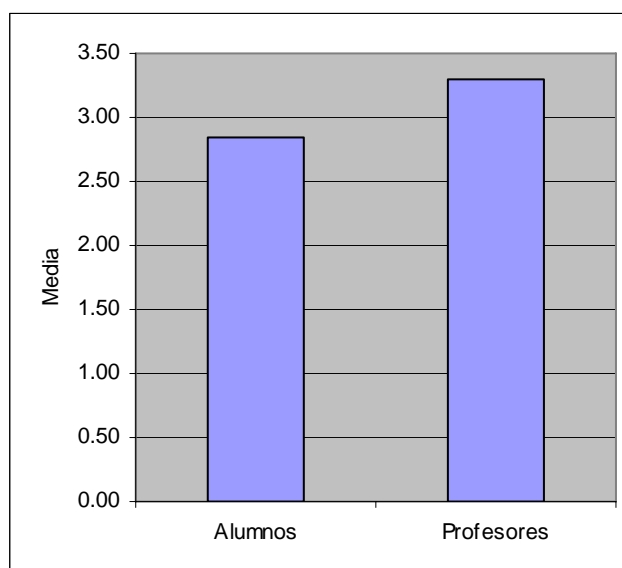
Parte A) Detección de conflictos y estrategias de prevención

4.4.1.1. Incidencia de agresiones y conflictos según los alumnos y los profesores

Como se recordará, las preguntas que encabezan los cuestionarios de profesores y alumnos indagan sobre la *frecuencia de agresiones y conflictos* en el instituto de forma general (p.1 en ambos

)²⁰. Los resultados muestran diferencias significativas entre las dos poblaciones, siendo mayor su incidencia desde el punto de vista docente que desde la perspectiva del alumnado, como ilustra el gráfico 4.93.

Gráfico 4.93 Frecuencia de agresiones y conflictos según alumnos y profesores



El gráfico 4.93 permite observar las diferencias entre alumnos y profesores sobre la incidencia de agresiones y conflictos en el centro: las puntuaciones medias de los chicos y chicas (2,85) les separan significativamente de los docentes (3,29) [$F(1,55) = 8,79, p \leq ,003$]. Por tanto, de acuerdo con los grados de la escala, las agresiones y los conflictos en el instituto se sitúan entre *poco* y *relativamente frecuentes* para el alumnado, y para el profesorado entre *relativamente* y *bastante frecuentes*.

4.4.1.2. Las relaciones e interacciones sociales entre colectivos educativos

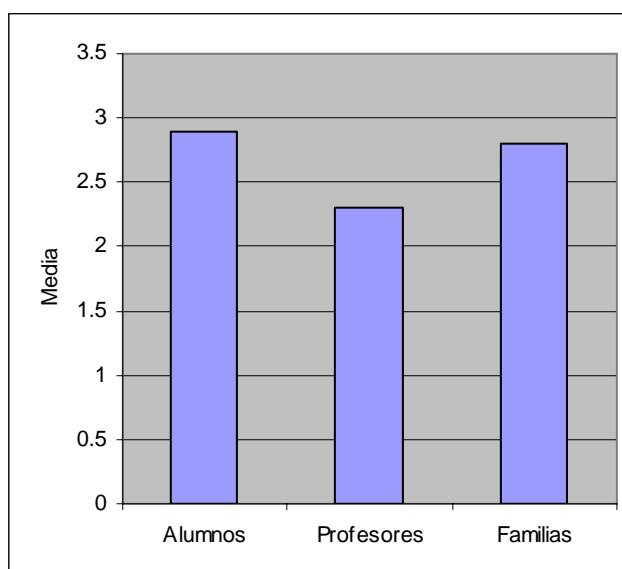
Conocida la distinta percepción de la frecuencia de los conflictos entre alumnado y profesorado, en lo que sigue se abordan las diferencias entre ambos colectivos y el de familias, en cuanto a la calidad de las relaciones que mantienen cada uno de ellos entre sí y con respecto a los demás. Asimismo, este apartado incluye la valoración de las relaciones de colaboración entre el profesorado, desde su propio punto de vista y el de las familias del alumnado.

²⁰ Recuérdese la construcción de esta pregunta, único caso de escala likert 1 a 5.

- **Relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores**

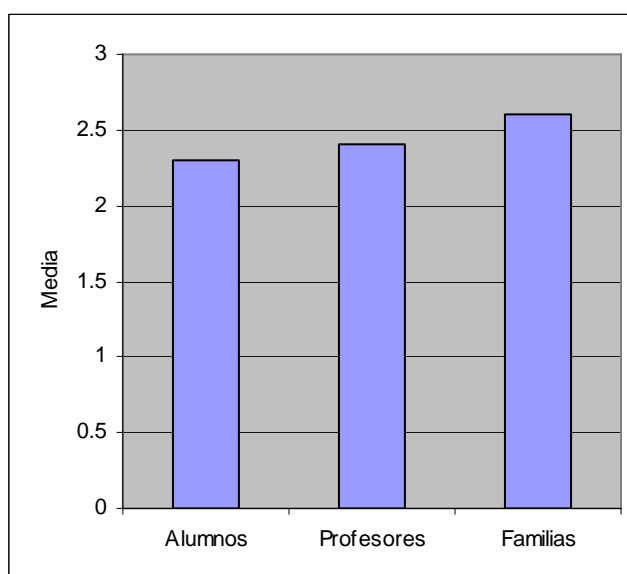
Los dos items que indagan en la calidad de las *relaciones entre alumnos*, por una parte, y entre *alumnos y profesores*, por otra (p.17 en el cuestionario de alumnos, p.31 de profesores y p.17 de familias), presentan diferencias altamente significativas: en el primer caso, entre ellos y los profesores, aunque no con las familias (gráfico 4.94). En el segundo, alumnado y profesorado no se diferencian en sus puntos de vista, aunque sí lo hacen las familias (gráfico 4.95)

Gráfico 4.94. Relaciones entre alumnos según alumnos, profesores y familias



En el gráfico 4.94 puede apreciarse lo que señalan las pruebas de comparaciones múltiples entre las tres poblaciones: los alumnos y sus familias tienen una opinión más positiva de las relaciones que mantienen con sus compañeros de la que, por el contrario, tienen sus profesores: muy próxima al grado “*bastante buenas*” (2,9 de media los alumnos y 2,8 de las familias), por encima del grado “*algo de acuerdo*” la puntuación del profesorado (2,3) [$F(2,75) = 15,7, p \leq ,0001$]. Por otra parte, las diferencias en puntos de vista sobre las relaciones de los *alumnos con los profesores* reflejadas en el gráfico 4.95 ilustran cómo las familias obtienen la puntuación más alta entre las tres poblaciones, separándose de los alumnos y los profesores que no se diferencian entre sí y confirman las pruebas de comparaciones múltiples.

Gráfico 4.95. Relaciones entre alumnos y profesores según alumnos, profesores y familias



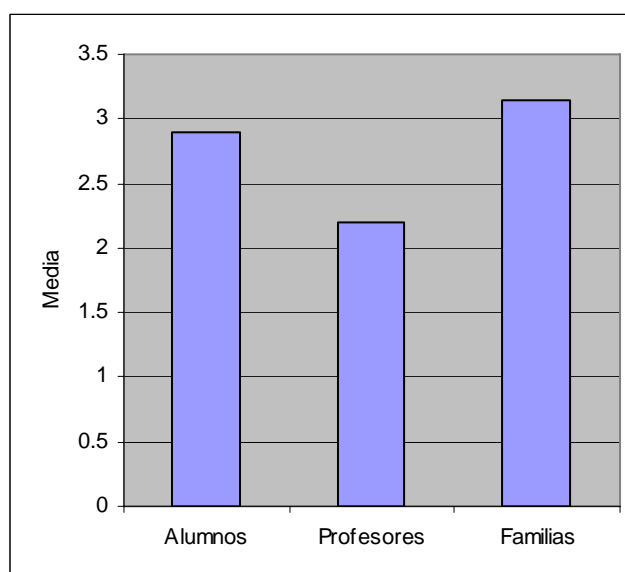
El gráfico 4.95 muestra la proximidad de las puntuaciones medias de alumnos (2,3) y profesores (2,4), aunque ambos colectivos, a pesar de diferenciarse de las familias (2,6) se mantienen dentro del grado “*algo de acuerdo*” con la afirmación de que las relaciones entre alumnos y docentes son buenas. No obstante, los análisis destacan la mayor puntuación de padres y madres que indica una opinión más optimista y les separa de forma altamente significativa de sus hijos y de los profesores [$F(2,75) = 14,68, p \leq ,0001$]

- ***Relaciones entre profesores y familias***

Las preguntas cuyos resultados se cruzan en este epígrafe presentan, de nuevo, diferencias entre las tres poblaciones del estudio, destacando su alta significatividad entre alumnos y familias según confirman las pruebas de comparaciones múltiples²¹ (p.17 en el cuestionario de alumnos, p.31 de profesores y p.17 de familias). Como se observa en el gráfico 4.96, alumnos y docentes se mantienen dentro del grado “*algo de acuerdo*”, mientras que las familias superan el grado de “*bastante de acuerdo*”

²¹ En la medida en que puede influir en la interpretación de este resultado, es preciso tener en cuenta una matización: la formulación de la pregunta en el cuestionario de las *familias* alude a las relaciones con los profesores *tutores*, a diferencia de los correspondientes a los distribuidos entre los alumnos y entre los docentes, en donde se habla de profesorado en general.

Gráfico 4.96. Relaciones entre profesores y familias según alumnos, profesores y familias

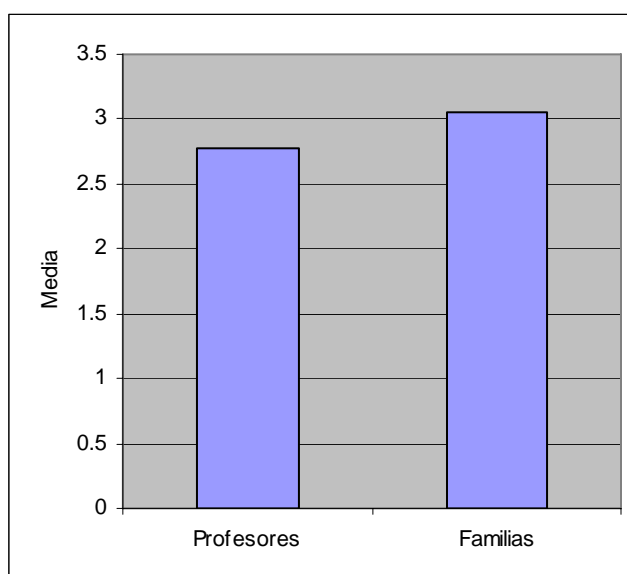


El gráfico 4.96 muestra cómo el profesorado obtiene la media más baja (2,2 puntos), seguido del alumnado (2,9), aunque estos últimos están muy próximos al grado “*bastante de acuerdo*”. No obstante, a pesar de las diferencias entre estas dos poblaciones, aún mayor es la distancia con la obtenida por las familias, cuya media (3,14) supera el grado “*algo de acuerdo*”, señalando de nuevo la visión más positiva de los tres colectivos sobre las relaciones de los alumnos con la figura del profesor- tutor [$F(2,73) = 22,25, p \leq ,0001$]

- ***Relaciones de colaboración entre el profesorado***




Los resultados de los análisis que se incluyen en este subapartado, como se expone en la introducción, corresponden a los colectivos de profesorado y familias (p.30, cuestionario de profesores; p.16, familias). Una vez más, las puntuaciones muestran diferencias entre ellos y son padres y madres quienes obtienen medias más altas en comparación con los docentes, como se observa en el gráfico 4.97.

Gráfico 4.97. Relaciones colaborativas entre el profesorado según docentes y familias



Las diferencias de medias entre colectivos (profesores, 2,78; familias, 3,05 puntos) [$F(1,26) = 4,03, p \leq ,04$], como se aprecian con claridad en el gráfico 4.97, señalan a un colectivo docente dentro del grado “*algo de acuerdo*”, en tanto que las familias lo superan al situarse en “*bastante de acuerdo*” con la idea del trabajo en equipo del conjunto del profesorado.

En síntesis:

-  Los profesores creen que las agresiones y conflictos en el centro son más frecuentes de lo que opinan los alumnos, quienes les conceden una incidencia baja o media baja.
-  Alumnos y familias consideran que las relaciones que mantienen los chicos y chicas como compañeros son *bastante buenas*, diferenciándose de forma significativa de la opinión, más negativa, que comunica el profesorado.
-  Padres y madres tienen una opinión más optimista acerca de las relaciones entre alumnos y profesores de la indican estos dos últimos colectivos. Aun así, los tres grupos de población se mantienen dentro del grado *algo de acuerdo* ante la afirmación de que las relaciones son buenas.



Las familias consideran, asimismo, que sus relaciones con el profesorado son notablemente mejores de lo que opinan sus hijos y los docentes del centro. No obstante, es preciso destacar que las familias se refieren de forma concreta a la figura del profesor-tutor, en tanto que alumnado y profesorado informan de las relaciones que mantienen entre sí como colectivos.

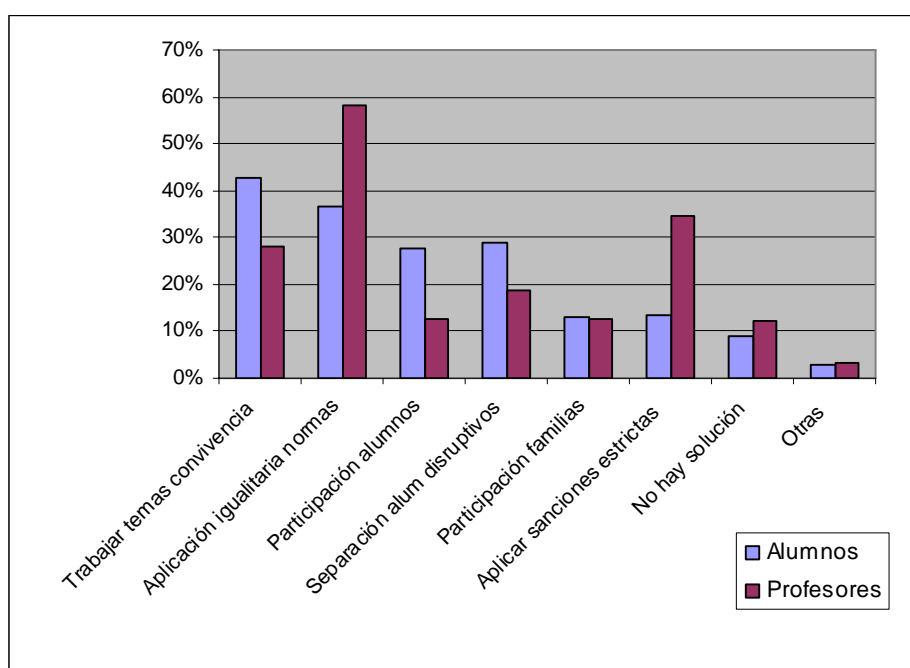


Una vez más, las familias son más optimistas que los docentes acerca de las relaciones de colaboración entre el profesorado.

4.4.1.3. Propuestas de alumnos y profesores para la mejora de la convivencia



Las diferencias de opinión entre alumnado y profesorado sobre las que deben ser las estrategias más adecuadas para hacer frente a los problemas de convivencia en el centro (p.12b, cuestionario de alumnos; p.5, profesores), se han manifestado en dos de los ocho items que componen la pregunta: en la aplicación equitativa de las normas de convivencia por parte de todo el profesorado y en la utilización de estrategias de carácter estrictamente punitivo. El gráfico 4.98 muestra las puntuaciones obtenidas en el conjunto de items.

Gráfico 4.98. Soluciones para afrontar los problemas de convivencia desde el punto de vista del alumnado y el profesorado



Como muestra el gráfico 4.98, más de la mitad de los profesores (58,1%) señalan como primera opción en las soluciones para afrontar los conflictos, la aplicación común por el profesorado de las normas de convivencia. En esta pregunta se diferencian de forma significativa del 36,7% de los alumnos, que la eligen en segundo lugar [$\chi^2(1)= 5,47, p \leq ,01$] La otra opción que separa a ambos colectivos, la aplicación de sanciones estrictas, es elegida por un amplio porcentaje de docentes (34,4%), para quienes ocupa el segundo lugar del conjunto de ítems, y por tan sólo el 13,5% del alumnado, quienes la indican en quinto lugar [$\chi^2(1)=9,14, p \leq ,002$] En el resto de las opciones no se han encontrado diferencias entre ambos colectivos.

En síntesis:

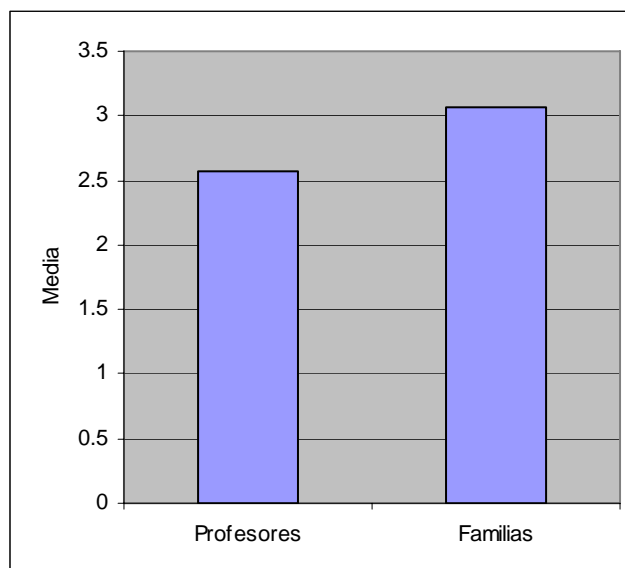
-  Más de la mitad de los profesores eligen, como primera opción para solucionar los conflictos de convivencia, la aplicación colectiva de las normas de convivencia siguiendo los mismos criterios de actuación. La tercera parte del alumnado se muestra de acuerdo, aunque para ellos es la segunda opción tras la formación en temas de convivencia.
-  La aplicación de estrategias punitivas es señalada por más de la tercera parte de docentes y por tan sólo el 10% del alumnado.

Parte B) La intervención ante el conflicto: actuaciones en el centro y en el aula

4.4.1.4. Funcionamiento de los canales de información.

Este apartado engloba dos ítems: el conocimiento de las normas de convivencia por la comunidad educativa desde la perspectiva del profesorado y de las familias, y la libertad de expresión de alumnos y profesores en el centro. En ambos casos, tanto cuando opinan docentes y familias sobre el *conocimiento de las normas* (p.18, cuestionario de profesores; p.25, familias), como cuando lo hacen los alumnos contrastando su punto de vista con el profesorado (p.13, alumnos; p.16, profesores), las diferencias entre poblaciones son altamente significativas. El gráfico 4.99 ilustra las diferencias en el primer caso.

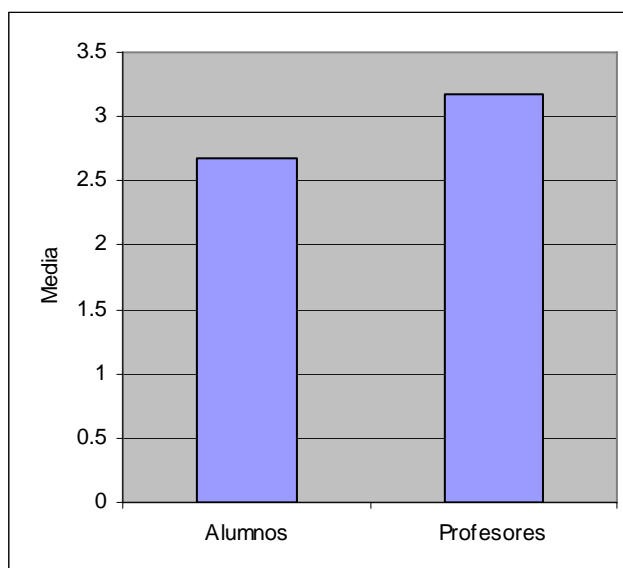
Gráfico 4.99 Conocimiento de normas de convivencia en la comunidad educativa desde el punto de vista del profesorado y de las familias



El gráfico 4.99 muestra la puntuación media en las familias mayor que la del profesorado (3,06) que les sitúa en el grado de *“bastante de acuerdo”* con el conocimiento de la normativa del centro. Esta puntuación les separa de los docentes²², cuya media (2,57) les sitúa en el grado *“algo de acuerdo”* y diferencia significativamente [$F(1,18) = 13,22, p \leq ,0001$]. Por otra parte, el gráfico 4.100 permite observar una vez más la existencia de diferencias altamente significativas entre las poblaciones de alumnos (2,67) y profesores (3,18) [$F(1,53) = 16,99, p \leq ,0001$], en este caso sobre la libertad de expresión en el centro. De acuerdo con estas puntuaciones, por tanto, los docentes opinan de forma muy positiva sobre las posibilidades de expresar la propia opinión, situándoles su media por encima del grado de *“bastante de acuerdo”*. No es el caso de los alumnos, quienes se muestran notablemente menos optimistas como indica su ubicación, de acuerdo con la media, en el grado de *“algo de acuerdo”*.

²² Debe recordarse que la pregunta dirigida al profesorado sobre el conocimiento de las normas hace referencia a *toda la comunidad educativa*, lo que incluye, junto a las familias, a los propios alumnos. En el caso de los padres y madres, el cuestionario solicita la información *sólo* de su propio colectivo.

Gráfico 4.100 Libertad de expresión en el centro desde el punto de vista del alumnado y del profesorado

*En síntesis:*

Las familias se consideran bien informadas acerca de la normativa reguladora de la convivencia en el instituto, opinión que les diferencia del profesorado. Estos últimos creen que no sólo las familias, sino el conjunto de la comunidad educativa, tiene un conocimiento más escaso del tema.



En sentido contrario, el colectivo docente se diferencia de los alumnos en el grado de libertad de expresión en el instituto, siendo los primeros más optimistas. Los alumnos son notablemente más negativos.

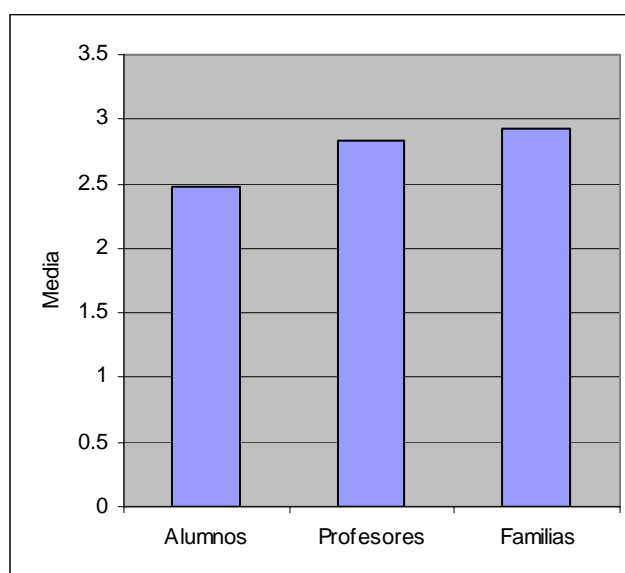
4.4.1.5. Estrategias habituales de resolución de conflictos en el centro

Este apartado incluye dos tipos de información sobre el estilo habitual de resolución de conflictos en el instituto: en primer lugar, se cruzan un conjunto de preguntas de grado de acuerdo que comprenden las opiniones de los tres colectivos, exponiéndose asimismo la opinión de alumnos y profesores sobre la gestión de conflictos por parte del equipo directivo; en segundo lugar, la opinión de docentes y alumnos sobre estrategias de intervención ante los conflictos en una pregunta de siete opciones de respuesta.

En cuanto a la adecuación del estilo de resolución de conflictos del equipo directivo (p.14, cuestionario de alumnos; p. 17, profesores) o del instituto de manera general (p. 24,

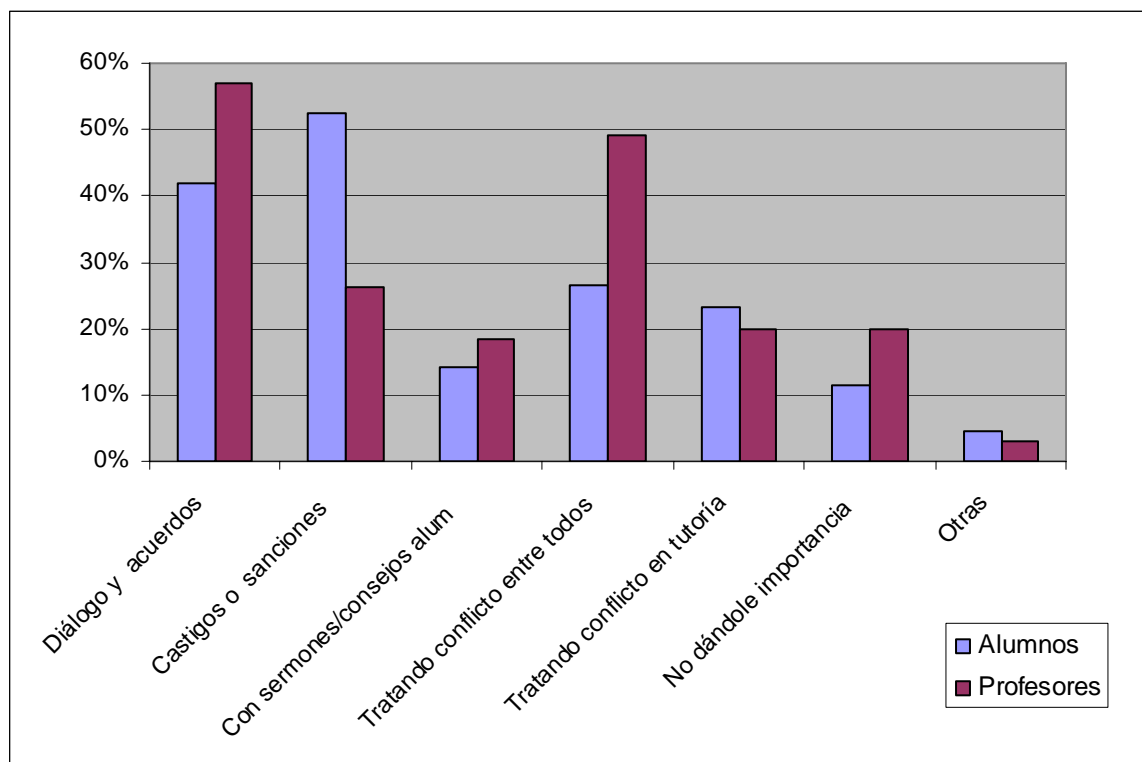
cuestionario de familias), destaca de nuevo el resultado que diferencia a las tres poblaciones de forma altamente significativa. Así, aunque todos los colectivos se mantienen dentro del grado “*algo de acuerdo*”, los alumnos obtienen la puntuación media más baja (2,48 puntos) que les separa de los colectivos de adultos: de los docentes (2,83) y de las familias (2,92), cuyas medias en este caso son equivalentes, como indican las pruebas de comparaciones múltiples [$F(2,74) = 19,35, p \leq ,0001$] El gráfico 4.101 muestra las diferencias.

Gráfico 4.101. Adecuación del estilo de resolución de conflictos en el centro desde el punto de vista del alumnado, profesorado y familias








Por último en este apartado, las diferencias encontradas entre alumnos y profesores en las actuaciones docentes para la resolución de los conflictos en la vida cotidiana del centro (p. 9, cuestionario de alumnos; p. 6, profesores) pueden observarse en el gráfico 4.101: en las opciones de *castigos o sanciones* (altamente significativas); [resolver el conflicto] ... *entre todos* (id.) y en el *diálogo* o en la *no intervención* del profesor.

Gráfico 4.102. Estilo habitual de resolución de conflictos en el centro desde el punto de vista del alumnado y el profesorado en porcentajes



De acuerdo con los datos reflejados en el gráfico 4.102, por tanto, el 52,6 % del alumnado considera que las estrategias más habituales en el centro son de carácter estrictamente punitivo, opinión que sólo comparte el 21,2% de los profesores [$\chi^2(1) = 16,09, p \leq ,0001$] Los porcentajes se invierten cuando se observan las respuestas a la opción que dice tratar el conflicto *entre todos: tutor, profesores, jefes de estudio, alumnos*: elegido por el 49,2% de los docentes y por el 26,5% de los alumnos [$\chi^2(1) = 14,38, p \leq ,0001$]. La opción que implica resolver los conflictos *dialogando y llegando a acuerdos* separa asimismo a alumnos y profesores, siendo más elegida por estos últimos (56,9%) que por los chicos y chicas (42,0%) [$\chi^2(1) = 5,22, p \leq ,02$]. Finalmente, destaca el porcentaje de 11,4% de alumnado que indica que los profesores no intervienen ante los conflictos, opción que no es señalada por ningún docente [$\chi^2(1) = 8,27, p \leq ,004$]

En síntesis:

- 
- Los alumnos presentan una visión más negativa de la gestión de los conflictos por el *equipo directivo* que los dos colectivos de adultos: los profesores y las familias, quienes no se diferencian entre sí.
- En cuanto a las estrategias concretas de resolución de conflictos en el día a día del centro, las diferencias entre alumnos y docentes se manifiestan en cuatro tipos de intervenciones:
- 
- En la utilización de *castigos y sanciones*, señalada por más de la mitad de los alumnos y por menos de la cuarta parte de los profesores.
- 
- En el *tratamiento colectivo del conflicto* por parte de todas las partes implicadas, señalada por casi la mitad del profesorado y por más de uno de cada cuatro alumnos.
- 
- En la elección del *diálogo* como estrategia principal de resolución, destacada por mayor porcentaje de profesores que de alumnos.
- 
- En la denuncia de un sector de alumnos, por encima del 10%, de la *no intervención* del profesorado ante el conflicto. Esta opción no la ha señalado ningún docente.

Capítulo 5.

LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS, LOS PROFESORES Y EL EQUIPO DIRECTIVO

Introducción

El capítulo que se inicia ahora presenta la valoración del programa de intervención a partir de las opiniones de los colectivos de alumnos y profesores. Junto con la información obtenida a partir de los cuestionarios de clima, consideramos que la evaluación del programa debería incluir la valoración que hacen de él los propios implicados. En este sentido, una dimensión básica de la evaluación, e indicador del éxito del programa, es la satisfacción o *eficacia percibida* acerca de su funcionamiento por quienes han participado de forma directa en su implantación y desarrollo. Como se expone más adelante, las opiniones de los alumnos y profesores implicados proporcionan información esencial sobre los aciertos del programa, así como de las tensiones experimentadas durante su puesta en marcha. Por último, el tercer eje de la evaluación incluye los cambios en el desarrollo encontrados en el grupo de *alumnos ayudantes*, derivados de su participación en el programa, en el primer año de su implantación en el centro.

Desde la perspectiva sistémica que orienta el trabajo, por tanto, se introducen los puntos de vista de los colectivos de alumnos y profesores y de los miembros del equipo directivo responsables del programa, con objeto de favorecer una mayor comprensión de su desarrollo y perspectivas de futuro en el centro. Como se ha expuesto en el capítulo de metodología, conocer la valoración y repercusión del programa en el conjunto del centro por toda su población, y, al mismo tiempo, el punto de vista de los directamente implicados, ha supuesto optar por la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas.

En función de ello, los resultados se presentan en dos bloques: la parte cuantitativa, que incluye los datos de los cuestionarios sobre valoración del programa que completaron profesores y alumnos, y la parte cualitativa, en la que se recoge la información obtenida a través de los grupos de discusión con el profesorado y el alumnado, así como la opinión del equipo directivo en la entrevista que se realizó con dos de sus miembros.

5.1. La valoración del programa desde la perspectiva de los alumnos

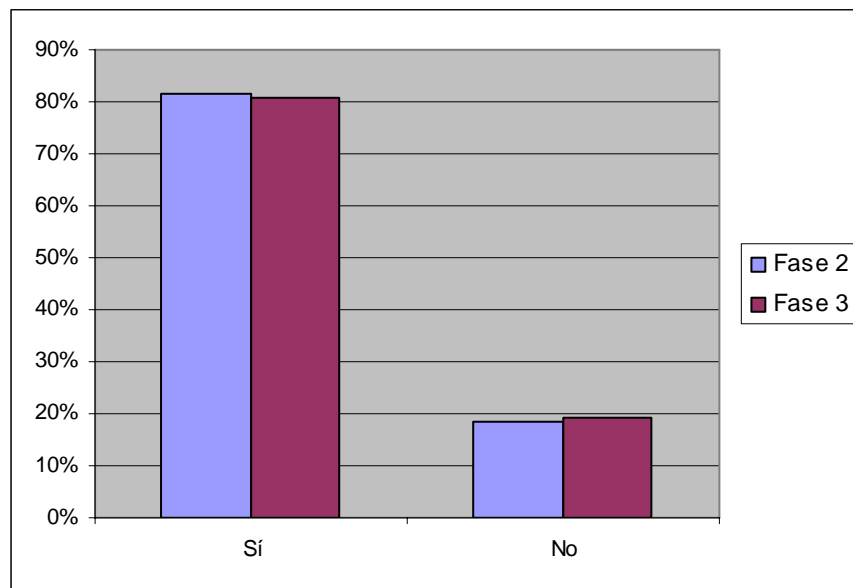
En el capítulo de método de la investigación se avanzó que la información que se presenta en este apartado corresponde a resultados de los análisis de datos recogidos por medio de un

breve cuestionario, anexo al de clima escolar, distribuido entre la población total de alumnos en las fases del estudio media (F2) y final (F3)

5.1.1. Conocimiento del programa y de la figura del alumno ayudante

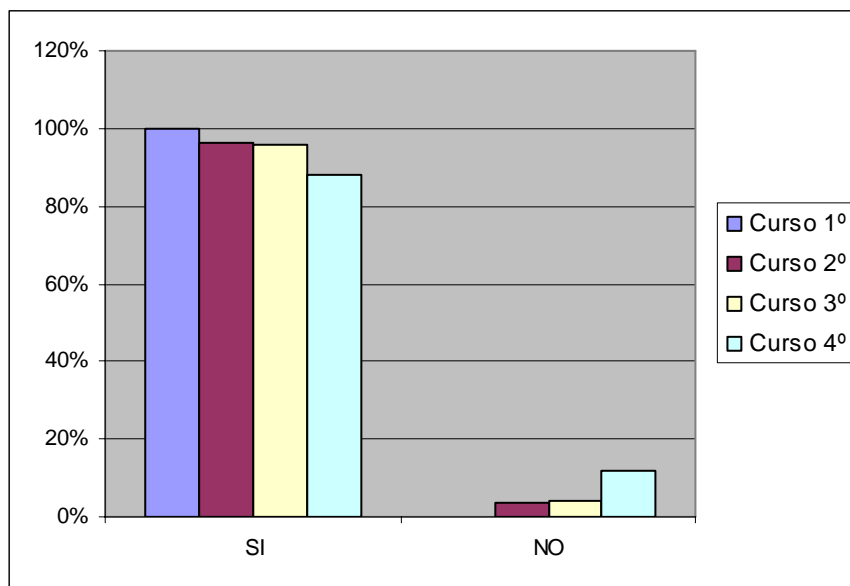
Este apartado presenta la información relativa al conocimiento del programa de manera global (p.1) y de las figuras de los *alumnos ayudantes* (p.2) por el conjunto del alumnado del centro. Los gráficos 5.1.y 5.2 reflejan las puntuaciones obtenidas

Gráfico 5.1. Conocimiento del programa por el alumnado por fases (%)



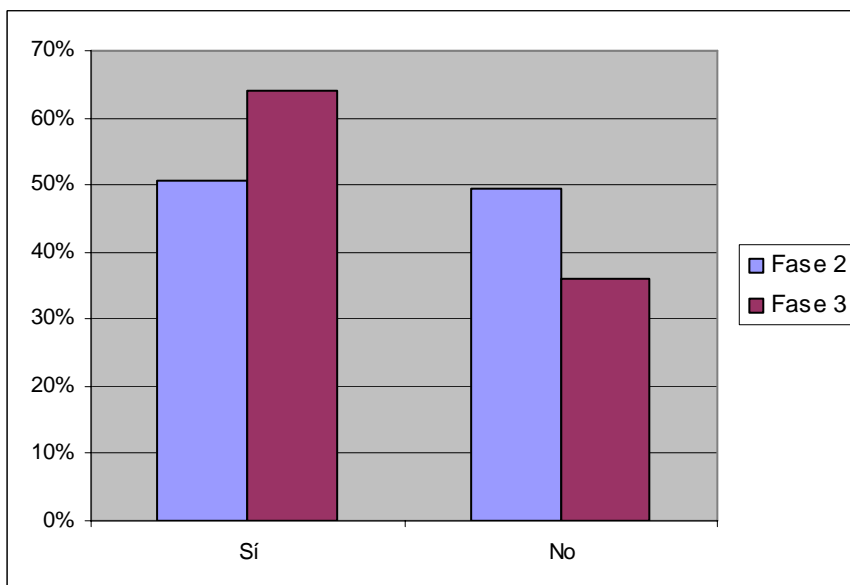
Como se observa en el gráfico 5.1, los porcentajes de alumnos que contestan afirmativamente sobre el conocimiento del programa son muy similares en los dos momentos de recogida de la información, un total de 81,1%, sin diferencias entre los cursos ni entre chicos y chicas

La pregunta sobre conocimiento de los *alumnos ayudantes* de las clases (p.2), obtiene porcentajes de respuesta afirmativos aún más altos (95,8%), aunque en este caso sí se han observado diferencias entre los más jóvenes de 1º y los alumnos de 4º (1º=100%, 2º= 96,2%, 3º=95,9%, 4º=88,1%) [$\chi^2(3) = 12,74, p \leq ,005$] (gráfico 5.2)

Gráfico 5.2. Conocimiento de los *alumnos ayudantes* por el alumnado por cursos (%)

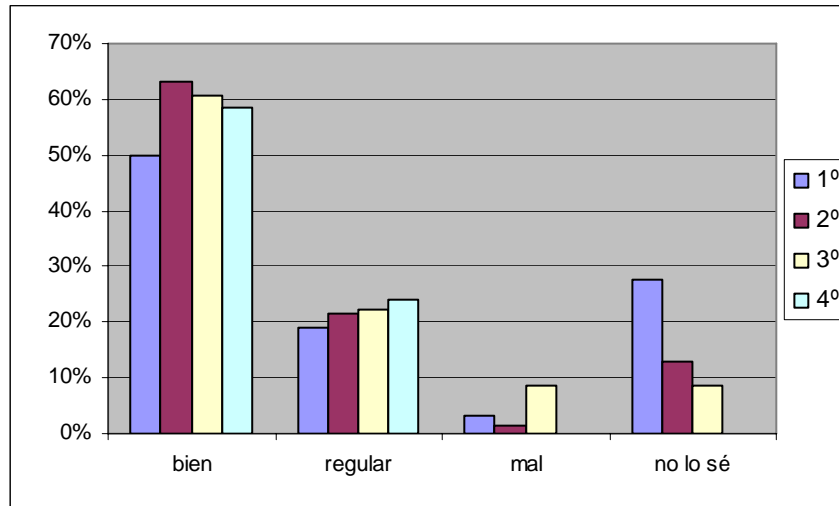
5.1.2. Conocimiento y valoración de las actuaciones de los alumnos ayudantes

Más de la mitad del alumnado tiene conocimiento de actuaciones de los *alumnos ayudantes*, destacando en este caso las diferencias entre las fases, siendo mayor el porcentaje de respuestas afirmativas en el último momento de recogida de información (F2= 50,7%, F3= 63,0%) [$\chi^2(1) = 4,33, p \leq ,03$] Así lo ilustra el gráfico 5.3.

Gráfico 5.3. Conocimiento de las actuaciones de los *alumnos ayudantes* por el alumnado por fases (%)

En cuanto a la valoración de las intervenciones de los *alumnos ayudantes* (p.5), los porcentajes de respuesta entre las cuatro opciones no han variado entre las dos fases (*bien* = 57,7%, *mal* = 21,1%, *regular* = 3,9%, *no sé* = 17,2%) No obstante, al segregar los datos por cursos, se han encontrado diferencias entre los cursos, como refleja el gráfico 5.4.

Gráfico 5.4. Valoración de las actuaciones de los *alumnos ayudantes* por cursos (%)



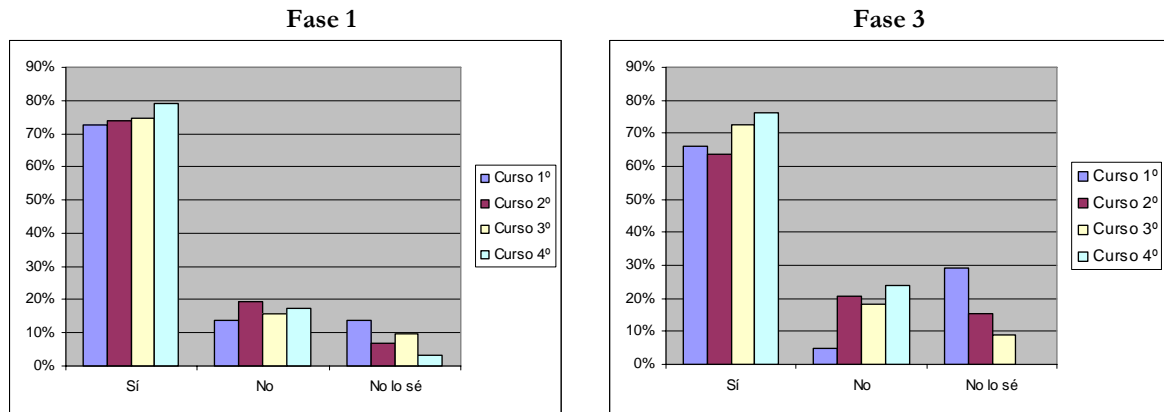
Como ilustra el gráfico 5.4, las respuestas positivas son mayoritarias en todos los cursos (1º = 50%, 2º = 63%, 3º = 60,5%; 4º = 58%), seguidas de quienes manifiestan una opinión moderada (1º = 18,9%, 2º = 21,5%, 3º = 22,2%; 4º = 24,1%) Se han encontrado diferencias entre quienes tienen una opinión negativa, 3º, con el porcentaje más alto (8,6%) y 4º, en donde ningún alumno la ha señalado-, y en quienes manifiestan no tener opinión: un amplio sector de 1º (27,8%) y con el porcentaje más bajo de todos los cursos, 3º (8,6%) [$\chi^2(9) = 18,85, p \leq ,02$].

5.1.3. Valoración de la influencia del programa en la mejora de la convivencia

Este apartado, final sobre las opiniones del alumnado, presenta los resultados de la pregunta sobre las posibilidades del programa para mejorar las relaciones de convivencia en el instituto¹. Como recoge el gráfico 5.5, la respuesta mayoritaria del alumnado es afirmativa (71,7%), habiéndose encontrado de nuevo diferencias entre los cursos, aunque en este caso tan sólo en el segundo momento de recogida de la información.

¹ Las preguntas 7 y 8 exigen análisis cualitativos que se realizarán en estudios posteriores.

GRÁFICO 5.5. Influencia del programa en la mejora de la convivencia desde el punto de vista del alumnado del centro por cursos y fases (%)



De acuerdo con los datos que refleja el gráfico 5.5, si bien no se observan diferencias entre los cursos en ninguna de las tres opciones de respuesta (*sí* = 74,5%, *no* = 16,5%, *no lo sé* = 9%) en la primera fase, se han encontrado en la segunda, destacando el amplio porcentaje de alumnos y alumnas de 1º que manifiestan no tener opinión (29,3%) En 4º nadie ha señalado esa opción, diferenciándose así de los más jóvenes [$\chi^2(6) = 14,85, p \leq ,02$]

En síntesis:



La gran mayoría del alumnado conoce el programa y a los *alumnos ayudantes* de sus clases, siendo los más jóvenes de 1º quienes dicen en mayor medida saber quiénes son, diferenciándose de los mayores de 4º.

- La mayoría del alumnado dice tener conocimiento de casos concretos de actuaciones de los chicos y chicas *ayudantes*.
- La valoración que se hace de sus intervenciones es positiva para la mayoría, aunque hay un pequeño grupo que no las aprueba.
- Una amplia mayoría de alumnado considera que el programa influye en la mejora de la convivencia.



Las actuaciones de los *alumnos ayudantes* de 3º reúnen un porcentaje alto de opiniones desfavorables en comparación con el resto de los cursos, aunque en todo caso, representan a un pequeño sector de sus compañeros y compañeras (8,6%) A diferencia de 3º, en 4º no se ha señalado ninguna opinión desfavorable.



Un sector de los alumnos más jóvenes de 1º no tiene una opinión formada sobre la influencia del programa en la convivencia, aunque sólo al final del segundo año de funcionamiento.

- No se han encontrado diferencias de género en ninguna de las preguntas analizadas.

5.2. La valoración del programa desde la perspectiva del profesorado

A continuación se presentan los resultados de los análisis de datos recogidos por medio del cuestionario –como en el caso del alumnado, anexo al de clima escolar- distribuido entre la población total de profesores en un único momento del estudio, en la fase final de recogida de la información (fase 3)

5.2.1. Conocimiento del programa y de la figura y valoración de las actuaciones

Un amplísimo sector de docentes informa de su conocimiento del programa (p.1), según el 87,5% que señala la respuesta afirmativa. El 88,9% dice conocer a los *alumnos ayudantes* de sus clases en su segundo año de desarrollo (p.2), siendo conocidas sus actuaciones por casi la totalidad del profesorado: 95,0% (p.4) Además, el 61,1% las valora de forma positiva y el 33,3% tiene una opinión moderada (*regular*), aunque ningún profesor cree que sean negativas. El 5,6% no manifiesta su opinión (p.5) Los gráficos 5.6 y 5.7. reflejan las puntuaciones del conjunto de preguntas.

Gráfico 5.6. Conocimiento del programa, de los *alumnos ayudantes* y de sus actuaciones desde el punto de vista del profesorado (%)

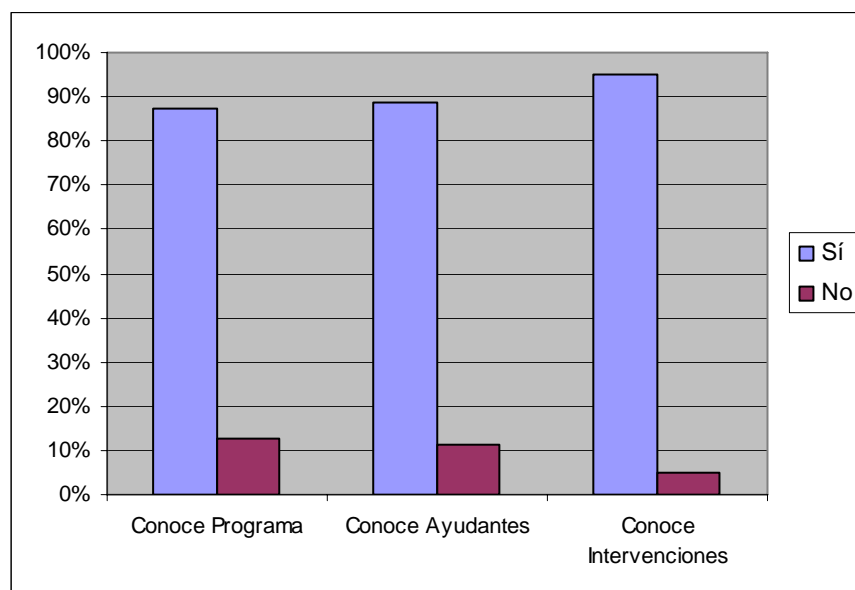
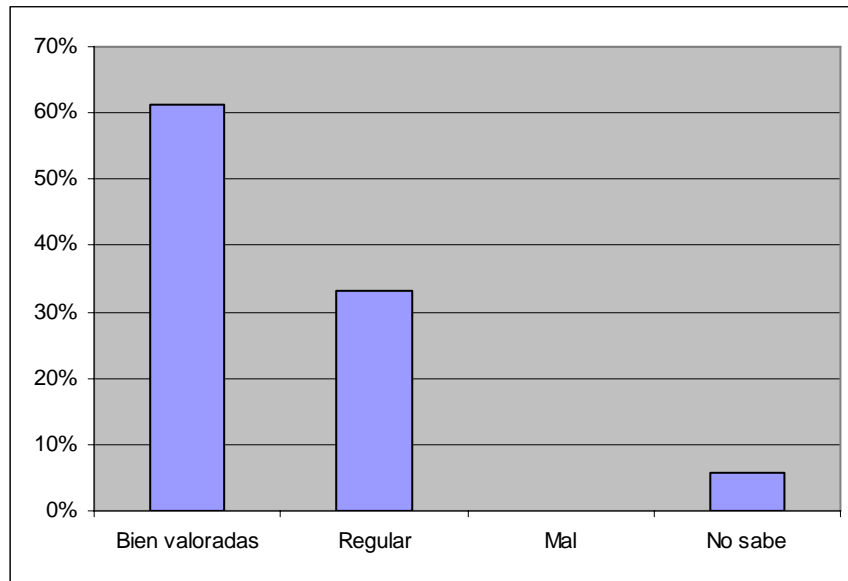


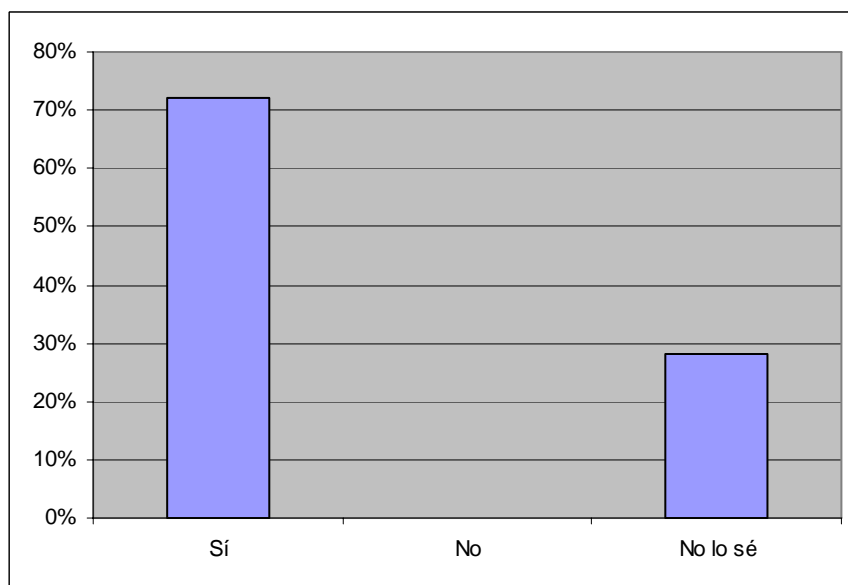
Gráfico 5.7. Valoración de las intervenciones de los *alumnos ayudantes* desde el punto de vista del profesorado (%)



5.2.2. Influencia del programa en la mejora de la convivencia

Los resultados destacan un amplio porcentaje de profesorado con una opinión positiva acerca de la influencia del programa en la mejora de la convivencia en el instituto: 72,0%, no habiendo elegido ningún profesor la opción negativa, aunque algo más de la tercera parte (28,0%) no manifiesta su opinión (gráfico 5.8)

Gráfico 5.8. Influencia del programa en la mejora de la convivencia desde el punto de vista del profesorado del centro (%)



En síntesis:

- La gran mayoría del profesorado informa de su conocimiento del programa, de los *alumnos ayudantes* que actúan en sus clases y de las intervenciones que llevan a cabo.
- La valoración de su tarea es positiva, o moderada, de nuevo por la mayor parte de los docentes. Ningún profesor informa negativamente.
- La mayoría del profesorado considera que el programa influye en la mejora de la convivencia en el centro, aunque un sector representativo no manifiesta ninguna opinión.

5.3. La opinión de los alumnos ayudantes acerca del programa de intervención

Los grupos de discusión organizados con los alumnos directamente participantes en el programa (*ayudantes*) y con los *no ayudantes* (compañeros de clase y curso de los primeros), han permitido recoger abundante información en dos momentos clave de la implantación del modelo: el primero, con la formación específica recibida, pero sin haberse desarrollado aún la atención a casos, y el segundo, a final del curso escolar, en el que la experiencia completa de la intervención permite una comprensión profunda de sus aspectos positivos, así como de los conflictos y tensiones de la práctica. La posición externa al programa y la representación de los distintos cursos de los alumnos *no ayudantes*, incorporados al final del segundo año de la intervención a los grupos de discusión, ha permitido contrastar sus puntos de vista con los chicos y chicas implicados de forma directa, así como analizar variantes del discurso relacionadas con la edad.

A continuación se expone la información de los *alumnos ayudantes* y las dimensiones en las que se ha basado el guión de las reuniones⁵. Se complementa con una síntesis de los resultados principales en tres tablas: 5.1, *Resultados en relación con el funcionamiento del programa*; 5.2 *Resultados en relación con la figura del alumno ayudante*, y 5.3, *Valoración de la intervención*. Los resultados se presentan agrupados en los tres bloques que dan nombre a las tablas,

⁵ Incluido completo en el Anexo.

analizándose las siguientes variables: curso de pertenencia (1º, 2º, 3º, 4º⁶), condición de *alumno ayudante* o *no ayudante* y momento de recogida de la información (*pre - post*)

5.3.1. Funcionamiento del programa

Calificación del programa.- Las calificaciones que los *alumnos ayudantes* otorgan al funcionamiento global del programa se sitúan entre sobresaliente (1º) y notable (2º y 3º)

Al inicio del curso, cuando la formación está más próxima en el tiempo, los más jóvenes explican su alta valoración basándose en su propio aprendizaje, en contraste con el importante descenso a final de curso, aunque siguen aprobándolo en general. También los más mayores se hallan más satisfechos al inicio que al final de curso. En este momento, aunque siguen calificando el programa con una nota alta – notable- en la discusión, incorporan críticas sobre las carencias que han observado durante los meses de práctica. Coincidiendo con sus compañeros de 2º en la nota otorgada, en 3º evalúan de acuerdo con los logros alcanzados a corto plazo. En este sentido, consideran que el programa fomenta el compañerismo, aunque aún tendrían que conseguir que sus compañeros confiaran más en ellos. Como en el caso de los más pequeños, su puntuación baja al final de curso.

El grupo de *no ayudantes*, los alumnos que no pertenecen al sistema, el programa merece sólo un aprobado a partir de la media de las calificaciones todos los cursos. En 1º otorgan notas muy variadas, desde las más altas hasta las más bajas, y en 2º el programa apenas consigue aprobar. En 3º, que acostumbran a ser más constructivos en sus intervenciones, diferencian entre la valoración del programa y sus objetivos de forma general, que valoran positivamente, con su desarrollo práctico en el día a día el centro, que, como sus compañeros de 2º, escasamente alcanza el aprobado.

Formación de *alumnos ayudantes*.- Los *alumnos ayudantes* aprecian la formación recibida para intervenir ante la aparición de conflictos, confirmando su utilidad. Los más jóvenes consideran clave la formación para la “escucha activa”, mientras que los más mayores, de 2º y 3º, opinan que es útil, también, para su desarrollo personal. En 2º, además de admitir que la formación resulta básica para intervenir, informan de su utilidad para otros propósitos, como entablar nuevas amistades o fortalecer relaciones ya iniciadas. Los *alumnos ayudantes* de 3º, refiriéndose a contenidos concretos, derivan de ella la adquisición de ciertas normas o principios que vienen a regular la intervención en los conflictos, por ejemplo la

⁶ Recuérdese que en 4º la figura es de *mediadores*

“imparcialidad” o la “confidencialidad”. A final de curso, el grupo de los mayores habla de la utilidad global de la formación, considerándola fundamental para participar en el servicio de ayuda.

“La estancia en el albergue es útil. Te da base para intervenir después. Aprendes, por ejemplo, a escuchar, que es muy importante. Pero es que, además, haces amigos con los compañeros que van y aprendes a hacer nuevos amigos también en otros sitios y a llevarte mejor con los que tienes” (Nataly, alumna ayudante de 2º de ESO)

Quienes no han adoptado el papel de *alumno ayudante* se atreven a opinar, aunque cuentan con pocos criterios objetivos para evaluar la formación. En 1º creen que la formación no ha servido de nada a los *alumnos ayudantes* seleccionados, porque creen que no se han tomado en serio su cargo, y en 2º la encuentran insuficiente. Por el contrario, los mayores consideran la formación imprescindible para intervenir, valorándola de forma muy positiva, diciendo que “toda es poca” y que siempre será válida.

Difusión del programa.- Este tema se revela como uno de los aspectos mejorables del programa que, junto con el proceso de selección, ha suscitado mayor controversia. En principio, todos los alumnos, participen o no en él, coinciden en señalar la necesidad de darlo a conocer más y mejor en el conjunto del centro.

Los alumnos *ayudantes* de 1º sostienen, aún al final del curso escolar, que sus compañeros y compañeras, y el profesorado, desconocen el programa de intervención. Dicen de los demás alumnos que sólo llegan a conocer a los *ayudantes* de su misma clase, y de los docentes, que no sólo carecen de información, sino también de interés por acceder ella. Apuntan excepciones, en las que nombran a algunos profesores que emplearon sus horas de tutoría para introducir el programa. En 2º observan desde el inicio lo que el grupo de los más jóvenes ve tras la intervención, que sus compañeros sólo conocen a los *alumnos ayudantes* que pertenecen a su misma clase, ya que han participado en su elección. En el comienzo de la aplicación del programa, en 3º proponen varios modos de divulgación (charlas, póster, folleto explicativo), así como distintivos para facilitar la identificación de los alumnos ayudantes (pin, pegatina, logotipo) En la segunda ocasión en que se discute, aunque siguen pensando que no

⁷ Lugar en donde se realiza la formación, durante una semana en período lectivo. A través de talleres que enfatizan distintos aspectos relacionados con la mejora de la competencia social, se ponen en práctica actividades variadas de fomento de la convivencia entre el grupo de *alumnos ayudantes* (juegos, excursiones, visitas, etc.)

se ha hecho suficiente publicidad, distinguen entre compañeros que desconocen y otros, que, estando informados, no son “usuarios” del sistema o no parecen “partidarios” de él. En este sentido, apuntan a dificultades en la intervención relacionadas con la voluntad de acceder al servicio, por parte de los compañeros y compañeras, más allá del grado de conocimiento del programa en el conjunto del centro.

“Los demás saben que hay alumnos ayudantes. ¡Tendrían que saberlo, los han elegido ellos! Además si el tutor no lo ha contado en su clase, oyen por ahí lo que hacemos. Lo que pasa es que muchos no quieren reconocer que tienen problemas y se les nota porque cambian de humor. Hay que ir a por ellos y a veces no quieren contar lo que les pasa“ (Sara, alumna ayudante de 3º de ESO)

La opinión de los alumnos *no ayudantes* en este aspecto resulta muy relevante, pues informa de la repercusión del programa en el centro. En 1º apuntan que sólo los pocos que participan saben de él, en 2º creen que la confidencialidad que debe caracterizar la intervención podría explicar en buena medida la falta de información, y en 3º los *alumnos no ayudantes* insisten en la importancia de la difusión, reconociendo su desconocimiento “profundo” acerca de su funcionamiento.

Selección de *alumnos ayudantes*.- La selección es otro tema polémico, como ya hemos avanzado, tanto entre los alumnos *ayudantes* como entre los *no ayudantes*, incluso, en mayor grado que el problema de la difusión. En los primeros grupos de discusión organizados, los chicos y chicas *ayudantes* se limitan a contar el sistema de elección (una votación en el aula tras la presentación voluntaria de candidatos), sin entrar en valoraciones. Sin embargo, al finalizar el curso escolar, muestran cierto descontento con el procedimiento empleado. Descontento que comparten los alumnos *no ayudantes*, quienes además vierten algunas críticas. Los alumnos de 1º critican la tendencia a elegir a amigos y conocidos sin pensar si están o no capacitados para el cargo, a pesar de detectar una ventaja en ello: que el *alumno ayudante* no tiene que esforzarse por ganar la confianza de los demás, puesto que ya la tiene. En 2º se muestran en contra del sistema de selección empleado, pero no plantean alternativas. En 3º, más constructivos, proponen que se describa al *alumno ayudante* ideal para elegir a los compañeros que mejor encajan en el perfil, dejando al margen cuestiones de amistad y sugiriendo, incluso, que el tutor proporcione pautas concretas que guíen la selección.

“En nuestra clase se ha elegido al alumno ayudante como se elige al delegado. No tendría que ser así, porque esto no es lo mismo. No se piensa lo que se está eligiendo”. (David, alumno *no ayudante* de 2º de ESO)

Continuidad del programa.- Todos los alumnos, sin excepción, apoyan la continuidad del programa, aunque algunos apuntan la necesidad de realizar algunas modificaciones. Los *ayudantes* de 1º proponen cambios concretos: iniciarlo en el mismo momento en que comienza el curso escolar, organizar más de una excursión para ofrecer formación, y considerar la posibilidad de repetir como *alumno ayudante*. Al finalizar el curso siguen expresando su deseo de permanecer ligados al programa y la intención de aumentar el número de intervenciones. Los *alumnos ayudantes* de 2º, al final del curso, insisten en continuar con el programa, pero introduciendo cambios en el proceso de selección. Desde el primer momento, en 3º sugieren una serie de mejoras en la puesta en marcha del programa. A diferencia de los más pequeños, que prevén cambios que reportan consecuencias al propio *alumno ayudante* en particular, los mayores piensan, de manera más general, en mejorar el funcionamiento del sistema. Al final de curso, este grupo amplía la lista de cambios con objeto de mantener el programa y aconseja: hacer uso de las tutorías para impulsarlo, realizar el seguimiento del mismo y buscar mayor apoyo del profesorado.

Los alumnos *no ayudantes* en todos los grupos, como hacen los *ayudantes* de 2º, apoyan la continuidad del programa, no sin antes modificar el proceso de selección. Los alumnos *no ayudantes* de 1º y 3º proponen nuevos cambios. Coinciden en que deberían celebrarse reuniones de todo el grupo de *alumnos ayudantes*. Los más jóvenes creen que el intercambio de experiencias puede servir para aprender unos de otros. Los mayores piensan que pueden resultar útiles para hallar medidas que ayuden a resolver casos difíciles. Además, en 1º sugieren aumentar el número de participantes y conseguir de ellos un compromiso *real* con el ejercicio de las tareas encomendadas. Los mayores hablan de crear o reservar un espacio en el centro destinado a sus reuniones e incluso para realizar determinadas intervenciones.

5.3.2. La figura del *alumno ayudante*

Implicación y consecuencias del papel de *alumno ayudante*.- En este aspecto, las opiniones están muy influidas por la situación interna o externa al programa de los participantes en los grupos de discusión, como se muestra en la valoración de la dedicación que exige el cargo de *alumno ayudante*.

En el grupo de *ayudantes*, la percepción del esfuerzo que el papel lleva aparejado aumenta en función de la edad. En el inicio de la intervención, los *ayudantes* de 1º no advierten más que el de asistir a la formación. Para los de 2º, adoptar el papel implica más esfuerzo, puesto que informan de intervenciones casi diarias. Los mayores consideran que ser un buen *ayudante* conlleva un afán de superación personal, ya que han de servir como modelo de conducta ante otros compañeros.

“Hay que tener cuidado, siempre hay que ser neutral, superpaciente y tratar de ser mejor todos los días porque eres un ejemplo para otros y eso no es fácil” (Karina, alumna *ayudante* de 3º de ESO)

En sentido contrario, los alumnos que no participan directamente en el programa se muestran muy críticos, llegando a mencionar casos de poco esfuerzo y falta de compromiso en algunos *alumnos ayudantes*.

El alumno *ayudante* valorado por él mismo.- Los *alumnos ayudante* de todos los cursos confirman que la experiencia resulta satisfactoria, por los beneficios que reporta a uno mismo y su influencia positiva en las relaciones que establecen con los compañeros y compañeras y, en su caso, con los profesores. No obstante, son conscientes de que estos beneficios son difícilmente perceptibles por quienes no participan directamente en el programa.

Entre los beneficios individuales, los pequeños hablan de la posibilidad de establecer nuevas y mejores relaciones y de mostrar un comportamiento más respetuoso hacia el profesorado. Los de 2º destacan el aprendizaje derivado de la formación, y, fundamentalmente, de la intervención, aunque en este curso señalan también una cierta decepción, ya que ellos no han observado influencia en la mejora de las relaciones con el profesorado en general (aunque sí con el profesorado participante) A final de curso, todos ellos cuentan haberse sentido útiles, especialmente los de 1º, que hablan la gratificación que se encuentra en la propia intervención, sobre todo si las partes en conflicto agradecen la tarea que han llevado a cabo.

El alumno *ayudante* valorado por otros alumnos y por docentes.- En contraste con la valoración positiva de la figura que hacen los propios *alumnos ayudantes*, sus opiniones sobre cómo les valoran los demás, en el primer momento, reflejan decepción, derivadas de la poca demanda de actuaciones que consideran que han tenido. Al final del curso, tras la experiencia, tratan de ilustrar la situación. En 1º comentan que quienes acuden a comunicarles sus problemas son amigos o conocidos, lo que les ha hecho tomar la iniciativa con frecuencia,

dirigiéndose por su cuenta a los compañeros o compañeras que observaban, o tenían conocimiento, de estar atravesando situaciones de dificultad. Los alumnos de 2º se muestran de acuerdo, comentando que, incluso, en alguna ocasión se ha llegado a rechazar su ayuda. En 3º intentan explicar los motivos de lo que encuentran es baja consideración entre sus compañeros. Piensan que, al convertirse en *ayudantes*, dejan de considerarlos como iguales, adjudicándoles un estatus más alto y próximo al profesorado.

Después de la intervención, los *ayudantes* de todos los cursos se quejan de la falta de apoyo al programa por parte del profesorado en su conjunto. Así informan de que algunos docentes minusvaloran su tarea, aunque en distinto grado. Los dos cursos mayores, en concreto, comunican que algunos profesores, que acostumbran a atajar los problemas de forma punitiva, pueden llegar a obstaculizar sus intervenciones (aún así, llama la atención la autoridad con que Víctor, como *alumno ayudante* de una clase de 3º, se dirige al profesor para proponer su mediación en un conflicto entre el docente y el grupo clase, recordándole el carácter representativo de su figura, ante la falta de reconocimiento del profesor: “*Soy quién para intervenir en los problemas porque para esto me han elegido mis compañeros*”)

“Los profes quieren hacer las cosas a su manera, no reconocen lo que hacemos. Hacen lo que están acostumbrados. Si alguien hace algo, le echan de clase, le ponen un castigo... Esas cosas. Yo quería hablar con un chico en clase y el profesor no me dejó. Me dijo que no era el momento y que eso ya estaba decidido. Me enfrenté a él y le dije: “Tu no me has elegido, sino mis compañeros”. Pero ya no me dejó intervenir en clase, me pidió que dejara de interrumpir, y me recordó quién mandaba allí” (Víctor, *alumno ayudante* de 3º de la ESO)

La opinión de los alumnos *no ayudantes* coincide en este caso con la de los *ayudantes*, mostrando que los primeros no se equivocan en sus percepciones al proponer explicaciones relacionadas con lo que consideran baja confianza de la figura entre el conjunto del alumnado.

5.3.3. Valoración de la intervención

Tipos de intervenciones.- Como se ha adelantado en los apartados anteriores, los *alumnos ayudantes* informan de pocas intervenciones al inicio del programa, citando conflictos entre alumnos y entre grupo de alumnos y profesor o profesora, de distinto tipo. Entre ellos, mencionan agresiones verbales y físicas y robos entre alumnos, y agresiones verbales de profesor hacia grupo de alumnos.

En 1º relatan sus actuaciones ante dos tipos de conflictos: peleas entre estudiantes e insultos que una profesora dirige a sus alumnos en el aula. Su intervención en el primer caso se valora muy positivamente, ya que consiguieron que se detuvieran las peleas, tratando de conseguir, al mismo tiempo, que los implicados se reconciliaran. El segundo conflicto, entre una profesora y el grupo clase, no pudo abordarse con éxito por el *ayudante* de la clase, por lo que éste decidió recurrir al tutor y al jefe de estudios, quienes decidieron hablar con los alumnos ofendidos. El *ayudante* informa que tampoco la intervención de los adultos funcionó bien, dando una explicación de la especial dificultad de la tarea. Los *ayudantes* de 2º, por su parte, denuncian otro caso de agresiones verbales a los alumnos por parte de un profesor. En principio, se decidieron a hablar con este profesor sin buscar otros mediadores, pero finalmente, ante la negativa del profesor a cambiar de actitud, acudieron al tutor, como hicieron sus compañeros de 1º. Califican de éxito relativo el resultado de su intervención. Además, informan de agresiones verbales y físicas entre alumnos. Los *ayudantes* de 3º, añaden algunos robos a estos tipos de agresiones.

En el segundo momento de reuniones en los grupos de discusión, junto a los conflictos profesor/a-alumnos relatados inicialmente, de los que se informa de su continuidad durante todo el curso escolar, los *ayudantes* cuentan una gran variedad de agresiones sucedidas entre alumnos en las que ya han intervenido como *ayudantes*. En 1º comentan incluso casos más soterrados y complejos a los que tuvieron que enfrentarse, como maltrato entre iguales y peleas entre alumnos del centro y otros que no pertenecen a él. En 2º y 3º, tras enumerar conflictos interpersonales similares a los ya mencionados por los pequeños, se refieren a casos de otra índole en los que también intervinieron. Por ejemplo, unos cuentan haber facilitado la integración de nuevos alumnos y unos y otros haber prestado su ayuda a estudiantes con dificultades para aprobar las asignaturas y con problemas familiares.

Problemas surgidos en la intervención y otras valoraciones.- La mayoría de los *ayudantes* hubiera querido intervenir en más ocasiones, como se ha venido informando a lo largo del apartado. Los pequeños opinan que las agresiones suponen las intervenciones más difíciles porque alguna de las partes suele negarse a resolver el conflicto, siendo siempre necesaria la colaboración de todos los implicados.

Para los de 2º, las intervenciones más complejas son las que suceden a los conflictos entre profesores y alumnos, y los casos de fracaso y absentismo escolar. Sin embargo, destacan la eficacia de la intervención cuando ésta consiste en integrar a un alumno nuevo.

Los mayores, al poco tiempo de iniciar el programa, expresan sentir cierta impotencia cuando se rechaza su intervención y observan la necesidad de intervenir a tiempo, para que los conflictos no impliquen consecuencias graves o difícilmente reparables. Como ejemplo, cuentan que un alumno recibió golpes e insultos sin que ellos intercedieran por él y que días después, dejó de asistir a clase. Recapitulando al final de curso, creen que sus actuaciones han sido puntuales y que el número de ellas depende en buena medida de las características del grupo de clase. Piensan que la colaboración del profesorado facilitaría la intervención en cualquier caso.

Coincidiendo con los *ayudantes*, los *no ayudantes* consideran que se ha intervenido poco. Para los más pequeños, esta escasa intervención se debe, por un lado, a la dificultad de la actuación, y por otro y relacionado con lo anterior, a la desconfianza que los compañeros y compañeras muestra en su capacidad de resolución. La falta de iniciativa de los *ayudantes* explica para los alumnos de 2º y 3º, externos al programa, el bajo número de intervenciones.

Tabla 5.1 Resultados en relación con el funcionamiento del programa

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
		Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>No Ayudantes</i>
Calificación	1º	Sobresaliente	Aprobado	Variedad calificaciones de 0 a 9
	2º	Notable	Notable, se exponen carencias	Aprobado
	3º	Notable, se exponen carencias	Aprobado	Distinción entre <i>programa</i> (aprobado) y <i>funcionamiento</i> (no aprobado)
Utilidad de la formación	1º	Útil para la intervención	Útil para la intervención	Desconocimiento de la formación
	2º	Útil para la intervención y desarrollo personal	Útil para la intervención y desarrollo personal, consecuencias positivas para relaciones interpersonales.	Útil, pero insuficiente
	3º	Reflexión sobre contenidos de utilidad para la intervención	Utilidad global de la formación en relación con las tareas del <i>alumno ayudante</i>	Valoración muy positiva: imprescindible para la intervención
Difusión del programa de intervención	1º	Propuesta de aumento de la difusión	Mayor difusión del programa	Mayor difusión del programa Desconocimiento del programa en el centro, en función de la participación
	2º	Propuesta de aumento de la difusión	Mayor difusión del programa	Problemas de difusión, relacionados con la confidencialidad del programa
	3º	Propuestas concretas de divulgación: posters, pins, etc.	Información insuficiente del profesorado Nuevas propuestas de ampliación de la participación: diferencias entre <i>conocimiento</i> e interés por el programa y su utilización:	Importancia de la difusión, confirmación del propio desconocimiento específico
Selección <i>alumnos ayudantes</i>	1º	Relato del procedimiento	Descontento	Observan ventajas y crítica "suave"
	2º	Relato del procedimiento	Descontento	Descontento y crítica "dura"
	3º	Relato del procedimiento, establecen relación con otros sistemas elección	Descontento	Descontento y crítica "constructiva" con propuestas de mejora
Continuidad del programa	1º	Apoyo continuidad y propuestas de mejora	Desean permanecer ligados al programa: variedad de propuestas de mejora <i>programa</i>	Apoyo continuidad y cambios sistema elección
	2º	Apoyo continuidad del programa	Continuidad y propuestas de modificación de la selección	Apoyo continuidad y cambios sistema elección con propuestas de mejora
	3º	Apoyo continuidad y propuestas de mejora	Continuidad y amplia variedad propuestas de mejora en cuanto a la <i>figura</i> y al <i>programa</i>	Apoyo continuidad y cambios sistema elección con propuestas de mejora

Tabla 5.2. Resultados en relación con la figura: valoración del papel del *alumno ayudante*

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
		Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos No <i>Ayudantes</i>
Implicación y consecuencias	1º	-----	Esfuerzo durante la formación	Algunos <i>ayudantes</i> muestran falta de compromiso
	2º	-----	Cierto esfuerzo en la intervención	Algunos <i>ayudantes</i> muestran falta de compromiso
	3º	-----	Esfuerzo personal importante: la figura es <i>modelo</i> ante los compañeros	Algunos <i>ayudantes</i> muestran falta de compromiso
Valoración de experiencia por <i>Alumnos ayudantes</i>	1º	Muy positiva, ayuda a mejorar las relaciones con los compañeros y aumenta el respeto hacia los profesores	Sentimiento de utilidad, mantienen la opinión de que la <i>ayuda</i> reconforta personalmente, más si las partes lo agradecen.	-----
	2º	Positiva, valoración del aprendizaje por medio de la experiencia. Cierta decepción ante la escasa mejora de las relaciones con los profesores.	Sentimiento de haberse <i>sentido útiles</i> .	-----
	3º	Muy positiva, ayuda a mejorar las relaciones	Beneficios personales de la intervención, aunque poca visibilidad de éstos por las personas externas al programa	-----
Valoración de experiencia por compañeros	1º	Baja: su tarea sólo es requerida por amigos o conocidos	Baja Explicaciones: son vistos como “alumnos privilegiados” por algunos compañeros	Aunque de acuerdo con la escasa valoración, informan de su mejora en distintos espacios del centro
	2º	Baja, algún caso de rechazo al ofrecimiento de ayuda	Dificultad para ganarse la confianza de muchos compañeros	Acuerdo con la escasa valoración
	3º	Baja, búsqueda de explicaciones a la escasa valoración	Explicaciones relacionadas con que se les supone proximidad al profesorado	Acuerdo con la escasa valoración, proponen explicaciones relacionadas con la dificultad de ganarse la confianza de los compañeros
Valoración de experiencia por profesores	1º	-----	Críticas centradas en la indiferencia, y menosprecio ocasional, de ciertos profesores	-----
	2º	-----	Críticas centradas en la indiferencia, menosprecio y obstaculización ocasional de algunos profesores	-----
	3º	-----	Críticas a la obstaculización ocasional de algunos profesores	-----

Tabla 5.3. Valoración de la intervención por los *alumnos* y *alumnas ayudantes*

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
		Tipos de conflictos	Tipos de conflictos	Actuaciones
Actuaciones ante tipos de conflictos	1º	Entre alumnos: peleas Entre grupo-clase y profesora	Entre alumnos: casos de amenazas, maltrato entre iguales y agresiones físicas (por jóvenes ajenos al centro) Continuidad conflicto grupo alumnos y profesora	Agresiones físicas: diálogo Maltrato: recurso a Jefe de Estudios y policía Se recurre al Jefe de Estudios
	2º	Entre alumnos Entre grupo-clase y profesor	Agresiones verbales y físicas Insultos profesor a grupo alumnos Nuevos conflictos <u>no</u> <u>interpersonales</u> : integración de alumnos nuevos, apoyo tareas escolares y apoyo emocional.	Diálogo con las partes El <i>alumno ayudante</i> trata de hablar con el profesor, luego se deriva a Jefe de Estudios
	3º	Entre alumnos: peleas y robos		Diálogo
Valoraciones de la intervención: éxito, dificultades, propuestas de mejora	1º			Se reconoce error en la intervención antes las <i>agresiones físicas</i> Gran eficacia en la integración de nuevos alumnos. Pocas intervenciones
	2º			Se reconoce dificultad de intervención en conflictos profesor-grupo alumnos, absentismo y apoyo escolar. Pocas intervenciones
	3º	Dificultad de intervenir cuando alguna de las partes rechaza la intervención.	Nuevos conflictos <u>no</u> <u>interpersonales</u> : apoyo alumnos con problemas familiares	Se reconoce necesidad de actuar en el momento adecuado para evitar su transformación en casos de mayor gravedad. Dificultad mayor sin la colaboración del profesorado Pocas intervenciones

5.4. La opinión de los profesores participantes

A continuación se presenta la información recogida en los grupos de discusión, organizados con los profesores del equipo participante en el proyecto. Antes de proceder a la exposición, debe recordarse que esta información se ha recogido *al final de cada uno de los dos años* de desarrollo del programa (en junio de 2001, con la participación de 10 profesores y en

septiembre de 2002, con la asistencia de 4 docentes). Con diferente representación del conjunto del profesorado (20% y 10% del total del claustro, en la primera y segunda reuniones, respectivamente), pero con la presencia en ambas reuniones de los principales responsables del proyecto en el centro, las opiniones y controversias surgidas en uno y otro momento permiten contrastar los matices del discurso derivados de la experiencia acumulada entre los dos primeros años de funcionamiento del programa.

Como se ha hecho con la información procedente de los grupos de discusión con el alumnado, los resultados se presentan de forma esquematizada: en bloques agrupados en las categorías del guión previo de la entrevista, y en los dos momentos de recogida de la información. Las tablas 5.4 y 5.5, respectivamente, corresponden a los apartados *Resultados en relación con el funcionamiento del programa* y la *Valoración de la intervención*.

5.4.1. Funcionamiento del programa

Calificación del programa.- Los profesores implicados aprueban el programa de forma general, otorgando calificaciones, en ambos años, que oscilan entre aprobado (6) y notable. Quienes eligen las primeras justifican su nota planteando dudas sobre su eficacia como solución a los problemas de convivencia, y quienes eligen las notas más altas incluyen valoraciones muy positivas, matizando el alcance del proyecto y el tipo de conflictos que es posible atender con este tipo de proyectos.

Motivación para participar.- Las razones que explican la motivación inicial para participar son de diversos tipos. En primer lugar, se comenta la tradición existente en el centro sobre la preocupación de mejorar aspectos relacionados con la convivencia entre los alumnos, junto a otras razones como el interés por la investigación, o la deseable valoración de la experiencia por la Administración educativa. Otros profesores comentan su utilidad, por una parte, para la mejora personal, y, en una perspectiva más amplia, de mejora para el centro. En este último caso, argumentan la necesidad de contar con nuevos instrumentos para hacer frente a los rápidos cambios sociales que se están experimentando en el instituto, comentando la amplia heterogeneidad social y cultural del alumnado que están acogiendo en los últimos años:

“Es una realidad, desde hace años, pero éste particularmente, nuestros alumnos y alumnas proceden de muchos sitios, muy dispares entre sí, son de más de veinte nacionalidades diferentes, muchos de ellos se han ido incorporando al centro, como un goteo, de “uno o dos por semana”... vienen de escuelas que no sabes cómo

funcionan, qué les han enseñando, a veces, ni siquiera puedes saber los años que han estado realmente escolarizados... o en qué condiciones... en general, vienen muy perdidos... Piensas que este tipo de programas puede ayudar, al menos, a que se integren mejor, y más rápidamente” (J., Jefe de Estudios)

En el mismo sentido, se cita el programa como un instrumento que permita afrontar los nuevos retos que supone la atención a la diversidad, citando, en el segundo año, que ha resultado de gran utilidad para el alumnado de Educación Compensatoria. Además, al tiempo que se confirma la vigencia de las causas iniciales, se añade también una nueva causa: el interés por apoyar personalmente el liderazgo del equipo directivo comprometido con el proyecto. Comentan las dudas iniciales, que se disipan en el transcurso de su desarrollo.

Expectativas iniciales e implicación.- De acuerdo con las expectativas que se tenían al comienzo del proyecto, se comenta la necesidad de que en el centro existan personas dispuestas a promover proyectos de innovación, enfocados a la mejora de la convivencia. Deben pertenecer, al menos en parte, al Equipo Directivo, para hacer así viable la inserción del programa en el centro. Se espera, a partir de su desarrollo, que adquiera mayor fuerza el uso del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos, descendiendo la frecuencia de las peleas y los enfrentamientos físicos entre los alumnos. Algunos profesores señalan que la implicación supone, no sólo atender a las demandas de los alumnos, participar en las tutorías, etc., sino también participar de forma activa en las reuniones del equipo, aportando ideas y sugerencias.

Al final del segundo año se comenta el coste personal, en tiempo y trabajo adicionales, que supone la participación en el proyecto, siendo deseable la implicación de más profesores. Además, es relevante el hecho de que, en este momento, se relaciona la implicación en el programa con la capacidad de hacer una valoración del progreso de los *alumnos ayudantes*.

“Si no formas parte de este equipo, puedes crearte expectativas muy desajustadas sobre el comportamiento de los alumnos ayudantes... Algunos compañeros han llegado a decirles a los chicos cosas como “Y tú, cómo haces eso, ¿es que no eres un ayudante?” Los chavales son chavales, y ser ayudante no les convierte automáticamente en “santos” o algo así... hay que tener un contacto más cercano con ellos para ver cómo evolucionan...” (R., profesora de 2º)

Difusión del programa.- Como hacían los alumnos, los profesores encuentran que la difusión, en este caso entre el profesorado, junto al proceso de selección de los *ayudantes*, son

problemas ante los que hay que intervenir. En las dos reuniones comentan la escasa información sobre el funcionamiento del programa en el centro, impide una mayor participación del resto del profesorado. Proponen mejorar el canal de información, considerando que las comunicaciones en el claustro, en todo caso breves, son muy insuficientes, en especial, considerando la dificultad de convencer a un amplio sector de docentes de la utilidad de este tipo de programas:

“Lo que hacemos se ve poco... Hay que explicar el programa mejor, y defenderlo, y deberíamos hacerlo nosotros mismos, los profesores del equipo... Aunque, estoy convencida de que, al final, es una cuestión de cómo se vean estas cosas: hay sectores de profesorado que no van a participar en este tipo de programas aunque mejore la difusión [...] Hay que contar también con la inestabilidad del profesorado, cada año cambia de centro un número importante, vienen nuevos interinos... muchos de ellos están interesados, pero su implicación no puede ser plena” (M., profesora de 1º)

En la segunda reunión, corroboran las opiniones expresadas en el primer momento, insistiendo en la necesidad de seguir promoviendo el programa, cada nuevo curso académico, dada la movilidad de la plantilla del profesorado y las incorporaciones al centro de nuevos alumnos y alumnas. Con respecto a estos últimos, comentan la mayor visibilidad de las mediaciones formales, no de las informales, que son las que ocupan a la mayor parte de los *ayudantes*, en especial en los cursos de los más pequeños.

Selección de *alumnos ayudantes*.- El debate sobre el proceso de selección se centra en la necesidad de mejorar el sistema, cuidando más la elección. En la segunda reunión, los profesores insisten en la necesidad de informar más adecuadamente al grupo-clase sobre el perfil deseable del *alumno ayudante*, en las tutorías previas a la elección.

Adjudicando a problemas de calendario la precipitada elección de algunos chicos y chicas en el curso anterior, los profesores del equipo se muestran de acuerdo en la necesidad de “*cuidar más la elección*”, para mantener el prestigio de la figura ante otros docentes (“*A mí me dijeron: ¿cómo puede ser un mal alumno, buen alumno ayudante?*”) y ante el conjunto del alumnado.

En este punto, surgen ideas que insisten en la necesidad de defender la inclusión en el sistema de alumnos y alumnas de bajo rendimiento y/o bajo perfil prosocial:

“Decimos “cuidar más la elección”, pero, ¿en qué consistiría?... Depende de “cómo se venda la moto”... Quizá debemos pensar en que, a pesar de que salgan elegidos “los malos alumnos”, ¿hasta qué punto los alumnos no eligen bien?” (J., Jefe de Estudios)

Una profesora insiste en la idea de seguir proponiendo para *alumnos ayudantes* a chicos y chicas de perfil variado, asumiendo el coste de la elección ante los demás profesores: “*Es difícil hacer entender que un chaval puede ser académicamente malo y muy buen alumno ayudante*”, y solicitando una mayor confianza en la capacidad de autorregulación del grupo de *ayudantes* en cuanto a las conductas de todos sus miembros:

“Recuerdo el caso de M., salió elegido, se vino al albergue y participó en la formación, pero no había forma... en las reuniones de seguimiento le reprochaban su actitud, dando todo tipo de argumentos... finalmente, salió del programa. No sé si ésa fue una buena solución, pero al menos, tuvo la oportunidad de participar, y con otros sí ha funcionado”

(T., profesora de 2º)

Consecuencias personales derivadas de la participación.- En cuanto a las consecuencias en los propios *alumnos ayudantes*, informan, en primer lugar, de las mejoras en su desarrollo, de forma unánime en las dos reuniones. Consideran que, a mayor implicación, más posibilidades de valorar positivamente el progreso de los alumnos, llegando a afirmar incluso, que formar parte del programa es condición necesaria para reconocer el progreso de los chicos y chicas. En todo caso, su opinión es muy positiva, como manifiesta R. (2º):

“En las reuniones de seguimiento se hace evidente cómo han desarrollado su capacidad de autocontrol, que escuchan y reflexionan mejor, que tienen que pensar en cómo solucionar los problemas de relación que les llegan... eso no es nada fácil... han desarrollado sus habilidades sociales espontáneamente, y eso es muy gratificante”

Informan también de que este rol aporta una mayor definición del papel del alumno en el centro, haciéndole sentirse más comprometido lo que ocurre en el instituto, incluso mejor valorado por algunos alumnos y profesores, bien por su implicación en el programa o por el sentimiento positivo que experimentan al ver que sus compañeros y compañeras les agradecen la ayuda. En el mismo sentido, comentan las buenas relaciones que han establecido dentro del propio grupo de *ayudantes*.

En cuanto las consecuencias en las *relaciones entre participantes* en el programa, de los profesores y los alumnos, cuentan cómo el hecho de estar comprometido en la tarea permite trascender las relaciones tradicionales alumno-profesor:

“Es muy enriquecedor... se habla de todo tipo de cosas, de lo que a todos nos importa, de cómo nos sentimos, qué hacemos cuando tenemos problemas... ¡y todos los tenemos!... permite ir más allá de lo académico” (M., profesora de 1º)

En cuanto a las *relaciones entre el alumnado* en general a raíz del programa, en la primera reunión se plantean dos puntos de vista: uno, más optimista, en el que se informa de la mejora, matizando otros profesores esta opinión al hablar de “*posibilidad de mejora*” del clima de aula, y la de otros docentes, que, con prudencia, consideran prematura hacer la valoración en ese momento. En la segunda reunión se comenta que los *ayudantes* han colaborado, a lo largo de ese curso, en la resolución de un número importante de conflictos de convivencia, por lo que, sólo desde esa perspectiva, ya ha estado al servicio de la mejora de las relaciones, actuando de modo preventivo ante la aparición de algunos conflictos o evitando que otros alcanzaran un mayor nivel. Además, un profesor destaca la función ejemplar como “modelo de resolución pacífica de conflictos” que se ofrece al conjunto el alumnado, especialmente en el contexto difícil del centro:

“Para mucho de nuestros alumnos, ésta es la única oportunidad de ver otro tratamiento de los problemas de convivencia” (J., Jefe de Estudios).

En lo referente a las consecuencias en las relaciones de los *alumnos ayudantes* con el resto del profesorado, si bien en la primera reunión consideraban prematura hacer la valoración (como sobre la influencia en las relaciones entre el colectivo del alumnado), en la segunda reunión manifiestan opiniones definidas acerca de su eficacia para la reducción de estereotipos. Por una parte, de forma general en cuanto a los alumnos de conducta conflictiva, a los que se les puede ver “competentes” en el ámbito de lo social, y por otra, puede ayudar a la ruptura del mito, clásico entre el profesorado, que identifica buen comportamiento con alto rendimiento, y a la inversa, bajo rendimiento y mal comportamiento.

Continuidad del programa.- Todo el profesorado participante, sin excepción, como el alumnado, apoya la continuidad del programa, añadiendo algunos comentarios sobre la nota: quienes lo puntúan más bajo al final, con un 6, tienen dudas sobre su eficacia como solución a los problemas de convivencia en general; quienes ponen un 7, argumentan que “*todo es mejorable*”, y quienes se inclinan por un 8, dicen que:

“La existencia del programa te proporciona cierta tranquilidad. sabes que hay conflictos –menores, pero muy frecuentes- en los que tú no vas a tener que intervenir directamente, o que, ante los graves, vas a enterarte antes, al menos, y así puedes actuar con más rapidez...” (A., profesora de 3º)

5.4.2. Valoración de las intervenciones y propuestas de mejora

El profesorado implicado en el proyecto señala, asimismo, tensiones en el desarrollo del proyecto por dos motivos diferentes: las características específicas del sistema y los problemas en la inserción en las rutinas del centro.

Tensiones en el desarrollo del proyecto.- En cuanto a los problemas debidos a *características específicas del sistema*, en la primera reunión se señala que este modelo de intervención se basa en una concepción de la enseñanza innovadora, que entra en contradicción con la cultura tradicional del centro: el pacto frente a la imposición. Los profesores manifiestan opiniones levemente divergentes, en las que se debate sobre la posible complementariedad de ambos tipos de actuaciones, combinando la posibilidad de llegar a acuerdos con la toma de decisiones “desde arriba”, aunque no se cuente con el apoyo de las partes en conflicto.

En la segunda reunión se destacan dificultades en cuanto a, no sólo la implicación de otros profesores, sino incluso, la posibilidad de contar, si no con su colaboración, al menos con que no obstaculicen las actuaciones de los *ayudantes*. En este sentido, recogen las críticas de algunos chicos y chicas ante el comportamiento de algunos docentes, advirtiendo de que deben tomarse con precaución, apoyando a los chicos y chicas, pero sin desautorizar la figura del profesor.

En todo caso, constatan la existencia en el centro de estilos docentes en oposición, ante lo académico y lo relacional, como manifestación de diferencias de concepciones sobre los conflictos y las estrategias de resolución que deben abordarse.

Los problemas relacionados con la *inserción del programa en las rutinas del centro* se destacan, en la primera reunión, el tiempo y el esfuerzo necesarios para la puesta en marcha del programa es una dificultad inicial, con la dificultad de insertar las reuniones dentro del horario. En consecuencia, se percibe una cierta descoordinación debido a la excesiva premura en la convocatoria y realización de las reuniones. En la segunda reunión, se insiste en los problemas relacionados con el tiempo, calificándolos de graves, y relacionándolos con problemas subsiguientes de organización. Como ejemplo, se ponen casos determinados en los que han asumido responsabilidades profesores recién llegados al centro, con escaso conocimiento del programa.

Valoración de las actuaciones de los *alumnos ayudantes*.- En las dos reuniones celebradas, la valoración del profesorado es decididamente positiva ante el conjunto de intervenciones desarrolladas por los chicos y chicas implicados en el proyecto. En la primera reunión comentan la importancia especial de sus actuaciones en casos de difícil acceso para el profesorado, como robos, situaciones de duelo, casos de maltrato entre iguales, etc. Señalan, asimismo, el buen funcionamiento para la acogida de nuevo alumnado, especialmente en el caso los extranjeros que, incorporándose una vez iniciado el curso, necesitan más apoyo en los primeros días.

No obstante, destacan ciertos problemas en el primer ciclo, en donde ha habido una recepción ambivalente por parte de los demás alumnos, a sus compañeros y compañeras *ayudantes*. Hablan de celos hacia ellos, quizás, de considerar que disfrutaban de “enchufe” de ciertos profesores, etc. En el segundo ciclo, en cambio, han encontrado buena acogida.

En la segunda reunión se comentan actuaciones rigurosas por parte de los alumnos *ayudantes*, que han sido capaces de proporcionar amparo a otros compañeros:

“He visto la participación de los chavales, su actuación, se lo tomaban en serio. Ha sido una ayuda desinteresada para mí, para mis alumnos. No puedo decir que haya visto cambios profundos, pero sí que los que tenían problemas, contaban con la ayuda total de sus compañeros [ayudantes]” (R., profesora de 2º)

Otra profesora comenta que la existencia del grupo de *alumnos ayudantes* ayuda a la reducción de la incertidumbre, incluso de la ansiedad y la angustia, que se experimenta ante los conflictos de convivencia:

“Los alumnos y alumnas saben a quién se pueden dirigir, saben que pueden contar con alguien que les va a ayudar a solucionar su problema... Que les pueden contar lo que les pasa y guardarán el secreto, saben que pueden esperar su ayuda” (I., profesora de 2º)

No obstante, de nuevo, son conscientes de que su valoración no coincide con un buen número de profesorado no participante. Aunque la mayoría no expresa una opinión, ni a favor ni en contra, han recogido negativas explícitas de algunos profesores que consideran que los *ayudantes* son alumnos privilegiados frente a los demás, e, incluso, en ocasiones, a escuchado referencias sarcásticas a su tarea.

Propuestas de mejora.-Se realizan en tres ámbitos: con respecto al profesorado participante, a los futuros *alumnos ayudantes* y al proyecto en general.

En cuanto al profesorado comprometido, en la primera reunión se propone una mayor implicación de los tutores a través de una variedad de acciones, desde la elaboración de materiales específicos para desarrollar en tutoría, la planificación de tiempo específico en el que dedicarse al proyecto y el debate sobre el perfil del tutor necesario para apoyar el conjunto de tareas relacionadas con el programa. Se señala la necesidad de consolidar el equipo de profesorado participante y de exigir contrapartidas a la Administración educativa que reviertan en la carrera docente.

Con respecto a los futuros *alumnos ayudantes*, las propuestas de mejora se refieren de nuevo al proceso de selección, proponiendo algunos profesores la promoción de chicos o chicas con buen rendimiento académico, respetando la espontaneidad del procedimiento. Se insiste en que el perfil personal del *ayudante* redunda en el prestigio o desprestigio del modelo ante la clase, por lo que es necesario aumentar la información sobre las características y tareas de la figura. Asimismo, se propone ampliar la experiencia al curso de 4º, como paso previo a la mediación, y se valora muy positivamente la formación en el albergue.

En el segundo año, se debate de nuevo el problema de la selección y el perfil del *alumno ayudante*, planteándose dudas y, en su caso, debiendo asumirse las tensiones que puede generar una elección determinada cuando haya una abierta disparidad de criterios entre profesores y alumnos.

En cuanto a las propuestas de *mejora del conjunto del proyecto*, en un primer momento se comenta la necesidad de mejorar la difusión y encontrar el tiempo necesario para dedicarle, de manera especial para el seguimiento de las intervenciones. En la segunda reunión, a las propuestas de mejora anteriores se añaden aspectos concretos para asegurar la inserción del programa en el centro: implicar al Departamento de Orientación para que introduzca, por ejemplo, aspectos del programa en las reuniones habituales con los tutores (“*Se podría incluir entre sus funciones: es un magnífico cauce, es el cauce?*”); introducir el programa en la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), a partir de la normativa vigente en la CAM; incorporar los resultados del programa a las reuniones de evaluación, informando de los conflictos que se han resuelto, e incorporar su valoración a las actas de evaluación, en el apartado de “comportamiento social” (“*Puede ser de gran utilidad para los que preguntan: “¿y aquí que pongo?”... porque no se les ocurre qué hay que reseñar en esos apartados?*”); proponer la creación de un Departamento de Resolución de conflictos en la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, y, por último, una vez conseguida una mayor implicación de profesorado, informar

a las familias. Con este objeto, se proponen distintos tipos de actividades, además de las de formación en resolución de conflictos, en función de las relaciones tutor/familias.

Tabla 5.4. Resultados en relación con el funcionamiento del programa

	FINAL 1er AÑO DE INTERVENCIÓN	FINAL 2º AÑO DE INTERVENCIÓN
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> -Tradición y cultura del centro -Interés investigador -Posibilidad de mejora del centro frente a nuevos retos: ej. atención a la diversidad -Instrumento para la mejora personal -Valoración por la administración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Vigencia de las causas iniciales -Apoyo personal a la dirección del centro -Gran utilidad para alumnado de Educación Compensatoria
Expectativas iniciales e implicación	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de liderazgo promotor de proyectos de innovación y mejora de la convivencia -El diálogo, mayor fuerza en la cultura del centro -Participación activa en las reuniones -Ansiedad ante nueva experiencia, también curiosidad frente al reto 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de implicación para hacer una valoración del progreso de los alumnos -Coste personal en tiempo y trabajo adicionales -Deseo de implicación de mayor número de docentes
Difusión del programa	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa, problema grave que impide mayor participación. -Dificultad para informar y convencer a un amplio sector del profesorado -Necesidad de mejorar el canal de información: insuficiente el claustro -Reflexiones sobre grado de autonomía en la intervención de los <i>alumnos ayudantes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa, sigue existiendo como problema relevante -Necesidad de seguir promoviendo el programa cada nuevo curso académico
Selección de <i>alumnos ayudantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de mejora en el sistema: mayor discriminación -Debate sobre el perfil, propuesta de incluir a <i>todos</i> los alumnos y alumnas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la información del perfil deseable del <i>alumno ayudante</i> al grupo-clase

Tabla 5.4. (continuación) Resultados en relación con el funcionamiento del programa

	FINAL 1er AÑO DE INTERVENCIÓN	FINAL 2º AÑO DE INTERVENCIÓN
Consecuencias personales	<p><i>Para los alumnos ayudantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sentimiento de mayor valoración, rol que aporta mayor definición -Mejora de las relaciones entre los <i>alumnos ayudantes</i> -Evidencias de la mejora de las habilidades sociales de los <i>alumnos ayudantes</i> 	<p><i>Para las relaciones profesorado-alumnos ayudantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -A mayor implicación, más posibilidades de valorar positivamente el progreso de los alumnos - Necesaria la condición de participante para reconocer el progreso de los alumnos
		<p><i>Para relaciones profesores participantes- alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Muy enriquecedor para las relaciones con los alumnos: permite ir más allá de lo académico
	<p><i>Para las relaciones entre el alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Mejora de las relaciones -Posibilidad de mejora del clima de aula -Otros profesores: prematura la valoración de la mejora de las relaciones interpersonales por la influencia del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy positivas: colabora en la solución de un número importante de conflictos de convivencia - Única oportunidad de experimentar tratamiento alternativo de los conflictos de convivencia para alto número de alumnos
	<p><i>Para las relaciones profesorado-alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Prematura la valoración de la mejora de las relaciones por la influencia del proyecto -Algunos profesores no participantes: expectativas desajustadas sobre los <i>alumnos ayudantes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Eficaz para la reducción de prejuicios con los alumnos de conducta conflictiva - Eficaz para la ruptura de estereotipos entre alumnos de buen comportamiento y alto rendimiento y alumnos de bajo rendimiento y mal comportamiento
Continuidad, calificación y repercusión en el centro	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo continuidad de forma general -Necesidad de compartir el liderazgo -Dificultades para asumir papeles activos en la resolución -Media de puntuaciones: entre Aprobado y Notable 	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo continuidad de forma general - 6, Aprobado: dudas sobre su eficacia como solución a los problemas de convivencia -7, Notable, valoración positiva - 8, Notable, valoración muy positiva

Tabla 5.5. Valoración de la intervención y propuestas de mejora

	FINAL 1er AÑO DE INTERVENCIÓN	FINAL 2º AÑO DE INTERVENCIÓN
Tensiones en el desarrollo del proyecto	<p>Por características específicas del sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modelo de intervención basado en concepción de la enseñanza en ruptura con la cultura tradicional -Explicaciones acerca de la posible complementariedad de ambos tipos de actuaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias de concepciones entre el profesorado sobre conflictos y estrategias de resolución - Estilos docentes opuestos - Escasa visibilidad de las actuaciones (<i>informales</i>) - Críticas de los <i>alumnos ayudantes</i> a otros profesores: atención para no desautorizar
	<p>Por inserción en rutinas del centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiempo y esfuerzo: dificultad inicial para considerarlo en la puesta en marcha del proyecto -Más tiempo y de calidad para apoyo y seguimiento de los <i>alumnos ayudantes</i> -Dificultad para insertar el tiempo de reuniones en la vida cotidiana del centro, fundamental para el mejor desarrollo del programa. - Excesiva premura en convocatoria y realización de reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Inestabilidad de la plantilla docente - Problemas de tiempo graves y de organización - Escaso conocimiento del programa
Valoración de las actuaciones de los <i>alumnos ayudantes</i>	<p>Por los profesores participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intervenciones positivas, destacan casos de difícil acceso para el profesorado, p. e., robos, situaciones de duelo, maltrato entre iguales, etc. -Buen funcionamiento en el acogimiento de nuevos alumnos. -Diferente acogida en el 1er –ambivalente- y 2º ciclo, aceptación 	<ul style="list-style-type: none"> -Actuaciones rigurosas: amparo ante los problemas, alto desarrollo de autocontrol, solidaridad y apoyo mutuo, desarrollo habilidades sociales, gratificación. -Existencia de ayudantes, ayuda ante la incertidumbre de los problemas de convivencia, lugar donde acudir y en el que recibir ayuda.
	<p>Por el profesorado no participante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayoría del profesorado no expresa opinión -Negativa de un sector del profesorado: “alumnos privilegiados” - Ocasionalmente, referencias sarcásticas a su tarea 	

Tabla 5.5. (continuación) Valoración de la intervención y propuestas de mejora

	FINAL 1er AÑO DE INTERVENCIÓN	FINAL 2º AÑO DE INTERVENCIÓN
Propuestas de mejora	<p><i>Del profesorado participante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Implicación tutores: diseño actividades tutoría, inclusión tiempo para el proyecto, diseño perfil tutor -Consolidar equipo entre profesores participantes -Contrapartidas carrera docente 	
	<p><i>De los nuevos Alumnos ayudantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Selección de <i>ayudantes</i> con mayor rendimiento académico (proceso espontáneo): perfil personal del <i>alumno ayudante</i> determina el prestigio o desprestigio del modelo -Aumentar la información sobre características y tareas de la figura -Ampliar la experiencia a 4º, previa a la mediación -Valoración muy positiva experiencia formación en albergue 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexiones sobre los criterios de selección: capacidad de autorregulación del grupo de ayudantes, “cuidar” la elección (dudas), asumir posible disparidad de criterios entre profesores y alumnos ante elecciones concretas
	<p><i>Del proyecto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisar la difusión y el tiempo necesario para el desarrollo en el centro -Necesidad de más tiempo en el seguimiento de la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Orientación: cauce idóneo, ej introducir aspectos del programa en reuniones orientador/tutores -Mejorar la difusión y la <i>información al grupo-clase</i> -Introducción del programa en la CCP -Introducción resultados del programa en reuniones y actas de evaluación -Propuesta de creación de Dpto Resolución de conflictos en la Com. Convivencia/Consejo Escolar -Información a familias: antes, conseguir mayor implicación de profesorado; intervención en función relaciones tutor/familia; actividades de formación.

5.5. La opinión del equipo directivo impulsor del programa

El apartado que sigue recoge las opiniones sobre la evolución del centro de dos figuras relevantes para el desarrollo del programa de intervención: la Directora, responsable de su implantación y de la coordinación con las otras escuelas de ámbito internacional participantes en el proyecto, y el Jefe de Estudios encargado de la coordinación del programa en el instituto y del seguimiento de los *alumnos ayudantes* del curso de 1º.

Como se recordará del capítulo dedicado a la evolución de la escuela experimental, los datos presentan cambios de sentido negativo, en un cierto número de indicadores de clima, del primer al segundo año del estudio, en especial los que se refieren al aumento de la incidencia de los conflictos en el centro y al tipo de respuesta que se les ha dado. Por otra parte, la valoración de la inserción del programa al comienzo del primer año, de acuerdo con los resultados presentados en la primera parte de este capítulo, es positiva para la mayoría del alumnado, considerando también un amplio porcentaje que influye en la mejora de la convivencia en el conjunto del centro. El sector de profesorado que ha respondido al cuestionario de evaluación del programa, por su parte, valora también de forma positiva las actuaciones de los *alumnos ayudantes* y su influencia en el clima de centro. Al mismo tiempo, se ha descrito cómo los alumnos y profesores implicados directamente en el programa, los *alumnos ayudantes* –también principales beneficiarios– y los docentes que coordinan el equipo, defienden su continuidad en el centro, aunque, críticos con algunos aspectos tras la experiencia del primer año de intervención, señalan problemas y tensiones en su implantación y desarrollo.

Todo lo anterior, junto con la constatación de que la limitación temporal de la que parte el estudio, podría no haber sido suficiente para captar toda la evolución del programa, ha llevado a realizar entrevistas en profundidad que, analizadas a continuación, complementan la perspectiva de la información obtenida por medio de los cuestionarios y los grupos de discusión. Su función no es otra que aumentar la comprensión de la situación de la convivencia en el instituto, en donde el esfuerzo continuado de mejora, impulsado por sus principales responsables, parece estar en contradicción con los complejos procesos de cambio detectados en el clima institucional. En este sentido, informan del desarrollo del programa del *alumno ayudante* desde la perspectiva de tres años de evolución de la convivencia. En cuanto al método, las entrevistas se han realizado por separado con cada una de las figuras y, si bien se ha tenido en cuenta el guión inicial con objeto de centrar la información

en las dimensiones preestablecidas, su carácter abierto ha permitido recoger un tipo de información que arroja nueva luz sobre los datos obtenidos por medio de los cuestionarios.

Por tanto, en lo que sigue se presenta la valoración de la evolución del clima escolar y su influencia en el desarrollo del programa durante los tres primeros años de implantación, desde el punto de vista de la directora y del jefe de estudios coordinador del programa en el centro.

5.5.1. El clima escolar y el programa de Alumnos Ayudantes

En este apartado se indaga en las causas del aumento de los conflictos en el centro en los dos primeros años de implantación del programa de intervención, la repercusión en su funcionamiento y las tendencias observadas en el clima escolar en el tercer año de desarrollo. Asimismo, directora y jefe de estudios dan su opinión sobre el previsible nivel de conflictividad en el centro de no haber estado presente el programa de *alumnos ayudantes*.

- *Causas del retroceso del clima escolar y repercusión en el programa*

Las causas de los cambios negativos del clima escolar, y su relación con la aparente escasa repercusión del programa en el conjunto de la escuela, en opinión de la directora y del jefe de estudios, tienen su origen en un conjunto de circunstancias, cuyas claves se encuentran en el ámbito interno y externo al centro. La rápida concentración de los dos tipos de cambio: la implantación del primer ciclo de Educación Secundaria en el primer año y, en el segundo, la llegada de un gran número de población inmigrante, de manera constante a lo largo del curso al barrio en donde se ubica el instituto, produce fuertes tensiones que se reflejan de forma inmediata en el clima escolar. Así lo comenta la directora:

“[...] El primer año de implantación del primer ciclo, fue un año durísimo, estaba en otro edificio..., y había una cierta expectativa... el alumno ayudante era una gota en medio de un mar de problemas. El año siguiente fue casi tan duro como el primero, pero con otras vertientes: pasamos de 60 a 160 extranjeros, lo que además tuvo graves consecuencias en el aumento de la ratio: empezamos a tener 24 y 25 alumnos por clase. A lo largo de todo el curso entraron gradualmente un total de 60 alumnos, cada semana venían tres o cuatro nuevos”

Los cambios en el **entorno físico y social**, reflejo del fuerte movimiento migratorio concentrado especialmente en el segundo año, implican nuevas condiciones que repercuten

en el centro, no sólo en el drástico aumento de la ratio profesor-alumno, sino también en las necesidades de atención educativa, psicológica y social que manifiestan los nuevos alumnos que se acogen. La directora reflexiona en los siguientes términos:

“[los nuevos alumnos son] nerviosos, claro, venían recién llegados, no como un chaval de primaria que lleva dos o tres años en España, vienen de sus países y no saben dónde van a vivir mañana, con familiares que frecuentemente no pueden tenerlos en su casa... viven muchos juntos: la inestabilidad personal... ansiedad de vivir en un país nuevo... pobres, ilegales, suelen venir con la madre, no con el padre, depende...”

En el mismo sentido, el jefe de estudios opina sobre las repercusiones en el centro de los acelerados cambios sociales de su entorno:

“Las circunstancias de estos últimos años... han variado significativamente. En los últimos cinco años las dificultades con que nos encontramos en centros como el nuestro son cada vez mayores [...] Dificultades ligadas al alumnado, a las condiciones sociofamiliares, a la degradación de sus condiciones de vida, su situación, a cómo llegan los alumnos. Por ejemplo, se ha incrementado significativamente el número de chicos que llegan a lo largo del curso escolar, aumentando de forma radical la ratio...”

En este contexto la directora señala de forma insistente el sesgo sociocultural de los conflictos:

“El segundo año había infinidad de peleas, peleas entre chavales... había intervenciones de los alumnos ayudantes en conflictos de baja intensidad, pero claro, estamos hablando de un niño que empuja al otro, por ejemplo, jugando, y ese niño es español y el otro colombiano, y el grupo de colombianos, recién llegados, le arropa y rápidamente se forma un grupo... que son 7 u 8, el español eso lo interpreta como una amenaza... toda, toda conducta, tenía un sesgo Colombia-España en el segundo año”.

Los agrupamientos de jóvenes ajenos al centro que se producen en el entorno físico del instituto, y los tipos de relaciones que se producen en ese contexto permean las interacciones entre los alumnos del instituto, aumentando el nivel de agresividad presente en los conflictos. Así se manifiesta, por ejemplo, en la reacción ante las agresiones físicas que comenta la directora:

“ [los niños colombianos] Convocaban a sus hermanos mayores o a sus amigos del parque, se decía que se estaban formando bandas... hasta se hablaba de sicarios... [...] si eso estaba en el ambiente, en el colegio se traslada... [...] El último trimestre tuve que estar en contacto permanente con la policía y acabé pidiendo un policía-tutor. Fue un segundo año, muy duro, muy, muy duro”.

En cuanto a la **repercusión de los conflictos en el programa de intervención** al que alude la directora, cuando menciona la intervención de los *alumnos ayudantes* en los de baja intensidad, el jefe de estudios señala que

“[el retroceso en el clima repercute en el programa]... sí, claro, porque las condiciones son más difíciles. Más difíciles para el profesorado, más difíciles para el alumnado en general, por ejemplo, hablando de ratio, el grupo está funcionando ahora con 31 alumnos. No es lo mismo que lleguen alumnos con desconocimiento del castellano o con conocimientos bajísimos en muchas asignaturas, o que lleguen en condiciones sociales totalmente desfavorables. Muchas madres, por ejemplo, están trabajando de la mañana a la noche, y no ven a sus hijos en otro momento del día... [...] Y también el aumento de población de fuera ha sido brutal, en algunos grupos estamos prácticamente al cincuenta por cien, supuestamente, puede haber problemática a partir de estos porcentajes. Y el tratamiento que se le da al problema, que para mí es prioritario”.

- *Tendencias del clima en el tercer año*

El tercer año de desarrollo del programa se estabiliza la ratio y se detecta una mejora de las relaciones entre los alumnos. En opinión de la directora, estos cambios tienen que ver, por una parte, con el asentamiento de la población emigrante en el barrio y en el centro, al partir de buenas experiencias de convivencia entre los alumnos individualmente y entre grupos de alumnos:

“En este curso, el tercer año [de desarrollo del programa] el centro se ha estabilizado... nuestro alumnado ha sido estable, no eran nuevos, ni en el país ni en el sistema [educativo]... los alumnos llevaban uno o dos, o tres años en el sistema [educativo], ya tienen relaciones de afecto entre sí y el primer ciclo se estaba consolidando en el centro, relativamente... sigue habiendo subgrupos [pero] hay mucha más integración este año [...] El segundo año pensábamos que íbamos a sufrir los enfrentamientos de culturas de forma permanente, pero no, no ha sido así”.

Por su parte, el centro también ha desarrollado nueva normativa de regulación de los conflictos, gestionándose su resolución de forma más eficaz: “[...] la nueva normativa de la Comisión de Convivencia que permite mucha más agilidad”, aunque se destaca la mejora de las relaciones interpersonales en un clima positivo de convivencia, mejora que a su vez repercute en las relaciones de los alumnos y alumnas con los profesores:

“Se ha asentado más la población, entre los chicos [hay] ambiente de camaradería, de jugar juntos... [...] Por ejemplo, es muy difícil consolidar los grupos de deporte de la tarde, sin embargo se han constituido los grupos bien y no ha sido tanto por el profesor... [...] los chicos se conocen, porque llevan ya dos años juntos, se tienen afecto entre ellos, y eso es muy importante: han compartido muchas cosas, se han ido de excursión juntos, se han echado una mano en el examen... los chicos están más tranquilos, porque los padres están más tranquilos, ya han encontrado trabajo, conocen el país, saben por dónde moverse... [...] este año todo es mucho más tranquilo, la población se ha asentado, también los profesores...”

- *La eficacia del programa en la detección e intervención ante los conflictos*

Los entrevistados, aun en el contexto de clima que acaban de describir, no dudan en defender el **programa de intervención**: la directora lo expresa en la forma recogida en el apartado anterior al explicar una de las intervenciones de los *alumnos ayudantes*: *“Probablemente, sin esos modelos no hubiesen funcionado hubiese sido peor”*

El jefe de estudios comparte la misma idea, destacando la **función preventiva** para la **detección de los conflictos** que llevan a cabo los participantes en el programa. De tal forma que, en un buen número de casos, las actuaciones, bien de los *alumnos ayudantes*, bien del profesorado, llega a tiempo, si no de evitar la aparición de los conflictos, sí de controlar su escalada e impedir su radicalización. El jefe de estudios es muy explícito al respecto:

“[...] Sin este tipo de programas las cosas irían mucho peor... Por ejemplo en las reuniones que se tienen con los chicos ayudantes, tanto de la manera informal en la que ellos actúan o lo que nos comunican a nosotros para poder actuar, y de éstos nos llegan todos los días, que podrían dar lugar a un mayor conflicto, o a mayor conflictividad general. Esos conflictos no estallan, a nosotros nos surgen debido a estas circunstancias... [...]

En el mismo sentido, partiendo de la realidad de la escuela como parte integrante del entorno social en el que se ubica, considera que, en ausencia del programa, la repercusión de los problemas en las relaciones de convivencia hubiera sido aún mayor. La función del **programa** como **factor protector** del clima de convivencia, es destacada así por el jefe de estudios:

“Estoy convencido, estoy convencido... la conflictividad social revierte, nosotros somos parte de la sociedad. La existencia de estos programas amortigua... una de las características más significativas de nuestros alumnos,

los más pequeños de 1º y 2º, pues es que por las tardes están solos... el programa ha amortiguado lo que podría haber sido”.

5.5.2. Valoración del funcionamiento del programa en los tres años de implantación

Este apartado se ocupa del funcionamiento del programa durante los tres años en los que se viene desarrollando, considerando cinco aspectos: su impacto en el centro, el interés despertado en el conjunto de alumnos y profesores, las actuaciones ante los conflictos más frecuentes, la eficacia de las intervenciones para la integración del nuevo alumnado, y la valoración de las tensiones intrínsecas al propio programa.

- *Resultados destacables: impacto*

Como avanza la directora en el apartado anterior, el programa **funciona bien** en el **tercer año** de implantación, ejemplificando actuaciones modélicas de los *alumnos ayudantes*, incluso, en **casos graves de maltrato entre iguales**. No obstante, al mismo tiempo informa de las graves dificultades que experimenta el profesorado para obtener un rendimiento escolar adecuado de un amplio porcentaje de sus alumnos y alumnas, lo que se traduce en fuertes tensiones en el clima de aula:

“Este año el modelo ha funcionado relativamente. Ahora, el clima en el instituto no es bueno, porque hay muchísima tensión entre el profesorado [...] No se puede dar clase, hay un fracaso del 60,0%, hay tremendas tensiones en el aula”.

Menciona, asimismo, problemas de absentismo: *“En el parque que tenemos al lado se reúnen sus amigos mayores y nuestros alumnos, sobretudo en el último trimestre, empieza a irse uno y luego otro... y luego otro...”*

Aunque, a pesar de ello, destaca la **utilidad** de los programas de ayuda entre iguales en la construcción de **relaciones positivas entre el alumnado**: *“Mejoran las relaciones entre el alumnado, que está bien”*, a pesar de que sus objetivos no atienden otros problemas del centro que repercuten de manera central en el clima de convivencia. De esta forma, justifica su escasa incidencia en el contexto general de la escuela:

“Cuando hay problemas de profesorado y alumnado va por otras vías... si hay tensión en las aulas, es decir, si no se puede dar clase, el clima del centro empeora...”

- *Interés en el centro y participación*

El jefe de estudios informa de un mayor conocimiento e interés por el programa entre el conjunto del alumnado en el tercer año de desarrollo:

“[...] Ya este año el porcentaje de alumnos que no ha oído qué es un alumno ayudante o qué es un mediador es mucho menor que en años anteriores [...] los que participan en general en el programa están muy interesados, y los que están fuera conocen cada vez más cosas acerca del programa”, aunque insiste en la necesidad de mejorar su difusión proponiendo medidas en este sentido: *“[...] Agendas, departamento tutorial...”*

Además, como indicador del interés de quienes participan directamente, comenta que la información sobre los conflictos no se limita sólo a los intercambios formales, previa cita, en las reuniones de seguimiento, sino que buscan otros momentos y espacios en caso de considerar necesaria, o urgente la necesidad de asesoramiento ante la actuación:

“Cuando [los alumnos ayudantes] tienen la oportunidad de hacerlo en las reuniones de seguimiento, están deseando comunicarlos [los conflictos] Y no sólo en las reuniones, también en otros lugares, por ejemplo, en un momento determinado bajan a decirte “Ha pasado esto”... Yo creo que para ellos mismos, como formación, es un elemento fundamental”.

La directora, por su parte, explica que se mantiene el grado de participación entre los alumnos, incluso en los dos niveles del programa, los *alumnos ayudantes* y los *mediadores*: *“Por ahora no habido ningún descenso en el interés por participar. Ni para mediadores [...], no, no ha habido descenso en ese sentido”.* Como el jefe de estudios, opina que el programa va siendo más conocido entre los alumnos y que el problema inicial de **difusión**, intrínseco a sus características, se va solucionando con el rodaje en el centro: *“[los primeros años] los alumnos de 1º venían preguntando que cuándo se hacía lo del alumno ayudante... ésa es la difusión. Lo que no se sabe es qué hacen los alumnos ayudantes, porque es confidencial, no se puede contar”.*

- *Tipos de conflictos y actuaciones*

Los problemas de interrupción o indisciplina, el tipo de conflictos en los que resulta más compleja la intervención del *alumno ayudante*, tampoco queda al margen de las actuaciones de los chicos y chicas implicados. El jefe de estudios informa de sus intervenciones, insistiendo

de nuevo, al mismo tiempo, en la idea del programa como **factor de protección** de las **relaciones interpersonales**:

“Sí, esos conflictos siguen saliendo. Y los alumnos del programa intervienen de forma positiva. Esos conflictos salen. Y conflictos en las relaciones personales. Es decir, que el nivel de conflictividad, obviamente ha subido por las circunstancias, pero se ha visto amortiguado por el programa”.

En cuanto a los conflictos relacionados con el **maltrato y las relaciones negativas entre iguales**, la directora informa de algunos datos recogidos en su centro, por medio de una encuesta, a través del Departamento de Orientación:

“Para un centro escolar de nuestras características, está muy bien. En 1º es donde más maltrato se da... malas relaciones entre iguales y maltrato, victimización fuerte, los alumnos dicen que se atiende: entre el 60,0% y el 70,0% de 1º piensa que ese es un tema importante en el centro, y eso es bueno. En 4º, por el contrario, el porcentaje desciende”.

El jefe de estudios, por su parte, completa esta información comentando que los *alumnos ayudantes* han intervenido en este tipo de casos en diferentes momentos, detallando un caso de agresiones continuadas a un compañero:

“Yo recuerdo un caso, aunque ha habido más de uno. Un alumno ayudante de 1º, a principio de curso, que sabía la circunstancia de un compañero en su aula, este compañero no quería porque tenía miedo a la reacción, incluso de sus padres, y este chico le convenció de que era una forma de solucionar la cuestión, le convenció de que se lo comentara a sus padres...”

Las intervenciones **contra el maltrato** han tenido lugar en **todos los cursos**, como señala la directora: “ [Se ha intervenido] *En todos* [los cursos]... “. Al mismo tiempo, muestra con un ejemplo la complejidad de la intervención en casos de dificultad extrema, en donde se hace necesario combinar actuaciones de los *ayudantes* con medidas de carácter punitivo:

“[...]en 3º, por ejemplo, ha habido un caso de maltrato gravísimo, en donde hemos expulsado a los agresores. Lo hemos hecho indirectamente, tenían ya 16 y 17 años, los expulsamos [del centro] a final de curso quince días... se tomaron medidas de tipo preventivo o disuasorio a las que no reaccionaron... y fueron los alumnos ayudantes quienes desataron todo, quienes llevaron la iniciativa, quienes informaron de que, a pesar de la intervención, el chico se estaba sintiendo muy mal. En 3º es en donde ha habido más incidencia [aunque] en 1º y 2º ha habido más casos leves”

- *Utilidad para la integración del nuevo alumnado*

Un tipo de actuaciones en donde el programa presenta **mayor éxito** es en lo relativo a la **acogida de los nuevos alumnos**, un aspecto esencial dadas las características socioculturales de un centro que asume altos porcentajes de población extranjera, haciéndolo además de forma continuada a lo largo del curso. El jefe de estudios destaca la función de **apoyo social** de las actuaciones de los *alumnos ayudantes*, cuyas tareas, orientadas a la inserción en la escuela del alumnado inmigrante, facilitan en gran medida su integración:

“Por supuesto que sí [el programa] es útil. Uno de los problemas fundamentales que tenemos ahora es ése, precisamente, el de la acogida y una real integración, muy dependiente de las condiciones del entorno. Eso es fundamental. El que tú llegues y un alumno ayudante te pueda apoyar, enseñarte las cosas, ponerte en contacto... todo eso contribuye... es una de las pocas piezas que hemos tenido para manejar esa situación. Este año se propone, por ejemplo, tratar el problema de la interculturalidad de una forma sistemática mediante tutores multiculturales, dentro de otro programa... pero vamos, una de las piezas claves que teníamos era saber que el alumno ayudante acogía al chico que llegaba, cualquiera que fuera su procedencia étnica o cultural”.

- *Tensiones en el programa: el sistema de elección y el perfil del alumno ayudante*

Uno de los retos que se propone afrontar el programa es el desarrollo social y moral de alumnos cuyo perfil prosocial es más bajo, por lo que quienes se muestran interesados en participar, independientemente de sus características, acceden al proceso de selección. La directora expone las dificultades que presenta, comentando un caso en el que el grupo de *ayudantes* y profesores participantes en el proyecto decidieron la expulsión de un alumno ante el desprestigio del programa que ocasionaba su comportamiento: *“El año pasado sí [por el segundo año]... él era el que se metía con sus compañeros. Sí puede ocurrir que si sale un niño como alumno ayudante y después se comporta como un “malote”, pues los demás piensan que tiene todos los privilegios de un ayudante porque se reúne con profesores, asiste a encuentros, puede salir de clase para hablar de conflictos... no pueden actuar como gamberros... esos alumnos no pueden ser ayudantes”.*

Aunque señala las dificultades del profesorado para intervenir en la elección, ya que los *ayudantes* de cada clase son propuestos y elegidos por el grupo: *“Es muy difícil escoger a los niños que tu desearías que entraran porque les vendría a ellos personalmente bien [...] niños muy impopulares, muy tímidos que no van a participar, van a tender a no participar... aunque no siempre salen los más votados, puede salir el quinto porque los anteriores no quieren ir y vamos tirando de la lista”*, destaca,

especialmente, la evolución positiva de algunos casos de chicos y chicas que, al participar el programa, han **mejorado** de forma notable su **competencia social** e, incluso, su **rendimiento escolar**:

“Es muy difícil hacerlo. Porque los escogen ellos, y es muy difícil que escojan al menos popular, o al tímido o introvertido. Alguna vez han escogido a chicos tímidos, o a chicas académicamente brillantes, o a chicas de otros países. Por ejemplo, el año pasado escogieron a una chica colombiana, una gran chica. Que por cierto el año anterior [2º año del programa] estuvo metida en la pelea más importante que hubo en el centro entre niñas y dejó con la cara completamente arañada a su compañera, pero hoy es una chica magnífica, que además ha asumido muy bien el programa, también es muy buena estudiante, que quiere progresar mucho”.

El jefe de estudios incorpora a su valoración del problema el punto de vista del profesorado no participante, criticando la postura de un determinado sector ante la elección de alumnos conflictivos: *“Sí [...] se han recogido críticas en ese sentido por parte del propio profesorado. Yo creo que es desconocimiento acerca de las posibilidades de mejora del sistema de elección, que pueda hacerse de forma... quizás... más rigurosa... [...] Pero a mí no me sirve, por ejemplo, que un alumno ayudante, siéndolo, tenga un conflicto y, como consecuencia, una amonestación... Sí, puede ser, pero es [sólo] uno...”* En este sentido, asume la aparente contradicción por parte de un alumno de tener incidentes en su relación con el profesorado pero, al mismo tiempo, actuar correctamente como *alumno ayudante*. E ilustra su opinión con un ejemplo:

“Este año yo he estado [en las reuniones de seguimiento] con los de 1º... pues sí, creo que de todos ellos, han tenido problemas, creo que en 2º... y en concreto a uno de ellos, yo creo que [el programa] personalmente le ha venido bien, pero claro, no por ser ayudante se vuelve un “santo”, es un niño al fin y al cabo, yo le he visto intervenir en las reuniones de una forma bastante coherente... su actuación, que no ha sido un caso aislado, de apoyar a un compañero, que le conocía, vale, pero con quien no tenía una relación totalmente íntima, me ha parecido soberbia... apoyándole, haciéndole sentirse seguro, evidenciar que estaba siendo maltratado, convencerle para que lo comentara a sus padres, que eso era bueno”.

Asimismo, cuestiona la decisión que se tomó en su momento sobre la expulsión de determinados alumnos del programa: *“[...] un par de chavales que estaban en el programa salieron de él como consecuencia de su actitud. No sé si se debería haber hecho así o de otra manera... [...] A mí me parece que todo chaval que forma parte del programa y que tiene la posibilidad de ver que los conflictos pueden solucionarse no sólo con sanciones, sino mediante el diálogo, mediante la tolerancia, que es capaz en una*

reunión de evidenciar ideas claras al respecto... me parece positivo, y más si es un chaval que tiene dificultades”.

Otro problema relacionado con la elección, señala el jefe de estudios, tiene que ver con que no todos los profesores de las clases en donde se eligen *alumnos ayudantes* forman parte del programa. Como las elecciones se hacen en tutorías, existe un déficit de formación en ese momento para informar de forma adecuada al grupo, ya que no es posible que los profesores comprometidos en el proyecto estén presentes en todas las elecciones. A pesar de este problema, difícilmente abordable, el jefe de estudios insiste en mantener el **sistema de elección** abierto a alumnos de todo tipo de perfil:

“Hay que confiar en la buena voluntad de quien está dirigiendo la elección. Forzarla no se debe hacer nunca, sí que los chavales tengan claro qué es lo que les va a poder ayudar más... [...] hacer reflexionar más al grupo sobre las capacidades que debe tener un chaval o las características que debiera tener... ahora si un chaval con dificultades, conseguimos que formando parte de los alumnos ayudantes mejore en sus actitudes internas, puede ocurrir que tenga un problema con un profesor o con quien sea... ocurre también con personas muy tolerantes y dialogantes, si tenemos la oportunidad de que esto se produzca en algún caso, yo estoy por ello”.

La firme postura ética y moral que guía las actuaciones de este profesor, en consonancia con los objetivos y resultados conocidos del programa, queda expresada, de forma clara, ante el problema de la elección de los *ayudantes* en la afirmación siguiente:

“Yo parto de lo siguiente: cualquier chaval que tenga un perfil prosocial bajo... yo no quiero encasillarlo en nada... puede tener, quizás, una cierta capacidad de liderazgo que a lo mejor se puede modificar mediante el programa o puedes contribuir a que se modifique mediante el programa. Bueno, pues eso, ¿quién lo sabe al inicio del programa? Entonces, ¿por qué vas a negarle esa oportunidad? ... que los demás chicos puedan ver... pero quizás habría que explicarlo mejor... yo no creo que sea una condición indispensable [no tener un alto perfil prosocial] para no formar parte del programa, no lo veo así”.

5.5.3. Desarrollo de los participantes y de la institución

Uno de los objetivos centrales del programa busca la evolución social y moral del alumnado y la repercusión en la escuela, tema de este apartado. El primer epígrafe se ocupa de los cambios observados por los entrevistados en los alumnos directamente participantes, recoge casos de especial significación y avanza la influencia del programa en la cultura del centro.

- *Cambios en los alumnos ayudantes, mejora personal en uno mismo, generalización de los aprendizajes*

La **eficacia de la intervención**, desde la perspectiva de las consecuencias positivas para quienes participan directamente, es vista como una **oportunidad de cambio** por la directora, que manifiesta lo siguiente:

“Para ejercer como esa figura, algunos se someten a mayor presión y quieren cambiar su imagen, porque tienen la oportunidad de cambiar su imagen... y su participación en el programa les ayuda, les facilita la posibilidad de cambiar”, aunque es prudente a la hora de establecer consecuencias directas a partir de la implicación en el programa: *“Sí, sí, pero yo no diría que es lineal: esto te ocurre, pues es “consecuencia de”. Pero que es un factor importante, sí”.* Aún así, se muestra convencida de los **cambios en el desarrollo social** de los alumnos *ayudantes*:

“Sí, todos los que han participado [aprenden] [...] Yo creo que ningún chico se arrepiente de haber sido alumno ayudante, ningún chico se avergüenza ni niega haberlo sido [...] Cuando dejan de ser alumnos ayudantes al año siguiente un porcentaje quiere volver a serlo.” A pesar de que tiene dudas sobre la generalización de los aprendizajes en contextos no escolares: *“Ahora, influencia en su vida... pues no sé...”.*

Al mismo tiempo, destaca la **importancia** de este tipo de **formación en la escuela**, relacionándola con la escasez de oportunidades para experimentar estos aprendizajes en otros contextos de desarrollo: *“[Es probable que gran parte de vuestros alumnos no tengan oportunidad de conocer estos modos de relación fuera de la escuela]... En efecto, no la tendrían”,* sugiriendo una probable continuidad de la experiencia una vez finalizada la etapa obligatoria: *“La progresión lógica sería que en 4º nuestros alumnos se adscribieran a una ONG o que creáramos una asociación de voluntarios ... esa sería la progresión lógica de este programa”.*

Aunque de nuevo, se impone una visión de la difícil realidad social del barrio al comentar las dificultades de la puesta en marcha de este tipo de proyectos: *“Existe en otros institutos, pero de clase media [...] mis niños colombianos no se van a traer a su casa, a compartir mesa y mantel con un sabarani, mis niños están en luchas de poder en el parque... [...] la progresión lógica del programa sería esa, pero nosotros no lo hemos conseguido. En 4º se radicalizan mucho, se posicionan “emigrantes” y “españoles”, porque les toca. Porque sus padres les dicen que les quitan el trabajo, porque están sufriendo el problema en el barrio [...] eso no lo hemos conseguido. Tampoco lo hemos desarrollado bien, no hemos hecho una propuesta concreta en ese sentido [...]”*

Por otra parte, con respecto a los profesores y alumnos participantes, apunta brevemente el desarrollo de un tipo de relación más cercana entre ellos, consecuencia del compromiso y la participación: *“Entre quienes están participando en el programa existe un cierto lazo, un cierto vínculo de estar haciendo una cosa juntos, hay una comprensión que otros que no participan no tienen [...]”*

El jefe de estudios, por su parte, es contundente en lo referente a los **aprendizajes de los alumnos** a partir de su experiencia como *ayudantes*:

“Estoy completamente convencido. Si yo tuviera un hijo, me gustaría que pasase por esta experiencia. [los alumnos ayudantes] saben ... unos lo evidencian más, otros menos, depende de las personas, que la solución a los conflictos pasa por el diálogo, por la tolerancia, saben que el apoyo a un igual contribuye a la mejora de su propia autoestima y eso son valores básicos, importantísimos”. Apoya su opinión en la observación cotidiana de los cambios: *“[...]... en el contacto del día a día con ellos... yo he notado mejoras en el ochenta por cien de ellos –y de ahí saco un caso de expulsión del programa y otro de un chaval con otros problemas-“*; describiendo con detalle manifestaciones específicas de desarrollo social y moral en la **conducta prosocial** de los *alumnos ayudantes*:

“[...] mostrar interés por un compañero que lo está pasando mal, manifestar ideas excelentes acerca de la no discriminación, mantener en exquisito secreto la identidad de un compañero o de una compañera que lo está pasando mal pero que no quiere..., pedirte las cosas con un “por favor” y darte las gracias por una determinada cosa, eso, son cosas que... a ver, no puedo decir que las hayan aprendido en el programa, pero que ha tenido influencia, eso es bien conocido”.

En el mismo sentido considera positiva la experiencia para su propio **desarrollo personal y profesional**: *“[Me ha servido para aprender] Sí, claro, yo también hago la formación. Son técnicas que, probablemente, en el currículo pedagógico deberían existir porque se pueden aplicar en clase, en jefatura de estudios... todo eso te satisface y te sirve”*. Destaca, como asimismo hace la directora, la satisfacción obtenida a partir del progreso de chicos y chicas, de bajo nivel sociocultural, en relación con la motivación para continuar comprometido con el programa:

“Luego, en cuanto a la motivación, cuando ves que un chaval intenta otros medios, intenta otras formas, que a lo mejor son las únicas que ha visto en su entorno, porque puede ser muy pobre culturalmente y no tienen oportunidad de verlas ahí, eso te satisface, es de las pocas satisfacciones que tiene esta situación... [risas]... te satisface cuando ves que aprenden o manifiestan actitudes positivas”

- *Experiencias*

La directora comenta casos que le han llamado la atención de manera especial. El primero es el relato de una intervención de un *alumno ayudante* ante robos continuados que sufría un alumno por parte de otro:

Caso 1: “[...] *Me gustó mucho el de A., un chico que robaba a otro [...] Una madre me dijo que a su hijo –que está en el programa de Diversificación- todos los días un chico iba a quitarle el dinero, que no se comía ni el bocadillo y volvía sin dinero, vamos que le quitaban todo. Averiguamos quién era y convocamos a los alumnos ayudantes, por cierto, uno de ellos era P., un chico malo y alumno ayudante... [...] Era un chico “malo” escolarmente, le molaba mucho todo el tema este de las bandas... un chico despistado, sobretodo, y él y el otro, un chico colombiano malísimo, también alumno ayudante[...] hablaron con A. y le dijeron: “Vamos a ver, tú que le dices a este chico”. Y él: “Yo le digo: ¿me puedo comer el bocadillo?” Y él me dice que sí, y yo, pues me lo como”... “¿Tienes dinero, me vas a dar dinero?” Y él: “Pues sí”. Ellos le dijeron: “¿Pero todos los días?”. P: “Sí”[...] ellos [los dos alumnos ayudantes] le dijeron al otro chico [agresor]: “Pero, bueno, ¿tú no te das cuenta de que en el fondo le estás amenazando? ¿No ves que él no se atreve a decirte que no?”*

De ahí, la profesora coordinadora llevó el problema a clase, y en clase el grupo le hizo ver que se estaba pasando con el niño. Entonces A. pidió que por favor no se lo dijeran a sus padres, que él se comprometía a sacarlo de su hucha y a devolverle todo el dinero... y era una cierta cantidad... porque claro, llevaba como un mes así... y poco a poco fue reponiendo el dinero que le había “cedido” el otro. Fue una intervención muy bonita”.

El segundo relato de la directora cuenta la intervención de dos *alumnas ayudantes* ante las agresiones verbales y el aislamiento social experimentado durante varios meses por un chico homosexual de 3º:

Caso 2: *”La intervención por parte de chicas de este año, en 3º, de un maltrato muy grande, a un chico homosexual, que además eran amigas de los agresores y de la víctima. Un chico español y otro colombiano, de 16 años, repetidores, [...] empezaron a meterse con éste, siendo mayores los dos que sus compañeros de curso, diciéndole que si era mariquita, le hicieron unos christmas muy ofensivos en Navidad, con motivo de la actividad que hacemos de todos enviar christmas a todo el mundo. Los alumnos ayudantes lo detectaron, e intervinieron. Informaron a la tutora, que no pertenecía al programa, y ella se acercó a nosotros... Llamaron a los agresores –uno que el año anterior había sido maltratado y este año había hecho grupo-, que habían conseguido que todos los chicos de la clase –aunque eran pocos, 7 u 8- hicieran un frente*

común contra este chico, llamándole marica y haciéndole todo tipo de faenas... este chico iba muy muy atemorizado...”

“[Sucedió durante]... Tres o cuatro meses, sí... parece que les debió llegar [a las alumnas ayudantes] un christma de éstos... muy ofensivos, muy muy ofensivos... “Te vamos a matar”, decía uno de ellos... Se habla con los chicos mayores, y ellos dicen que ya no se van a meter más con él. Pero claro, para entonces ya habían mandado los mensajes, por contagio social, a los otros, chicos con muy poca capacidad intelectual que vieron a la víctima como un objeto de mofa. Y ellos, en vez de controlarse y dejar de meterse con el chico, pues siguieron haciendo tonterías. Al mes y medio, en una reunión con los alumnos ayudantes se volvió a detectar que seguía habiendo mucho acoso y mucho hostigamiento hacia ese chico. Entonces convocamos a los chicos, lo hicimos en una Comisión de Convivencia, expulsamos dos semanas a uno de ellos y fuimos tajantes: “Esto se acabó. Ya. No vamos a admitir ni una agresión más en el centro”. La víctima lo estaba pasando fatal... Todo gracias a las alumnas ayudantes, que además, eran amigas de los agresores, pero moralmente lo estaban viendo tan mal ... fueron ellas quienes lo destaparon, estaban verdaderamente preocupadas... [...]”

El caso que comenta el jefe de estudios resulta de interés por el bajo perfil prosocial del alumno *ayudante* que llevó a cabo la intervención:

“Este año... me llamó mucho la atención el caso de un chaval no brillante socialmente, que no destacaba de manera especial y que a partir de la segunda reunión resolvió un caso muy bien. [...] Un caso de maltrato entre iguales en el que es capaz de hacerlo evidente, es capaz de aconsejar que se hable con los padres, es capaz de ponerse en contacto con el jefe de estudios, es capaz de tomar una determinación entre todos y decidir cuál es la forma más adecuada de actuar, de una forma discreta, una forma en la que los chavales vieran que [ininteligible]... podían ser las de otros, pero que no se dijo “Tú lo que tienes que hacer es... “; no. Reflexionar acerca de lo que podía hacer una persona en esas circunstancias, y a partir de ahí, decidir el tipo de intervención. Yo fui haciendo el seguimiento en la medida en que pude, y parece que las cosas en cierta forma mejoraron, y la víctima se libró al menos de la angustia que sentía. Creo que este alumno ayudante se habrá sentido, debería haberse sentido muy gratificado”.

- *Influencia en la cultura del centro*

La participación del alumnado en la resolución de los conflictos de convivencia entre los iguales contribuye a la creación de una **cultura escolar** de centro que se preocupa por las **relaciones interpersonales**, como refleja rotundamente la opinión de la directora:

“Sí, claramente sí [lo confirma]... la evaluación de la orientadora los niños de 1º dicen que el maltrato entre iguales se atiende en el centro con cierto interés”...

Comenta, en este sentido, un ejemplo de una alumna, *ayudante* en el tercer año, que fue remitida a su centro al comenzar a constituirse como **referencia de actuaciones contra el maltrato entre iguales**: “[...] T., *había venido de otro centro el año anterior a mitad de curso, porque había sido maltratada por sus compañeros. Y se sabía en el colegio y no estaban haciendo nada por ella. Le dijeron, mira vete a este centro [escuela donde se desarrolla el programa] porque allí se estaban metiendo con ella todo el rato y nadie hacía nada por ella.*”

No obstante, establece la **diferencia** entre la **atención a los casos de maltrato** y el **clima** general del centro, en donde, en su opinión, priman los altos niveles de fracaso escolar y desmotivación del alumnado, con la consiguiente desmoralización del colectivo docente:

“Pero el clima del centro, en cuanto a coacción, tensión en el aula, castigos... eso está como está la zona, muy tenso, muy tenso, muy tenso... y con las perspectivas de que hay mucho fracaso, de que los niños no sacan papel y lápiz, de que hay una falta de motivación impresionante... y eso está muy por encima de todo esto otro, lo académico me refiero. Mientras que eso no funcione bien, es muy difícil que estas cosas puedan mitigar todos los desajustes que provoca lo otro”.

Una vez más se destacan las condiciones socioculturales de la población y la influencia del entorno: “Y cuanto más deteriorada esté la población, peor, más complicado. Cuanto más marginales sean los niños, más agresivos se muestran. Y la agresión es la única estrategia que tienen para solucionar los conflictos, y llega un momento en que... y el contexto exterior [...] muchos de los problemas que detectamos en el segundo año, no en el tercero, que hemos tenido muchos menos, tienen que ver con los enfrentamientos en los parques, que después se continuaban fuera”.

5.5.4. Inserción del programa en el organigrama del centro

El siguiente apartado refleja la importancia de las **medidas de organización** para una inserción adecuada del programa en el organigrama del centro: su imprescindible aprobación en Consejo Escolar y las tensiones que puede ocasionar en la distribución horaria. Desde ese punto de vista, se aborda el peso del programa en el Plan de Acción Tutorial y, en consecuencia, la necesaria colaboración del Departamento de Orientación. Asimismo, se tratan las medidas que podrían facilitarse desde la administración educativa y el alto grado de compromiso que exige el desarrollo del programa por parte del Equipo Directivo del centro.

- *Influencia en la organización: el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar*

La implantación del programa se materializó en los **documentos del centro**, aprobándose en Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. La garantía de su continuidad y extensión en el conjunto del centro se plasma, asimismo, en su desarrollo a través del PAT (Plan de Acción Tutorial) Por tanto, exige tomar decisiones que se insertan de lleno en la organización del centro, desplazando así el liderazgo personal de sus impulsores iniciales al equipo de profesores participantes. La directora indica algunas medidas que se van a desarrollar, advirtiendo, al mismo tiempo, de los riesgos que pueden esperarse si los equipos directivos no comparten el convencimiento de la utilidad de este tipo de programas:

“[El programa está inserto en] el Plan de Acción Tutorial, vamos a liberar a algunas profesoras con horas, pero habrá nuevo director o directora, y yo no voy a liderarlo como hasta ahora: tendrá que partirse de un consenso general. Los profesores que están participando sienten en general que vale y que puede ser útil. Aunque el nuevo director o directora puede tomar decisiones que frenen cualquier iniciativa [...] a veces, en los centros escolares, medidas organizativas o tensiones internas pueden producir desequilibrios que conducen a la paralización”.

En su centro, la complejidad organizativa de estos programas se ha afrontado “[...] Por ejemplo, poniendo las tutorías a la misma hora [...] de este modo, las reuniones de seguimiento de los alumnos ayudantes es posible tenerlas al mismo tiempo, por ejemplo, todos los chavales del curso de 1º pueden asistir a la misma reunión. También es una medida muy buena para el Plan de Acción Tutorial, porque, al tener las tutorías a la misma hora, puedes involucrar a más clases en la realización de la misma actividad [...] la liberación horaria y el agrupamiento de las tutorías son medidas de centro que hay que tomar en el Claustro, porque son las primeras agrupaciones que colocas en el horario general y eso es intocable...” E insiste en la estrecha relación entre el PAT y el programa: “... el Plan de Acción Tutorial, va junto a las necesidades del programa, van juntos. Primero, el Plan de Acción Tutorial y luego el programa, que encaja dentro del PAT”.

- *El papel del Plan de Acción Tutorial y el Departamento de Orientación en relación con el programa de intervención*

El compromiso del **equipo directivo** con el programa es una **condición esencial** para su éxito, no sólo en lo referente a su inserción en el centro, sino también para su posterior desarrollo: “Si no, no hay nada que hacer... puede haber profesores muy implicados y con excelente relación con los alumnos, eso es interesante, pero sin el apoyo del equipo directivo no hay nada que hacer [...] como todo en los centros, pero particularmente estos programas, porque tienen muchos, muchos elementos

organizativos”, en donde destaca, asimismo, la importancia del trabajo coordinado con el Departamento de Orientación (DO), responsable del PAT.

En este sentido, la amplitud de tareas de este departamento excusa, en opinión de la directora, una mayor asunción de responsabilidades en el programa por parte de la orientadora, sugiriendo, por otra parte, el adecuado perfil de los Trabajadores Sociales para formar parte del programa. Así, destaca lo positivo de la experiencia en el último año: *“Otra persona que también podría trabajar mucho [en el programa] porque tiene mucha liberación horaria es la Trabajadora Social... este año le podíamos pedir actividades de mejora de las habilidades sociales, sacaba a los niños en las tutorías compartidas, sacaba a tres o cuatro y les aplicaba el programa de habilidades sociales... sobretodo con los “malotes” ha tenido mucha cercanía... ellos le vienen a contar su vida, y los castiga y los premia... se ha convertido en una figura de referencia para ellos”*

En conjunto, señala la **importancia del DO** para el desarrollo del programa: *“El Departamento de Orientación tiene mucho que ver con todo esto de los alumnos ayudantes, pero claro, tiene tanto que ver con todo que es comprensible que haya saturación...”*. Al mismo tiempo, considera básica la coordinación con los tutores y con los profesores participantes en el programa desde este departamento, aunque no precisa su intervención directa:

“Es muy importante, además de los tutores, también son muy importantes los profesores coordinadores del programa, es muy importante que conozcan a los niños en contextos normalizados, cosa que la orientadora no puede hacer, ni la trabajadora social. Y el contexto normalizado es el aula, es decir, en los ciclos, cuando los alumnos empiezan a narrar conflictos, y los profesores los conocen, por las razones que sean... eso va muy, muy bien, pueden captar con mucha claridad de qué van los conflictos, porque conocen el contexto normalizado en donde ha tenido lugar el conflicto, que es el aula. Entonces, es muy importante que los profesores encargados estén muy cercanos, y que no sean figuras que están como... de “expertos”: la orientadora u otros..., eso no quiere decir que no puedan participar, pero lo ideal es... en realidad es como un tutor paralelo: el tutor de los alumnos ayudantes”.

- *La Administración educativa*

La **Administración educativa**, desde sus competencias, puede diseñar medidas que favorezcan la implantación y el desarrollo de estos programas, siguiendo, incluso, ejemplos precedentes en otras Comunidades Autónomas o de la propia CAM. La directora plantea un conjunto de propuestas entre las que se encuentra la liberación de horas para la coordinación del programa y la inclusión de formación en la Alta Inspección:

“Por ejemplo, el Convivir⁸ ... otro ejemplo es el funcionamiento del Plan Andaluz de Resolución de conflictos, hay coordinadores por provincias, están llevando a cabo proyectos muy variados en diferentes colegios, muy abierto... Y con la intención de que repercuta el debate en los niveles altos de la Administración, como la Inspección Educativa, con jornadas de formación para ellos y para administradores de nivel intermedio”.

Aunque, ya que medidas como la liberación son complejas de insertar en la distribución horaria del profesorado, surge el escepticismo aun en el caso de que la Administración asumiera la propuesta: *“Claro, pero aquí en Madrid, nada. La realidad es que te dicen lo de la liberación, pero después viene el cupo, los cupos se ajustan a una fórmula matemática: es mentira, la liberación es a costa de que no haga guardias... o a costa de que le quites a.c.⁹, cuando la realidad es que las complementarias nadie las hace... La verdad es el cupo, las horas de clase que vas a dar. No existe una previsión de atención a gente que está planteando cuestiones de intervención de otro tipo...”* Por lo que al equipo directivo se refiere, en la realidad del día a día del centro sólo le queda la opción de jugar con algunas horas: *“Por otra parte, dentro de las posibilidades de maniobra del equipo directivo, como siempre hay unas cuantas horas de picos... de esas cosas... se pueden adjudicar unas horas de liberación a esas personas y así se va compensando...”*

- *El Equipo Directivo*

Presentado el programa por el equipo directivo, el Claustro de profesores ha aprobado el programa de manera formal, medida imprescindible para su puesta en marcha, como señala el jefe de estudios: *“Es el procedimiento, un programa no se puede establecer si no se hace así”*, aunque en él no se informa ni se debate regularmente sobre su funcionamiento. No obstante, la implicación con el programa supone un grado de compromiso a gran distancia del mero consentimiento, posición de la mayoría del profesorado del centro. En consecuencia, surgen tensiones cuando se tratan medidas de organización que, derivadas de la inserción del programa en el centro, repercuten en el conjunto de la plantilla, en especial, en el reparto de la carga docente. En sus propias palabras:

“Oposición frontal a este tipo de cosas ya sabes que no la va a haber, difícilmente es justificable. Ahora, de ahí a compromiso, eso es otra cosa totalmente diferente. Sobre todo cuando el compromiso exige, por ejemplo, ahora estamos viendo, con los nuevos horarios, que se presentan a lo mejor reducciones del cupo o cosas así, porque claro, este tipo de programas tiene que salir de algún lado y desde luego, si tenemos tres profesores de

⁸ Referencia al programa “Convivir es vivir” de la Comunidad de Madrid.

⁹ Actividades complementarias

guardia, y es necesaria una hora de reunión, o de coordinación, porque este programa necesita fundamentalmente este tipo de reuniones, es cierto, entonces hay que hacerlo a costa de otras cosas”.

Queda clara de este modo, de nuevo, la importancia esencial de las decisiones de organización para favorecer la continuidad del programa, a pesar de que los participantes asumen, en todo caso, la necesidad de compromiso personal con la consecuencia inmediata que supone la entrega voluntaria de tiempo:

“Yo estoy convencido de que un centro como el nuestro necesita este tipo de programas, como ahora es preciso uno centrado en la multiculturalidad, lo necesita ya, de inmediato [...] Pretendemos que tenga peso, lo mismo que debe tenerlo afrontar el problema de la multiculturalidad, la integración. Por ejemplo, los alumnos ayudantes han participado en todas las acogidas, y que cuando un alumno nuevo llegue aquí, y un chaval de 1º te enseñe todas las aulas, no sea únicamente tu tutor o el jefe de estudios que corresponde, sino también tus alumnos ayudantes que son compañeros como tú y que te dicen cosas, bromas, eso te ayuda... entonces intentamos que estos programas tengan continuidad, y muchas veces pasa por una sobrecarga de trabajo que... sí lo haces con decisión y con ganas... y tienes que hacerlo así, o no podría hacerse”.

Finalmente, se destaca el alto grado de compromiso del equipo directivo con el programa, condición imprescindible para sacarlo adelante:

“Sí, [nosotros] estamos muy implicados”.

5.5.5. Repercusión de las actuaciones en la valoración de la figura del alumno ayudante

Este epígrafe recoge la valoración del *alumno ayudante* desde el punto de vista de los alumnos y profesorado no participante en el programa.

- *Valoración de la figura por el alumnado*

El jefe de estudios identifica algunos problemas, específicos del propio programa, para que los compañeros de los chicos y chicas *ayudantes* valoren su figura y actuaciones:

“... Muchas de sus intervenciones no son evidentes para la mayoría, ni se comunican a la mayoría, sino simplemente al implicado o, incluso, en muchas ocasiones, ni siquiera los propios implicados son conscientes de que ha habido intervención. Recuerdo un caso en 1º de una chica que me dice: “Hay un roce entre dos chicas y se quieren pegar, yo he tratado de convencerles de que eso no, porque si lo hacen aquí en el centro es malo, si lo

hacen fuera también, encima les puede llevar a más cosas...”. Al fin, intervienen, se decide quién puede hablar mejor con ellas: “Pues yo, porque me siente más cerca y he hablado más con ella”. Intervienen. Y ese conflicto que se podría haber producido, se termina. El alumno ayudante sabe, sí es consciente. Incluso su autoestima ha mejorado, y las chicas en conflicto no son tan conscientes de la intervención de la ayudante. Eso, unido a factores de ... que pueden congeniar más o menos con esa persona que es alumno ayudante... eso puede hacer que la opinión que tienen los alumnos ayudantes, en general, de su propio trabajo y la que pueden tener sus compañeros de clase podría variar. Salvo en casos muy concretos, como ese alumno que sí podría decir que a él le ha servido y que se ha sentido apoyado”.

La confidencialidad, característica imprescindible de la intervención, se muestra, por tanto, como un problema para el reconocimiento y valoración positiva de la tarea por el conjunto del alumnado:

“En 1º era muy claro [...] La mayor parte de las intervenciones no son conocidas... ellos saben que cuando un problema les desborda no tienen que intentar afrontarlo solos [los alumnos ayudantes], eso se lo dejamos muy claro desde el principio. Es decir, nosotros queremos gente que pueda ayudar trabajando, y eso ya repercute en la propia autoestima, pero no queremos mártires, ni mucho menos. Les decimos que cuando un problema les excede deben buscar otro mecanismo para afrontarlo, y la mayor parte de sus intervenciones son más de prevención de conflictos o conflictos de baja intensidad entre ellos, muchas veces, yo creo que los más conscientes de que existe un conflicto son ellos mismos”.

- *Valoración de la figura por el profesorado*

Las mejoras en la conducta de determinados *alumnos ayudantes*, comentadas en las reuniones de evaluación de los profesores del equipo, son ubicadas por el jefe de estudios en el contexto global del centro y su entorno:

“Hay que partir de una cosa: los problemas fundamentales que tenemos, sociales y de entorno, repercuten en todo, incluidos los alumnos ayudantes porque ellos no son “islitas” que estén ahí puestas...”

Insistiendo, no obstante, en la mejora global de las habilidades sociales de los alumnos participantes en las edades de cuyo seguimiento él es responsable:

“Desde donde yo conozco, en 1º, con el grupo que yo me reunía puedo decirte que yo he observado en las reuniones que hemos tenido, desde mejora del turno de palabra, decir cosas totalmente sensatas, reflexionar sobre temas complejos, por ejemplo sobre racismo, de credos diferentes... cosas muy sensatas”.

5.5.6. Propuestas de mejora a través de *la participación*

La ampliación de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa es uno de los objetivos básicos del programa. No obstante, ésta se plantea a diferente nivel según el colectivo de que se trate. En el apartado que sigue se resumen brevemente las reflexiones de los entrevistados.

- *Alumnado*

La opinión de la directora refleja con claridad cómo el **aumento de la conflictividad** en un momento determinado de la trayectoria del centro se compagina, de forma aparentemente paradójica, con un **aumento de la participación** en el ámbito de la **resolución de conflictos** en el centro, como señaló en apartados anteriores. En ese sentido, apuesta decididamente por el aumento de la participación de los alumnos y alumnas argumentando lo siguiente:

“Aumentar la participación de los chicos es fundamental, porque cuando una actividad no te viene únicamente dada, sino que tú formas parte de ella, la has analizado, practicado, has contribuido, obviamente va a despertar más interés y la vas a hacer más tuya”.

El jefe de estudios, por su parte, se remite a iniciativas de fomento de la participación, ya contempladas en los objetivos iniciales del programa: *“Sí, en el programa de alumnos ayudantes hay cosas que todavía no se han desarrollado, por ejemplo, la campaña de difusión en la que iban a participar los alumnos se ha reducido muchísimo, la elaboración de carteles con fotografías, que se está haciendo en otros institutos junto con el nuestro...”* Al hilo de ese razonamiento, establece una relación entre el aprovechamiento de **espacios físicos** destinados al programa y el **aumento de la participación**:

“[...] Con respecto a los espacios físicos, dispusimos de ellos, pero se redujeron a las reuniones, no a esa idea, muy bonita, de disponer de un espacio propio para ellos... en fin, cosas muy majas que habrían aumentado el nivel de participación, y que ya estaban contempladas pero que no se han podido hacer”.

- *Profesorado*

La directora, partiendo de la ausencia de oposición explícita del profesorado en las reuniones de Claustro (“*Nadie dice que no*”), opina que la mejora de la eficacia en la coordinación del programa pasa por la reducción del profesorado directamente participante: “*Tiendo a reducirlo [el número de profesores participantes] No interesa que haya 15, he llegado a la conclusión de que haya 4 que sepan lo que hacen, que entiendan bien la cuestión, que sepan coordinar bien a los alumnos [...] No hay tarea para más personas. Lo que importa es que haya dos, tres, cuatro profesores que conozcan bien el porqué y el para qué de esto. Que sepan llevar las reuniones, que sean referentes de los alumnos ayudantes... si no se hace así se diluye [...]*”.

- *Familias*

La participación de las familias en el programa es un aspecto escasamente desarrollado todavía en el tercer año de intervención. Hasta el momento, el jefe de estudios comenta que se ha limitado a iniciativas aisladas: informar de manera general sobre el programa (el sistema de elección) y la formación específica de los *alumnos ayudantes* y solicitar su colaboración para el alojamiento de chicos y chicas extranjeros, participantes en los programas de intercambio con las escuelas de Italia y Portugal. No obstante, de forma indirecta a través de la intervención, “[...] *Algunos padres son conscientes de que existen los alumnos ayudantes*”.

En todo caso, el jefe de estudios considera que debería fomentarse una mayor participación de este colectivo en aras de una mayor eficacia de las intervenciones:

“El programa podría ser muchísimo más efectivo, yo creo que es efectivo, es decir que ha contribuido a que la conflictividad no haya sido tal como hubiera podido ser, eso desde luego... Se podrían hacer más cosas... concursos... por ejemplo, cosas que se han hecho y no se habían hecho al principio para el reconocimiento de la figura del alumno ayudante y del mediador, como un “título”, y que en vez de entregarlos con el boletín se podría haber hecho una fiesta final o con algún tipo de actividad... yo creo que eso anima y motiva. Todas estas cosas contribuyen a la mejora del programa”.

5.5.7. Comentarios finales

Las últimas reflexiones de ambos entrevistados, directora y jefe de estudios, defienden la **continuidad con el programa**:

“Yo creo que la experiencia, primero, ha sido positiva”, afirma la primera, y “Va a seguir el programa, yo voy a continuar coordinando alumnos ayudantes, espero no tener muchas dificultades horarias para las coordinaciones... Estoy convencido de que [el programa] es altamente positivo”, confirma el jefe de estudios.

Aunque ambos destacan las dificultades que mencionaron anteriormente: “No sé, es muy difícil llevarlo a cabo en los centros escolares, necesita mucha implicación, necesita un profesorado que lo tenga muy claro”, dice la directora, y el jefe de estudios añade:

“Creo que la administración debe dar espacio para este tipo de cosas, porque es muy triste tener que hacerlo desde tu constricción horaria. Cualquier cosa que propicie el diálogo entre los alumnos, que les permita ver que la solución de los conflictos puede hacerse desde otros cauces, no sólo desde la imposición —que no niego su necesidad, en determinados casos y como último recurso—, estoy convencido de que es muy positivo. Que el nivel de conflictividad en los centros públicos, en donde quizás, desgraciadamente, todavía no hemos llegado a la cresta de la ola, claro, pero porque lo vemos también en el ámbito social, y eso desgraciadamente está ahí. Debemos poner todos los medios que podamos, y seguir adelante”

La directora apuesta también por la continuidad del programa con argumentos que defienden la necesidad de formación en valores del alumnado, más allá de los planteamientos pedagógicos tradicionales, por el **potencial de aprendizaje** en la **experiencia de la propia práctica**:

“Estamos creando ambientes morales... [Proporcionando] oportunidades de desarrollo sociomoral...”

Síntesis

- La valoración general del programa es positiva, compartiendo la directora y el jefe de estudios, el convencimiento de que debe continuar desarrollándose en años sucesivos.
- De acuerdo con sus opiniones, aún en el difícil contexto que reflejan los datos cuantitativos, el programa del *alumno ayudante* funciona correctamente, según dos indicadores de éxito: su capacidad para amortiguar el impacto de los conflictos de convivencia cotidianos en el centro, y el desarrollo social y moral que promueve en el alumnado que se involucra en él de forma directa.
- En este sentido, destacan la eficacia del programa como instrumento adecuado de prevención de conflictos, y su influencia en la mejora de las relaciones entre los

alumnos. De manera especial, para la detección e intervención ante los casos de maltrato entre iguales.

- Además, el programa contribuye a la creación de una cultura escolar basada en la participación y corresponsabilización de los alumnos en los conflictos de convivencia, siendo de gran utilidad en la acogida e integración en el centro del nuevo alumnado.
- Su utilidad es menor en los conflictos interpersonales relacionados con el funcionamiento de la clase entre el profesor y el grupo de alumnos, que, como la disrupción, se resuelven a través de los procedimientos convencionales del centro.
- Directora y jefe de estudios apuestan de forma decidida por la continuidad del programa en años sucesivos, aunque reconocen sus limitaciones para influir en el clima escolar del centro y del aula, de manera especial en el contexto de gran dificultad por el que atravesó el centro durante los primeros años de implantación del proyecto.
- La decisión compartida por ambas figuras, de seguir desarrollándolo en años sucesivos, va acompañada de las medidas necesarias que fomenten una mayor participación del alumnado.
- En su opinión, las causas del retroceso del clima escolar entre el primer y segundo año de implantación del programa, se han debido a la inestabilidad producida por la incorporación del primer ciclo de secundaria al centro y la escolarización urgente de una altísima proporción de nuevo alumnado de origen sociocultural muy heterogéneo, para cuya atención adecuada el centro ha necesitado dotarse de recursos no disponibles en los primeros momentos.
- En cuanto a la influencia del contexto, los frecuentes conflictos y agresiones en el entorno físico del instituto, de forma especial en el segundo año del estudio, tienen consecuencias en las relaciones entre los alumnos en el centro, y a la inversa, algunos conflictos escolares se continúan en el espacio exterior con la intervención ocasional de personas ajenas.
- No obstante, se considera que la evolución del clima escolar habría sido más negativa en ausencia del programa, informándose, asimismo, de la mejora de las relaciones de convivencia entre el alumnado en el tercer año.
- Entre los aspectos de resolución compleja que implica la implantación de los programas de *ayuda entre iguales* en los centros, se mencionan: en lo que afecta al profesorado, la necesidad de un alto nivel de implicación por parte del Equipo

Directivo y la idoneidad de la colaboración con el Departamento de Orientación, el reconocimiento del trabajo del profesorado por parte de la administración y la dificultad de introducir medidas relativas a la organización que afectan al conjunto del profesorado.

- Respecto al alumnado, se destacan las tensiones que conlleva la incorporación de chicos y chicas de bajo perfil prosocial, en lo que puede repercutir en la imagen de la figura en el conjunto del centro y la necesidad de aumento de la participación.

5.6. Las habilidades sociales de los alumnos ayudantes

En la introducción al capítulo se señaló, como indicador de la repercusión positiva del programa, la mejora de las habilidades sociales de los alumnos directamente implicados en él, los *alumnos y alumnas ayudantes*. Como se recordará, estudios anteriores habían mostrado una evolución en capacidades relacionadas con el desarrollo individual y la conducta prosocial. Por tanto, como complemento de la valoración del programa, se recogieron datos de las habilidades sociales de este grupo de chicos y chicas, que se presentan a continuación.

Los resultados, obtenidos por medio de un cuestionario de escala Lickert, se refieren a la evolución de las habilidades sociales de estos alumnos en el período de tiempo comprendido entre el comienzo y el final de sus actuaciones (seis meses del curso escolar 2000-2001) Como se recoge en el capítulo del diseño metodológico, el grupo de *alumnos ayudantes* está formado por 25 alumnos y alumnas pertenecientes al primer año de desarrollo del proyecto en la escuela experimental, correspondiendo los datos de evolución a los momentos pre y post intervención de comienzo y final del curso escolar (fases 1 y 1_a) La tabla 5.6 recoge su distribución por curso y género.

Tabla 5.6. Distribución de los *alumnos ayudantes* por curso y género

Cursos	Chicos	Chicas	Total
1º	1	4	5
2º	7	2	9
3º	8	1	9
4º	-	2	2
TOTAL	16	9	25

Los resultados se presentan agrupados en los campos que se han expuesto en el capítulo de diseño metodológico, en orden gradual de lo general a lo particular. El análisis de los datos muestra las diferencias significativas observadas entre los dos momentos de

recogida de la información, anteriores y posteriores a la participación en el proyecto, tanto en la evolución global de las habilidades sociales como en los distintos campos de los que se compone el cuestionario. Por tanto, los cambios encontrados en los chicos y chicas *ayudantes* en este ámbito del desarrollo, pueden considerarse, con la debida prudencia, efecto de la intervención. Un segundo apartado muestra las características del grupo en donde se ha observado influencia de las variables de género y curso.

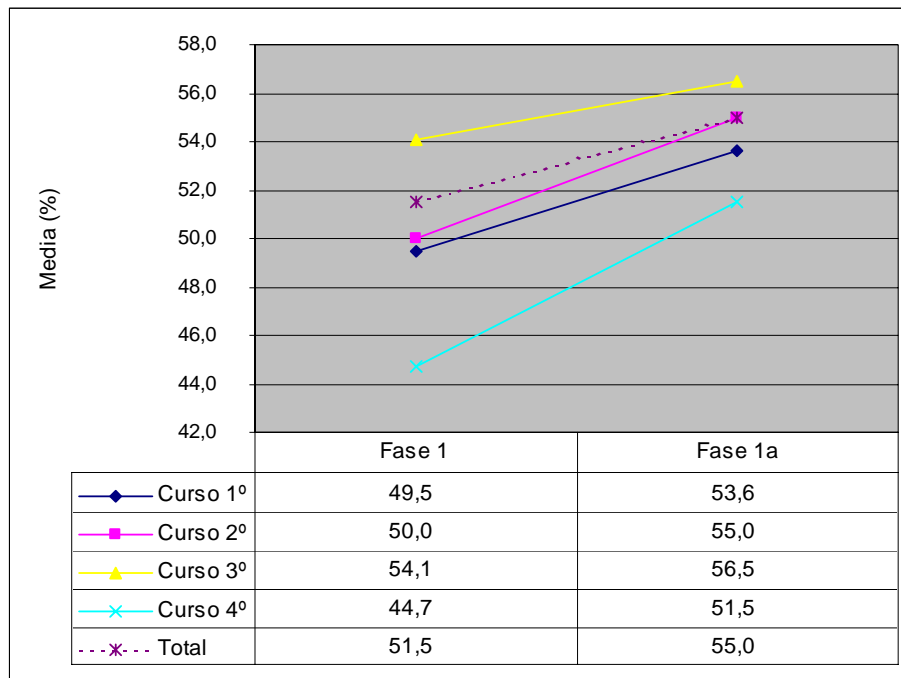
5.6.1. La evolución de las habilidades sociales en los alumnos y alumnas

ayudantes

De acuerdo con lo anterior, se han encontrado cambios entre los momentos pre (fase 1) y post intervención (fase 1_a) en los siguientes campos: *habilidades de comunicación* (C3), *prosocialidad* (C5), y *habilidades sociales* de forma global (C7)

a) Campo *habilidades de comunicación*: mejora de todo el grupo de ayudantes. La evolución entre las fases en las *habilidades de comunicación* indica una mejora global del grupo en todos los cursos y en los dos géneros, como muestra el aumento significativo de las puntuaciones medias desde la primera hasta la última toma de recogida de datos [$F(1,18)=7,52, p < .01$] (gráfico 5.9)

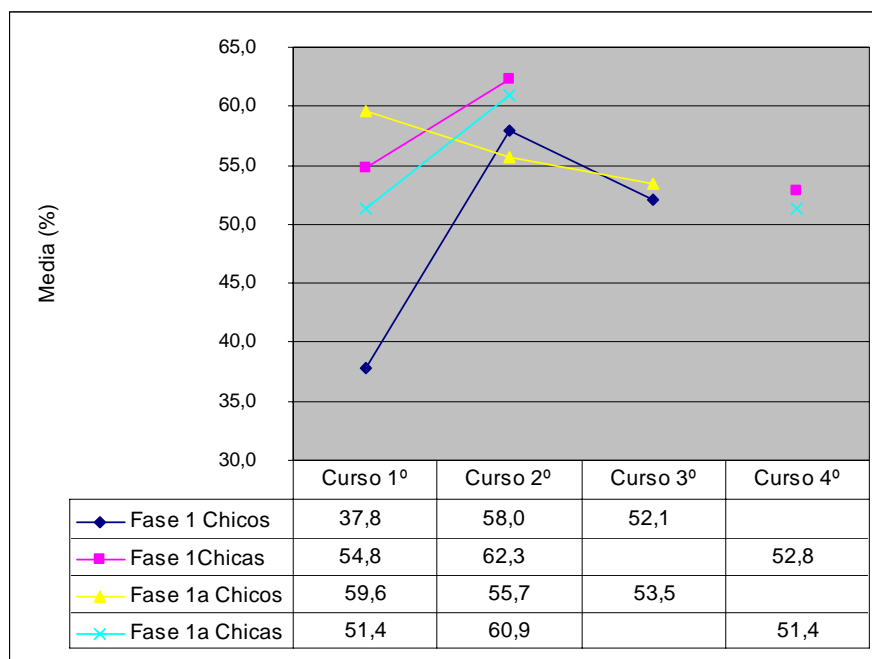
Gráfico 5.9. Puntuaciones medias del grupo de *alumnos ayudantes* en *habilidades de comunicación*



b) Campo *prosocialidad*: evolución y efectos de género y edad (curso). La interacción entre la fase, el curso y el género [$F(1,18)=6,42, p < .02$] muestra evolución entre las fases sólo en el grupo de varones. Los resultados de esta compleja interacción se desglosan como sigue: como se observa en el gráfico 5.10, por una parte, las puntuaciones medias de los chicos aumentan en el curso de 1º desde 37,8 puntos en la fase 1, previa a la intervención, hasta los 59,6 al terminar el período de actuación como alumnos *ayudantes*, final del curso escolar (fase 1_a) Así, la evolución entre las fases en prosocialidad muestra un aumento significativo [$F(1,13)=9,53, p < .009$] y un efecto con el curso [$F(2,13)=7,12, p < .008$] Aunque, como también refleja el gráfico 5.10, el efecto del curso se encuentra concretamente en las diferencias de medias antes de la intervención, en la fase 1 [$F(2,13)=4,84, p < .02$] ($1^\circ = 37,8; 2^\circ = 58; 3^\circ = 52,1$)

En cuanto al grupo de las chicas *ayudantes*, las diferencias encontradas no indican evolución, aunque sí aparecen entre los cursos en donde tienen representación¹⁰. De acuerdo con los resultados, las alumnas de 2º obtienen la puntuación más alta y se diferencian de forma significativa de las chicas de 1º y de 4º [$F(2,5) = 6,22, p < .04$] Las pruebas post-hoc (DMS) de comparaciones múltiples señalan diferencias significativas entre los cursos de 1º y 2º ($p < .02$) y de 2º con 4º ($p < .02$)

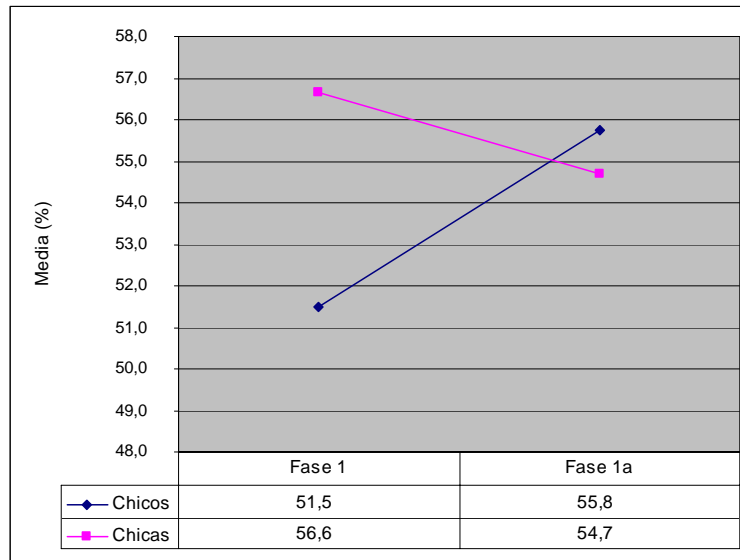
Gráfico 5.10 Puntuaciones medias de los *alumnos* y las *alumnas ayudantes* en las fases en *prosocialidad*



¹⁰ No hay representación de chicas en el curso de 3º en este campo; en 4º no hay varones.

c) Campo *habilidades sociales*: mejora global del grupo de varones. El segundo cambio encontrado es resultado de la interacción entre las fases y el género: los chicos experimentan una evolución positiva de las *habilidades sociales* de manera global, mostrando diferencias entre los momentos de principio y final de curso [$F(1,16) = 5,56, p < .03$] (gráfico 5.11)

Gráfico 5.11. Puntuaciones medias de los *alumnos* y las *alumnas ayudantes* en *habilidades sociales* por género



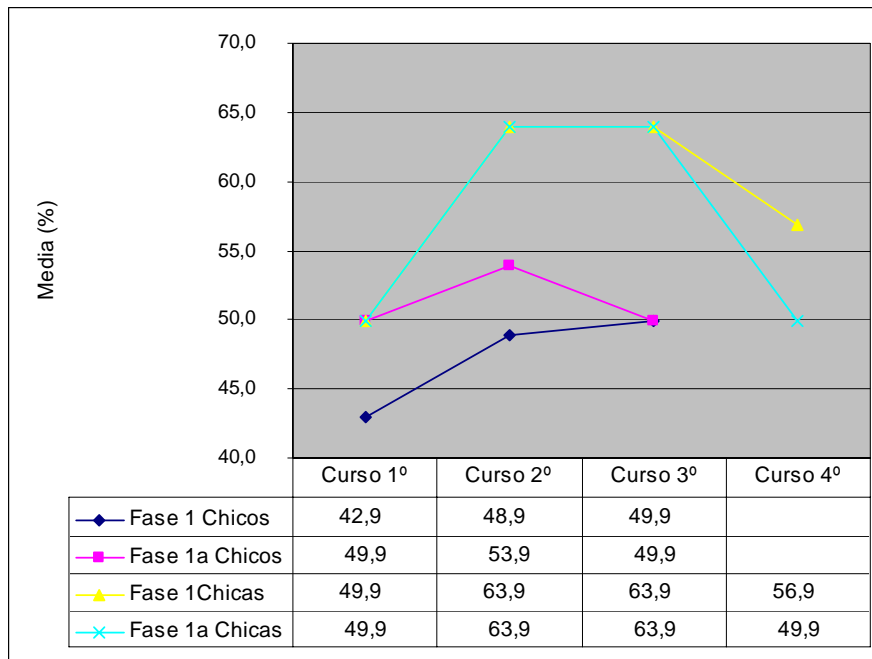
Como refleja el gráfico 5.11, esta evolución no se ha encontrado en el grupo de las chicas, cuya media, al descender ligeramente entre las dos fases, hace que se separen del grupo de los chicos en la última fase del estudio. Aun así, este leve cambio en sentido descendente en las habilidades sociales de las chicas no llega a ser significativo y, por tanto, no influye en la mejora experimentada por chicos y chicas considerados de manera conjunta.

5.6.2. Características específicas del grupo de *alumnos ayudantes*: diferencias de género y curso e interacciones entre variables.

a) Campo de *solución de problemas*: puntuaciones medias más altas en las chicas. Se observa un destacado efecto de género: las chicas *ayudantes* obtienen medias más altas que sus compañeros con una diferencia significativa de $F(1,17) = 6,15, p < .02$. Estas diferencias se observan en los cursos 1º, 2º y 3º en la fase 1, y en 2º y 3º en la fase 1_a¹¹ (gráfico 5.12)

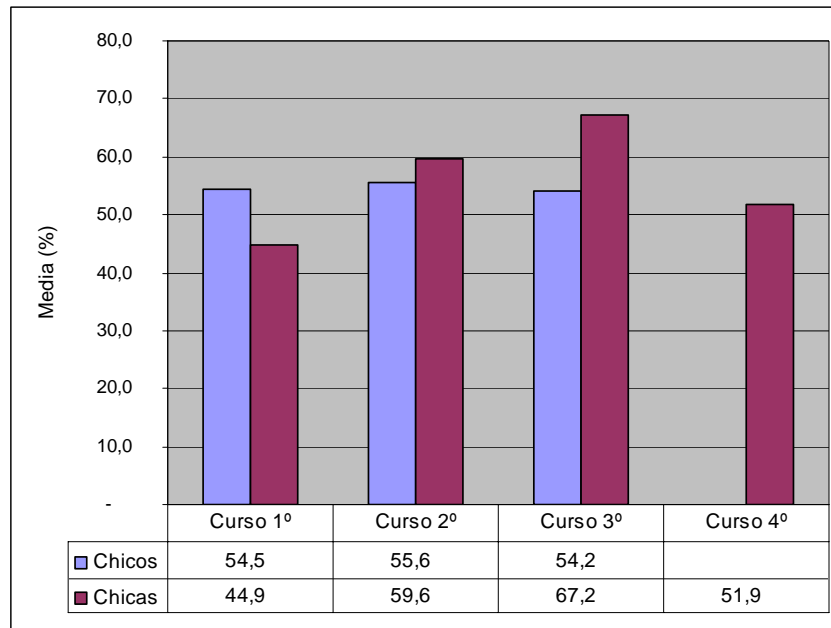
¹¹ No hay representación en el curso 4º

Gráfico 5.12 Puntuaciones medias de los *alumnos* y las *alumnas ayudantes* en *solución de problemas* por género y curso

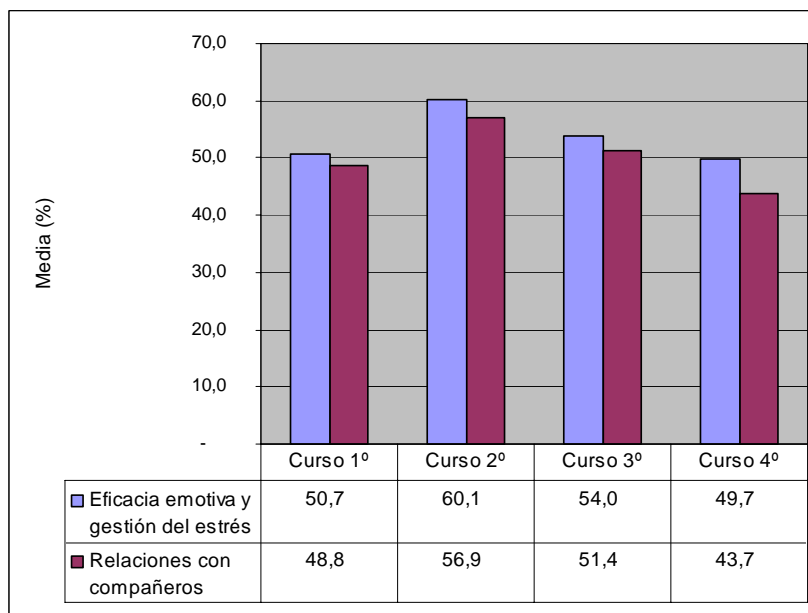


b) Campo *empatía*: diferencias entre las chicas de 1º y 3º. La interacción de las variables curso y género señala diferencias entre los cursos en el grupo de las chicas [$F(2,18)=3,70, p < .04$], en donde 3º¹² (67,2), y 2º (59,6), obtienen la puntuación media más alta, diferenciándose de 1º (44,9) cuya media es la más baja de los tres cursos. Las alumnas de 4º obtienen una media de 51,98 puntos (gráfico 5.13).

¹² No ha sido posible la realización de pruebas post hoc de comparaciones múltiples por que el curso de 3º sólo tiene un sujeto en este campo.

Gráfico 5.13. Puntuaciones medias de los *alumnos* y las *alumnas ayudantes* en *empatía* por género y curso

Por último, en los campos *Eficacia emotiva* (C4) y *gestión del estrés* y de *Relaciones con los compañeros* (C6) no se han encontrado diferencias entre fases ni efectos de género ni de edad. El gráfico 5.14 muestra las puntuaciones medias de los cursos en ambos campos.

Gráfico 5.14. Puntuaciones medias de los alumnos y las alumnas ayudantes en *Eficacia emotiva* y *gestión del estrés* y en *Relaciones con los compañeros* por género y curso

En síntesis:

- Todo el grupo de *alumnos ayudantes*, chicos y chicas, mejora sus *habilidades de comunicación* entre los momentos anteriores y posteriores a la intervención.
- Los chicos *ayudantes* mejoran sus *habilidades sociales* de forma global entre las dos fases.
- Los chicos más jóvenes, del curso de 1º, mejoran en *prosocialidad* entre las dos fases, habiendo obtenido puntuaciones más bajas que los varones de 2º y 3º al principio de la intervención.
 - Otras diferencias encontradas, no atribuibles a la participación en el programa son las siguientes:
 - Las chicas de 2º, por su parte, son más *prosociales* que sus compañeras de los cursos superiores, sin que esta característica pueda atribuirse al efecto de la intervención.
 - Las chicas muestran más capacidad que los varones en la *solución de problemas*, en los tres primeros cursos en la primera fase y en 2º y 3º en la última.
 - Las chicas de 3º muestran más capacidad de *empatía* que las más jóvenes de 1º
 - No hay diferencias en ninguna de las variables analizadas (fase, curso y género) en *eficacia emotiva, gestión del estrés y relaciones con los compañeros*.

Capítulo 6.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La evaluación de un programa de ayuda entre iguales, el modelo del *alumno ayudante*, ha sido el objeto central de esta investigación. Este proyecto, pionero en las escuelas españolas en el año 2000, se implantó en un centro educativo de Educación Secundaria con el objetivo principal de promover la mejora de las relaciones de convivencia en la escuela. El carácter innovador del programa está basado en la introducción de la figura del *alumno ayudante*, los alumnos y alumnas que intervienen de forma directa en la resolución de los conflictos cotidianos. Elegidos por sus compañeros en el seno del grupo-clase, y coordinadas sus actuaciones por un profesor o profesora, ejercen el papel de mediadores de los conflictos entre los alumnos (y eventualmente, entre éstos y los docentes), con especial énfasis en la detección e intervención en los casos de maltrato entre iguales por abuso de poder.

La evaluación del programa que se ha llevado a cabo en este trabajo ha estado guiada por la voluntad de aportar conocimiento, desde el campo de la psicología de la educación, al ámbito de la convivencia escolar. Como se expone en el marco teórico, el tema de la convivencia y los conflictos en las escuelas, que se viene explorando desde distintas perspectivas teóricas en décadas recientes, sigue necesitando de las contribuciones de los resultados de evaluaciones rigurosas de las intervenciones. La atención que los medios de comunicación le vienen prestando a los casos de la denominada genéricamente “*violencia escolar*”, suele ofrecer una imagen que, al sobredimensionar los problemas de convivencia, puede crear cierta alarma social. En parte debido a su influencia, pero, también, por la progresiva toma de conciencia en el sector educativo de la necesidad de ofrecer al alumnado una formación educativa integral, en los últimos años se viene reclamando cada vez con mayor insistencia formación e información sobre estrategias y proyectos de mejora de la convivencia en las escuelas. Desde este punto de vista, por tanto, este trabajo se ha concebido con el fin de proporcionar herramientas de utilidad, al profesorado y a los centros, para la construcción de unas relaciones interpersonales positivas, de manera especial a los que se encuentran ubicados en contextos socioculturales de mayor dificultad.

En función de lo anterior, la parte empírica del estudio está construida en torno a dos grandes indicadores: por una parte, la evolución del clima escolar de la escuela en la que se implantó el programa de intervención, en donde han participado todos los estudiantes, docentes y familias del instituto, y, por otra, su evaluación, llevada a cabo por los alumnos y profesores implicados de forma directa con el proyecto, y por el conjunto de ambos

colectivos. De forma destacada, se incluye la valoración del equipo directivo impulsor del programa transcurridos los tres primeros años de su implantación.

En cuanto a los resultados, hay que empezar reconociendo la dificultad de extraer una conclusión general, por distintas razones. Por un lado, no es sencillo comparar los datos de este trabajo con estudios precedentes por la complejidad del diseño (evaluación de un programa en el marco del clima escolar), del que no se cuenta con antecedentes semejantes en un único trabajo en este campo. Por este motivo, se toman como referentes distintos estudios relacionados con la convivencia realizados en España, centrados cada uno de ellos en diversos aspectos del tema que nos ocupa, pudiendo comparar tan sólo de forma general los resultados del programa en sí mismo con aspectos parciales de las todavía escasas experiencias de evaluación que se han llevado a cabo. Por otro lado, nuestro diseño ha permitido describir con rigor la realidad de la convivencia escolar en la escuela objeto de nuestro estudio, haciendo posible la visión de una fotografía ajustada a las representaciones sobre la convivencia de los distintos colectivos educativos, de acuerdo con los diferentes momentos por los que ha ido pasando el centro. La valoración del contexto sociocultural en el que está ubicado y las tensiones que experimenta el profesorado y el centro en su conjunto, así como las propuestas del alumnado comprometido con el proyecto y sus avances en aspectos del desarrollo, han sido factores clave para comprender los aciertos y puntos débiles del programa de intervención, así como el tipo de mejoras que deben introducirse para aumentar su eficacia.

De acuerdo con todo esto, con la debida prudencia, la **conclusión general** que podemos extraer de este trabajo es que el programa del *alumno ayudante* ha funcionado de forma correcta, resultando de utilidad para la detección y detención de conflictos entre el alumnado, y, de manera destacada, de casos de maltrato entre iguales por abuso de poder. Asimismo, ha demostrado ser un factor relevante para el desarrollo social de los alumnos y alumnas directamente implicados en él. No obstante, esta conclusión es compatible con un retroceso de la convivencia en el centro, de acuerdo con ciertos indicadores de clima escolar. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, este hecho añade más valor al programa en sí. Teniendo en cuenta que su implantación y desarrollo se ha llevado a cabo en momentos de especial dificultad para el centro, podría haber contenido el aumento de la tensión derivada del aumento de los conflictos, previniendo, incluso, la aparición de otros nuevos. Más aún, el compromiso con el programa de los chicos y chicas *ayudantes* y del profesorado que lo impulsa, junto a la firme apuesta por su continuidad en el centro (en lo que a día de hoy acumula siete años de experiencia), ha mostrado no sólo la importancia de estas prácticas

para la educación social y moral del alumnado, sino también su relevancia para el avance del conjunto de la institución educativa. Progreso que se hace posible al abrir un nuevo canal de participación del alumnado desde el que se promueve, al mismo tiempo, el desarrollo de la moral autónoma, y se profundiza, ampliándolos, en los procesos de democratización de la escuela.

Desde esta perspectiva, es posible concluir, por tanto, que, atendiendo a los datos cualitativos de este trabajo, el programa ha funcionado bien, aunque haya indicadores cuantitativos de clima escolar que ponen de manifiesto que, siendo una medida interesante, es insuficiente para asegurar un clima de convivencia positivo. Como exponemos más adelante, la evolución de la convivencia que reflejan nuestros datos muestra las dificultades, pero también el sentido, de insertar este tipo de programas en los centros educativos, probablemente más necesarios en los contextos socioculturales más alejados de la cultura escolar.

A la luz de las posiciones teóricas expuestas en la primera parte del trabajo, a continuación se analizan los resultados principales obtenidos de los análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, partiendo de la síntesis de los resultados parciales incluidos en los apartados de los capítulos del estudio empírico.

6.1. La evaluación del programa del alumno ayudante

La heterogeneidad de las evaluaciones de los programas de *Ayuda entre Iguales* realizadas hasta el momento es una característica común en los diferentes estudios, como es propio de los trabajos de implantación reciente. Su rápida extensión en los últimos años en un buen número de escuelas, en España y fuera de ella, se ha acompañado más por información recogida por los profesionales que han llevado a cabo las intervenciones que por evaluaciones rigurosas, como señalan Cowie y Fernández (2006) en un artículo reciente. Aún así, los estudios realizados coinciden en resaltar un conjunto de ventajas de los sistemas de *Ayuda entre iguales*, que nuestro trabajo confirma en buena parte, y a los que aporta información novedosa en otros casos. En lo que sigue se debaten las conclusiones sobre la evaluación del funcionamiento del programa del *Alumno ayudante*, comparando sus resultados, en donde es posible, con los estudios a los que hacemos referencia.

6.1.1. Valoración del programa desde la perspectiva de alumnado y profesorado

El punto de vista del colectivo del alumnado

El alumnado del centro, casi en su totalidad, conoce la existencia del programa y, en un porcentaje cercano al cien por cien, a los *alumnos ayudantes* de sus clases, según muestran los datos recogidos en el cuestionario anexo que se distribuyó en los dos últimos momentos del estudio. Existe, además, unanimidad entre los chicos y las chicas, y en todos los cursos, aunque los más jóvenes son quienes mejor conocen a sus compañeros del servicio. Por otra parte, en comparación con el amplio conocimiento del programa entre el alumnado, sólo la mitad del alumnado dice conocer las intervenciones de sus compañeros y compañeras *ayudantes*.

No obstante, lo más destacable es el aumento significativo entre el conjunto del alumnado del conocimiento de las actuaciones de los *ayudantes* del primer al segundo año. En todo caso, esta diferencia entre conocimiento del programa e intervenciones concretas parece deberse a una de sus características intrínsecas, la confidencialidad en el tratamiento de los casos, lo que, de forma inevitable, repercute en una escasa visibilidad social de las tareas de ayuda a los ojos de los alumnos y alumnas del centro. Esta dificultad, una de las tensiones reconocidas del programa, como comentamos más adelante, también se ha encontrado en otras evaluaciones (Naylor y Cowie, 1999)

La valoración de las actuaciones, por otra parte, es igualmente positiva para la gran mayoría de los alumnos y alumnas, aunque existe un pequeño grupo que no tiene una opinión definida. En todo caso, habría que tener en cuenta que, entre quienes representan esta postura, se encuentra un sector de chicos y chicas de 1º, a quienes les puede resultar más difícil elaborar una opinión al llevar poco tiempo en el centro. No obstante, a pesar de que representan a un número muy bajo de alumnos –siete del total de 279- no sorprende haber encontrado en 3º el mayor porcentaje de valoraciones negativas de las actuaciones, en los demás cursos, irrelevantes. Este resultado, como se expone más adelante, es coherente con las opiniones reflejadas en los grupos de discusión, en donde precisamente los alumnos y alumnas *no ayudantes* de este curso eran quienes se mostraban más críticos con el programa. En concreto, sus propuestas de mejora del sistema de selección parecen reflejar, de forma clara, el descontento con el comportamiento de sus compañeros o compañeras de clase o curso que han ejercido la función de *ayudantes*.

Por último en las opiniones del conjunto del alumnado del centro, de nuevo una amplia mayoría –cerca de las tres cuartas partes del total- considera que el programa sirve para mejorar la convivencia. Una vez más, este resultado coincide con los encontrados por otros estudios, en donde de forma destacada se informa de que estos sistemas mejoran el clima social de la escuela (Sharp, Sellors y Cowie, 1994), y que los destinatarios lo encuentran útil (Naylor y Cowie, 1999) En este mismo sentido, como parte de una evaluación llevada a cabo por medio de encuesta, Naylor y Cowie (1999) celebraron reuniones en grupos de discusión con alumnos de 51 escuelas de secundaria, quienes señalaron tres beneficios esenciales de la utilización de este servicio: su capacidad para proporcionar “*alguien a quien hablar y que te escucha*” y “*la fuerza para afrontar el problema*”, y que muestra cómo “*alguien te cuida*” (p. 160)

Esta opinión positiva general de los alumnos del centro, sobre la influencia del programa en la mejora de la convivencia, no obstante, hay que matizarla levemente teniendo en cuenta las diferencias entre los cursos al final del segundo año del estudio, ya que los chicos y chicas de 1º que dicen no tener opinión formada al respecto, llegan casi a la tercera parte del total de alumnos. En comparación con el bajo porcentaje que decía lo mismo en la primera fase del estudio, hace suponer que, en el segundo año de intervención, el trabajo de promoción del programa entre los más jóvenes de la etapa debería de haber sido llevado a cabo con mayor énfasis.

El punto de vista del colectivo docente

Casi la totalidad del profesorado del centro, como en el caso de los alumnos, conoce la existencia del programa y a los *alumnos ayudantes* de sus clases, de acuerdo con los datos recogidos en el cuestionario anexo que se distribuyó entre este colectivo en el último momento del estudio. Los docentes dicen también conocer y valorar de forma muy positiva las intervenciones de los *alumnos* y *alumnas ayudantes*, aunque en torno a la tercera parte las valora sólo aceptablemente.

En cuanto a su opinión acerca de la influencia del programa en la mejora de la convivencia, de nuevo la valoración es muy alta por parte de una amplia mayoría de profesorado, aunque la existencia de un sector que no tiene formada una opinión, casi la tercera parte de este colectivo, sugiere la necesidad de hacer una tarea más persistente de información, a fin de contar con algo más que su aquiescencia, o benevolencia –en todo caso, actitudes más próximas a la pasividad o la no implicación- sobre las potencialidades del

programa. No deben olvidarse, en este sentido, las críticas de los *alumnos ayudantes* sobre las dificultades para llevar a cabo sus tareas cuando no cuentan con la colaboración de los docentes, aunque ningún profesor haga explícita su oposición al programa. Este resultado también coincide con otros estudios (Naylor y Cowie, 1999; Ortega y Del Rey, 2000; Del Rey y Ortega, 2001). Naylor y Cowie (1999), al analizar los problemas que encuentran estos sistemas para su inserción en el centro, señalan en segundo lugar las actitudes negativas de algunos profesores hacia el programa, de acuerdo con las opiniones del 4% de los *alumnos ayudantes*, el 18% de los profesores implicados y el 6% de los docentes no implicados de forma directa.

6.1.2. Funcionamiento del programa desde la perspectiva de los *alumnos y profesores participantes*

La influencia del programa en las habilidades sociales en los alumnos y alumnas ayudantes

El cuestionario de habilidades sociales arroja un primer resultado sobre la evolución de los alumnos y alumnas *ayudantes*: su mejora en *habilidades de comunicación*. De acuerdo con nuestros datos, parece que los cambios en este campo entre los momentos anteriores y posteriores a sus actuaciones en el centro, pueden atribuirse, con la debida prudencia, a la influencia del programa. Este resultado coincide con otros estudios previos (Cowie, 1998; Naylor y Cowie, 1999; Ortega y Del Rey, 2000; Del Rey y Ortega, 2001; Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor, Cowie y Del Rey, 2002; Benítez, 2003; Cowie y Fernández, 2006), en donde se vienen encontrando los beneficios del programa en las personas directamente participantes. Entre ellas, se mencionan principalmente las relacionadas con la resolución de conflictos y la disponibilidad para ayudar a los demás.

Además, los chicos *ayudantes* de nuestro estudio mejoran en el conjunto de sus *habilidades sociales* de forma general, así como en sus *habilidades prosociales*, lo que parece indicar una mayor influencia del programa en ellos que en sus compañeras. No obstante, es preciso tener en cuenta que sus puntuaciones previas a la intervención, en comparación con las obtenidas por las chicas, indicaban una menor competencia social de los varones. Este dato resulta especialmente interesante, ya que parece confirmar la influencia del programa en quienes parten de un perfil más bajo en este ámbito del desarrollo, coincidiendo con las propuestas de profundizar en este aspecto que se recomiendan en otros estudios. Teniéndolo en cuenta, la formación y las actuaciones derivadas de la participación en el

programa tendrían mayor impacto en los jóvenes de menor competencia social, en particular, en los varones.

Otros resultados destacables que se han encontrado en el grupo de alumnos y alumnas *ayudantes*, aunque no atribuibles a la influencia del programa, se refieren a las diferencias de género, en donde se ha observado un mayor desarrollo de la capacidad de resolver problemas en las chicas *ayudantes* que en sus compañeros. Asimismo, se constatan diferencias con respecto al curso de las alumnas *ayudantes*, siendo más prosociales las chicas de 2º que las más jóvenes de 1º y las más mayores de 4º. Por el contrario, en 3º aparece un aumento de la empatía, posiblemente relacionado con la edad, a partir de las diferencias observadas entre aquéllas y las chicas de 1º. Desde este mismo punto de vista de las relaciones entre género y edad, destacaría el mayor desarrollo en prosocialidad en los alumnos y alumnas de 2º en comparación con el resto de los *ayudantes* de los demás cursos de la etapa.

En resumen, nuestros resultados pueden considerarse aportaciones a un debate en el que aún no se cuenta con un amplio consenso, aunque sí parecen apuntarse tendencias que mostrarían su acuerdo con estudios precedentes, incluso teniendo en cuenta el debate sobre problemas metodológicos derivados de los instrumentos (por ejemplo, la contaminación de los instrumentos de evaluación apuntada por Lennon y Eisenberg, 1992, citadas en López *et al.*, 1999). Los resultados relacionados con el género que hemos encontrado, que indican un mayor desarrollo de la competencia social en general entre las chicas, y en relación con la edad, muestra la existencia de amplias posibilidades de avance en este campo en el período adolescente, lo que sienta las bases para proponer actividades educativas que las promuevan. En el mismo sentido, de nuestros datos puede derivarse otra recomendación: la necesidad de impulsar el aumento de la participación de los varones en este tipo de programas, combatiendo, de este modo, la indiferencia inicial hacia valores culturalmente asociados al estereotipo del cuidado, propios de la educación tradicional.

La valoración del programa desde el punto de vista de alumnos y alumnas ayudantes y de alumnos no directamente implicados

La opinión recogida en los grupos de discusión con los alumnos y alumnas *ayudantes*, en su valoración global del funcionamiento del programa, indica que éste representa una manera válida de mejorar las relaciones interpersonales en la escuela. No obstante, es necesario matizar esta opinión, en cierto modo paradójica: en el momento de la implantación del

programa en el centro, su valoración es más positiva que tras casi un año de haber ejercido el papel de *alumnos* y *alumnas ayudantes*. Haciendo una lectura detallada de sus ideas, puede observarse, sin embargo, que esto no significa que dejen de apreciar consecuencias positivas derivadas de su puesta en marcha, ni que no deseen continuar en cursos sucesivos con funciones de algún modo similares dentro del propio equipo de *ayudantes*.

Esta opinión, como se comenta más adelante, podría estar basada, por una parte, en el éxito de un buen número de sus actuaciones, las más frecuentes, en las peleas entre compañeros del centro, e incluso con jóvenes que no pertenecen a él, ante agresiones verbales y físicas de forma general, así como en casos de robos de objetos y materiales. Además, el interés de los *alumnos ayudantes* por apoyar la continuidad del programa en el centro, y de seguir ligados a él en cursos sucesivos, posiblemente se refuerce al recordar sus intervenciones en los casos de maltrato entre iguales. La satisfacción personal obtenida tras las actuaciones, en las que han conseguido detener el daño, podría ser un factor determinante para seguir apoyando el programa, buscando al mismo tiempo los medios de superar las dificultades encontradas en su primer año de aplicación. Quizás, también, influya la conciencia de este grupo de chicos y chicas de las dificultades del profesorado para acceder a la información de forma rápida y actuar con eficacia ante el problema. En el mismo sentido de apoyo al programa, su opinión podría basarse en el reconocimiento de los beneficios personales que obtienen a raíz de su participación, coincidiendo con los resultados de las evaluaciones mencionadas y con otros estudios que analizan de forma específica el rol de los alumnos y alumnas *ayudantes* en el marco de las actuaciones en el aula (Salmivalli y otros, 1996, Salmivalli, 1998b; Salmivalli, 1999)

De este modo se entiende mejor, al contrario de lo que podría esperarse tras el descenso de la valoración del programa desde el inicio hasta el final de las actuaciones, la apuesta decidida de los alumnos y alumnas *ayudantes* por la continuidad del programa. Esta opinión, además, se ve reforzada por la de la mayoría del alumnado del centro, quienes difícilmente se mostrarían de acuerdo en el caso de no haber valorado de forma positiva el conjunto de sus actuaciones, ni habrían apoyado el afianzamiento y mejora del programa en los años posteriores. El descenso de las calificaciones en algunos cursos reflejaría, en todo caso, la influencia del primer año de experiencia en la intervención, tras el que se ha realizado un ajuste de las expectativas iniciales ante las dificultades del ejercicio de la función en la práctica cotidiana. En consecuencia, tras un tiempo como *alumnos ayudantes*, se hallan en situación de poder destacar los puntos débiles del programa, pensando en los problemas que se han presentado y en la procura de una mayor eficacia. De forma destacada, en profundizar

en la mejora de los procesos de selección para incluir a alumnos de perfil prosocial más bajo, sin perjudicar la imagen global del programa, y en la difusión de las actuaciones al tiempo que se mantiene su carácter confidencial.

Las opiniones de los alumnos y alumnas *no ayudantes* que han participado en los grupos de discusión son igualmente interesantes, ya que, al ejercer un papel de observadores del funcionamiento del programa, actuando como testigos de la intervención, sus ideas se encuentran más próximas al alumnado en general que las de quienes están implicados de forma directa. Su punto de vista, por tanto, complementa la visión de sus compañeros *ayudantes* en lo referente los factores de éxito y de tensión del programa.

De manera general, todos los alumnos, *ayudantes* y *no ayudantes*, consideran que la **difusión** y el **proceso de selección** son aspectos mejorables del programa, como se ha señalado antes. Los *alumnos ayudantes* no difieren de los que no participan directamente al pensar que apenas se conoce lo que hacen, aunque esta opinión entra en contradicción, aparentemente, con lo que dice más de la mitad del alumnado del centro. Esta opinión sobre lo que explican como desconocimiento de sus actuaciones, probablemente, se deba a su gran interés por intervenir en un mayor número de casos de los que se les solicita en el día a día del centro, por lo que, desde su punto de vista, mejorando la difusión del programa, aumentaría la demanda de sus actuaciones.

A su vez, vemos que los alumnos *no ayudantes* pueden identificar tan sólo a los *ayudantes* que pertenecen a su misma clase, a quienes han seleccionado, sin poder explicar bien para qué los eligieron. Recogiéndose al mismo tiempo la queja de que muchos alumnos no parecen mostrar interés en el programa, con la consecuencia directa de reclamar poco sus intervenciones. Los docentes, por su parte, no están implicados de forma mayoritaria, hecho que dificulta su publicidad e, incluso, ciertas actuaciones de los *alumnos ayudantes* (de manera especial, las que han de desarrollarse en tiempo lectivo) De esta forma, en el espacio abierto entre un conocimiento general del programa en el centro, parece que superficial por alumnado y profesorado no implicado, y la voluntad decidida de intervenir por parte de los chicos y chicas *ayudantes*, surgen concepciones erróneas y valoraciones negativas sobre el papel del *alumno ayudante*. Quizás ahí se encuentren, en parte, las causas que explican por qué no demandan más compañeros y compañeras su ayuda frente a los conflictos cotidianos de convivencia. Parece evidente que, como en otras evaluaciones de programas de ayuda entre iguales en centros educativos llevadas a cabo en Inglaterra, siendo el objetivo último de la intervención la inserción del sistema en la cultura del centro, es imprescindible mejorar su difusión en el centro (Naylor y Cowie, 1999)

En cuanto al **proceso de selección**, otra de las tensiones del sistema, existe también cierto acuerdo en la necesidad de su modificación. En la mayoría de las clases, los *ayudantes* fueron elegidos por medio de una votación entre los candidatos que se presentaron de manera voluntaria, tras un trabajo previo de sensibilización ante los problemas de relación entre compañeros. Esta tarea, así como la reflexión sobre el perfil de compañero o compañera más adecuado para ejercer la función de *alumno o alumna ayudante*, es dirigida por el profesor responsable del grupo clase en sesiones de tutoría.

El sistema de selección, de esta forma, garantiza la representatividad –no sólo ante el conjunto de compañeros y compañeras, también ante el equipo educativo que da clase al grupo-, y por tanto, dota de autoridad a la figura. Los problemas surgen cuando el candidato finalmente elegido para alumno *ayudante* no goza del suficiente consenso en el grupo clase, bien porque no hayan surgido varios candidatos o candidatas a quienes votar –relacionado, a su vez, en algunos casos, con un trabajo de promoción insuficiente en tutoría-, bien porque el profesor o profesora promueva, indirectamente, el acceso de determinados alumnos y alumnas de bajo perfil prosocial. Ésta parece ser la razón por la que surgen tensiones en el grupo clase, ya que algunos alumnos y alumnas desconfían de que los candidatos elegidos sean los más capacitados para el ejercicio de la función, considerando, además, que se les privilegia ante los demás sin exigir el cumplimiento de responsabilidades, como manifiestan los alumnos *ayudantes* y *no ayudantes*. Piensan en las competencias imprescindibles para la intervención ante los problemas de relación, considerando que sin contar con ellas inicialmente, y de forma clara, queda muy limitada la posibilidad de intervenir con éxito. Desde este punto de vista, proponen la elección de candidatos o candidatas que se ajusten mejor a un determinado perfil, se entiende que más próximo a características de liderazgo prosocial. Por otra parte, aunque la idea de mejorar el sistema de selección es compartida por *ayudantes* y *no ayudantes*, unos y otros muestran opiniones contrarias respecto a la formación. No en cuanto a su utilidad, que ambos grupos coinciden en destacar, sino en cuanto a su efectividad. Es decir, teniendo presentes los resultados objetivos que pueden esperarse a partir de ella.

En este sentido, un aspecto que consideramos especialmente relevante es la información de los *alumnos ayudantes* acerca de la adquisición de competencias que les permiten, no sólo intervenir de manera adecuada en la resolución de problemas y en la ayuda a sus compañeros y compañeras en la escuela, sino también en la mejora su propia vida social más allá del centro educativo. En cuanto a lo primero, confirmado también por la mejora de

determinadas habilidades sociales comentada al comienzo del capítulo, no debe olvidarse que los chicos y chicas *ayudantes* destacan que la experiencia les resulta satisfactoria, más por los beneficios que les reporta a sí mismos, que por los que puedan percibir los demás. Debe recordarse, asimismo, que los más pequeños de 1º informan, incluso, de mejora en las relaciones no sólo con sus compañeros y compañeras, sino también del aprendizaje de un comportamiento más respetuoso hacia el profesorado. Y que todos afirman haberse sentido útiles, mejorando de esta forma sus sentimientos de pertenencia y de relación con la escuela.

El segundo aspecto al que se hace referencia, la influencia de estos aprendizajes fuera de la vida escolar, en cuanto supone la transferencia de los aprendizajes a otros entornos de actuación (familia, grupos informales, etc.), informa de manera explícita de un aspecto esencial del impacto del programa en quienes se implican en él de manera directa, lo que explicaría también, en buena medida, su valoración positiva de la experiencia. En este sentido, parece que estos alumnos confirman –tomando esta opinión con las precauciones necesarias- la duración de los efectos que se reclama desde otras evaluaciones del programa (Benítez, 2003), en donde se manifestaban dudas acerca del grado de interiorización de las habilidades desarrolladas, mientras se forma parte del programa, hasta su integración como patrón de comportamiento.

Conociendo estos beneficios derivados de la participación directa en el programa, debe recordarse, no obstante, que los alumnos y alumnas, *ayudantes* y *no ayudantes* han insistido en la mejor adecuación a las funciones de la figura del perfil del compañero o compañera elegido. Desde su punto de vista, es lógico pensar que debe ocupar el cargo quien se espera que mejor lo haga, lo que supone contar con perfiles prosociales ajustados a las expectativas que genera el ejercicio del rol de *ayudante*. Pero, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, algunas experiencias aconsejan considerar la inclusión de chicos y chicas de los considerados “conflictivos” al cargo, sabiendo que los beneficios que parecen extraerse de la formación y participación en el programa han quedado reflejados en éste y en los demás estudios de evaluación a que nos venimos refiriendo Naylor y Cowie, 1999; (Salmivalli, 1999; Naylor, Cowie y Del Rey, 2002; Benítez, 2003; Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005) En todo caso, sí parece recomendable cuidar la proporcionalidad entre los distintos perfiles de alumnos y alumnas, dentro del grupo de *ayudantes* para contrarrestar una posible “mala imagen” de la figura que redunde en desprestigio del programa, como sugieren las críticas de algunos alumnos y alumnas *no ayudantes*.

Como se dijo en la introducción, los cambios que comunican los alumnos participantes en el programa no son observados por los chicos y chicas *no ayudantes*,

consecuencia que se debe al problema de selección. Pero también existen otras razones para esta distinta valoración: por una parte, el carácter necesariamente confidencial de las tareas de ayuda, ya comentado anteriormente, que ha de ser conocido tan sólo por quienes están implicados de forma directa en la situación. Esto exige, por tanto, una tarea lenta en el tiempo para la difusión de las buenas prácticas llevadas a cabo por los chicos y chicas *ayudantes*, hasta alcanzar un suficiente grado de prestigio social en el centro. Posiblemente sea necesario contar para ello con más de un curso escolar. Al mismo tiempo, a los *alumnos* o *alumnas ayudantes* no se les escapa la dificultad que supone, para sus compañeros de clase y curso, confiar lo suficiente en una figura semi-institucional, que no pertenece a los grupos naturales cuya constitución se produce en las interacciones espontáneas entre los iguales, como para recurrir a su ayuda en los conflictos de relación. Todo ello sin tener en cuenta, en numerosos casos de chicos y chicas afectados por diferentes tipos de problemas, la necesidad de reconocer su existencia y para cuya solución se necesita el recurso de otros, como paso previo a la petición de ayuda. En este caso, la perseverancia en la difusión de las posibilidades del programa es esencial para su continuidad y éxito, debiendo tenerse presente en todo momento que la confidencialidad, intrínseca a las actuaciones limita su publicidad, por una parte. Y por otra, que se está promoviendo un cambio cultural de cierta profundidad al esperar un elevado nivel de confianza y apoyo en quienes no son necesariamente amigos, sino *tan sólo* –pero también, *tanto*, desde la perspectiva de los alumnos *ayudantes*- compañeros.

Respecto a las **intervenciones** concretas, los resultados indican que, a medida que avanza la edad, los *ayudantes* suman nuevas actuaciones a las ya experimentadas en torno a los conflictos interpersonales. Fundamentalmente, de tipo académico y familiar. Explican que resultan más fáciles, ya que no implican tener que actuar con las dos partes enfrentadas. Cuando se revisa su pormenorización, se observa que son ampliaciones del tipo de intervenciones de las tareas prototípicas contempladas en el programa, cuya eficacia se concreta, por ejemplo, en el éxito obtenido en la acogida de nuevo alumnado (con frecuencia procedente de otros países y culturas lejanos a la mayoritaria en el centro), o en el apoyo en situaciones de desconsuelo relacionadas, en numerosos casos, con la precariedad de la red social o familiar existente (necesidades destacadas también en contextos sociales de gran dificultad)

En definitiva, como hemos defendido en otra parte (Andrés, Barrios y Martín, 2005), la pertinencia de estos programas en el ámbito general de la mejora de la convivencia escolar tiene que ver, más allá de su incidencia en el clima general de la institución educativa – encontrada en algunas, aunque no en todas las evaluaciones-, con la apertura de nuevas

posibilidades de desarrollo social y moral en la adolescencia, como hemos visto, factible a partir de la implicación directa en el programa por los participantes. En segundo lugar, como reflejan las opiniones de alumnos participantes, el tipo de actuaciones que se llevan a cabo entran en contradicción, con frecuencia, con la cultura escolar tradicional de los centros, ya comentada antes. En definitiva, estos programas, que a través de la implicación de los estudiantes en la resolución de los conflictos fomentan el desarrollo de una moral autónoma, han de abrir el camino desde una cultura escolar basada en el ejercicio de la justicia retributiva hacia un estilo de resolución de conflictos basado en los modelos de justicia restitutiva.

En este sentido, es fundamental ser conscientes de la dificultad para cambiar estas representaciones, frecuentemente implícitas y con escaso tiempo para modificarlas en la vida cotidiana de la escuela, con la reflexión y el debate precisos para ello, lo que añade un factor más de complejidad al programa. De tal forma que el objetivo general de establecimiento de nuevas relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnos y profesores, aun ambicioso, es también irrenunciable en el marco de una cultura escolar democrática adaptada a los nuevos tiempos y las nuevas necesidades. Las voces de los alumnos participantes que acabamos de reflejar nos enseñan, en un brillante ejercicio de autorreflexión, cómo es posible -aún en condiciones complejas- aprender de uno mismo en estrecha relación con el entorno, abriendo para ello las vías necesarias que permiten la mejora

La valoración del programa por el profesorado participante

Los profesores y profesoras implicados directamente en el programa, como los *alumnos* y *alumnas ayudantes*, hacen una valoración positiva de su funcionamiento, tanto al final del primer año de intervención como del segundo¹³. De hecho, cuando se les pregunta por su repercusión en el centro y se les pide una calificación en forma de “nota”, a pesar de algunas dudas sobre su eficacia para la mejora de las relaciones de convivencia, en su mayoría mejoran las puntuaciones adjudicadas al inicio del proyecto. Se observa, igualmente, cómo los profesores, en sintonía también con los chicos y chicas participantes, no rehuyen el análisis de los problemas que representa su puesta en marcha y desarrollo, apostando al mismo tiempo de forma decidida por su continuidad en el centro.

¹³ Los profesores valoran también el funcionamiento del programa durante el segundo año de intervención, correspondiente al curso 2001-2002, aunque los *alumnos ayudantes* que formaron parte del nuevo equipo no se han evaluado de forma específica en este trabajo.

Cuando hablan de los motivos de su implicación y compromiso con el proyecto, enumeran un conjunto de factores relacionados con la mejora profesional y personal, y, en una perspectiva de futuro, mencionan expresamente la necesidad de adaptación del centro a los nuevos retos, ligados sobre todo a la atención a un nuevo alumnado de gran heterogeneidad y diversidad sociocultural. Junto a razones que tienen que ver con vínculos personales con los principales impulsores del proyecto, informan de su interés por continuar una tradición del centro en la búsqueda de estrategias innovadoras orientadas a la mejora de las relaciones interpersonales. Así se entiende que, tras un año de desarrollo del proyecto, se muestren críticos con un sector de docentes que, no implicados en él, han mostrado unas expectativas desajustadas al esperar un comportamiento modélico –entendido en su sentido más tradicional- de los alumnos y alumnas que ejercen la función de *ayudantes*. Destacan, en este sentido, la necesidad de participar de forma directa para valorar el progreso personal que los chicos y chicas implicados, aunque son conscientes del coste en tiempo y esfuerzo que exige la tarea (razón por la que, consideran que la administración debería reconocerla)

En otro aspecto, están de acuerdo con los alumnos acerca de la necesidad de mejorar la difusión, considerándolo un problema grave que limita la participación, no sólo del alumnado que podría recurrir al servicio, sino también del profesorado que podría implicarse. Además, considerando la movilidad de la plantilla docente, el problema surge cada curso académico, lo que incluye también a los nuevos alumnos que se incorporan al centro. Asimismo, son conscientes, junto a los alumnos *ayudantes*, de la necesidad de ajustar el sistema de selección, discriminando entre los candidatos y candidatas que se presentan a partir de una mejor información sobre el perfil deseable de los nuevos *ayudantes* en el grupo clase. En este sentido, son muy interesantes sus reflexiones sobre la influencia del perfil de los candidatos en el prestigio o desprestigio del modelo a los ojos del conjunto del alumnado. Sus propuestas frente al futuro en este ámbito son muy acertadas, ya que, hablan de “cuidar” la elección, enfocando su valoración a partir de la observación directa de la capacidad de autorregulación del propio equipo de los *alumnos* y *alumnas ayudantes*.

Como muestra de esta capacidad, desarrollada de forma espontánea en las reuniones conjuntas de seguimiento de las actuaciones, citan las críticas que han realizado los propios alumnos *ayudantes* sobre el ajuste de las intervenciones, y sobre el comportamiento de ellos mismos como figuras representativas de un estilo de conducta basado en el respeto. Además, el uso del término “cuidar”, no parece baladí, ya que, en nuestra opinión, refleja la incertidumbre que conlleva la decisión de no renunciar a la integración en el equipo de alumnado de bajo perfil prosocial, aun a riesgo de un previsible desprestigio del programa. La

dificultad práctica de esta opción, ejercicio indudable de conciencia educativa, supone, por parte de los docentes, asumir la posible aparición de tensiones en el grupo clase ante la aparición de disparidad de criterios en el momento de la propuesta, y posterior elección, de alumnos con dificultades de aprendizaje o de convivencia. No obstante, este ejemplo de coherencia pedagógica por parte del profesorado implicado quizás se comprenda mejor a la luz de su valoración de las actuaciones de los *alumnos* y *alumnas ayudantes*.

En este sentido, las diferencias de opinión sobre las actuaciones entre el primer y el segundo año muestran los avances en una mayor y mejor comprensión del funcionamiento del programa. Mientras que en el primer año, señalan con cierta discreción aspectos positivos de las intervenciones, destacando casos de problemas y conflictos a los que el profesorado no puede acceder, o, que, de hacerlo, su actuación es de gran dificultad (como robos, situaciones de duelo, etc.), en el segundo año se indica con claridad la influencia del programa en aspectos concretos del desarrollo. Así, los profesores implicados hablan de rigor en las intervenciones de los *alumnos ayudantes*, de su capacidad de amparo de otros ante problemas personales y sociales, de un alto desarrollo del autocontrol, de las conductas de solidaridad y apoyo mutuo, etc., definiendo la experiencia, en su conjunto, de muy gratificante. Y, con respecto al centro en general, explican cómo la existencia del equipo de *alumnos ayudantes* ha servido para reducir, en cierta medida, los sentimientos de incertidumbre ante los conflictos de convivencia. Los chicos y chicas de la escuela, más allá de la frecuencia de uso, saben que tienen *un lugar donde acudir* para comunicar los problemas y obtener ayuda.

Aunque, por otra parte, constatan las dificultades con el profesorado no participante: las expectativas inadecuadas ante el comportamiento de algunos alumnos *ayudantes*, que ya hemos mencionado, e incluso, el que un pequeño grupo considere que se les privilegia frente al resto del alumnado o puedan hacer referencias sarcásticas a su tarea. En cuanto a la mayoría del profesorado, creen que no tiene una opinión definida. En todo caso, este desajuste de representaciones entre distintos sectores del profesorado, señalado especialmente al final del primer año, exige, como no se les escapa a quienes están implicados, una mayor insistencia en la difusión y conocimiento del programa, en concreto entre el colectivo docente. Cuando mencionan que el claustro no es suficiente como único canal de comunicación de la experiencia, o cuando critican la excesiva inestabilidad de la plantilla docente, o la existencia de problemas de tiempo y organización que lastran las posibilidades de un mejor desarrollo del programa (por ejemplo, en el seguimiento de las actuaciones de los *ayudantes*), no están señalando sino un conjunto de necesidades básicas para su afianzamiento definitivo en el centro.

Así, entre sus propuestas de mejora piensan en una mayor implicación de los profesores tutores, en el diseño de actividades de tutoría ajustadas al programa, y en la necesidad de consolidar el equipo de docentes comprometidos con el proyecto. En este marco, asimismo, en el segundo año del programa surge con fuerza la función del Departamento de Orientación como *cauce idóneo* para su vertebración en el centro, tanto por su posición privilegiada en el organigrama escolar por la relación con el equipo directivo, como por las posibilidades de introducir aspectos del programa en el trabajo con los profesores tutores. Igualmente, proponen formalizar su inclusión en los órganos de gestión pedagógica del centro, de sus resultados en las reuniones y actas de evaluación de los alumnos, promoviendo, incluso, la creación de un departamento específico de Resolución de Conflictos en el seno de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, en donde ocuparían un papel destacado los *alumnos* y *alumnas ayudantes*. No olvidan en este ámbito, tampoco, la necesidad de informar a las familias, aunque para ello destacan la necesidad previa de conseguir la implicación de un sector más amplio de profesorado.

Por último, las reflexiones del profesorado participante acerca de las posibles tensiones de carácter general, que representa el modelo de resolución de conflictos que subyace al proyecto, ilustran con meridiana claridad, de nuevo, el grado de compromiso y de curiosidad, con el que se acercaron inicialmente a él. En un primer momento hablan de la necesidad de desarrollar formas de intervención ante los conflictos que rompen con una vieja tradición de las escuelas: surgen los términos de *cultura de pacto* frente a *cultura de imposición*. No tienen claro, entonces, la posible, y parece que deseable, complementariedad entre ambas, pero la asumen como un reto que afrontar. Al final del segundo año, los profesores comprometidos ya han detectado graves dificultades que tienen que ver con las distintas concepciones, incluso estilos docentes opuestos, ante los conflictos y las estrategias de resolución que se ponen en marcha. Por un lado, lo destacan como una grave dificultad para un mejor desarrollo del modelo. Por otro, comentan la prudencia que ha de tenerse ante las críticas de los *alumnos ayudantes* a otros profesores, con objeto de no caer en la desautorización de los colegas. Un difícil equilibrio.

Aunque, probablemente, sean las consecuencias personales para sí mismos y para los *alumnos ayudantes*, para las relaciones entre los chicos y chicas con los profesores comprometidos con el proyecto, y para las relaciones entre ambos colectivos en general, las que mejor expliquen cómo, a pesar de los factores de tensión que supone, se apueste de forma decidida por su continuidad en el centro. En el primer año, el equipo de docentes del proyecto es muy prudente al valorar las consecuencias de la participación en cuanto a las

relaciones entre ellos mismos y con el resto de los profesores, considerando que no es tiempo suficiente para una conclusión. En cambio, cuando hablan de los alumnos, opinan que el nuevo papel, además de haber mejorado de forma evidente el conjunto de sus habilidades sociales, les devuelve una imagen más positiva de sí mismos, al ser mejor valorados por sus compañeros y tener posibilidades de intervenir en la mejora del clima de aula. Señalan, también, las buenas relaciones entre los *ayudantes*.

Tras el segundo año de proyecto, las opiniones están más elaboradas: son muy positivos en cuanto a las relaciones docentes implicados y *alumnos ayudantes*, ya que la apertura de este nuevo espacio permite que afloran aspectos de índole personal que van más allá de lo académico, eje tradicional de las relaciones profesor-alumno. No obstante, creen que su eficacia para mejorar las relaciones entre profesorado y alumnado en general, y entre profesorado y alumnos *ayudantes*, depende, en gran medida, de la implicación, o al menos, un buen conocimiento del proyecto. En el sentido en el que destacaban su propia experiencia de relación con los *ayudantes* como “muy enriquecedora”, consideran que el programa es especialmente eficaz para reducir los prejuicios típicos del profesorado hacia los alumnos de conducta conflictiva, para la ruptura del estereotipo que divide a los alumnos entre los de buen comportamiento-alto rendimiento y los de mal comportamiento-bajo rendimiento. Por último, pero no lo menos importante, los profesores participantes destacan una cualidad esencial, derivada de las consecuencias de su implicación en un proyecto en el ámbito de las relaciones entre los alumnos: no sólo porque colabora en la reducción de un número importante de conflictos de convivencia, sobre todo porque, para una mayoría de sus alumnos, quizás ésta sea la única oportunidad en su inmediato futuro, al menos, de conocer otras posibilidades de tratamiento de los conflictos de convivencia. Una experiencia en la que pueden aprender a crecer y desarrollarse individual y colectivamente de forma positiva.

La valoración del programa y el clima escolar desde la perspectiva del equipo directivo

Los dos miembros del equipo directivo impulsores del programa, como hacen los alumnos y profesores implicados de forma directa en él, valoran de forma positiva su funcionamiento. Su punto de vista aporta, además, una visión de conjunto especialmente valiosa, ya que las entrevistas se hicieron tras haber transcurrido tres años de desarrollo del proyecto en el centro, un curso añadido a los dos iniciales durante los que en este estudio se habían recogido datos cuantitativos. Además, tras la devolución al centro de los primeros datos sobre la evolución del clima en el instituto transcurridos los dos primeros años del programa, el

equipo directivo consideró que no había sido tiempo suficiente para hacer una valoración completa, ya que el instituto había atravesado situaciones de especial complejidad precisamente en el segundo año del estudio. Atendiendo a su demanda, se llevaron a cabo las entrevistas en profundidad, cuyo análisis se ha presentado en el capítulo correspondiente. Como ha podido observarse, las opiniones de la directora y el jefe de estudios responsables del programa iluminan en gran medida la incertidumbre, en la que nos habían situado las informaciones del alumnado y profesorado del centro, sobre la evolución negativa de ciertos indicadores del clima escolar en los dos primeros años de implantación del programa.

De este modo, la directora y el jefe de estudios, de forma contundente, comparten con alumnos y profesores participantes su apuesta decidida por la continuidad del programa, basándose en dos factores en los que éste ha demostrado su capacidad: la limitación del daño que podría haber causado el gran número de conflictos de convivencia que hubieron de afrontarse en el centro, en los momentos de especial dificultad en que se inició el proyecto, y la probada experiencia educativa de desarrollo social y moral que promueve en los alumnos y alumnas que participan en él. Es en este sentido, y en este contexto, en el que ha de entenderse el éxito del programa de intervención: los *alumnos ayudantes* han sido capaces de detectar un alto número de conflictos, de muy diferente signo, y de intervenir con eficacia en numerosas ocasiones. Obviamente, el grado de dificultad de sus actuaciones limita lo que podría formar parte de un “listado de aciertos”, siendo más accesibles un tipo de intervenciones (entre alumnos) que otras (entre profesores y alumnos), por razones ligadas al peso de la cultura escolar mayoritaria en el centro.

Esto sugiere, en todo caso, la necesidad de poner en marcha, junto a los equipos de alumnos *ayudantes*, otro tipo de actuaciones que, atendiendo a otro tipo de necesidades más generales, - por ejemplo, apoyo en las tareas escolares, actividades de fomento de las relaciones interpersonales al margen de las clases, implicación de las familias en ámbitos específicos, etc.- que incidan asimismo en la mejora del clima relacional. Si, además, este conjunto de actividades se formulan como parte de un plan general de mejora de la convivencia, insertado en los documentos del centro y se constituyen en eje del Plan de Acción Tutorial, las posibilidades de avance de las personas y de la institución aumentarían de forma notable. Éste es el sentido de las nuevas propuestas de intervención realizadas por investigadores y profesores comprometidos en el trabajo en este ámbito (Cowie, 2006; Fernández, 2006)

Los casos de atención a las situaciones de maltrato entre iguales por parte de los chicos y chicas *ayudantes* merecen una atención especial. Los tres niveles de prevención en

que se inserta el programa, *primaria* en la orientación de la formación que reciben, *secundaria* en la detección y primeras intervenciones ante los casos que se conocen a través de él, e, incluso, *terciaria* en las actuaciones dirigidas a la recuperación de los chicos y chicas que han sufrido la experiencia del maltrato llevadas a cabo por los alumnos participantes en el programa, está presente en los emocionantes relatos de sus intervenciones que hacen la directora y el jefe de estudios. De esta forma, en el continuo *prevención-remedio*, se abren las oportunidades de aprendizaje social y moral de que informan los responsables del proyecto. Así es como se constituye en su valor esencial, aunque no el único.

Las complejas circunstancias procedentes del entorno físico y social al que pertenece el instituto han dificultado, posiblemente, una mayor visibilidad de las actuaciones de los *alumnos ayudantes* que no han permitido su repercusión positiva en el conjunto del clima escolar. No obstante, tampoco han impedido que el programa sea conocido por el conjunto de alumnos y profesores, no sólo del propio centro, sino también fuera de él, en el período no demasiado amplio de dos y tres cursos escolares. Buena prueba de ello, a modo de ejemplo, es el que se aconseje este instituto como nuevo destino de una alumna maltratada en otro centro del distrito, quizás, también, porque a pesar de no conocerse el programa con detenimiento fuera del propio instituto, su existencia está colaborando a la creación de una cultura de centro que se preocupa, y ocupa, de las relaciones interpersonales entre los miembros de su comunidad.

En definitiva, con lentitud, pero sin dejar de progresar de un curso a otro, a pesar de las dificultades propias del entorno y de las derivadas de la complejidad del propio programa, parece que su existencia impulsa, no sólo el avance de los alumnos –y profesores- implicados directamente en él, sino también el de la institución en su conjunto. De su valor en sí mismo, y del coraje ético y moral de los profesores y profesoras que lo promueven y del de los alumnos y alumnas que participan en él, dan cuenta las palabras de Hargreaves (1995) con que iniciábamos este trabajo, en las que remite a la necesidad de crear culturas escolares basadas, como valores principales, en el respeto y la dignidad de las personas.

6.2. La evolución de la convivencia y el clima escolar

Como se viene señalando a lo largo del trabajo, este estudio ha querido adoptar una visión global de la problemática de la convivencia en las escuelas. Con este fin se analiza no sólo la incidencia del maltrato entre iguales, aunque es un indicador de relevancia del clima escolar, sino también otros tipos de conflictos presentes en las relaciones e interacciones cotidianas que tienen lugar en los centros educativos. En este sentido, adquiere especial importancia,

por las consecuencias que se derivan para la construcción de unas relaciones interpersonales positivas, la forma en la que el profesorado los percibe y las estrategias que pone en marcha para su resolución.

Por esta razón, los cuestionarios diseñados para el análisis del clima escolar recogen un conjunto de dimensiones que, más allá de la incidencia de los conflictos, tienen como objetivo informar sobre distintos factores relacionados con la convivencia: el *sistema social* del centro (principalmente, las relaciones e interacciones entre los principales colectivos educativos), las *expectativas* sobre la conducta del profesor y los resultados de los alumnos y la *metodología didáctica de aula*, el funcionamiento de los canales de *participación*, *comunicación* y *toma de decisiones*, la aplicación de las *normas de convivencia*, y la valoración general, en cuanto a *seguridad*, de la escuela y el entorno social en el que está inserta (Freiberg, 1999) Por otra parte, ha sido de interés conocer el grado de *satisfacción* de las familias del alumnado con la enseñanza del centro y con el clima escolar, así como sus *hábitos socioeducativos* y las *atribuciones de eficacia* que establecen con factores relacionados con el rendimiento escolar.

Por último, antes de entrar en el análisis y la discusión de los resultados, es preciso recordar que, por paradójicos que puedan resultar en una primera lectura (que, además, han de compaginarse con la defensa del programa por parte de los participantes y sus beneficiarios), son semejantes a algunos encontrados en otros estudios previos, en los que se confirma la dificultad de la mejora del clima escolar, o de descenso de las agresiones, a partir tan sólo de la inserción de programas específicos. El aumento de los conflictos encontrado, incluso, en algunas escuelas tras su implantación (Salmivalli y Kaukiainen, 2002; Smith, 2003, BRÁ, 1999, citado en Svensson, 2003) se atribuye, en parte, al efecto de la sensibilización y toma de conciencia que producen en los primeros momentos de su inserción. Otros trabajos, en donde se ha observado que la introducción del sistema de ayuda no produce un descenso de los casos de maltrato (Naylor y Cowie, 1999), sugieren la necesidad de diseñar evaluaciones sucesivas de los programas a lo largo de varios años de funcionamiento, a partir de las cuales podrían esperarse contribuciones relevantes, derivadas de su implantación, al clima socio-emocional de las escuelas.

El clima escolar desde el punto de vista del alumnado

La opinión de alumnado sobre la convivencia en el centro muestra un grado aceptable de satisfacción general para la mayoría del colectivo. No obstante, al mismo tiempo que muestran una percepción positiva acerca de la **convivencia en general**, diciendo que se

sienten bien en el instituto y que tienen muchos amigos, informan de la existencia de conflictos en el centro. En este aspecto coinciden de forma global con los resultados del estudio *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia* (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005) Aún así, en los dos años se produce un descenso en su valoración, aunque en el conjunto del estudio no llega a ser negativa. Por el contrario, las **relaciones entre los alumnos**, consideradas aceptables, muestran una evolución positiva en lo referente al *apoyo emocional* que pueden encontrar entre los compañeros y compañeras en situaciones de conflicto: a pesar de que entre los dos primeros momentos se observa un descenso en la valoración, se constata una mejora significativa en la última fase del estudio. La interpretación de este cambio parece indicar un aumento en el centro, por tanto, hacia el final del segundo año, de las posibilidades de *recibir ayuda* de los compañeros y compañeras en los momentos de necesidad. En todo caso, la mayoría indica que pueden contar con *algunos compañeros*, seguidos de sus padres, hermanos o amigos mayores y, por último, con sus profesores. Por otro lado, el sentido de la mejora se refuerza en parte al observar el ámbito más reducido del aula, en donde chicos y chicas dicen mantener buenas *relaciones de amistad*, señalando también una evolución positiva al indicar que en este contexto encuentran *ayuda para los problemas de tipo personal*. Informan, igualmente, de que en su clase se respetan las *diferencias individuales* y las que se deben a la *procedencia cultural*, aunque no es así en cuanto al trato igualitario entre chicos y chicas por parte de la mayoría de compañeros.

Con respecto a las **relaciones con otros colectivos**, los alumnos dicen que las que mantienen con los profesores son buenas, a pesar de que informan de un retroceso al final del estudio. Este sentido del cambio se refleja también en las conductas de *favoritismo* docente, aunque los alumnos reconocen que sólo son practicadas por un sector minoritario del profesorado. Esta denuncia de los chicos y chicas sobre las conductas arbitrarias de los docentes viene encontrándose en numerosos estudios recientes (Ararteko, 2006; Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Marchesi y Pérez, 2005; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), y, el hecho de que no sea admitida por una mayoría hace pensar, de nuevo, en la importancia de introducir debates en los centros con el fin de aproximar las representaciones de alumnos y profesores. Por último en las relaciones con otros colectivos, el alumnado informa asimismo del deterioro de las relaciones entre el profesorado y las familias.

En cuanto a los **conflictos** en el nivel del centro, uno de los cambios más llamativos es el descenso del *aislamiento social*, de los *robos* y de los *destrozos*, a la vez que se informa de que los *conflictos en el instituto en general* están más presentes al final del estudio. Esta

percepción parece estar influida por un drástico aumento de las *agresiones físicas*, aunque los conflictos más denunciados son las *agresiones verbales entre compañeros*, de muy alta incidencia en opinión de la mayoría del alumnado. Pero las *conductas disruptivas*, señaladas como conflicto más frecuente, disminuyen en el período de los dos años de estudio, aunque al mismo tiempo se observa el aumento de las *agresiones y malos modos entre compañeros* y una alta incidencia de las *faltas de respeto del alumnado hacia los docentes*. Los alumnos también informan de una mayor frecuencia de las *faltas de respeto* hacia ellos de un sector del profesorado, aunque en porcentajes notablemente menores que los conflictos indicados antes.

Al completar esta información con la incidencia de los casos de *maltrato entre iguales*, hay que señalar, en primer lugar, la ausencia de cambios cuando se pregunta por los abusos de forma general durante los dos años de duración del estudio. Los que se han encontrado, al indagar por tipos diferenciados de maltrato, señalan el aumento de *motes y robos* en la frecuencia más intensa, al tiempo que desciende de forma radical quienes dicen no haber sido *amenazados nunca con palos o navajas*. En total, el seis por cien del alumnado que dice sufrir alta victimización, tasa que se encuentra por encima de los datos proporcionados por la mayoría de los estudios, aunque se coincide en señalar que el conflicto más frecuente son las *agresiones verbales* (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000; 2007; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Síndic de Greuges, 2007) No obstante, la comparación de nuestros datos con los procedentes del estudio realizado en institutos de la zona sur de Madrid (Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), del mismo ámbito geográfico de nuestro centro, hacen pensar en una fuerte influencia del contexto en la incidencia de este tipo de conflicto. Como se recordará, los datos son semejantes –incluso más bajos en la mayoría de los tipos– en ocho de los diez tipos de maltrato por los que se indaga, con tan sólo las excepciones de las conductas de *pegar y amenazar para amedrentar*. Por otra parte, la incidencia de estos dos últimos en el centro de nuestro estudio, notablemente mayor que en el resto de centros de la zona sur de Madrid (en proporción de más de tres a uno), señala lo que parece ser un aspecto muy específico de nuestro caso.

Ahora bien, a pesar de esta consideración, la lectura de los datos que reflejan los porcentajes de cada una de las conductas resulta preocupante por distintas razones. En primer lugar, por la alta incidencia que presentan en todos los tipos de maltrato, tanto en la frecuencia moderada como en la alta, de acuerdo con la denuncia de las víctimas, lo que supone el incumplimiento de la pauta general que se viene encontrando en el resto de los

estudios mencionados, “*a mayor gravedad, menor incidencia*”¹⁴ En segundo lugar, otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que el único cambio registrado informa del aumento del reconocimiento de las agresiones en general, aunque tan sólo en la frecuencia más baja. Al mismo tiempo, estas informaciones contrastan con las que proporcionan las víctimas, destacando de manera especial el hecho de que los agresores informen de mayor incidencia, en la frecuencia alta que en la leve, en cinco de los trece tipos de manifestaciones de maltrato (*romper y robar, chantajear y amenazar con armas, y acosar sexualmente*)

Aunque en el resto de las conductas disminuya, y varíe el orden en el que se comunican las agresiones en función de la persona de quien procede de la información, de nuevo resulta llamativo observar cómo, en la frecuencia moderada, una conducta de la gravedad de las *amenazas con palos o navajas* no sigue la tendencia general de ser más denunciada que reconocida. En consecuencia, las cifras comunicadas por los agresores y por las víctimas se equiparan. Si estos datos se suman a la ya preocupante tasa global de victimización, la fotografía de los abusos entre compañeros se ensombrece de forma notable, reflejando nuestro centro una situación grave con respecto al maltrato.

Por otro lado, la disparidad de criterio entre agresores y víctimas se encuentra en todos los estudios (entre ellos, Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Síndic de Greuges, 2007), considerándose la información procedente de quienes padecen los abusos mejor indicador de la incidencia que la de quienes los practican. Los agresores, no sólo suelen tener menos conciencia de la gravedad y frecuencia del daño que causan, sino que también pueden agredir a más de un chico o chica, lo que explicaría el desacuerdo. Por estas razones, el dato de este trabajo en el que, en sentido contrario, víctimas y agresores no sólo no manifiestan distinta opinión, sino que informan de la misma incidencia de las *agresiones con armas*, parece apuntar en la dirección de la existencia en los agresores de, o una muy escasa conciencia del daño real que su comportamiento produce en sus víctimas, o de la ignorancia de la sanción social que merecen estas conductas, ya que su comunicación podría interpretarse como un desafío a la institución escolar y a los valores que representa. En todo caso, ambos motivos abundan en la necesidad de planificar intervenciones educativas enfocadas, de manera específica, tanto al desarrollo social y moral del alumnado, como al fortalecimiento de la autoridad institucional del centro.

¹⁴ Interpretándose el concepto de “gravedad” con las debidas precauciones.

Cuando se contrastan los tipos de conflicto de nuestro centro con trabajos previos sobre convivencia, cuya equivalencia, en parte, con este trabajo facilita la comparación (Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Síndic de Greuges, 2007), se observa cómo el alumnado (y el profesorado en los que han incluido esta población) está de acuerdo en que en los centros se producen situaciones de maltrato entre compañeros, agresiones de alumnos a profesores y de profesores a alumnos, así como conductas disruptivas en el aula y casos de vandalismo. El orden de incidencia es, asimismo, equivalente en todos los casos, destacándose como conflictos más frecuentes la *disrupción* en el aula y las *faltas de respeto a los profesores*. Dicho esto, en lo referente a las relaciones entre alumnado y profesorado, no deja de llamar la atención la distancia en la percepción del alumnado del nivel de conflictividad en los ámbitos del centro y del aula, observándose un mejor clima relacional en esta última de acuerdo con la mayoría de los indicadores. De este modo, parece que el contexto más íntimo de la clase, el entorno en el que se producen la mayor parte de las interacciones y se gestan las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores, resulta ser un lugar más amable para la mayoría del alumnado, en donde es posible mantener buenas relaciones de convivencia y encontrar apoyo emocional en los momentos de conflicto. Este aspecto ha sido señalado, asimismo, por otros estudios (Xares, 2006; ICEC, 2005) De acuerdo con esta percepción de la convivencia, el aula es un espacio en donde, según informan los alumnos, se respetan en buena medida las diferencias individuales y culturales. Aunque, de acuerdo con nuestros datos, queda una importante tarea pendiente: la mejora del trato igualitario entre chicos y chicas.

Por otra parte, la percepción del aula como espacio de convivencia más positivo que el centro en general, parece contradecirse con el hecho de que es también este ámbito el escenario privilegiado de aparición de las conductas de maltrato, confirmado por los estudios centrados en el tema (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega, 1992) De acuerdo con ellos, las víctimas son agredidas principalmente por sus compañeros y compañeras de clase. Habría que considerar, por tanto, la existencia de una doble visión del aula: la positiva, de quienes encuentran en ella un lugar de convivencia mejor que el centro en su conjunto, y la negativa, de quienes sufren en ella experiencias de maltrato. En la medida en que las conductas de agresión son conocidas por el conjunto de alumnos que forman parte del grupo-clase, según declaran los testigos, estos datos señalan la importancia de las actuaciones de sensibilización contra la violencia y de mejora del clima relacional en sus clases. Ya que no parece muy arriesgado pensar que esta doble visión obedecería a dos tipos de razones: desde un punto de

vista más optimista, podría pensarse, o bien que la escasa incidencia del maltrato en el centro permite que la imagen de las agresiones no sea más potente que la que refleja las buenas relaciones personales en general, para la mayoría de los alumnos y alumnas (a pesar de que los estudios informan de la existencia de estas conductas en todas las escuelas), o bien, desde el punto de vista más pesimista, que entre una buena parte del alumnado, compañeros y compañeras de las víctimas, exista una escasa sensibilización ante el problema del maltrato y, por tanto, no se valore el alcance del daño, ni en quienes lo sufren, ni de sus repercusiones en el clima de convivencia de la clase.

En síntesis, en cuanto a la repercusión de los cambios en el clima de convivencia en las relaciones interpersonales, parece que nuestros datos inducen a pensar que la percepción general de conflictividad en el ámbito del centro, más señalada en las relaciones entre los alumnos en sus interacciones puntuales más que en sus relaciones cotidianas, para la mayoría del colectivo (mereciendo una atención especial la incidencia del maltrato como relación), habría permeado las relaciones entre alumnos y profesores, así como entre éstos y las familias, a pesar de que la opinión de los alumnos de que los docentes, al final del estudio, parecen haber conseguido un mayor control de las conductas disruptivas en el aula.

En el ámbito de las **actuaciones del profesorado** ante los conflictos, y las **medidas** que se toman en el centro para afrontarlos o prevenirlos, la valoración que hace el alumnado merece asimismo una reflexión. Por un lado, un sector representativo informa de un aumento gradual de la utilización de la *tutoría* para debatir los conflictos, dato que refuerza la idea del grupo-clase como lugar idóneo para su prevención y tratamiento. Por otro lado, encontramos una división de opiniones, entre el grupo de quienes señalan las *sanciones*, y el que indica el *diálogo*, como las dos estrategias más utilizadas por el profesorado. Informan también de un descenso gradual del segundo, así como de la utilización la *elaboración conjunta* de las *normas de convivencia* entre profesores y alumnos. En cuanto al control de los conflictos más llamativos, como las conductas disruptivas, o que más dañinos pueden ser para quienes los padecen, como los abusos por parte de los compañeros, los alumnos y alumnas también han observado el mayor esfuerzo que, a lo largo del tiempo, tiene que realizar el profesorado para mantener el orden en la clase. Al mismo tiempo que dicen no observar preocupación en el centro, en general, por las conductas de maltrato entre iguales. Por otra parte, la evolución del clima relacional parece repercutir en la satisfacción con la enseñanza, en donde el alumnado señala un descenso gradual en la apreciación positiva del trabajo de la mayor parte del profesorado.

En cuanto a las **propuestas de mejora** que el alumnado considera que *deberían* ponerse en marcha, en primer lugar, destaca la estabilidad de las opiniones manifestadas por la mayoría de chicos y chicas, quienes señalan su preferencia por estrategias de carácter preventivo. Así, un amplio sector opina que el centro debería ocuparse de la *formación en los temas relacionados con la convivencia*, seguido de la petición al profesorado de unanimidad de criterio en la *aplicación de las normas*, la ampliación de la *participación de los alumnos* en la resolución de los conflictos y de la *segregación* de los alumnos de comportamiento problemático habitual. Otro grupo considera que las familias deberían tener mayor participación, que los profesores deberían ser más estrictos en la aplicación de sanciones y, un escaso porcentaje, aunque no irrelevante por lo que puede representar este punto de vista, cree que no hay soluciones posibles a los problemas de convivencia.

En definitiva, las principales estrategias que propone el alumnado muestran sofisticadas capacidades de análisis de la situación, concretadas en propuestas de carácter preventivo-educativo. Su orientación, de largo plazo, supone la exigencia al centro de un mayor compromiso con la educación integral del alumnado. En este sentido, chicos y chicas solicitan formación en *aprender a convivir* (como señalara hace más de una década el informe Delors, 1966), *coherencia* en la aplicación de las normas por parte de los docentes, basadas en acuerdos entre ellos que les permitan ajustar su conducta a sus expectativas, y, como explicitación práctica del compromiso en la resolución de los conflictos, los alumnos y alumnas piden *ser escuchados* en la resolución de los conflictos cotidianos de convivencia. Como se deduce con facilidad, sus propuestas, de manera especial las dos últimas, suponen la ampliación de la *libertad* para opinar y *ser tenidos en cuenta*, escasamente presentes actualmente en el centro según manifiesta un sector del alumnado.

La influencia del género y el curso del alumnado.- La variable **género** muestra su influencia en las *agresiones y malos modos entre alumnos* y en las *actuaciones vandálicas*, de las que informan más los chicos, y en las *conductas disruptivas* y las *agresiones verbales*, que comunican más sus compañeras. Estas diferencias podrían indicar, bien la mayor implicación de unos u otras en los distintos problemas de convivencia, bien, mayor sensibilidad ante ellos. El caso específico del *maltrato entre iguales*, por otra parte, chicos y chicas aparecen implicados por igual desde el punto de vista de las víctimas, con las únicas excepciones de los *insultos* y las *amenazas para amedrentar*, destacando en ambos casos la mayor implicación de los varones. Los agresores son también chicos de forma mayoritaria, aunque las chicas, a su vez, reconocen más agresiones verbales. Como puede observarse, se coincide con otros estudios en la pauta

general que muestra una mayor implicación de los varones en los episodios de maltrato, como víctimas y como agresores, aunque las chicas también participan en tipos específicos de agresión verbal (Gaymard y Ortega, 2001; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007)

Otro aspecto de interés en el que chicos y chicas manifiestan distinta opinión es ante las soluciones para afrontar los problemas de convivencia. Por una parte, el orden de las propuestas varía, exigiendo más alumnas la *aplicación equitativa de las normas*, mientras que para los chicos, aunque tiene su importancia, la ubican en segundo lugar tras la petición de *mayor formación en temas de convivencia*. Así, podría pensarse que las chicas muestran una mayor sensibilidad ante las conductas que consideran arbitrarias por parte del profesorado, en tanto que los chicos se encuentran con mayor necesidad de formación. Ellas también consideran que el centro debe favorecer una *mayor participación de las familias* en el tratamiento de los problemas, en lo que parece búsqueda de una mayor coherencia educativa entre ambas instituciones. Al mismo tiempo, para las chicas, la clase de *tutoría* es un lugar adecuado para expresar sus opiniones en la toma de decisiones en mayor medida que para sus compañeros. Aunque, como para los varones, éste es el segundo método de participación (tras hablar con el profesor), lo que parece indicar una mayor confianza que sus compañeros en estrategias de carácter colectivo.

En cuanto a los indicadores de las relaciones interpersonales, aunque la valoración general es positiva, las chicas se muestran más críticas cuando se refieren a las que mantienen los *alumnos entre sí* en los diferentes aspectos que se han contemplado. Por el contrario, ellas comunican mejores *relaciones de amistad* y *sentimientos de bienestar* hacia la escuela que sus compañeros. En este sentido, los datos parecen mostrar una mayor sensibilidad de las chicas hacia temas como el respeto a las diferencias y el trato igualitario, al tiempo que una mejor integración en el centro. El *apoyo emocional*, por otra parte, aunque todos lo encuentran en primer lugar en los compañeros y compañeras (coincidiendo de nuevo con los estudios mencionados), en el caso de las chicas se recurre más a la *familia*, mientras que los chicos se dirigen más al *profesor tutor* y al *delegado de clase*, lo que parece indicar una mayor proximidad de ellas al ámbito familiar, mientras que ellos recurrirían más a figuras de tipo institucional. En las *relaciones con los profesores* también se encuentran diferencias entre géneros, considerando las alumnas que reciben un trato justo por parte de la *mayoría*, en tanto que los chicos sólo lo reconocen en un grupo reducido de profesores. Igualmente, más chicas que chicos informan de un trato cálido y cercano por parte de los docentes.

De nuevo estos datos parecen apuntar en la dirección de una mejor adaptación escolar por parte de las alumnas, aunque ellas suelen ser más críticas. La misma pauta se observa al tener en cuenta sus opiniones sobre las relaciones entre los colectivos educativos: las chicas se muestran más optimistas que los varones en las relaciones profesorado-familias y en las de los docentes entre sí, aunque, de forma general, consideran de menor calidad que los chicos las relaciones entre alumnado y profesorado. Lo que parece indicar una mejor adaptación al sistema escolar de las chicas, se encuentra, también, en las diferencias en que alumnos y alumnas perciben la forma en que se resuelven los problemas: la mayoría de los varones informa, como primera opción, de *castigos y sanciones*, mientras que las chicas señalan el *diálogo*. Destaca, en el mismo sentido, que ellas consideren en mayor medida que sus compañeros que los profesores le den importancia suficiente a los conflictos, o que les comuniquen sus expectativas acerca de su comportamiento, o, incluso, aunque dentro de una opinión sólo moderada, consideren más positivo que los chicos el estilo de resolución de conflictos del *equipo directivo* del centro.

La perspectiva del **curso** ha presentado, asimismo, resultados muy interesantes en numerosos indicadores. La pauta que señala la reducción de los conflictos según se avanza en la etapa, señalada en la mayoría de los estudios, también se encuentra en este trabajo. De acuerdo con nuestros datos, el ciclo es una variable muy influyente: los alumnos del primer ciclo informan de mayor frecuencia de conflictos y agresiones –en concreto, de más *agresiones físicas*- que los del segundo, destacando de manera especial el que sea en 4º en donde menos se comunican *faltas de respeto* de los *alumnos a los profesores*, *agresiones verbales* o que, de forma general, se diferencien del resto de los cursos al señalar la más baja incidencia de los *conflictos entre alumnos*. Con una excepción: en segundo ciclo se informa de más *aislamiento social* que en el primero. Asimismo, en 2º los alumnos informan de más *faltas de respeto* de los *profesores* hacia ellos que en 1º, siendo más frecuente en este último curso las *agresiones entre alumnos*.

Igualmente, la violencia presente en las conductas de *maltrato entre iguales* se va reduciendo según se avanza en la escolarización, de nuevo coincidiendo con los estudios a que se viene haciendo referencia. En nuestro trabajo hemos encontrado, de acuerdo con la información procedente de las víctimas, que la mayor incidencia de casos de victimización grave, de forma general se produce en 1º, siendo 4º en donde menos abusos se denuncian. Por su parte, los agresores pertenecen a los tres cursos superiores, reconociéndose estas conductas, en orden de mayor a menor frecuencia, más habitual la práctica del maltrato en 2º y en 4º, y de forma esporádica en 3º. Una primera lectura de estos datos parece indicar que, en nuestro centro, son los mayores quienes maltratan a los más pequeños, aunque no

puede descartarse la posibilidad de que la información procedente de los agresores estuviera ocultando agresiones producidas en el entorno inmediato de la víctima, reconociéndose tan sólo las que llevan a cabo alumnos o alumnas de cursos superiores. Este aspecto del maltrato, específico de nuestro centro, ya que no coincide con los obtenidos en los estudios más relevantes sobre maltrato (Defensor del Pueblo, 2000; 2007), que indican que las agresiones son realizadas principalmente por los compañeros y compañeras de clase de las víctimas, podría señalar, asimismo, cierta dificultad (¿o miedo?) de las víctimas para reconocer o informar de las agresiones cuando son realizadas por los chicos y chicas con quienes se comparte el día a día de la clase. No debe olvidarse, en este sentido, que los alumnos y alumnas *ayudantes* han informado de un cierto número de intervenciones dirigidas a detener abusos entre compañeros de clase, ni los relatos de casos realizados por la directora y el jefe de estudios. No obstante, esta información debe matizarse con la lectura de los datos por tipos de conductas, que apunta tan sólo a dos tipos de *agresiones verbales*.

En cuanto a las propuestas para la mejora de la convivencia, los alumnos de 2º eligen en mayor medida que en 4º la opción de segregar a los alumnos de *comportamiento disruptivo* habitual, así como son estos últimos quienes piden de forma destacada el aumento de su *participación* en la solución de los conflictos de convivencia. No es difícil comprender la primera propuesta de los alumnos de 2º, si se piensa que esta opción se hace en el curso en el que se localizan más los conflictos que impiden el desarrollo tranquilo de las clases, mientras que la segunda, en el curso correspondiente a las edades de 16-17 años, exige mayor implicación personal en la búsqueda de soluciones y corresponsabilización en su gestión. En sintonía con esta última opinión, son también los alumnos y alumnas de segundo ciclo quienes valoran más la *participación* en la toma de decisiones y la clase de *tutoría* como herramienta, y los de 2º curso, quienes menos lo hacen entre todos los cursos de la etapa.

Del mismo modo, en 4º se observan diferencias con los demás en relación con las relaciones interpersonales. Así, en el ámbito de las relaciones entre alumnos, es en donde más ayuda se prestan entre sí para la realización de los trabajos escolares, se comunica un mayor grado de aceptación de las diferencias individuales y donde más *apoyo emocional* puede encontrarse en los compañeros o compañeras. Por su parte, en 1º es en donde menos se recurre a los iguales en este último caso. La interpretación de estos datos corrobora la idea de que, según se avanza en la escolaridad, aumenta de forma progresiva el conocimiento y la tolerancia hacia el otro, siendo en 4º en donde –sin olvidar las preocupantes agresiones de un pequeño grupo hacia los más pequeños– las relaciones interpersonales entre los alumnos se fortalecen en mayor medida.

Con respecto a las relaciones con los profesores, 4º es el curso en donde mejor se valoran, recogiéndose en 2º las quejas acerca del trato *distante* de un sector de profesores en contraste, no sólo con los mayores de 4º, sino también con 1º (quienes también dicen que mantienen *buenas relaciones* con la mayoría de sus profesores) Además, los chicos y chicas de 1º valoran más que ningún otro curso las relaciones *entre los profesores*, las de las *familias con los profesores* y con el *equipo directivo*. Son los más mayores de 4º, por razones probablemente relacionadas con la autonomía y el desarrollo personal que se alcanza en esa edad, y en 1º, por lo que parece una integración escolar más positiva que en 2º, quienes mejores relaciones mantienen entre sí y con el profesorado, valorando también las buenas relaciones de las familias con ellos. El curso de 2º, por su parte, se sitúa en el extremo opuesto en las relaciones con los docentes.

Por otro lado, cuando se indaga por las soluciones habituales a los problemas de convivencia en el centro, de nuevo encontramos que son los alumnos de 2º quienes más informan de *castigos y sanciones* y menos de *diálogo* en toda la etapa, en oposición a lo que se manifiesta en 4º. A su vez, estos últimos dicen que la forma en que suelen solucionarse los conflictos es con la *participación de todas las partes implicadas*, mientras que los de 1º creen que los profesores les *sermonean*. Como actuación preventiva, la comunicación de las *normas* por parte del profesorado tiene una opinión muy favorable en toda la etapa, aunque los más pequeños de 1º son quienes informan más positivamente. También son ellos quienes comunican una mayor preocupación del profesorado ante las conductas de maltrato, observándose un descenso progresivo del interés docente por el problema según se avanza a lo largo de la etapa, en opinión de los alumnos. Pero es en 3º en donde los alumnos informan de un mejor *control de las conductas disruptivas* por el profesorado, valorándose la *satisfacción* con la enseñanza de la mayoría del profesorado, también en 1º, de forma más positiva que en los demás cursos.

En resumen, según la mayoría de los indicadores que hemos venido analizando, parece claro que en 2º confluyen tensiones que evidencian un malestar general y les diferencian de forma significativa de los demás cursos. Las dificultades para mantener un clima adecuado para las relaciones, y para el desarrollo de los aprendizajes, han quedado reflejadas con claridad en las opiniones de estos alumnos. No obstante, dada la importancia esencial de este curso en el conjunto de secundaria, final de ciclo y, además, en determinados casos de alumnos con retrasos graves en los aprendizajes, final de la escolaridad, parece urgente dedicar los esfuerzos y recursos personales y materiales necesarios para mejorar el clima relacional. Nuestros datos señalan, desde diferentes indicadores, el peligro de

enquistamiento de los problemas de relación detectados en este curso, de los alumnos con los profesores y entre los propios alumnos. En este sentido, no deja de llamar la atención que sean precisamente los chicos y chicas de 2º, quienes opten, en mayor medida que en otros cursos, por la segregación de los alumnos de mal comportamiento en clase. Es preciso, por tanto, que, junto a medidas de tipo organizativo que distribuyan con proporcionalidad entre las distintas clases al grupo de alumnos que más problemas de comportamiento presentan, se contemple el establecimiento prioritario de otro conjunto de propuestas, asimismo de carácter preventivo, cuyo desarrollo corresponde al ámbito de la formación.

En la búsqueda de iniciativas no es necesario ir muy lejos: se trataría, en nuestra opinión, de comenzar recogiendo las propuestas de los alumnos y alumnas, con especial atención a las que hacen los más mayores de 4º -obviamente, con el ajuste pertinente a las edades de 13/14 años de los chicos y chicas de 2º-. De este modo, junto a las que apuntan de forma genérica a la inclusión en el currículo de los temas relacionados con la convivencia, se contemplarían las que promueven la corresponsabilización del alumnado en el clima del centro y del aula y la coherencia docente: en cuanto a la formación, la mayor utilización de la *clase de tutoría*; en cuanto a las *normas de convivencia*, la elaboración conjunta y la comunicación clara de las expectativas del profesorado acerca del comportamiento de los alumnos, así como el cuidado de su aplicación equitativa por todo el equipo de profesores; y, en cuanto al *tratamiento de los conflictos*, participación en su resolución de todas las partes implicadas, de tal forma que se favorezca un mayor uso del *diálogo* en detrimento de las medidas punitivas. Por último, en cuanto al *control de la disrupción*, los profesores y profesoras que deberían ocuparse de las tutorías de estos cursos deberían ser aquéllos cuyos recursos y experiencia profesional resulten más adecuados para afrontar los problemas, así como que dispongan de mayor variedad de estrategias metodológicas. Casi es obvio señalar que este profesorado debería recibir atención preferente, por parte del equipo directivo del centro y del departamento de orientación, en el desarrollo de estas tareas.

El clima escolar desde el punto de vista del profesorado

Los docentes no parecen haber percibido el aumento de los **conflictos**, de forma general, en los dos años de desarrollo del programa, aunque informan de su presencia regular en el centro. Este hecho contrasta con la imagen que transmiten con cierta frecuencia los medios de comunicación sobre la convivencia en las escuelas: sin minimizar la denuncia de las faltas de respeto hacia su figura que hace el profesorado, en nuestras escuelas no se

denuncia una sola agresión física al profesorado, considerando que estamos ante un contexto de especial dificultad en el que se contempla, además, una perspectiva de varios años cuando se pregunta por la posible existencia de este tipo concreto de conflicto¹⁵.

Cuando se pregunta a los docentes su opinión sobre los problemas más importantes entre los alumnos, señalan las *agresiones verbales* y, a cierta distancia, el *aislamiento social*. Por otra parte, las respuestas sobre las *agresiones que reciben* de sus alumnos muestran una gran división de opiniones. Si bien la mitad de profesores y profesoras informa de *agresiones verbales*, el segundo grupo más amplio (de casi el 40%) dice no haber sufrido nunca *ninguna agresión*. Otro sector, notablemente menor pero no irrelevante, señala *amenazas e intimidaciones*. En el aula, los tres conflictos más frecuentes son, por este orden, las *malas maneras de los alumnos y faltas de respeto a los profesores*, las *agresiones y malos modos entre alumnos* y la *falta de orden y disciplina*. El orden de incidencia de estos conflictos coincide con otros estudios (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005; Ararteko, 2006; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007) Parece claro, a la luz de estas informaciones, que para un amplio sector de docentes el día a día del centro presenta serias dificultades.

Como estrategias más utilizadas para afrontar los conflictos de convivencia, las actuaciones que se comunican de forma mayoritaria son el uso del *diálogo* y el tratamiento del conflicto entre *todas las partes implicadas*, aunque al final del estudio ambas se han utilizado en menor medida de lo que se había informado al comienzo. Por otro lado, llama la atención cómo la *tutoría* ocupa tan sólo el cuarto lugar en las preferencias del profesorado, por detrás, incluso, de los *castigos o sanciones* que comunica uno de cada cuatro docentes. En el mismo sentido, destaca también el escaso uso que dicen hacer de la *elaboración conjunta de las normas* de convivencia con los alumnos, aunque se informa de que se comunican de forma clara y se tiene en cuenta su opinión sobre los conflictos. El *equipo directivo*, por su parte, cuenta con la aceptación general de sus actuaciones entre el profesorado.

De estos datos parece desprenderse que las herramientas de carácter más participativo, la *tutoría* y la *elaboración conjunta de las normas de convivencia*, no cuentan con la confianza de la mayoría de los docentes. El uso del *diálogo* y el tratamiento del conflicto *entre todas las partes implicadas* son las estrategias habituales en la cultura de gran mayoría del profesorado, en donde afortunadamente han desaparecido casi por completo los modos y usos de ejercicio del poder y la autoridad propios de períodos predemocráticos. Sin embargo, no parece haberse producido un avance decidido hacia un nuevo modelo de

¹⁵ No por un período de meses, más habitual cuando se pregunta, por ejemplo, a los alumnos por las agresiones que reciben de sus compañeros o compañeras.

ejercicio de la autoridad, asentado de manera firme en principios democráticos de convivencia. Estas nuevas propuestas, en este sentido, suponen la delegación de una parte del poder tradicional del profesor en el alumnado, al fomentar su corresponsabilidad en la construcción del clima convivencia a través de su participación en la gestión de los conflictos. Ofrecen, además, una oportunidad única de aprendizaje, como señalan Fernández, Villaoslada y Funes (2002), al rescatar la vertiente pedagógica del conflicto y retirarle su carga negativa, presente en la educación tradicional.

En los centros de nuestro estudio, además, las sanciones siguen ocupando un lugar importante cuando se trata de mostrar los límites a los incumplimientos de las normas, en lo que, probablemente en ciertos casos, sea un ejercicio necesario de visibilidad de la autoridad institucional. No obstante, su estrecho margen y su eficacia a largo plazo son bien conocidos, ya que constituyen actuaciones externas a la persona o personas en quienes recaen las sanciones, con escaso valor retributivo ni preventivo de su conducta. Las normas, por su parte, se comunican de forma clara al alumnado a principio de curso, pero pocos profesores proponen su elaboración conjunta con los alumnos, no apreciando —o desconociendo— su potente valor preventivo de los conflictos de convivencia más habituales, y educativo, en lo que supone de desarrollo de la moral autónoma. De este modo, no sólo se desatiende la petición del alumnado de ampliación de su participación, como se recoge en nuestro estudio y en los que se vienen mencionando, sino que parecen ignorarse las escasas posibilidades de cumplimiento de unas normas que no han partido de las necesidades reales, y del compromiso, de los niños y jóvenes a quienes teóricamente van dirigidas.

Al mismo tiempo, los cambios que se han encontrado en las estrategias de control de la *disrupción* y de *maltrato entre iguales* resultan muy informativos para la comprensión de la evolución del clima escolar. En primer lugar, destaca la percepción de una menor eficacia, por parte del profesorado —aunque su opinión se contradice con la que expresaba el alumnado— en el *control de las conductas disruptivas* al final del estudio, que se confirma cuando se observan los cambios encontrados en las más llamativas, como *impedir dar la clase*, *desafiar la autoridad del profesor* o *destrozar materiales*. En todo caso, las más utilizadas en general son aquéllas en las que interviene el diálogo, o en las que se decide derivar el problema. Por otro lado aumentan las medidas de carácter punitivo como las expulsiones del aula o los *partes disciplinarios*, al tiempo que disminuyen los intentos de *implicación del grupo clase* en la solución del problema. En cuanto a las actuaciones ante el *maltrato*, aunque son mayoritarias las relacionadas con el diálogo, siguen la misma pauta que las anteriores, señalándose, en donde

se han encontrado cambios, un mayor uso de los *partes* y las *expulsiones* y un menor recurso a las estrategias de diálogo.

En todo caso, a partir de los problemas que revelan estas informaciones, la mayoría de los docentes considera la *aplicación rigurosa de las normas de convivencia por todo el profesorado* la forma más adecuada para afrontar los conflictos, seguida a cierta distancia por dedicar un lugar primordial en el Proyecto Educativo de Centro a la mejora de la convivencia y, en proporción equivalente, por las opiniones de quienes se muestran partidarios de la aplicación estricta de las *sanciones*. No debe olvidarse, tampoco, que uno de cada cuatro docentes propone la creación de un grupo específico de los alumnos que presentan problemas. Las medidas menos elegidas son las que se relacionan con la *ampliación de la participación* en la solución de los conflictos, tanto del alumnado como de las familias.

Estos últimos resultados son coherentes con los comentados con anterioridad, sobre lo que los profesores *dicen que hacen* para afrontar los conflictos en el día a día del centro. En nuestra opinión, a pesar de su evidente representatividad de las creencias del profesorado, son conocidas las dificultades para llegar a acuerdos, entre el conjunto de los docentes, acerca de las normas que deben establecerse y el rigor con el que deben aplicarse los límites a su incumplimiento. En este ámbito afloran, quizás como en ningún otro, la gran variedad de representaciones y concepciones del profesorado sobre los fines de la educación y el ejercicio de la función docente. Un ejemplo claro es el porcentaje de profesorado que se encuentra a favor de la imposición de sanciones estrictas, al tiempo que es preciso contar con el sector, minoritario pero representativo, que se muestra a favor de la segregación en grupos específicos del alumnado con problemas. Por otra parte, son muy pocos quienes optan por la ampliación de la participación de las otras partes implicadas en los conflictos, los alumnos y las familias. En definitiva, en el centro parece asentada una cultura de afrontamiento del conflicto muy tradicional, difícil de compaginar con las demandas de los demás colectivos de la comunidad educativa.

En un ámbito levemente distinto, pero relacionado con el anterior, la valoración positiva que hace el profesorado de la *libertad de expresión y opinión*, y del funcionamiento de los canales de *información, participación y toma de decisiones*, aunque mejora de forma general la imagen de las condiciones generales en que desarrollan su trabajo, muestra, de nuevo, la distancia entre sus representaciones y las de alumnado y familias. Por otro lado, su opinión es más negativa cuando juzgan los procedimientos de gestión de los conflictos por parte de quienes no forman parte del colectivo docente. Aunque, al mismo tiempo, los profesores tienen una buena opinión de *sus interacciones con sus alumnos*, considerando que no se

comportan con ellos de forma discriminatoria y que les conocen y refuerzan en sus aprendizajes. Por el contrario, no valoran demasiado el efecto de sus *expectativas sobre el rendimiento* de sus alumnos, ni consideran que *repercutan en sus relaciones* con ellos.

En el ámbito global de las **relaciones interpersonales** entre docentes y los demás colectivos, los profesores reconocen un empeoramiento en las que mantienen con los alumnos, su opinión es positiva sobre las que mantienen entre sí y con el equipo directivo y valoran sólo de forma aceptable las que mantienen con las familias. Quizás esta última opinión se comprenda mejor al conocer su opinión sobre la forma en que los padres y madres se relacionan con el centro, ya que no parecen muy optimistas en cuanto a su preocupación por el seguimiento cotidiano de los estudios de sus hijos. Aun así, es importante recordar que casi ningún profesor cree que las familias tengan poco interés, sino más bien que se limita a los resultados finales de los alumnos. Al mismo tiempo, de forma paradójica con respecto a la opinión general que califica las relaciones como sólo aceptables, cuando los profesores responden a una pregunta que concierne a las relaciones que cada uno de ellos mantiene con las familias de su propio alumnado, señalan que, en su contexto específico de actuación, la mayoría valora muy positivamente las reacciones de las familias cuando les informan del comportamiento de sus hijos, considerando posible llegar a acuerdos de actuación con ellas. De nuevo parece estar presente una representación más negativa de las relaciones, cuando se piensa en el colectivo en general, que cuando se concreta en el ámbito de su actuación directa. Esta visión general sobre la escasa confianza en las familias del alumnado coincide, asimismo, con la recogida en otros estudios (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005)

Por otra parte, su opinión sobre las relaciones entre los alumnos, aunque tampoco es muy positiva de forma general, mejora, como sucedía entre los chicos y chicas, cuando los docentes informan del espacio concreto del aula, comunicando una buena aceptación de las diferencias individuales y del trato respetuoso de los alumnos entre sí, aunque tampoco es muy positiva en general. Otros aspectos significativos de las relaciones se refieren a cómo se sienten en el trato con sus colegas: si la mayoría las considera buenas, su opinión positiva desciende cuando valoran el trabajo en equipo; en el mismo sentido, gran parte del profesorado se siente respetado por sus compañeros y compañeras, aunque son más pesimistas en cuanto a la forma en que creen que sus alumnos les valoran.

Por tanto, nuestros datos parecen reflejar una representación de la convivencia en apariencia contradictoria por parte de los docentes. En ella se combina, por una parte, una percepción positiva de su trabajo y, en buena medida, de las interacciones con sus alumnos

cuando la información se ciñe al ámbito del aula de cada profesor en particular. Lo mismo ocurre cuando se pregunta de forma específica por la calidad de las relaciones e interacciones que los alumnos mantienen entre sí. Por otra, como se ha venido observando en el apartado dedicado a los alumnos, cuando se indaga de forma específica por la incidencia y los tipos de conflictos, la percepción del clima escolar empeora, de manera especial cuando se refiere al centro en general. Al mismo tiempo, parece aflorar una cultura docente tradicional con un fuerte componente individualista, cuando informan del poco trabajo en equipo que se desarrolla en el centro y, en el terreno de las medidas de prevención de los conflictos, del escaso peso de las medidas democráticamente más avanzadas.

La influencia del género del profesorado.- De forma general, profesoras y profesores no difieren en la percepción de los conflictos, aunque sí destaca el que tan sólo una de cada cuatro mujeres comunique no haber sufrido ninguna agresión por parte de los alumnos, frente a dos de cada tres varones. Esta información contrasta, por otra parte, con la opinión sobre las relaciones interpersonales más positiva entre las profesoras que la de los varones, encontrándose además ellas mejor valoradas por los y las colegas, así como por el alumnado. Las docentes, también, muestran una mayor disposición a la colaboración y al trabajo en equipo que sus compañeros, aunque, por otra parte, son los profesores quienes más informan de elaborar las *normas de convivencia* de forma conjunta con los alumnos.

En cambio, los docentes varones usan más que las profesoras la expulsión de clase ante el desafío a su autoridad, mientras que ellas prefieren llamar la atención a un alumno en mayor medida que los hombres. En cuanto a las medidas ante las conductas de *maltrato entre iguales*, un sector de profesores dice resolver por sí mismo, sin comentar con nadie, las agresiones verbales, mientras que ninguna mujer actúa de ese modo. A su vez, algunas profesoras comunican a las familias las agresiones físicas, pero ningún varón, derivando ellos el problema al tutor o al jefe de estudios en mayor medida que las mujeres.

En definitiva, de estos datos podría concluirse que, aunque no hay grandes diferencias entre géneros en el conjunto de indicadores de clima, una mirada más detallada muestra, por una parte, la percepción de una mayor vulnerabilidad de las mujeres ante ciertos tipos de conflictos. Lo que no impide que la mayoría de las profesoras se sienta mejor valorada en el centro, tanto por sus colegas varones como por el alumnado. Asimismo, un grupo de profesoras controla las conductas inadecuadas con el recurso a estrategias de tipo verbal, y con la búsqueda del apoyo de la familia más que con la coerción o la delegación del problema, más propia de los docentes varones.

El clima escolar desde el punto de vista de las familias

Los resultados de los análisis sobre la valoración del clima escolar procedentes del colectivo de familias indican que la opinión general es positiva, habiéndose observado cambios en un pequeño número de indicadores. En general, padres y madres consideran que el **clima de convivencia** en el instituto de sus hijos e hijas es algo *mejor* que en otros centros, así como que las relaciones interpersonales en el centro influyen en el rendimiento. Al mismo tiempo, afirman compartir la educación que se promueve en el centro y creen que los profesores, en general, enseñan bien a sus hijos. Esta opinión coincide con la encontrada en otros estudios recientes sobre convivencia (Marchesi y Pérez, 2005) No obstante, su *satisfacción con la enseñanza* desciende al final del estudio, cambio del mismo sentido como el que se encuentra en la pregunta sobre la adecuación de aquella a sus expectativas iniciales.

Las **relaciones interpersonales** entre personas y colectivos son valoradas de forma distinta. Por un lado, aunque consideran que sus hijos están bien integrados en el instituto y son respetuosos con sus compañeros, no son tan positivas cuando se refieren a las que mantiene, en general, el conjunto de los alumnos entre sí. Al mismo tiempo, consideran que sus hijos son respetuosos con sus profesores y con los demás adultos, tanto del entorno escolar como del familiar. Esta opinión es compatible, también, con una valoración escasamente positiva de las relaciones entre alumnos y docentes, opinando que son mejores las de estos últimos con el equipo directivo del centro y las del profesorado entre sí, de manera general. Por otra parte, aunque no llega a ser negativa, la opinión acerca de la relación y colaboración entre los docentes desciende, así como la del profesor tutor con el alumno y de los chicos y chicas con los demás profesores. Como puede observarse, las familias informan de un relativo deterioro de las relaciones de convivencia, especialmente entre alumnos y profesores, coincidiendo globalmente con las del alumnado y el profesorado. Aunque, en el caso de este colectivo las opiniones no llegan a ser pesimistas ni a culpabilizar –al menos exclusivamente- a sus hijos de los problemas de relación que se puedan producir en el centro.

En el cuanto al comportamiento del centro cuando se detectan problemas, las familias creen que se les informa con *rapidez y eficacia*, aunque sólo se muestran parcialmente de acuerdo con las *estrategias de resolución de los conflictos* que se ponen en marcha. En este sentido destaca el hecho de que comuniquen, al mismo tiempo, su apoyo firme a la escuela si reciben quejas sobre la conducta o el rendimiento de sus hijos o hijas, o, aunque en menor grado, informen de la reflexión en sus hogares acerca de los conflictos y las normas de

convivencia en la escuela. Estas opiniones, además de obtener altas puntuaciones, muestran una gran estabilidad a lo largo del estudio.

Con respecto a la valoración de las familias sobre las *expectativas del profesorado* sobre el éxito educativo de sus hijos se sitúa en un nivel medio-alto, aunque también se observa un descenso significativo en los dos años. Asimismo, es preciso tener en cuenta que, cuando se indaga sobre los factores que tienen mayor *influencia en el rendimiento* académico, los más valorados por las familias son, por este orden, una *buena enseñanza de los profesores* y el *esfuerzo personal del alumno*, situando sólo después las *relaciones positivas entre alumnos y profesores*, la *motivación del alumno* y las *buenas relaciones entre los alumnos*.

El cambio parece corroborarse cuando dicen que el *esfuerzo* que el centro exige a los alumnos para obtener buenos resultados no es alto. Quizás podría estar relacionado con los indicadores que indagan sobre el *apoyo* que presta *el profesorado a sus alumnos*: aunque parten de la idea de que éste es suficiente, consideran que el instituto ayuda, en primer lugar, a los *buenos estudiantes*, después a quienes tienen *dificultades de aprendizaje* y, por último, a los alumnos con *problemas de conducta*. Esta representación del apoyo del centro a su alumnado, a pesar de que viene precedida de una opinión que, prudentemente, aprueba de forma general las actuaciones del instituto, no deja de ser preocupante. De manera especial si se tienen en cuenta dos factores: en primer lugar, la influencia en el rendimiento de la procedencia sociocultural del alumnado y sus familias, cuya lejanía de la cultura escolar es bien conocida por el profesorado y, por tanto, se sabe de las escasas posibilidades de contar con ayuda familiar en las tareas escolares. En segundo, porque, aunque de nuestros datos no se desprende el valor que padres y madres conceden al orden de la ayuda, no parece exagerado suponer que no todas las familias que han respondido a la pregunta comparten lo que parecen interpretar como práctica educativa generalizada por parte del centro.

De acuerdo con esto, las representaciones de familias y profesorado sobre un aspecto básico de las funciones de la escuela, como en el ámbito de las relaciones, se muestran distanciadas. Igualmente parece suceder al observar sus respuestas sobre los factores que influyen en el desarrollo de sus hijos e hijas: en primer lugar, sitúan los *estudios*, seguido de las *amistades*. Esta idea contrasta, asimismo, con la idea, extendida en ciertos sectores sociales, e incluso entre parte del profesorado, de que la escuela está dejando de funcionar como mecanismo de integración y promoción social entre los grupos menos favorecidos, lo que estaría en el origen del desinterés de los alumnos (y de sus familias) por los aprendizajes escolares. Desde este punto de vista, el desapego a la escuela estaría en el origen del cuestionamiento de la autoridad institucional del profesor, lo que a su vez conduciría de

forma inevitable al aumento de la conflictividad escolar. Poner al descubierto las características de mito de una lectura tan simplista de la realidad de los centros no es objeto de este trabajo, por lo que no nos detenemos en ello, aunque de nuestros datos se desprenden, en buena parte, argumentaciones suficientes para rebatirlo.

En todo caso, la forma en que las familias del centro valoran los estudios de sus hijos en el centro, dándole un valor prioritario, choca con la representación del profesorado acerca de la escasa social valoración de su trabajo de la que informan las encuestas, compartida, en cierto modo, por un sector representativo de los docentes de nuestro centro. La idea de su trabajo que parece desprenderse de algunas respuestas, ofrece una imagen a medio camino entre la autocomplacencia o baja exigencia profesional y la resignación ante las limitaciones impuestas por el contexto, en cuanto a un (pre)supuesto escaso valor que conceden las familias de su centro al éxito académico de sus hijos e hijas.

Por último, la opinión de las familias es positiva en cuanto al funcionamiento de los canales de **información** y **participación**, en concreto sobre el trato que reciben en el centro, por parte del tutor de sus hijos y del equipo directivo. Algo menos positivamente, aunque dentro de una opinión que se puede considerar favorable, se valora el conocimiento de las normas de convivencia y la información que se recibe sobre los temas relacionados con el instituto. Merece la pena destacar, asimismo, que las valoraciones más bajas –aunque no llegan a ser negativas- se encuentran en las *oportunidades de implicación* en el funcionamiento del centro, y, también, en la valoración de su propia actitud para colaborar en las actividades que se proponen. En cuanto a la participación de los alumnos, desde el punto de vista de sus familias, indica, junto a un aumento significativo en actividades deportivas y culturales, la implicación en el programa de *alumnos ayudantes*.

La influencia del curso.-El **curso** en donde están escolarizados los hijos e hijas de las familias del centro ofrece una perspectiva interesante en dos aspectos: el nivel de exigencia para obtener buenos *rendimientos* y en las *relaciones interpersonales*. En el primer caso destaca la opinión de las familias de 2º, quienes creen que la exigencia del profesorado ante el rendimiento de los alumnos es mayor en todos los demás cursos, lo que quizás podría interpretarse como una valoración pesimista del esfuerzo que los docentes de 2º hacen para enseñar en este curso, o de las bajas expectativas que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, razones ambas que podrían sustentar la baja exigencia declarada. En el segundo, el ámbito de las relaciones interpersonales, se valora positivamente la relación de los *profesores tutores con los alumnos*, destacando la más favorable de las familias de

1º y 3º con respecto a la de los padres y madres de 2º. Llama la atención, asimismo, la alta influencia que se atribuye en 1º y 3º a las *buenas relaciones entre alumnos* para el rendimiento escolar, opinión que desciende de forma significativa en 4º. Es, de nuevo, en aquellos dos cursos en donde se encuentra la opinión más positiva sobre la *calidad de la enseñanza*, diferenciándose de la más baja de 2º. Finalmente, las familias de 1º comunican un mayor seguimiento cotidiano de los estudios de sus hijos, que desciende de forma gradual según se avanza en la escolaridad. Si se atiende a las características del contexto sociocultural, podría pensarse en que este descenso tiene que ver, no sólo con la progresión en la autonomía de los hijos e hijas, sino también, con las dificultades específicas que supone atender a enseñanzas cada vez más complejas.

La interpretación de estos resultados parece estar de acuerdo, al menos en parte, con los precedentes de los colectivos de alumnos y profesores analizados con anterioridad. Según los datos, 2º es, de nuevo, el curso en donde confluyen los aspectos más negativos, se observe desde la perspectiva relacional o desde los aspectos que tienen más que ver con el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, en 3º, y especialmente en 1º, se encuentran las opiniones más favorables sobre el funcionamiento de la escuela en su conjunto, observándose en general una mayor autonomía de 4º en el resto de indicadores en relación con el resto de los cursos de la etapa.

La valoración del clima escolar desde la triple perspectiva de alumnos, profesores y familias

Los resultados sobre la valoración del clima de convivencia de los tres colectivos educativos indican que las relaciones interpersonales son bastante buenas desde el punto de vista de los alumnos y sus familias, aunque el profesorado se muestra más pesimista al respecto. Este dato de nuestro estudio, no obstante, no coincide con otros estudios en donde se han comparado las opiniones de los tres grupos principales de la comunidad educativa, en donde existe mayor acuerdo entre alumnos, profesores y familias sobre la percepción del clima de convivencia (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005; Ararteko, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007) En nuestro estudio, los padres y madres son también más positivos, cuando valoran las relaciones que mantienen alumnos y profesores, de lo que informan estos dos colectivos, así como sobre las relaciones de colaboración entre el profesorado. En el mismo sentido, se consideran bien informados acerca de las normas de convivencia, en contraste con la opinión algo más negativa del profesorado. Estas ideas de

los docentes podrían estar relacionadas, asimismo, con su percepción más negativa de los conflictos en el centro.

Con respecto a las posibles soluciones a los problemas de convivencia, las representaciones de alumnos y profesores difieren, de forma especial, en la aplicación de las sanciones: si más de la tercera parte de los docentes se muestra partidario de ellas, sólo un porcentaje minoritario de alumnos está de acuerdo. Por el contrario, aunque coinciden con el profesorado en la necesidad de aplicar las normas de acuerdo con los mismos criterios por el conjunto del equipo docente, los chicos y chicas sitúan en primer lugar la necesidad de recibir formación específica en temas relacionados con la convivencia. Esta apelación a la coherencia docente, por parte del propio colectivo, en primer lugar, y también por los alumnos, es común a los resultados de los estudios más recientes ya comentados. Por tanto, a pesar de la dificultad de llevarla a la práctica, como se ha analizado con anterioridad, debe ser una parte esencial de los planes de mejora de la convivencia que se implantan en los centros. Sin olvidar atender a la demanda del alumnado sobre la formación específica y ampliar su participación, y la de las familias, en la resolución de los conflictos.

No obstante, el mayor número de valoraciones opuestas entre alumnos y profesores se encuentra en la forma en que se interviene ante los conflictos en la práctica cotidiana del centro. Según nuestros datos, los chicos y chicas dicen que, en primer lugar, se utilizan los castigos y las sanciones; en segundo, se dialoga y llega a acuerdos y en tercero, se trata el tema entre todas las partes implicadas. Además, informan en los tres casos en menor medida de la que lo hacen los docentes, al tiempo que dicen que se dejan pasar, sin darles importancia, en mucha mayor proporción de lo que comunica el profesorado. Este colectivo, a su vez, dice que se solucionan por medio del diálogo (en primer lugar), de forma conjunta entre los implicados (en segundo), y con castigos o sanciones (en tercero), considerando que se les da mayor importancia de lo que cree el alumnado. Lo marcado de estas diferencias, pero no por ello menos esperables, ya que, una vez más, son comunes a otros estudios, nos hace insistir en la necesidad de abordar en los centros la tarea de comenzar a construir representaciones compartidas sobre la incidencia de los conflictos, así como de sus posibles soluciones. Esta tarea, a pesar de las dificultades que pueden encontrarse al llevarla a la práctica, habría de ser un paso previo, e imprescindible, a la toma de medidas que pretendan incidir de forma real en la mejora de las relaciones de convivencia.

A modo de síntesis para terminar este apartado, quisiéramos añadir algunas reflexiones derivadas de los datos de la investigación, con el fin de optimizar la inserción y continuidad del programa del *alumno ayudante* en los centros educativos.

Este programa, objeto central de evaluación del presente estudio, ha funcionado bien en el centro, como han señalado los alumnos y profesores implicados en su desarrollo. Los puntos débiles que se han observado en la práctica van seguidos de propuestas de mejora para futuras ediciones, por tanto, parece conveniente considerar la realización de más evaluaciones en las que se contemple su evolución en años sucesivos. Al mismo tiempo, los cambios en el clima de centro producidos en los años de desarrollo del programa nos han presentado una realidad escolar de especial dificultad que, lejos de cuestionar su eficacia, nos muestran la necesidad de promoverlos con renovado énfasis, precisamente por su función protectora y preventiva de los conflictos de convivencia. En este sentido, los indicadores de clima escolar ilustran de forma especial la complejidad de la práctica, por lo que parece necesario incluirles como parte fundamental en futuras evaluaciones. Además, la función promotora del desarrollo social que cumplen los *sistemas de ayuda entre iguales*, es un argumento suficiente como para considerar imprescindible su inserción en los centros educativos, de manera especial, en la Educación Secundaria Obligatoria, en donde se escolariza a la población adolescente. En relación con esto, aunque nuestro trabajo se ha centrado en ESO, estudios recientes que han incluido el tercer ciclo de Primaria nos muestran la existencia de casos de maltrato entre iguales también en esta etapa. No vemos ninguna razón por la que no pueda llevarse a cabo la inserción del programa del *alumno ayudante* en estos centros. Más bien al contrario, si en nuestro trabajo hemos observado su utilidad para desarrollar habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la solidaridad, etc., es decir, el conjunto de competencias relacionadas con la conducta prosocial, no es necesario buscar más razones: estamos ante una herramienta útil al servicio del desarrollo social *también* en la pre-pubertad. Los avances en este ámbito que hemos encontrado en nuestro trabajo, entre los chicos y chicas más jóvenes, así parecen indicarlo.

Aún así, no podemos dejar de tener en cuenta las condiciones básicas necesarias, no sólo para su implantación en las escuelas, sino también, y especialmente, para hacer posible su continuidad. En primer lugar, como nos han señalado la directora y el jefe de estudios de nuestro instituto, y también han indicado numerosos expertos en el campo, el liderazgo del equipo directivo del centro es imprescindible. Sólo desde esta instancia puede promoverse su inserción en los documentos oficiales y plantear su aprobación en los órganos de decisión.

Sus posibilidades para tomar decisiones relacionadas con la organización del centro son, asimismo, esenciales para el funcionamiento del programa. Aunque tan sólo esto no es suficiente para asegurar el éxito. Los equipos directivos, por su mera voluntad, no pueden hacer solos la tarea. Han de contar con el apoyo de una instancia básica para la promoción y desarrollo del programa: el Departamento de Orientación. No sólo porque el perfil de sus miembros les prepara idóneamente para fomentar este tipo de actuaciones, también porque en él se incardinan las actuaciones en el Plan de Acción Tutorial, lugar esencial para la promoción de las actividades relacionadas con la formación en la convivencia. Sin olvidar el papel de este departamento en el trabajo directo con los *alumnos* y *alumnas* y con sus familias, fundamental en los casos específicos de tratamiento de los conflictos.

En el mismo sentido, tampoco puede dejarse de lado la recomendación de apoyo decidido de la administración educativa a los centros que asumen estos programas, especialmente, de aquellos que, como en nuestro caso, se encuentran en situaciones de especial dificultad. Aunque es preciso reconocer el esfuerzo que se viene realizando en los últimos años, creemos que sigue siendo necesario insistir en la necesidad de coordinar actuaciones, así como diseñar actividades de formación específicas para los representantes de la inspección educativa, agentes básicos cuando en los centros surgen problemas de convivencia de especial gravedad.

Limitaciones del trabajo y líneas de futuro

Por último, no queremos concluir sin un breve comentario acerca de la necesidad, no por repetida por numerosos expertos menos imprescindible, de continuar realizando nuevas y rigurosas evaluaciones que nos permitan acceder a una comprensión adecuada de la realidad de la vida escolar. Ya defendimos en otra parte (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003) que los estudios de evaluación de la convivencia, y de los programas específicos para su mejora, deben incluir un conjunto de características. A ellas, aunque con las limitaciones propias de este trabajo, hemos pretendido ajustarnos en el diseño metodológico de la investigación. A la luz de nuestros resultados, así como de las dificultades que hemos encontrado a lo largo de esta tarea, hemos realizado las reflexiones siguientes.

Por una parte, en cuanto a las limitaciones, aunque por su proximidad al lenguaje cotidiano asumimos conscientemente la utilización del término *conflicto*, en su sentido negativo, no dejamos de reconocer que entra en contradicción con el carácter opuesto, positivo y educativo, que reclamamos en este trabajo. Otra limitación importante ha sido la

recogida de datos durante tan sólo dos cursos escolares. Venimos defendiendo, asimismo, que los proyectos de mejora de la convivencia requieren plazos largos de tiempo. En este sentido, sólo podemos argumentar que los recursos disponibles, limitados desde el principio, no hicieron posible la recogida de información cuantitativa en años posteriores a los dos primeros de proyecto. No obstante, somos conscientes del interés de haberlo hecho, que nos hubiera permitido conocer la evolución del programa en el centro, y observar si, con su inserción definitiva en él, se constituía en factor de influencia del clima escolar.

Los instrumentos, de forma especial los cuantitativos, son también mejorables, aunque nos han permitido recoger gran cantidad de información relevante. Su complejidad, en algunos casos, ha añadido trabajo que no ha revertido en la mejora del conjunto. En futuras investigaciones es aconsejable dotarlos de mayor precisión que permita la generalización de los resultados obtenidos a grupos amplios de población.

Por último, en lo que se refiere a la devolución de la información obtenida al centro, aunque se hizo de forma parcial al comienzo del estudio –con datos de la primera fase- no se completó al final. Argumentar, en este caso, razones de tiempo, no es suficiente, ya que éste es un principio esencial que consideramos que debe guiar la evaluación de la práctica. Ante la posibilidad de realizar nuevos trabajos en el futuro, es preciso asegurar desde el comienzo los medios –personales y materiales- con que se cuenta para que el centro, utilizando la información recabada, pueda ponerla al servicio de la mejora de la práctica.

En cuanto a las líneas de futuro, destacamos lo siguiente:

1. Las escuelas son órganos vivos, en continuo cambio. Los factores que inciden en el clima institucional son múltiples, debiendo tenerse en cuenta para su evaluación cuáles dependen de factores *internos* al propio centro –por tanto, aquéllos en los que la escuela puede incidir de forma directa y promover cambios- y cuáles lo hacen de factores *externos* –del contexto social y cultural del centro, en el que éste tiene mayor dificultad para desarrollar su intervención.
2. Las escuelas son instituciones de gran complejidad. Una cultura escolar que promueva las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad debe partir del conocimiento de las representaciones sobre la convivencia, de los conflictos y de las estrategias de resolución de todos sus miembros.
3. La heterogeneidad de representaciones es un factor con el que se debe contar de partida, no sólo entre colectivos, sino también, *en el seno de cada uno de ellos*. El rol institucional, o el estatus, no determina la creencia.

4. Debe esperarse, asimismo, la pervivencia de estereotipos (por ejemplo, sobre el maltrato, aunque no sólo, también sobre aspectos más generales como el aumento de los conflictos escolares en los últimos años). Su conocimiento permitirá el diseño de intervenciones específicas para actuar contra ellos.
5. Los cambios pueden encontrarse en distintos períodos de tiempo: algunos de ellos, a corto plazo (considerando como tal un curso escolar), como hemos observado en nuestro trabajo en algunos aspectos del desarrollo social, o a largo, los que guardan mayor relación con el clima institucional. Los proyectos de mejora de la convivencia, como recuerda Ortega (2000), son “carreras de fondo, no de velocidad”.
6. Los programas específicos, como el *alumno ayudante* que aquí se evalúa, son herramientas potentes para la prevención de los conflictos, pero su influencia en la cultura del centro es limitada. Con objeto de potenciarla deben acompañarse de un conjunto de medidas de mejora de la convivencia, debidamente evaluadas.
7. La utilización combinada de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recogida de información es de gran utilidad cuando se pretende conocer en profundidad, más allá de los datos de incidencia, los procesos de cambio que afectan a la convivencia.
8. La introducción de centros de control en las evaluaciones, aunque ofrecen información que permite comprender mejor la evolución de la convivencia en los centros, incluso, como en nuestro caso, permitiéndonos argumentar contra el *determinismo del contexto*, no siempre ofrecen resultados de gran utilidad en este tipo de estudios.
9. En todo caso, las evaluaciones deben considerar la posibilidad de abarcar períodos largos de tiempo, en los que, en todo caso, puedan observarse avances y retrocesos en los distintos indicadores del clima escolar.
10. En cuanto al género, es necesario seguir incluyendo esta variable en futuros estudios. Nosotras hemos encontrado diferencias: una mejor adaptación de las chicas al sistema educativo, de forma general, así como mejores actitudes para la colaboración y el trabajo en equipo de las profesoras que de sus compañeros varones, también con mejor adaptación a su rol de docentes y reacciones más dialogantes ante los conflictos. No obstante, creemos que es preciso confirmar estos datos en estudios de mayor amplitud.
11. La colaboración entre profesorado y equipos de investigación es una herramienta especialmente valiosa, como se ha demostrado en este trabajo: sólo el trabajo conjunto de ambos equipos profesionales permite el acceso a la comprensión

profunda de procesos de la complejidad de los que aquí se estudian. Se trata de cómo se sienten en la escuela chicos y chicas en desarrollo, se trata de cómo actúan los centros y –también, de cómo se sienten- los profesionales en quienes la sociedad ha depositado las tareas de su cuidado y su educación. Se trata de la sociedad del futuro, de la forma en que preparamos para la vida en sociedad a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Rasain, M.H.M. y Williams, D.I. (1999). Peer counselling in Saudi Arabia. *Journal of Adolescence*, 22, 493-502.
- Akiba, M., LeTendre, G.K., Baker, D.P. y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal Winter*, 39, 4, 829-853.
- Almeida, A. (1999). Portugal. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, 174-197. Londres y Nueva York: Routledge.
- Almeida, A.. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga (Portugal). Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho.
- Almeida, A., Pereira, B. y Valente, L. (1994). A violencia infantil nos espaços escolares: dados preliminares de um estudo no. 1º e 2º ciclos do ensino básico. En A. Almeida e I. Ribeiro (Eds.). *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos*, 2, 225-262. Braga: APPORT.
- Almeida, A. y Benítez, J.L. (2002). Building bridges to supportive school environments. Documento no publicado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Amidon, E. J. y Hunter, E. (1967). Verbal interaction in the classroom: the Verbal Interaction Category System. En E.J. Amidon y J.B. Hough. *Interaction Analysis: Theory Research and Application*. Boston: Addison-Wesley.
- Amidon, E. J. y Hough, J.B. (1967). *Interaction Analysis: Theory Research and Application*. Boston: Addison-Wesley.
- Anderson, C.S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Andrés, S. (2007). Convivencia y conflictos en los centros educativos: estudios e intervenciones. En Idea La Mancha (2007). Monográfico Convivencia. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, número extraordinario, 77-83. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En F. Justicia y J.L. Benítez (Coords). Monográfico: Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 160-174. Versión impresa y electrónica en español e inglés (www.investigacion-psicopedagogica.org/revista)
- Andrés, S., Gaymard, S. y Martín, E. (2005). Evaluación de la competencia social en el contexto escolar: la experiencia de un programa de ayuda entre iguales en adolescentes de secundaria. En J.A. Del Barrio e I. Fajardo (Comps.) *Nuevos*

- contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*, 17-32. Santander: INFAD, Psicoex.
- Andrés, S., Gaymard, S. y Martín, E. (2005). La violence dans les écoles espagnoles: des propositions pour faire face aux conflits. *Psychologie y Education*, 3, 79-95.
- Andrés, S. y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En Fernández, E. Villoslada, y S. Funes. *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, 241-261. Madrid: Los libros de La Catarata.
- Antón, H. (2001). *Violencia, disciplina y convivencia escolar. Análisis crítico desde la perspectiva del profesorado y equipos directivos*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Educación. UNED.
- A.P.D.H., Seminario de Educación para la Paz (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de La Catarata.
- Ararteko (2006). “*Convivencia y conflictos en centros escolares*”. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV. Elaborado por E. Martín, J.F. Lukas, K. Santiago, A. Marchesi y E.M.Pérez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Arias, B. y Morentín, R. (2004). *Evaluación del Programa CONPA –Convivencia y Participación-*. Documento inédito. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego (Coord). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, 27-68. Barcelona: Graó.
- Avilés, J.M. (1999/2003). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 25, 1, 27-41.
- Association of Secondary Teachers (1999). Documento en prensa. Dublín: ASTI.
- Bacchini, D., Amadeo, A.L., Comito, M. y Di Clemente, R. (2000). “Pensare alle prepotente, fare prepotente”: un “esperienza di gruppo con alunni e insegnanti. En E. Menesini (Ed.). *Bullismo che fare?*, 160-189. Florencia: Giunti.
- Bacchini, D. y Valerio, P. (Eds.). (2001). *Giovanni a rischio*. Milán: Franco Angeli.
- Baker, D. P. y LeTendre, G.K. (2005). *Nacional Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling*. California: Stanford University Press.

- Barreré, A. y Martucelli, D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75.
- Del Barrio, C., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de estudios de Juventud*, 62, 65-80.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., Van der Meulen, K., Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*. 7, 75-100.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (Coords.). (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1)
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del Maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Barrios Fernández, A. (2006). *Como juez y parte: perspectiva adolescente de las medidas de los Juzgados de Menores*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belacchi, C., Benelli, B. y Menesini, E. (2000). Il bullismo in età adolescenziale. Entità e caratteristiche del fenómeno dopo l'obbligo scolastico. Provincia di Ancona, Tai del convegno 15.12.2000.
- Benítez, J.L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis doctoral inédita. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Granada.
- Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.
- Berkowitz, M. (1989). El desarrollo de la cultura moral de Cluster. En L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins. *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Nueva Cork: Columbia University Press. [Trad. Cast.: *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*, 165-211. Barcelona: Gedisa, 2002]
- Bergin, C., Talley, S. y Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of adolescence*, 26, 13-32.
- Bjorkqvist, K. y Jansson, V. (2003). A report from Finland. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*, 187-199. Londres: RoutledgeFalmer.

- Bjorkqvist, K., Österman, K. Y y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Bjorkqvist y P. Nimelä (Eds.) *Of mice and women. Aspects of female aggression*. San Diego: Academic Press, 51-64.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación.
- Blaya, C. (2007). La violencia escolar en Europa. Conferencia impartida en el “Foro para la convivencia escolar (Encuentro Europeo para la Convivencia), organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con la colaboración de la Dirección General de Centros Docentes y la Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación. Documento serigrafiado. 30-31 de Enero, Madrid.
- Blyth, D., Hill, J. y Thiel, K. (1982). “Early adolescents” significant others. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425-450.
- Boqué, M. C. (2000). “Estudi descriptiu dels estils de comportament dels infants davant del conflicte. Avaluació diagnòstica i orientacions per a l’acció pedagògica.” *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l’Educació*, 6, 176-186.
- Boqué, M.C. (2005). *La mediación. Una estrategia democrática para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.
- Boqué, M.C. (2005). “¿Hablamos de conflictos?”. En A. M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimisation: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- BRÅ (2000). *Stöld, vald och drogar bland pojkar och flickor i arkurs nio*. Informe BRÅ 2000, 17. Stockholm: National Council for Crime Prevention. Fritzes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press. [Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987].
- Brugman, D., Podolskij, A.I., Heymans, P.G., Boom, J., Karabanova, O. y Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289-300.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. Cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1999].
- Budd, T. (1999). *Violence and Work: Findings from the British Crime Survey*. Londres: Home Office.
- Bukowski, W.M. y Sippola, L.K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Gram. (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford, 355-377.

- Burleson, B.R. (1985). The production of comforting messages: Social-cognitive foundations. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 253-273.
- Campo, A., Fernández, A y Grisañela, J. (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Gobierno Vasco-ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf
- Carbonell, J.L. (Dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm
- Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G. y Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 450-458.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P. (1999). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, diciembre, 61-66.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CCOO (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura Democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- CCOO. (2003). *Proyecto Redes. Aprender Conviviendo. Redes de Centros que aprenden*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. proyecto@ccooredes.org
- CCOO. (2004). *Estudio sobre los problemas de convivencia. Opiniones del profesorado de la enseñanza no universitaria*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Secretaría de Estudios y Documentación.
- CCOO. (2006). *Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Centro Interuniversitario per la recerca sulla genesi delle motivazioni prosociali ed antisociali, y Ministero della Pubblica Istruzione, (2000a). Primer informe del proyecto "Percezione del clima in ambito scolastico" (Direzione generale della scuola media).
- Centro Interuniversitario per la recerca sulla genesi delle motivazioni prosociali ed antisociali, y Ministero della Pubblica Istruzione, (2000b). Informe del programa "Autonomia, Life Skills e Peer education", Fases I y II.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, Vol. XIV, 2, 131-145.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A.(1998). Agression and Antisocial Behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology*. Vol.3: N. Eisenberg (Ed) *Social, emotional and personality development*, 933-1016. Nueva York: Wiley.
- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas de investigación cualitativa en psicopedagogía. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en psicopedagogía.*, 252-286. Madrid: McGrawHill.
- Coleman, J. C. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen. [Trad. Cast.: *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1994].
- Coleman, J. C. y Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence*. Londres: Routledge. [Trad. Cast.: *Psicología de la adolescencia*. 4ª ed. actualizada. Madrid: Morata, 2003].
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia (reeditado en Paidós, 1991)
- Coll, C., Darder, P. y Pelach, J. (1991). Proyecto educativo y concreción del currículo en el marco de la reforma. En P. Darder y otros, *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. y Solé (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 357-383. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Collins, W.A. y Repinski, D.J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor, G. R. Adams y T.P. Gullota (Eds.). *Personal relationships during adolescence*, 7-36. Londres: Sage.
- Consejería de Educación de Castilla-León (2004). Programa *CONPA Convivencia y Participación*. Dirección Provincial de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León.
- Consejo de Europa (2005). European Charter for Democratic Schools without Violence. Estrasburgo, 15-3-2005.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. consejo.escolar.ced@juntadeandalucia.es
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. consejo.escolar.ced@juntadeandalucia.es
- Consello Escolar de Galicia (1999). *Informe A convivencia nos Centros Escolares de Galicia. Cursos 96, 97 e 97, 98*. Elaborado por M. A. Zabalza (ICE) (Dir.) y colaboradores. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Londres y Thousand Oaks: Sage Publications. [Trad. Cast.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 2000]
- Cornelius, H y Faire, S. (1989). *Everyone can win. Responding to Conflict Constructively*. Nueva York: Simon & Schuster. [Trad. Cast.: *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Madrid: Gaia, 1998]
- Cowie, H. (1998). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and evaluation*, 4, 108-125.
- Cowie, H. (1999). Peers helping peers: interventions, initiatives and insights. *Journal of Adolescence*, 22, 433-436.
- Cowie, H. (2006). Violence in Schools Training Action (VISTA): a Whole School Approach. Conferencia presentada en el I Congreso, Juventud y Sociedad. Prevención de la violencia en los jóvenes. Ayuntamiento de Adeje. Área de Políticas de Solidaridad y Bienestar Comunitario: Juventud. Adeje, Tenerife, 21-23, septiembre, 2006.
- Cowie, H. (2007). Trabajar con las relaciones para mejorar la convivencia. En Idea La Mancha. Monográfico Convivencia. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, número extraordinario, 101-106. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Cowie, H. y Baen, J. (2006). Peer support. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 291-310.
http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/english/Art_9_116.pdf
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, y Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Wellbeing: a Practical Guide for Schools*. Londres: Sage.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Cowie, H. y Giménez-Duré, A. (2004). Violencia en las escuelas inglesas: estrategias de intervención, *Aula*, 132, 57-60
- Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer Support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 40-44.
- Cowie, H., Jennifer, D. y Sharp, S. (2003). School violence in the United Kingdom. Addressing the problem. En P.K. Smith *Violence in schools. The response in Europe*, 265-281. Londres: RoutledgeFalmer.
- Cowie, H. y Myers, C. (2005). *Promoción de la no-violencia en las escuelas del Reino Unido*. Conferencia impartida en el Seminario de Formación del Profesorado organizado por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá. Abril, 2005.

- Cowie, H; Naylor, P. y Talamelli, L. (2002). *Knowledge, use of and attitudes towards peer support: a two-year follow-up to the Prince's Trust Survey*. Conferencia impartida en la Universidad Autónoma de Madrid. Mayo, 2002-07-25
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of an attitudes toward peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression, *School Psychology International*, 21, 1, 79-95.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- Cowie, H. y Smith, P.K. (2001). Violence in Schools: a Perspective from the UK. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*, 181-195. Issy-les-Molineaux: ESF.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action. From standing by to stand by*. Londres: Sage Publications.
- Craig, W. y Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-95.
- Creemers, B.P. M. y Reezigt, G.J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. En H. J. Freiberg, (Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, 30-47. Londres: Falmer Press.
- Charlton, T. y David, K. (1989). *Managing misbehaviour*. Londres: McMillan Education.
- Daniels, H., Cole, T. y Visser, J. (2003). *Children with emotional and behavioural difficulties*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Debarbieux E. y Blaya C., (Eds.). (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, Issy-les-Molineaux, ESF.
- Debarbieux, E., Blaya, C. y Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools. A report from France. En P.K. Smith *Violence in schools. The response in Europe*, 17-32. Londres: RoutledgeFalmer.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. y Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le handicap socio-violent. En B. Charlot y J.C. Emin (Eds.) *Violences à l'école. Etat des lieux*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. y Montoya, Y. (1999). Documento no publicado. Universidad de Burdeos, II.
- Debarbieux, E. y Tichit, L. (1997a). Ethnicité, punitions et effet-classe: une étude de cas. *Migrants-formation*, 109.
- Debarbieux, E. y Tichit, L. (1997b). Le construit "ethnique" de la violence. En B. Charlot y J.C. Emin (Eds.) *Violences à l'école. Etat des lieux*. Paris: Armand Colin.

- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Elaborado por C. del Barrio, M.A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M J. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Delval, J. (1983). *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid/México: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós. Temas de psicología.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Departament d'Ensenyament (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2006) Programa *Educación para la Convivencia y la Paz. Conocimientos y Habilidades para la Vida*. Gobierno Vasco. Dirección de Innovación Educativa.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2006) Programa *Conocimientos y Habilidades para la Vida*. Gobierno Vasco. Dirección de Innovación Educativa.
- Department for Education and Employment (2000a). *Don't Suffer in Silence: an Anti-bullying Pack For Schools*. Londres: HMSO.
- Department for Education and Employment (2000b). Comunicación privada. Correo electrónico Denise Roberts, DfEE Enquiries, 18 de diciembre.
- Department of Education and Science (1993a). *Guidelines on Countering Bullying Behaviour in Primary and Post-primary Schools*. Dublín: The Stationery Office.

- Department of Education and Science (1997). *Report on Discipline in Schools*. Dublín: The Stationery Office.
- Department of Education and Science (1999). *Guidelines on Violence in Schools*. Dublín: The Stationery Office.
- Department of Health and Children (2000). *Children First: National Guidelines for the Protection and Welfare of Children*. Dublín: The Stationery Office.
- Department of Health and Children (2000). *The National Children's Strategy: Our Children – Their lives*. Dublín: The Stationery Office.
- Di Maria, F. y Piazza, A. (1998). Oltre la violenza. Una ricerca/intervento sul bullismo, Parte terza: la ricerca empirica. I dati concernenti gli insegnanti. *Psicología e Scuola*, 18, 17-26.
- Díaz Aguado, M^a J. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol. I. Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE-MEC.
- Díaz-Aguado, M.J. (1999). *Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia..* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia_escolar
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Programa de intervención. Objetivos, actividades y contenidos. Capítulo 3. En *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol II*, 117-146. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE-MEC.
- Díaz Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/INJUVE.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). Estudio experimental sobre el programa de Prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Capítulo 4. En *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol II*, 147-213. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/INJUVE
- Díaz Aguado, M.J, Royo, P., Segura, M.P. y Andrés, M.T (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol. IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/INJUVE
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Martín Seoane, G., Alvarez-Monteserín, M.A., Paramio, E., Rincón, C., Rivera, A. y Sardinero, F. (2004). Desarrollo de los programas a través de la investigación-acción. En *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Intervención a través de las familias. Vol III*, 83-190. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/INJUVE.
- Diccionario de la Lengua Española (DRAE) (2001). XXII edición. Real Academia Española.
- Dunphy, D. (1972). Peer group socialisation. En F. Hunt (Ed.). *Socialisation in Australia*. Sydney: Angus and Robertson.

- Eagly, A.H. y Crowley, M. (1986). Gender and helping behaviour: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Ebbesen, E. y Jensen, N.J. (2003). Denmark. Short-term non-preventive solutions in the absence of statistical research. En P.K. Smith (Ed.) (2003). *Violence in schools. The response in Europe*, 232-246. Londres: RoutledgeFalmer.
- Eco, U. (1977). *Come si fa una tesi di laurea*. Milán: Tascabeli Bompiani. [Trad. Cast.: *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México: Gedisa, 1988].
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*, 167-189. Madrid: Siglo XXI.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.) *Handbook of child psychology*. Vol.3: N. Eisenberg (Ed.) *Social, emotional and personality development*, 701-778. Nueva York: Wiley.
- Eisenberg, N., Lennon, R. y Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N. y Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G. y Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: a “chicken and the egg” dilemma. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behaviour and development: Vol. 2. Research*, 63-88. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elkind, D. (1979). *Children and adolescents. Interpretative essays on Jean Piaget*. Nueva York: Oxford University Press.
- Estrela, M.T. (1992). *Autorité et discipline à l'école*. París: ESF Editeur.
- Etxebarria, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López. López, I. Etxebarria, J. M. Fuentes y M.M. Ortiz (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*, 211-230. Madrid: Pirámide.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, Causes and Correlatos of Male Youth Violence. En M. Tonry y M.H. Moore (Eds.). *Youth Violence*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
- Farrington, D. P. (2001). Risk factors for youth violence. Paper presentado en la International Conference on Violence in Schools and Public Policies, 5, Marzo.
- Farrington, D. P. y Welsh, B.C. (1999). Delinquency prevention using family-based interventions. *Children and Society*, 13, 287-303.
- Fernández, I. /Instituto Pradolongo (1998). *Un día más*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. (DVD Educativo y manual didáctico).

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I (Coord.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2001). ¿Qué entendemos por “disrupción”? En I. Fernández (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2006). La voz del alumnado para vencer el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 105-109.
- Fernández, I. y Andrés, S. (2001). Conflictividad escolar. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Coords.) *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Colección Psique, 4, 119-145. Publicaciones Universitat Jaume I de Castellón.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1995). La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Sevilla, 284-289.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1992). ¿Cómo desenmascarar lo que no se deja ver? La violencia en la escuela. En C. Borrego (Ed.). *Curriculum y desarrollo sociopersonal*, 211-219. Sevilla: Alfar.
- Fernández, I.; Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los libros de La Catarata.
- Fernández Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2006). Vivir de la alarma social. Revista electrónica *Papeles de sociología*, 7/06, 1-30. Departamento de Sociología y Comunicación. Universidad de Salamanca <http://papelesdesociologia.usal.es/>
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (Comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferstl, R., Niebel, G. y Hanewinkel, R. (1993). *Gutachterlich Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen Schleswig-Holsteins*. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein.
- Flanders, N. A. (1964). Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement. En B. J. Bilddle, W. J. Ellena. *Contemporary research on teacher effectiveness*. Austin (Texas): Holt Rinehart and Winston.

- Flanders, N. A (1967). Teacher influence in the classroom. En E.J. Amidon y J.B. Hough. *Interaction Analysis: Theory Research and Application*. Boston: Addison-Wesley.
- Fonzi, A. (Ed.). (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Florencia: Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M., Costabile, A., Menesini, E. y Bacchini, D. (1999). Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, 140-156.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. y Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. En H.J. Freiberg (Ed.). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, 11-29. Londres: Falmer Press.
- Fuchs, M., Lammnek, S. y Lüdtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske y Budrich.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell
- Funes J. (1995). *La violencia y els violents*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista de Educación "Contextos Educativos"*, 3, 91-105. Universidad de Logroño.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- Galvín, I., Montes, G. y Ramírez, J. (Coords.). (2007). *La convivencia escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Federación Regional de Enseñanza de Madrid (FREM).
- Galloway, D. y Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby. *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, 37-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Gómez, R.J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: MEC/CIDE
- García, López, R. y Martínez Céspedes, L. (Coords.). (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.
- Gaymard, S. (2001). *La variable género en los estudios Save y Andave*. Trabajo de investigación postdoctoral no publicado. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.
- Gaymard, S., Andrés, S., y Fernández, I., (2002). Une étude du climat scolaire dans une école secondaire espagnole, *Revue de Psychologie de l'Education*, 5, 55-87.

- Generalitat de Catalunya- Departament D'Ensenyament y D'Interior (2002). *Joventut i Seguretat a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya-Departament D'Ensenyament (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa y propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Genovard C., Gotzens C., y Montané J. (1981). *Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona: CEAC.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: ICE Horsori.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social-Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura. www.berrikuntza.net
- Gobierno de Canarias (2004). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad educativa (ICEC).
- Gobierno vasco (2004) *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social- Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura. www.berrikuntza.net
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González Ramírez, T. (2001): *Metodología para la evaluación de programas, centros y sistemas educativos*. Proyecto docente inédito. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Grasa, R (1985). Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo en la educación para la paz. *Cuadernos de Pedagogía, 31 años*. CD-Rom, 2.
- Grémy, J.P. (1996). La delinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité? En *Le cahiers de la sécurité intérieure, 23*. París: IHESI.
- Greene, J.C. (1994). Qualitative program evaluation: practice and promise. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 530-544. ThousandOaks: Sage Publications.

- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 105-117. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid.
- Haaland, T. (2000). Violence- conflict and gang formation. A study among youth in four cities. Informe de proyecto NIBR, 2000, 14.
- Hamburger, F. (1993). Gewaltdiskurs und Schuyle. En W. Schubarth y W. Melzer (Eds.). *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske y Budrich.
- Hanewinkel, R. y Eichler, D. (1999a). Gewalt an Shulen Schleswig-Holsteins. En M. Schäfer y D. Frey (Eds.). *Agression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, 53-64. Göttingen: Hogrefe.
- Hanewinkel, R. y Eichler, D. (1999b). Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Prävention schulischer Gewalt.. En M. Schäfer y D. Frey (Eds.). *Agression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, 245-264. Göttingen: Hogrefe.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassell. [Trad. Cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1997].
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press y OPSTF (Ontario Public School Teacher's Association)
- Hargreaves, D. (1978). *Interpersonal relations and Education*. [Trad. Cast.: *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea, 1986].
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and school improvement. *British Educational Research Journal*, 27,4, 487-503.
- Hartup, W.P. (1983). Peer relationships. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development*, 103-196. Nueva York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child development*, 67, 1-13.
- Hayden, C. y Blaya, C. (2001). Violent and aggressive behaviour in English schools. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.) *Violence in schools. Ten approaches in Europe*, 47-73. Issy-les-Molineaux: ESF.
- Hendry, L. (1993). Learning the new 3 Rs. *Aberdeen University Review*, 189, 33-51.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.

- Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. En McGurk (Ed.) *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behaviour*, 281-313. Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Holtappels, H.G. y Meier, U. (1997). Schüलगewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11, 117-133.
- Horenstein, M. (1997). Les enseignants victimes de la violence. En B. Charlot y J.C. Emin (Eds.). *Violences à l'école. Etat des lieux*. París: Armand Colin.
- Hoyos, O. y del Barrio, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Iborra, A. (2004). Perspectivas en la gestión de conflictos. En J. González, y M.J. Criado. *Educación en la no violencia*, 105-139. Madrid: CCS
- Idea La Mancha (2007). Monográfico Convivencia. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, número extraordinario. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: Presses Universitaires de France, París. [Trad. Cast. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós, 1996].
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC). (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación e investigación educativa*. Elaborado por Xesús Rodríguez Jares. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Instituto Navarro de la Mujer (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género*. Informe elaborado por T. Hernández de Frutos y E. Casares García. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud.

- Irish National Teachers' Organization (INTO). (1998). *Discipline in the Primary School: Report of a Survey Incorporating Aspects of Bullying in Schools*. Dublín: Iris National Teacher's Organization.
- Jäger, R.S. (1999). Gewaltprävention. En M. Schäfer y D. Frey (Eds.). *Agression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, 203-244.. Göttingen: Hogrefe.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X.R. (2003). Conflicto y convivencia en los centros educativos. Trabajo de investigación para Cátedra de Universidad, nº 01/088, no publicado. Área DOE. Universidad de A Coruña.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Johnson D. W. y Johnson R.T. (1995). *Reducing School Violence through Conflict Resolution*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. [Trad. Cast.: *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1999]
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. [Trad. Cast.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999].
- Kohlberg, L. (1983). *The psychology for moral development*. Nueva York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Nueva York: Columbia University Press. [Trad. Cast.: *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*, 165-211. Barcelona: Gedisa, 2002]
- Koivisto, M. (1999). Koulujen mahdollisuudet vähentää ja ehkäistä kiusaamista: seurantatutkimus koulukiusaamisesta Kempeleen peruskouluissa vuosina 1990-1998. Informe de proyecto. Universidad de Oulu.
- Krueger, R.A. y Casey, M.A. (2000). *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krumm, (1997). Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11, 111-115.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing Evaluation*. Londres, Thousand Oaks y Nueva Delhi: Sage Publications. [Trad. Cast.: *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata, 2002]
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 597-621. Madrid: Alianza.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents daily interactions with their families from ages 10 to 18: disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Lederach, J.P. (1996). *Mediación*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Lennon, R. y Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y de género en empatía y simpatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo*, 215-329. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- León, O.G. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. España: Netbiblo, S.L.
- Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science*. Nueva York: Harper. [Trad. Cast.: *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós, 1978].
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lindström, P. (1996). *Närpolisens och Skolans: Ett Brottsforebyggande Team?* Forskning-sgruppen, 1996, 1. Polishögskolans forskningsenhet. Solna. Stockholm.
- Ljungström, K. (1990). *Mobbans kioulussa. Käsi kirja mobbauksesta ja sen selvittäm-isestä Farstamefnnetelmällä*. Kaukaniainen, Finlandia: Jessica Lerche F:a.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, J.M. y Ortiz, M.M. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Gómez Zapiain, J. y Apodaka, P. (1994). Historia familiar y de apego, estilo educativo, empatía y estilo de apego actual, como mediadores del grado de satisfacción en las relaciones generales, la comunicación afectiva y la actividad sexual de la pareja. *Cuadernos de medicina psicosomática*, 28/29, 19-34.
- Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration. *Revue française de pédagogie*, 117.
- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI, 1971. Nueva ed. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>

- Luque, A. (1996). Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología*, 47, 45-79.
- Markkula, H. (2001). Kouluväkivalta peruskoulussa. *Ilta-Sanomat*, 26. 1-9. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Hernández Gil (Coords.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A y Lucena, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. Madrid: FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Marchesi, A., Lucena, R. y Ferrer (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.). (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Radiografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- Marchesi, A y Monguilot, I. (1999). *La opinión de los padres sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Marchesi, A. y Monguilot, I. (2000). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Marchesi, A y Monguilot, I. (2001). *La opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2005). *La opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Martín, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Barcelona: Edebé.
- Martín, E., Del Barrio, C., Montero, I., Fernández, I., Gutiérrez, H y Ochaita, E. (2003). La violencia en la escuela. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, 129-148. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 575-594. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A.. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es

- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM/IDEA www.fuhem.es
- Martín Seoane, G., Pulido, R. y Vera, R. (2004). Género y violencia entre iguales: un estudio descriptivo de la comunidad de Madrid. *Actas de International Conference Guidance, Social Inclusion and Career Development*, 360- 364.
- Martínez Francés, M.D. (1992). *La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en el aula*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Matamala, A. y Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional. Para alumnos, padres y educadores*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- McNamara, S. y Moreton, G. (2001). *Changing Behaviour. Teaching children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary and Secondary Classrooms*. Londres: David Fulton Publishers.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meeus, W. (1989). Parental and peer support in adolescence. En K. Hurrelmann y U. Ángel (Eds.) *The social World of adolescents: internacional perspectivas*. Berlín: De Gruyter.
- Meier, U., Melzer, W., Schubarth, W. y Tillmann, K-J. (1995). Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 168-182.
- Mellor, A. (1990). Bullying in Scottish secondary schools. *Spotlight 23*. Edimburgo: SCRE.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Florencia: Giunti.
- Menesini E. (2001). Questionario sulle abilità sociali. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología. Universidad de Florencia. Versión adaptada y traducida al español por S. Andrés. En *Evaluación de un Sistema de Ayuda entre iguales: El clima escolar y las habilidades sociales del alumnado como indicadores de cambio*. Trabajo de investigación de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Menesini, E. y Benelli, B. (2000). Responsabilizzazione degli alunni e forme disupporto tra coetanei. En E. Menesini (Ed.). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, 116-127. Florencia: Giunti.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in italian middle schools, *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Menesini, E. y Modiano, R. (2003). Italy: a multifaceted reality. En P.K. Smith *Violence in schools. The response in Europe*, 153-168. Londres: RoutledgeFalmer.
- Menesini, E. y Rossi, F. (2001). Bullying in high-schools: comparison between teachers' and students' perspectiva. Documento inédito. Departamento de Psicología. Universidad de Florencia.

- Mental Health Foundation (2002). *Peer support: Someone to turn to. An evaluation report of the Mental Health Foundation Peer Support Programme*. Londres y Glasgow: Mental Health Foundation.
- De Mesa Expósito, J. R. *Resultados del programa de Competencia Social "Ser Persona y Relacionarse" (Segura, 2002), con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (2007)*. Tesis doctoral en elaboración. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Moliner, M. (1983). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monjas, I. (1993). *Habilidades de interacción social*. Valladolid: Zaratán.
- Montero, I. y León, O. (1998). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de investigación no publicado. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2001). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Argentina: Aique.
- Morthens, M., Sighvatsson, G., Thoroddsen, J., Snævarr, S., Kristjándsdóttir, U. y Helgason, Þ. H. (2001). *Tillaga starfshops um einelti í grunnskólum*. Reykjavik: Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.
- Munduate, L. y Medina, F.J. (Coords.). (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- Nakkula, M. y Selman, R. (1991). How people "treat" each other: pair therapy as a context for the development of interpersonal ethics. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behaviour and development: Vol. 3*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Naylor, P y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 462-479.
- Naylor, P., Cowie, H.; Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6 (3), 114 – 120.
- National Healthy School Standard (1999). Página web: <http://www.wiredforhealth.gov.uk>
- Neill, S.R. St.J. (2001). *Unacceptable Pupil Behaviour: A Survey Analysed for the National Union of Teachers*. Warwick: Universidad de Warwick, Instituto de Educación.
- Newcomb, T. (1964). El desarrollo de las actitudes como función de los grupos de referencia: El *Bennington Study*. En H. Proshansky y B. Seidenberg (Eds.). *Lecturas de Psicología social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OCDE (2004). Student Engagement at School. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. París: OECD Publications.

- OCDE (2004). Informe de la Conferencia *Taking fear out of Schools*, organizada por la OCDE, el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega y la Universidad de Stavanger. Noruega, 5-8 de septiembre. Documento editado por E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne y E. Roland. Universidad de Stavanger. Centre for Behavioural Research.
- Ólafsson, R. F. y Norðfjörð, S. (2003). Takling violence in schools. A report from Iceland. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*, 247-261. Londres: RoutledgeFalmer.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*, 333-349. Madrid: Alianza
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington D.C: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. En K. H. Rubin y J. B. Asendorff (Eds.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 315-42.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. [Ed. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998].
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Noruega: Research Center for Health Promotion. Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (2001b). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: a teacher handbook*. Research Center for Health Promotion. Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2004). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. En D. Galloway (Ed.). *Occasional Paper No. 23, Bullying in Schools*. Londres: Association for Child Psychology and Psychiatry.
- Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Conferencia impartida en el "Foro para la convivencia escolar (Encuentro Europeo para la Convivencia)", organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid con la colaboración de la Dirección General de Centros Docentes y la Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación. Documento serigrafiado. 30-31 de Enero, Madrid.
- Olweus, D. y Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, Universidad de Colorado, Boulder, EEUU.

- O'Moore, A.M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- O'Moore, A.M., Hillery, B. y Smith, P. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore, M. y Minton, S. (2003). Tackling violence in schools. A report from Ireland. En P.K. Smith. *Violence in schools. The response in Europe*, 282-297. Londres: RoutledgeFalmer.
- Oñate, A., Piñuel, I. y Zabalza, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. IIEDD www.acoso.escolar.com.
- Oñederra, J.A, Martínez P., Tambo, I y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net
- Orte, C. y March, M. X. (1996). *El conocimiento de la problemática de la inadaptación social entre el profesorado de la Educación Secundaria de Mallorca (Curso 1995-1996)*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Orte, C., Ferrà, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca
- Ortega, R. (1992a). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. En Vth. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.
- Ortega, R. (1992b). 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. (1994a). 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. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). Programa para el desarrollo de la asertividad. En R. Ortega y cols. *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998). Programa para el desarrollo de la empatía. En R. Ortega y cols. *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coord.). (1998). *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coord.). (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.

- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998): Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence. The Spanish response. En P.K. Smith (Ed.) *Violence in schools. The response in Europe*, 135-152. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- Ortega, R., Del Rey y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?*, 167-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Vida afectiva y moral en las aulas: el problema de la violencia entre compañeros*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje/CL&E. Madrid.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1995c). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: "Intervención psicopedagógica". Madrid. Libro de actas, 143.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997a). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (Coords.). (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla.
- Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Payet, J.P. (1995). *Collèges de la banlieu. Ethnographie d'un monde scolaire*. París: Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.P. (1997). Le sale boulot. Division moral du travail dans un college de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75.
- Peterson, L. y Rigby, L. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.

- Pérez Cabaní, L., Carretero, R. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pereira, B., Mendoça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Meter Lang. [Trad. Cast.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor, 1984]
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. [Trad. Cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984].
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *La psychologie de l'enfant*. París: Presses Universitaires de France, París. [Trad. Cast.: *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 2000].
- Pikas (1975). *Sa stoppar vi mobbning!* Lund, Suecia: Berlingska.
- Popp, U. (1999). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. En H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer y K.-J. Tillmann (Eds.). *Forschung über Gewalt an Schulen*, 207-223. Weinheim: Juventa.
- Proyecto Atlántida (2003). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Proyecto Atlántida. www.proyecto-atlantida.org lauris@eresmas.net
- Ruble, D. y Martin, C. L. (1998). Gender Development. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.) *Handbook of child psychology*. Vol.3: N. Eisenberg (Ed.). *Social, emotional and personality development*, 701-778. Nueva York: Wiley.
- Radke-Yarre, M., Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behaviour. En E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. y Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5) 615 – 627.
- Rimpelä, M., Orre, S, y Jokela, J. (2002). Kouluterveyskysely 2001 – Valtakunnalliset tulokset. [http://: www.stakes.fi/kouluterveys/2001/kiusaaminen01.htm](http://www.stakes.fi/kouluterveys/2001/kiusaaminen01.htm).
- Ring, J. (1999). *Hem och skola, kamrater och brott*. Auhandlingsserie, 2. Departamento de Criminología, Universidad de Stockholm.

- De Rivera, J. (2003). Agression, violence, evil, and peace. En T. Miller y M.J. Lerner (Eds.) *Handbook of Psychology, vol. 5: Personality and Social Psychology*, 569-598. Nueva York: Wiley.
- Roland, E. (1989). *Tre ar senere*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Roland, E. (1993). Bullying: A developing tradition of research and management. En D. Tattum (Ed.). *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Roland, E. (2004). Causes of School Bullying. Informe presentado en la conferencia *Taking fear out of Schools*, en E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne y E. Roland. Universidad de Stavanger. Centre for Behavioural Research. Conferencia organizada por la OCDE, Noruega, 5-8 de septiembre, 2004.
- Roland, E., Bjørnsen, G. y Mandt, G. (2003). "Taking back adult control". A report from Norway. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*, 200-215. Londres: RoutledgeFalmer.
- Roland, E., Bjørnsen, G. y Westergaard, E. (2001). Physical violence in school, and an emerging approach of prevention and intervention. Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Ross, J. y Watkinson, A. (Eds) (1996). *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*. Londres: The Falmer Press. [Trad. Cast.: *La violencia en el sistema educativo. El daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla, 1999].
- Rubin, K .H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W.Damon y N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology. Vol.3: N. Eisenberg (Ed.) Social, emotional and personality development*, 619-700. Nueva York: Wiley.
- Ruble, D. y Martin, C.L. (1998). Gender Development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology. Vol.3: N. Eisenberg (Ed) Social, emotional and personality development*, 933-1016. Nueva York: Wiley.
- Rushton, J. P. (1980). *Altruism, socialization, and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sanders, D. y Hendry, L.B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Londres: Cassell.
- Salmivalli, C. (1998b). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2004). Consequences of School Bullying and violence. Informe presentado en la conferencia *Taking fear out of Schools*, en E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne y E. Roland. Universidad de Stavanger. Centre for Behavioural Research. Conferencia organizada por la OCDE, Noruega, 5-8 de septiembre, 2004.

- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2000). *Kiusaamisen vahentaminen opettajien koulutuksen kautta: seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe*. Ciudad de Helsinki: Publication Series A11.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. y Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?*, 251-273. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Ojalén, T., Haanpää, J. y Peets, K. (2005). “I’m O.K. but you’re not” and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children’s social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363-375.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Sanders, D. y Hendry, L.B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Londres: Cassell.
- Sandín, M.P (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Schäfer, M. y Korn, S. (2003). Numerous programmes – no scientific proof. En P.K. Smith *Violence in schools. The response in Europe*, 100-115. Londres: RoutledgeFalmer.
- Schmid-Kitsikis, E. (1979). The development of hypothetic-deductive thinking and educational environment. En M. McGurk (Ed.). *Ecological factors in human development*. Amsterdam: North Holland. [Trad. cast. El desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y el entorno educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 22, 73-87]
- Schneider, B.H. (1992). *Children’s Social Competence in Context. The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press
- Schneider, B.H., Rubin, K.H. y Ledingham, J.E. (Eds.) (1985). *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K. y Gielen, B. (1999). Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. En H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer y K.-J. Tillmann (Eds.). *Forschung über Gewalt an Schulen*, 81-100. Weinheim: Juventa.
- Sebastião, J., Campos, J. y Almeida, A.T. (2003). Portugal: the political agenda and local initiatives. En P.K. Smith *Violence in schools. The response in Europe*, 119-134. Londres: RoutledgeFalmer.

- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Selman, R. L. (1976). El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.). (1989). *El mundo social en la mente infantil*, 101-124. Madrid: Alianza.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M. y Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies. *Developmental Psychology*, 22, 450-459.
- Selman, R. y Schultz, L. (1990). *Making a friend in youth: developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Shaffer, D.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell. [Trad. Cast.: *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson, 2000].
- Sharp, S. y Cowie, H. (1998). *Understanding and Supporting Children in Distress*. Londres: Sage.
- Sharp, S., Sellors, A. y Cowie, H. (1994). Time to listen: setting up a peer counselling service to help tackle the problem of bullying in schools. *Pastoral Care in Education*, 12, (2), 3-6.
- Sharp, S. y Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres: Routledge.
- Shure, M.B. (1985). Interpersonal problem-solving: a cognitive approach to behaviour. En R.A. Hinde y A.N. Perret-Clermont (Eds.) *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon-Press.
- Sindic de Greuges de Catalunya (2006). Convivencia i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari. Diciembre, 2006.
- Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Elaborado por E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi y E.M. Pérez. Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana
- Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Skolverket. Stockholm: Liber distribution.
- Smith, G. (1997). The 'Safer Schools – Safer Cities' bullying project. En D. Tattum y G. Herbert (Eds), *Bullying: Home, School and Community*, 99-113. Londres: David Fulton.
- Smith, P.K. (2001). What progress are we making in understanding and reducing bullying in schools? Conferencia presentada en *International Conference on violence in schools and*

- public policies*. Organizada por el Observatoire Européen de la Violence Scolaire. París, 5-7 de marzo, 2001.
- Smith, P.K. (Ed.). (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Smith, P.K. (2004). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. Informe presentado en la conferencia *Taking fear out of Schools*, en E. Munthe, E. Solli, E. Ytre- Arne y E. Roland. Universidad de Stavanger. Centre for Behavioural Research. Conferencia organizada por la OCDE, Noruega, 5-8 de septiembre, 2004.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.). (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (Eds.). (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Sharp, S., Eslea, M. y Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?*, 99-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P.K. y Watson, D. (2004). *Evaluation of the CHIPS (Childline in Partnership with Schools) programme*. Research report RR570. Nottingham: DfES publications.
- Spaun, v., K. (1997). Ausgewählte Ergebnisse zur, großen Gewalt aus der Erhebung an bayerischen Schulen im Schuljahr 1992/93. *Empirische Pädagogik*, 11, 107-110.
- Stattin, H. (1995). Vald bland 15-aringar I en svensk stad. I Forskningsradsnämnden (Eds.) *Det obegripliga valdet*. Kalla 46. Forskningsradsnämnden.
- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1979). *Positive social behaviour and morality*. Orlando, FL: Academic Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1997). *Changing our schools*. Londres. Open University Press. [Trad. Cast.: *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999].
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. [Trad. Cast.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC., 1987]

- Steiner, G. y Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission. La maître et l'élève*. París: Albin Michel S.A. [Trad. Cast.: *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela. Biblioteca de ensayo, 2005].
- Svensson, R. (2003). Tackling violence in schools. A report from Sweden. En P.K. Smith. (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Sullivan, K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role scale approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Syr, J.H. (1996). *Les violences à l'école: l'exemple de l'Académie d'Aix-Marseille*. ISPC-LRDD. Documento serigrafiado.
- Syr, J.H. (1997). L'image administrative des violences concernat les personnels. En B. Charlot y J.C. Emin (Eds.). *Violences à l'école. Etat des lieux*. Paris: Armand Colin.
- Teachers' Union of Ireland (1999). TUI bullying survey: disturbing reading. *TUI News*, 21, 15.
- Thompson, R. (1986). Developing a peer group facilitation program on the secondary school level: an investment with multiple returns. *Small Group Behaviour*, 17, 105-112.
- Tillman, K.J. (1997). Gewalt an Schulen. Offentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. *Die Deutsche Schule*, 89, 36-49.
- Tillmann, K.J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U. y Popp, U. (1999). *Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Torrego, J.C. (2000a). *La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Educación. UNED.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (Dir). (2002). *Proyecto Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Departamento de Orientación Escolar.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C. (Coord). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J y Funes, S. (2000). Convivencia en los centros escolares. El proceso de mediación en los I.E.S. de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-44. Ciss Praxis.

- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO. *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática*, 13-28. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M. V. (1996). *Un programa en el Educación y competencia social aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*, 99-133. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Pirámide.
- Turner, M. (2000). *Strategy Plan For CHIPS*. Londres: ChildLine, Studd Street, N1 0QW.
- Underwood, B. y Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- UNESCO (1996). Informe de la Comisión Delors: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, G. (Coord.). *Cómo resolver conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. 143-159. Barcelona: Graó.
- Uruñuela, P. (2006). *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*. http://convivencia.mec.es/congreso_200603/
- Van der Meulen K (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y la vida adulta*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S. y Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression. *School Psychology Review*, 31, 201-216.
- Varnava, G. (2000). *Towards a Non-violent Society: Checkpoints for Schools*. Londres: National Children's Bureau/Forum on Children and Violence.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C., Blanco, A., Segalerva, A., Del Moral, M.E. (1995). *Evaluación de Programas y centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: MEC. CIDE.

- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds). *Bullying: an International perspective*. Londres: D. Fulton Publishers.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Visser, J. (2000). *Managing Behaviour in Classrooms*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. [Trad. Cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979].
- Pórlindsson, Þ y Bernburg, J.G. (1996). Ofbeldi meðal íslenskra unglinga. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntmála.
- Wang, W. (1987). The effect of peer counselors' training program and peer group counseling in a senior high school. *Bulletin of Educational Psychology*, 20, 205-227.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1987). *School Discipline: a whole-school approach*. Oxford: Basil Blackwell Ltd. [Trad. Cast.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC, 1991].
- Weinehall, K. (1999). *Gymnasieelevers möten med vald – I hemmet, I skolan och på fritiden*. Informe n. 59. Departamento de Educación, Universidad de Umea.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: understanding children's school adjustment*, 226-247. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenzke, G. (1997). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit an den Schulen. Ein Querschnittsvergleich über fünf Untersuchungsorte. *Empirische Pädagogik*, 11, 151-166.
- Wetzels, P., Enzmann, D., Mecklenburg, E. y Pfeiffer, C. (1999). *Gewalt im Leben Münchner Jugendlicher*. Kfn-Abschlussbericht. Hannover: KfN.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Whiting, B.B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds*. Cambridge, M.: Harvard University Press.
- Willems, H. (1993). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. En H.-U. Otto y R. Merten (Eds.). *Rechtsradikale Gewalt im verinigten Deutschland*, 88-108. Opladen: Leske y Budrich.
- World Health Organisation (1996). *The Health of Youth – A Cross-national Survey*. WHO Regional Publications, European Series, 69, Canadá.

- Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching Ethnography for Educational Use*. Londres y Nueva York: Routledge. [Trad. Cast.: *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998]
- Wong, M.M. y Csikzentmihalyi, M. (1991). Affiliation motivation and daily experience: some issues on gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 154-164.
- Yates, C. y Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.). *Bullying: An international perspective*, 22-34. Londres: David Fulton Publishers.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

CONTENIDO DE LOS ANEXOS

ANEXO I: PROYECTO SÓCRATES – COMENIUS

ANEXO II: CUESTIONARIOS

- Cuestionario de clima de alumnos.
- Cuestionario de clima de profesores.
- Cuestionario de clima de familias.
- Cuestionario de habilidades sociales.

ANEXO III: GUIONES DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

- Guión de grupo de discusión de alumnos.
- Guión de grupo de discusión de profesores (1).
- Guión de grupo de discusión de profesores (2).
- Guión de la entrevista al equipo directivo.

ANEXO I

PROYECTO SOCRATES-COMENIUS 1

PROYECTO *SOCRATES-COMENIUS* 1

CONVOCATORIA- NOVIEMBRE 1999

LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y DE AYUDA

El proyecto que se va a poner en práctica intenta mejorar la calidad de las relaciones en el marco escolar. Su enfoque teórico pretende destacar el carácter preventivo de la intervención ante los conflictos interpersonales. Este modelo de innovación educativa que se desarrollará en las tres escuelas participantes contará con la ayuda de instituciones exteriores. Para ello es necesaria la aceptación, por parte del conjunto de la comunidad educativa, de los siguientes supuestos:

- ✓ los valores que subyacen bajo estas propuestas
- ✓ un entrenamiento (formación) de voluntarios
- ✓ una difusión amplia de la actividad por toda la escuela
- ✓ una incursión de las propuestas en el día a día de la escuela.

Las tres escuelas que participarán en el proyecto han trabajado anteriormente en este campo de actuaciones y están familiarizadas con las propuestas. Además, colaboran con centros universitarios y/o de formación que apoyan y ayudan a guiar la puesta en práctica del modelo. En el caso de Madrid, el instituto está participando en el programa de Mediación escolar de la Comunidad de Madrid y cuenta con la ayuda de la Universidad Autónoma de Madrid para la formación y evaluación. El centro de Lucca (Italia) ha participado en el Proyecto Europeo sobre “La violencia en la escuela” (DG XXII-A. Cooperation in Education. Septiembre, 1997) con experiencias sobre “*Alumnos Amigos*” y trabaja estrechamente ligado a la universidad de Florencia. La escuela portuguesa también contará con la ayuda del Instituto de Estudos da Criança de la Universidad de Minho en Braga, Portugal.

1. OBJETIVOS, RESULTADOS PREVISTOS Y PRODUCTOS FINALES DEL PROYECTO

Objetivos:

1. Fomentar la colaboración, el conocimiento y búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
2. Mejorar la convivencia en los centros educativos.
3. Reducir los casos de maltrato entre alumnos.
4. Crear canales de comunicación entre educadores y alumnos de diferentes culturas comunitarias.
5. Realizar materiales y sistemas de aplicación sobre mediación y ayuda entre iguales en realidades educativas diversas.
6. Incrementar los valores de ciudadanía europea a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

Resultados previstos:

1. Mejora de la convivencia
2. Disminución de la intensidad de los conflictos
3. Disminución de la aplicación de las medidas sancionadoras
4. Intercambio de experiencias transnacionales
5. Mejora de los modelos de intervención a través de la comparación, contraste y evaluación de las experiencias en los diferentes escuelas.
6. Mejora de la autoestima de los alumnos participantes en la experiencia.
7. Mayor participación en las diferentes escuelas.

Productos finales:

En la organización de Centro:

1. Inclusión de la Mediación y Ayuda entre iguales en el Proyecto Educativo de Centro
2. Adecuación de tiempos y espacios para posibilitar el desarrollo del servicio.

En el currículo:

1. Creación de materiales audiovisuales (vídeos) sobre los métodos de Mediación y de Ayuda entre iguales y su aplicación.
2. Realización de una página web informativa de la experiencia
3. Producción de material curricular para su uso en el área sociolingüística y de educación para la convivencia (ética, religión, tutoría, etc.). Recopilación de bibliografía relacionada. Productos plásticos y artísticos realizados durante el proyecto. Esquemas del trabajo y de dinámicas de aula elaboradas para la mejora de la convivencia.
4. Diseño y desarrollo de un plan de acción tutorial centrado en la educación para la ciudadanía y de los valores.

Para la difusión de los programas:

1. Guía sobre la difusión de la Mediación y el sistema de Ayuda entre iguales en el ámbito escolar del centro y fuera del mismo. Clarificación de los pasos y condiciones necesarias para la implantación de los modelos en los centros educativos. Análisis de dificultades y propuestas de actuaciones.
2. Manuales de formación de los voluntarios.
3. Folletos explicativos y posters de difusión de los servicios de resolución de conflictos en la escuela.
4. Diseño de instrumentos de evaluación de la experiencia.

2. ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

En la visita preparatoria que tuvo lugar del 7 al 10 de octubre de 1999 en la escuela italiana, a la que asistieron dos profesores del instituto de Madrid, centro coordinador, se acordaron las líneas básicas del proyecto y se planificó las actuaciones. Se acordaron las siguientes propuestas:

- ✓ Las tres escuelas intentarán desarrollar los tres modelos, ajustándose a las características de cada centro.

- ✓ La escuela italiana, dado que tiene integrado en su estructura de aula el modelo de “*alumno amigo*”, introducirá la figura del alumno mediador en un número reducido de aulas del último curso escolar que allí se imparte. Se organizará un grupo de control para contrastar y evaluar la experiencia y se creará el mediador de aula, con posible proyección como mediador de la escuela.
- ✓ El instituto de Madrid, dado que cuenta con un grupo de alumnos y miembros de la comunidad “*Mediadores*” introducirá el modelo de “*alumno ayudante*” en los grupos de primer ciclo y tercero de la E.S.O, es decir, los alumnos más jóvenes del centro.
- ✓ La escuela de Lamaçães comenzará con el modelo del “*liga de amigos*” en el primer año y en el segundo, una vez se haya valorado la experiencia, introducirá el alumno “*mediador*” en los grupo de los alumnos de 12-15 años. (7º,8º y 9º). Esto se desarrollará al mismo tiempo que el programa de *educación para la ciudadanía* que se pondrá en práctica en el segundo y tercer ciclo.
- ✓ El Plan de Acción Tutorial, centrado en la ciudadanía y resolución de conflictos, será experimentado en varios de sus módulos por el instituto de Madrid y el centro de Braga. En Lucca, dado que carecen de la hora de tutoría, se introducirá transversalmente en distintas áreas del currículo.
- ✓ Esta experiencia será evaluada a dos niveles. Se indagará sobre el impacto que dichos modelos tienen en el conjunto de la escuela, (objetivo 2, sobre convivencia) y sobre los cambios de conductas de agresión y maltrato entre los alumnos (objetivo 3, reducir los casos de maltrato).
- ✓ Todas las escuelas aportarán materiales curriculares (objetivo 5), encargándose las escuelas italiana y madrileña de la realización de vídeos didácticos sobre el modelo de “*ayuda entre alumnos*” y de Mediación, respectivamente, con sus correspondientes manuales. El centro portugués diseñará el programa de acción tutorial para el desarrollo de la ciudadanía. Todos los centros compartirán y contrastarán con la puesta en práctica la viabilidad de los materiales aportados.
- ✓ Asimismo, se acordó realizar dos visitas al año de los grupos de trabajo, con carácter rotativo en las tres ciudades. Una visita de directores al comienzo del proyecto y una visita de intercambio de profesores en el segundo año entre Lucca y Madrid, y Braga y Madrid.

3. FASES DEL PROYECTO

Ambas propuestas se desarrollaran de acuerdo a las siguientes fases de proceso en un total de dos años:

Curso Escolar 2000-2001:

- a) Presentación del Proyecto a la Comunidad Educativa. Esto significa la aceptación e implicación de un número amplio de miembros del claustro de profesores, así como de los órganos colegiados de la escuela (Consejo escolar, Comisiones de Coordinación Pedagógica, Asociación de Padres, etc.) De igual manera, los alumnos recibirán información sobre el Proyecto y se indagará sobre su actitud hacia el proyecto.
- b) Evaluación inicial del estado de la cuestión en los centros. Para ello se utilizarán diferentes cuestionarios, por ejemplo, de clima de centro, sobre abusos entre alumnos, de habilidades sociales, etc. Cada escuela validará una serie de estos cuestionarios.
- c) Difusión del proyecto y selección de voluntarios. Se realizarán actividades de aula para exponer el proyecto y propiciar una actitud prosocial en el alumnado. Esta fase está encaminada a la búsqueda de alumnos “*ayudantes*” y “*mediadores*”, que sean respetados y valorados por sus compañeros, y generen confianza en la fase de puesta en práctica. También en esta fase se decidirá el número de alumnos por clase y nivel educativo que se considera óptimo para la puesta en práctica en el conjunto de la escuela.
- d) Formación de los *alumnos ayudantes* en el modelo de “ayuda entre iguales” y de mediadores escolares entre miembros de la comunidad escolar (alumnos, profesores, padres y personal no docente). La formación será apoyada por las instituciones exteriores a las escuelas que cooperan con la implementación de estos modelos, con una duración aproximada de 15 a 20 horas. Su base teórica se encuentra en las técnicas de resolución de conflictos y los procesos de mediación y resolución de problemas, con el objetivo de crear una conciencia de equipo para la mejora de la convivencia en el centro.

e) Puesta en práctica del modelo en el conjunto de la escuela. En el caso del modelo de *alumnos ayudantes*, en cada clase se nombrará un número determinado de alumnos con las siguientes funciones iniciales:

- Ayudar a alumnos recién llegados a la escuela.
- Asumir un papel activo en las pausas de la actividad didáctica, organizará juegos u otras actividades para los compañeros.
- Apoyar a los alumnos rechazados de la clase, creando un “círculo de amigos”
- Asistir a compañeros con dificultades de aprendizaje.
- Apoyar a compañeros que estén pasando un momento particularmente difícil en su vida (muerte de un familiar, emigración, dificultades familiares, problemas personales)
- Reunirse periódicamente con los profesores coordinadores del proyecto

En el caso de los *alumnos mediadores* serán responsables de:

- Informar y alentar a sus compañeros para la mediación de los conflictos.
- Formar parte del servicio de Mediación de la escuela.
- Reunirse periódicamente con el equipo de mediación y participar en las diferentes actividades de mejora.
- Mediar en conflictos si son requeridos por las partes
- Participar en la difusión de la estrategia tanto dentro de la escuela como fuera de ella.
- Mantener una formación permanente

Curso escolar 2001-2002

f) Generalización del modelo de resolución de conflictos en las actividades de aula y de organización escolar. Revisión de dificultades y celebración de reuniones periódicas de los alumnos y profesores involucrados.

g) Producción de materiales curriculares y esquematización del Plan de Acción Tutorial sobre educación para la ciudadanía, con el consiguiente seguimiento del proceso de implantación de

los proyectos. Revisión de los documentos administrativos de los centros e incorporación de las estrategias en los Proyectos Educativos y Reglamentos de convivencia de los centros.

h) Evaluación de los modelos, revisión de dificultades y propuestas de mejora.

4. ACTIVIDADES

- INTERCAMBIO DE PROFESORES Y VISITAS DE ESTUDIO DE DIRECTORES

Visita de directores: (bolsa de viaje extraordinaria)

Finales de Abril 2000. Lugar: Braga.

Intercambio de profesores (bolsa de viaje extraordinaria) (2 semanas)

Octubre 2001. Intercambio de 1 profesor Lucca-Madrid y viceversa

1 profesor Braga-Madrid y viceversa

- REUNIONES DE TRABAJO

Se acordó realizar las siguientes reuniones de trabajo, que serán incluidas en los presupuestos generales del proyecto de cada año.

MAYO 2000.....MADRID

FEBRERO 2001.....BRAGA

SEPTIEMBRE 2001.....LUCCA

MAYO 2002.....MADRID

5. PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

La evaluación tendrá en cuenta dos aspectos. El cambio de las conductas y actitudes de los alumnos en su relación con sus iguales, valorándose asimismo su impacto en la cultura y clima de centro de cada escuela. Esta evaluación contempla, por tanto, aspectos cuantitativos como el número de incidentes referidos o tratados por las diferentes propuestas, así como cualitativos, por ejemplo, el grado de aceptación de los modelos por el conjunto de la comunidad, la viabilidad de las propuestas en los centros, etc. La generalización del modelo a otras escuelas será más viable cuando se hayan abordado y analizado las dificultades que estas propuestas hayan tenido en las tres escuelas.

Los instrumentos de evaluación con los que se medirán diferentes indicadores son:

- a) Cuestionario sobre habilidades sociales y autoestima del alumnado y cómo puede influir la participación en estas propuestas para un cambio positivo.
- b) Cuestionario de impacto en la escuela de los modelos. Este cuestionario se producirá a partir de cuestionarios previos de clima de centro elaborados por el instituto de Madrid y otros cuestionarios en uso sobre clima de centro e impacto de programas de intervención en el conjunto de la escuela. Alumnos, profesores y familias participantes en la experiencia
- c) Información cualitativa aportada por entrevistas con algunos miembros de la comunidad que participen en el proyecto como con algunos que no lo hagan.
- d) Evaluación de las sesiones de formación de voluntarios y de tutoría centradas en el programa.

ANEXO II
CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO DE CLIMA DE ALUMNOS

Justificación

El instituto está participando en un proyecto sobre convivencia escolar y estrategias para mejorarla. Lo que pretendemos con este cuestionario es conocer cómo se encuentra el alumnado en la clase y en el centro, así como observar la evolución de la convivencia en estos años.

Queremos conocer tu opinión sobre los posibles problemas de convivencia en el centro y sobre cómo podrían resolverse. No estás ante un control ni ante un examen y **todas las respuestas son válidas**. Te pedimos tu colaboración y te garantizamos que los resultados serán confidenciales. Es muy importante que contestes con la **máxima sinceridad** y si tienes alguna duda levanta la mano y pregunta al entrevistador.

El cuestionario es **anónimo**, así que *no necesitas escribir tu nombre*, pero antes de empezar a rellenarlo te pedimos que nos informes de lo siguiente:

Por favor, rodea con un círculo tu respuesta:

1. Estoy en el curso:

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

2. Soy un/a:

CHICO

CHICA

3. Éste es mi primer año en el Instituto:

SÍ

NO

Instrucciones:

Marca con una cruz la respuesta con la que estés de acuerdo.

En la mayoría de las preguntas sólo tienes que marcar **una** opción, pero no en todas. Por ello es necesario que prestes especial atención a la instrucción de la pregunta, cuando se te indique que debes marcar **sólo dos** respuestas.

En otras preguntas se te pedirá tu grado de acuerdo con la afirmación precedente: también en éstas sólo has de poner una cruz en la opción elegida.

Te recordamos que, si tienes alguna duda, levantes la mano y preguntes al entrevistador/a.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Consideras que las agresiones y los conflictos en tu instituto son problemas...

- Muy frecuentes
- Bastante frecuentes.
- Relativamente frecuentes.
- Poco frecuentes.
- Nada frecuentes

**2. ¿Qué tipo de agresiones son las más frecuentes entre los alumnos?
(Señala sólo dos respuestas):**

- No existen agresiones de importancia
- Agresiones físicas: empujar, pegar, etc.
- Agresiones verbales: insultar, amenazar, meterse con alguien, etc.
- Aislamiento social, rechazo, presión psicológica, etc.
- Chantaje.
- Destrozos de material, robos, etc.
- Otros. Por favor, escribe cuáles:.....

**3. Los conflictos más frecuentes en mi clase son:
(Señala sólo dos respuestas):**

- Malas maneras y faltas de respeto de los alumnos hacia los profesores.
- Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos.
- Vandalismo o destrozo de objetos y materiales.
- Conflictos entre profesores.
- Malas maneras y faltas de respeto de los profesores hacia los alumnos.
- Alumnos que impiden que se dé la clase.
- Otros. Por favor, escribe cuáles:.....

4) Desde que empezó el curso, ¿algún compañero/a o grupo de compañeros se ha metido contigo, se ha reído de ti, te ha agredido o han hablado mal de ti, o sientes que te han maltratado o abusado de ti?:

- a) No, nunca me ha ocurrido
- b) Una o dos veces
- c) De vez en cuando
- d) Con mucha frecuencia
- e) Me ocurre siempre

5) Si en la pregunta anterior has marcado la c, d o e, contesta la siguiente, si no ha sido así, ve a la pregunta 6:

¿Cómo te tratan tus compañeros desde que empezó el curso?

	Nunca me ocurre	A veces me ocurre	A menudo me ocurre	Siempre me ocurre
Me ignoran (pasan de mí y me hacen el vacío)				
No me dejan participar				
Me insultan				
Me ponen motes que me ofenden, me ridiculizan				
Hablan mal de mí				
Me esconden cosas				
Me rompen cosas				
Me roban cosas				
Me pegan				
Me amenazan sólo para meterme miedo				
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)				
Me acosan sexualmente				
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)				

6) Desde que empezó el curso, ¿te has metido tú, te has reído de, has agredido o has hablado mal de alguien, o sientes que has maltratado o abusado de algún compañero?:

- a) No, nunca lo he hecho.
- b) Una o dos veces.
- c) De vez en cuando.
- d) Con mucha frecuencia.
- e) Siempre lo hago.

7) Si en la pregunta anterior has marcado c, d o e, contesta la siguiente, si no ha sido así, ve a la pregunta 8:

¿Cómo te comportas con él o ella?:

	Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
Le ignoro (paso de él y le hago el vacío)				
No le dejo participar				
Le insulto				
Le pongo motes que le ofendan o le ridiculicen				
Hablo mal de él o ella				
Le escondo cosas				
Le rompo cosas				
Le robo cosas				
Le pego				
Le amenazo sólo para meterle miedo				
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traerme dinero, hacerme las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)				
Le acoso sexualmente				
Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)				

8. Cuando tienes un problema personal, ¿crees que puedes contar con alguien del instituto para que te ayude?
(Señala sólo dos respuestas)

- Con uno o dos compañeros.
- Con un delegado o representante de mi clase
- Con un hermano o amigo mayor.
- Con el tutor.
- Con otro profesor.
- Con un miembro del equipo directivo.
- Con un miembro del personal no docente.
- Con mi padre o mi madre.
- No puedo contar con nadie.
- Con otras personas. Por favor, indica quiénes.....

9. Cuando hay conflictos de convivencia en el instituto normalmente se resuelven...
(Señala sólo dos respuestas)

- Dialogando y llegando a acuerdos.
- Con castigos o sanciones.
- Sermoneando.
- Tratando el conflicto entre todos: tutor, profesores de área, jefe de estudios, alumnos.
- Tratando el conflicto en la hora de tutoría.
- No dándole importancia y dejándolo pasar.
- Otras. Por favor, indica cuáles

**10. Cuando se toman decisiones que consideras importantes en el instituto:
(Señala sólo dos respuestas)**

- Dices tu opinión directamente al profesor.
- Dices tu opinión al delegado/a de la clase.
- Dices tu opinión en tutoría.
- No dices tu opinión porque crees que no te van a hacer caso.
- No dices tu opinión porque no te interesa.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

11. Cuando se plantean actividades especiales en el instituto (excursiones, fiestas, encuentros deportivos, etc.) tú intentas participar en su organización:

- Regularmente.
- De vez en cuando.
- No porque no me interesa.
- No porque no me hacen caso.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

12. Consideras que las relaciones y la comunicación entre alumnos son:

- Muy buenas.
- Buenas.
- Normales.
- Poco satisfactorias.
- Malas.

**12b. Consideras que las posibles soluciones a los problemas de convivencia serían...
(Señala sólo dos respuestas)**

- Trabajar los temas de convivencia en todo el centro.
- Hacer que todos los profesores apliquen por igual las normas de convivencia.
- Favorecer una mayor participación de los alumnos en la resolución de los problemas.
- Poner aparte a los alumnos que se portan mal en clase de manera habitual.
- Hacer que los profesores apliquen sanciones estrictas.
- Favorecer una mayor participación de las familias en la resolución de los problemas.
- No hay solución posible para los conflictos de convivencia.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

Marca con una cruz la casilla correspondiente a tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

1. Nada de acuerdo
2. Algo de acuerdo
3. Bastante de acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

	Nada	Algo	Bastante	Totalmente
	1	2	3	4
13. Aunque no lleguemos siempre a acuerdos, en el instituto podemos manifestar nuestras opiniones de manera abierta.				
14. La manera en que el equipo directivo aborda los problemas o conflictos es adecuada.				
15. Me siento muy bien en el instituto y tengo muchos amigos.				
16. En las clases profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.				
17. Las relaciones entre los siguientes grupos son buenas:				
	• Los profesores entre sí			
	• Los alumnos con los profesores			
	• Los alumnos entre sí			
	• Las familias con los profesores			
• El equipo directivo con los alumnos				
18. En el instituto se presta mucha atención y se le da importancia cuando un alumno se mete constantemente con otro.				

	Todos los profesores	La mayoría de los profesores	Pocos profesores	Ningún profesor
19. Me siento satisfecho con la enseñanza de ...				
20. Nos comunican claramente a los alumnos qué comportamiento es el adecuado y cuál no desde el principio del curso .				
21. En mi clase controlan rápida y adecuadamente las faltas de disciplina.				
22. En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.				
23. En mi clase mantienen unas relaciones positivas con los alumnos y alumnas y destacan sus esfuerzos por aprender.				
24. En mi clase piden y tienen en cuenta las opiniones de los alumnos/as para resolver los problemas.				
25. En mi clase conocen a todos los alumnos y alumnas.				
26. En mi clase hay un trato frío y distante con los alumnos por parte de...				
27. En mi clase proponen con frecuencia la realización de trabajos en grupo o por parejas.				

	Todos los alumnos	La mayoría de los alumnos	Pocos alumnos	Ningún alumno
28. En mi clase tratamos por igual a los chicos y a las chicas.				
29. En mi clase aceptamos las diferencias individuales (de forma de ser, físicamente, gustos, forma de vestir, personalidad, etc.) y nos tratamos con respeto.				
30. En mi clase nos gusta que haya alumnos de países y culturas diferentes a...				
31. En mi clase mantengo buenas relaciones de amistad con ...				
32. Cuando tengo que realizar trabajos escolares, en mi clase puedo contar con...				
33. Si tengo problemas de tipo personal, en mi clase puedo contar con...				

Ahora queremos conocer tu opinión sobre el programa de Alumnos Ayudantes que se puso en marcha el curso pasado. Antes de continuar, por favor, contéstanos a la siguiente pregunta:

Este curso es mi primer año en el instituto

Sí No

1. ¿Conoces el programa de Alumnos Ayudantes?

Sí No

2. ¿Sabes quiénes son los Alumnos Ayudantes de tu clase?

Sí No

3. El curso pasado, ¿sabías quiénes eran los alumnos ayudantes de tu clase?

Sí No No estaba en el instituto

4. ¿Conociste el curso pasado algún caso en el que intervinieron los Alumnos Ayudantes?

Sí No No estaba en el instituto

5. Si tuviste conocimiento de alguna de sus intervenciones, en general, ¿cómo valoras su tarea ?

Bien
 Regular
 Mal
 No sé

6. ¿Crees que el programa en conjunto sirve para mejorar la convivencia en el instituto?

Sí No No lo sé

7. Si crees que el programa funciona, pero se debe mejorar, señálanos en qué aspectos:

.....
.....
.....
.....

8. Si crees que el programa funciona, señálanos sus aspectos más positivos:

.....
.....
.....
.....

CUESTIONARIO DE CLIMA DE PROFESORES

Justificación

El instituto está participando en un proyecto sobre mejora de la convivencia y resolución de conflictos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo del mismo es conocer el clima del centro, los posibles problemas de convivencia y las estrategias de resolución que se ponen en práctica para solucionarlos, así como satisfacción de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.

Características e instrucciones:

El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de los datos, así que te pedimos la máxima sinceridad en tus respuestas.

Las instrucciones sobre cómo completarlo las encontrarás en el enunciado de cada pregunta. Léelas atentamente, porque, en algunos casos, se te pedirán diferentes tipos de respuestas.

Antes de empezar a rellenarlo, te pedimos que nos informes de lo siguiente:

Por favor, rodea con un círculo tu respuesta:

1. Soy :	Hombre	Mujer
2. Éste es mi primer año en el instituto:	SÍ	NO

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1. Consideras que las agresiones y los conflictos en tu centro son actualmente problemas ...

- Muy frecuentes.
- Bastante frecuentes.
- Relativamente frecuentes.
- Poco frecuentes.
- Nada frecuentes.

2. Cuando se toman decisiones que consideras importantes en el instituto...

- Manifiestas tu opinión por ti mismo (personalmente).
- Manifiestas tu opinión a través de otros. (Jefe de estudios, grupos de opinión, etc.)
- No manifiestas tu opinión aunque crees que se tendría en cuenta si lo hicieras
- No manifiestas tu opinión, porque sabes que no se te tendría en cuenta.
- No te sientes involucrado en las decisiones.
- Otras. Por favor, indica cuáles:.....

3. Cuando hay que hacer algo en el instituto (actividades complementarias, fiestas, organizar actividades extraescolares, etc.)

- Participas regularmente.
- Participas de forma esporádica.
- No participas.

4. Crees que cuando se toman decisiones o hay temas de interés general sobre los que tomar decisiones...

- Se te informa adecuadamente y a tiempo.
- Se te informa inadecuadamente.
- Se te informa a destiempo.
- No se te informa.

5. Con los recursos con los que contamos en el centro, ¿qué solución consideras más correcta para afrontar los problemas de disciplina y convivencia que surgen en el instituto?

(Señala un máximo de dos respuestas):

- Plantear la mejora de la convivencia como objetivo central de intervención en el Proyecto Educativo de Centro.
- Acordar la aplicación rigurosa y sistemática de las normas de convivencia por parte de todo el profesorado.
- Favorecer una mayor participación del alumnado en la solución de problemas.
- Favorecer una mayor participación de las familias en la solución de problemas.
- Aplicar sanciones estrictas.
- Hacer un grupo de compensatoria para alumnos con problema de conducta y aprendizaje.
- No hay solución. Los profesores están indefensos.
- Otras. Por favor, indica cuáles:.....

6. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro sueles...

(Señala un máximo de dos respuestas)

- Dialogar y llegar a acuerdos entre las partes en conflicto.
- Castigar o sancionar.
- Dar consejos a los alumnos.
- Tratar el conflicto entre todos: tutor, profesores de área, jefe de estudios, alumnos.
- Tratar el conflicto con el grupo-clase en la tutoría.
- No darle importancia y dejarlo pasar.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

7. ¿Qué tipo de agresiones son las más frecuentes entre los alumnos?

(Señala un máximo de dos respuestas):

- Agresiones físicas
- Agresiones verbales: insultar, amenazar, etc.
- Aislamiento social, rechazo, presión psicológica, etc
- Chantaje.
- Destrozos de materiales y prendas, robos, etc.
- No existen agresiones de importancia.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

8. Los conflictos que se producen con más frecuencia en mi aula son:

(Señala un máximo de dos respuestas):

- Malas maneras de los alumnos y faltas de respeto hacia los profesores.
- Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos.
- Vandalismo o destrozo de objetos y materiales.
- Conflictos entre profesores.
- Falta de orden y disciplina.
- Otros. Por favor, indica cuáles:.....

9. Cuando se producen en tu clase los siguientes hechos, ¿cómo sueles actuar? Señala un máximo de dos por cada conducta:

CONDUCTAS	MEDIDAS												
	Ignoro el hecho sucedido	Llamo la atención al alumno en ese momento	Hablo con el alumno aparte	Separo al alumno de los demás	Expulso al alumno de clase	Procuro la implicación de todo el grupo-clase en la solución del problema	Hablo con el tutor o el Jefe de Estudios	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo comento con mis compañeros y escucho sus consejos	No comento el problema con nadie y lo resuelvo yo solo	No ocurre	
Un alumno habitualmente ignora a un compañero													
Le impide frecuentemente participar													
Le insulta													
Le pone motes que le ofenden o ridiculizan													
Habla mal de él o de ella													
Le esconde sus cosas													
Le rompe cosas													
Le roba sus cosas													
Le pega													
Le amenaza sólo para meterle miedo													
Le acosa sexualmente													
Le amenaza con armas. (palos, navajas, etc.)													
Le obliga a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle cosas, etc.)													
<i>En cuanto a la disrupción en el aula</i>													
Un alumno impide dar la clase (llega tarde, hace ruidos, juguetea, pinta en las mesas o los libros, se pelea con los compañeros durante la clase, etc.)													
Desafía la autoridad del profesor (habla a la vez que el profesor, no hace caso, contesta desafiando, etc.)													
No realiza las tareas (hace comentarios vejatorios respecto a éstas, se niega a hacerlas, no trae las que se mandan para casa, rehusa hacerlo, etc.)													
Destroza los materiales (mobiliario, libros, etc.)													

10. Durante los últimos años, ¿sufriste alguna agresión por parte de un alumno?

(Señala un máximo de dos respuestas):

- No, ninguna
- Agresión física.
- Agresión verbal.
- Destrozo de objetos.
- Amenazas, intimidaciones.
- Rumores sobre tu persona.
- Te ridiculizaron, se metieron contigo en público.
- Otras. Por favor, indica cuáles:.....

11. Las dificultades en las relaciones entre profesores en el centro, en general...

(Señala sólo dos respuestas):

- Inciden directamente en el comportamiento de los alumnos.
- Inciden en el rendimiento de los alumnos.
- Inciden en el rendimiento profesional de los profesores en conflicto.
- Inciden en el rendimiento profesional de todo el profesorado.
- No inciden en ningún sector: suelen ser puntuales.
- No existen malas relaciones entre los profesores.
- Otras. Por favor, indica cuáles:.....

12. Cuando tienes un problema personal, ¿con quién puedes contar en el instituto para que te ayude?

(señala sólo dos respuestas)

- Con uno o dos compañeros.
- Con el tutor del grupo con el que tengo el conflicto.
- Con un miembro del equipo directivo.
- Con un miembro del personal no docente.
- Con algún padre o madre.
- Con nadie.
- Con otras personas. Por favor, indica con quiénes.....

13. ¿Cómo crees que se te valora en el instituto?:

(señala sólo dos respuestas)

- Te sientes útil, respetado y tenido en cuenta por tus compañeros.
- Te sientes simplemente aceptado por tus compañeros.
- Te sientes rechazado por tus compañeros
- Te sientes útil, respetado y tenido en cuenta por los alumnos.
- Te sientes simplemente aceptado por los alumnos.
- Te sientes rechazado por los alumnos.
- No percibes nada en especial.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

14. En tus contactos con las familias de los alumnos en los últimos años, has percibido que...

- Escuchan al profesor y se llega a acuerdos de actuación.
- Escuchan al profesor, pero no se llega a acuerdos de actuación.
- Recelan de la información del profesor y no asumen responsabilidades ante el problema.
- No escuchan al profesor y se muestran hostiles hacia él.
- No acuden cuando se les convoca.
- Otras. Por favor, indica cuáles.....

15. En tus contactos con las familias de los alumnos en los últimos años, has percibido que...

- Muestran gran interés por los estudios de su hijo/a (se preocupan por las notas, hablan con el tutor, acuden a las reuniones) y hacen un seguimiento continuado de su evolución escolar.
- Muestran interés por los estudios de su hijo/a (se preocupan por las notas y acuden cuando les convoca el tutor), pero no hacen un seguimiento continuado de su evolución escolar.
- Muestran interés por los estudios de su hijo/a sólo en lo referente a los resultados finales que reflejan las notas.
- No muestran interés por los estudios de su hijo/a.

A continuación te rogamos que valores de 1 a 4 con el siguiente criterio:

1. **Nada de acuerdo.**
2. **Algo de acuerdo.**
3. **Bastante de acuerdo.**
4. **Totalmente de acuerdo.**

	1	2	3	4
16. Aunque no lleguemos siempre a acuerdos, en este instituto podemos manifestar nuestras opiniones de manera abierta.				
17. La manera en que el equipo directivo aborda los problemas o conflictos es buena.				
18. Las reglas y procedimientos para tratar los problemas de disciplina son razonablemente conocidos y compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa.				
19. Profesores y alumnos elaboramos un pequeño número de normas que se aplican de manera razonable y constructiva.				
20. Comunico con claridad a los alumnos/as qué comportamiento es adecuado y cuál no desde el inicio del curso.				
21. Controlo rápida y adecuadamente las conductas disruptivas en clase.				
22. Trato a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.				
23. En mi aula se aceptan las diferencias individuales de los alumnos/as y todos se tratan con respeto.				
24. Las interacciones con mis alumnos y alumnas son positivas y destaco los resultados de su esfuerzo por aprender.				
25. Solicito y tengo en cuenta las opiniones de mis alumnos/as para resolver los problemas que surgen en clase.				
26. En mi aula los alumnos están dispuestos a participar en las actividades que se les proponen y a ayudarse y apoyarse mutuamente.				
27. Conozco a todos mis alumnos.				
28. Creo que las expectativas que tengo ante cada alumno influyen en mi relación con él.				
29. Propongo con frecuencia a mis alumnos trabajos en grupo o por parejas.				
30. Colaboro activamente con otros profesores del centro y estoy dispuesto a participar en actividades conjuntas.				
31. Las relaciones entre los siguientes grupos son buenas:				
• Los profesores entre sí				
• Los alumnos con los profesores				
• Los alumnos entre sí				
• Los profesores con el equipo directivo.				
• Las familias con los profesores				
• Las familias entre sí.				

Ahora nos gustaría conocer tu opinión sobre el programa de Alumnos Ayudantes que se puso en marcha el curso pasado. Antes de continuar, por favor, contéstanos a las siguientes preguntas:

Este curso es mi primer año en el instituto

Sí No

Formo parte del equipo Sócrates

Sí No

1. ¿Conoces el programa de Alumnos Ayudantes?

Sí No

2. ¿Sabes quiénes son los Alumnos Ayudantes de las clases?

Sí No

3. El curso pasado, ¿sabías quiénes eran los alumnos ayudantes de las clases?

Sí No No estaba en el instituto

4. ¿Conociste el curso pasado algún caso en el que intervinieron los Alumnos Ayudantes?

Sí No No estaba en el instituto

5. Si tuviste conocimiento de alguna de sus intervenciones, en general, ¿cómo valoras su tarea ?

Bien Regular Mal No sé

6. ¿Crees que el programa en conjunto sirve para mejorar la convivencia en el instituto?

Sí No No lo sé

7. Si crees que el programa funciona, pero se debe mejorar, señálanos en qué aspectos:

.....
.....
.....
.....

8. Si crees que el programa funciona, señálanos sus aspectos más positivos:

.....
.....
.....
.....

CUESTIONARIO DE FAMILIAS

Justificación

El instituto está participando en un Proyecto Europeo sobre convivencia escolar y estrategias para mejorarla. Lo que se pretende es conocer cómo perciben diferentes aspectos del centro educativo los alumnos, los profesores y las familias. Estos datos nos servirán de guía para poder mejorar aquellos aspectos en los que detectemos dificultades. Les pedimos, preferiblemente al padre y la madre, que respondan con la mayor sinceridad a los datos que se les solicitan. El cuestionario es anónimo, los datos serán confidenciales y sólo se utilizarán como indicadores generales de las relaciones interpersonales que se dan en el centro.

No olvide, por favor, marcar el curso en el que está escolarizado su hijo/a (si tiene más de un hijo en el centro, señale el curso de aquél que le ha entregado el cuestionario):

Curso:	1°	2°	3°	4°
---------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Indique, por favor, quién contesta a este cuestionario:

- Padre
- Madre
- Tutor
- Otros familiares

Instrucciones

Señale con una cruz o rodee con un círculo la casilla o el número correspondiente a la respuesta que usted elija.
Si se equivoca, tache completamente la respuesta equivocada y señale la correcta.
Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario, debidamente cumplimentado, a su hijo/a para que éste lo entregue a su tutor/a, o bien directamente en Jefatura de Estudios.
Muchas gracias por su cooperación.

A. Mi hijo/a está matriculado en el centro... (Marque lo que corresponda):

- Por primera vez Lleva 2 años Lleva 3 años Lleva más de 3 años

B. Mi hijo/a es o ha sido en este centro: (Marque la/s opciones que correspondan)

- Delegado o delegado de una subcomisión de clase.
 Representante en el Consejo Escolar.
 Responsable de alguna actividad cultural.
 Participante en algún equipo deportivo.
 Mediador escolar o miembro del equipo de Alumnos Ayudantes.
 Responsable de alguna actividad de clase.
 Participante en actividades especiales (excursiones, fiestas, encuentros deportivos..).
 No tiene ninguna responsabilidad concreta.
 Otras.....

C. Por favor indique la importancia que usted atribuye a los siguientes aspectos del desarrollo de su hijo/a:

	Poca importancia	Algo de importancia	Mucha importancia
1. Horarios de llegada y salida			
2. Amistades			
3. Actividades deportivas			
4. Actividades de ocio			
5. Alimentación			
6. Estudios			
7. Participación en tareas de la casa			

D. Indique la importancia que usted atribuye a los siguientes factores en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas:

	Poca importancia	Algo de importancia	Mucha importancia
1. Unas buenas amistades			
2. Una buena enseñanza de los profesores			
3. Unas buenas relaciones entre alumnos			
4. Unas buenas relaciones entre alumnos y profesores			
5. Los recursos materiales del centro			
6. La motivación del alumno por la asignatura			
7. El esfuerzo personal del alumno			
8. El apoyo de otros compañeros o miembros de la comunidad escolar			
9. La participación en actividades extraescolares			

E. A continuación le rogamos que valore de 1 a 4 con el siguiente criterio:

- 1. Nada de acuerdo**
- 2. Algo de acuerdo**
- 3. Bastante de acuerdo**
- 4. Totalmente de acuerdo**

Marque con una **X** la casilla que corresponda según sus preferencias:

	Nada de acuerdo			Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4
1. Estoy satisfecho con que mi hijo/a estudie en este instituto				
2. Comparto la manera de educar de este instituto				
3. La enseñanza que recibe mi hijo/a responde a lo que esperaba				
4. Los profesores esperan que mi hijo/a aprenda				
5. En este instituto los alumnos tienen que trabajar mucho para sacar buenas notas				
6. Los alumnos y alumnas de este instituto salen bien preparados				
7. Mi hijo/a se encuentra integrado en el instituto				
8. Cuando me pongo en contacto con el instituto me tratan con corrección				
9. Tengo información suficiente sobre los asuntos que me interesan del instituto				
10. Hay oportunidades para que me implique en la marcha del instituto				
11. Personalmente intento participar y ayudar al instituto cuando me es posible				
12. El instituto informa con rapidez de las faltas de asistencia a clase de mi hijo/a				
13. Si existe cualquier problema de relación con mi hijo/a me lo suelen comunicar rápidamente				
14. El tutor está disponible para atenderme cuando lo solicito				
15. El tutor de mi hijo/a lo conoce bien y se interesa por él/ella				
16. Los profesores de este instituto trabajan en equipo				

	Nada de acuerdo			Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4
17. Las relaciones entre los siguientes grupos son buenas:				
• Los alumnos entre sí				
• Los profesores entre sí				
• Los alumnos con los profesores				
• Las familias con los profesores tutores				
• Las familias con los profesores de área				
• El equipo directivo con los profesores-tutores				
18. El instituto se preocupa por proporcionar ayuda a los alumnos y alumnas que lo necesitan				
19. Se puede acceder al equipo directivo con facilidad sintiendo que soy escuchado/a				
20. El instituto tiene en general un aspecto limpio				
21. El instituto funciona con orden				
22. El instituto es un lugar seguro para mi hijo/a				
23. En mi opinión, mi hijo/a respeta:				
• Al profesor tutor				
• A los otros profesores				
• Al personal no docente (conserje, administrativo, personal de limpieza)				
• A sus compañeros				
• A su familia				
24. La forma de solucionar los conflictos en este instituto es adecuada.				
25. Conozco bien las normas de disciplina de este instituto.				

	Nada de acuerdo			Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4
26. Comento con mi hijo/a los incidentes que ocurren en el instituto y las normas previstas para solucionarlos.				
27. Cuando existen conflictos o problemas de disciplina se resuelven adecuadamente.				
28. El instituto toma las medidas necesarias para que no haya incidentes en salidas y excursiones.				
29. Las medidas de seguridad al entrar y salir o en horas de recreo son adecuadas				
30. Corrijo a mi hijo/a en casa si tengo quejas de su conducta o de su rendimiento académico en el instituto.				
31. El clima de convivencia de este instituto es mejor que el de otros centros.				
32. En general, los profesores de este instituto enseñan bien.				
33. En general, los profesores se esfuerzan por ayudar a los alumnos que:				
• Son buenos estudiantes				
• Tienen dificultades de aprendizaje				
• Tienen problemas de comportamiento				
34. Hago un seguimiento cercano de los estudios de mi hijo/a.				
35. El clima de aula y centro repercuten en el rendimiento académico de mi hijo/a.				

OBSERVACIONES:

Le rogamos que comente aquellas ideas o dudas que le hayan surgido al rellenar este cuestionario y que le parezcan que deberían tenerse en cuenta en el sondeo.

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Instituto.....				
Chico <input type="checkbox"/>	Chica <input type="checkbox"/>			
Curso: 1° <input type="checkbox"/>	2° <input type="checkbox"/>	3° <input type="checkbox"/>	4° <input type="checkbox"/>	
Fecha.....				

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES:

Señala tu respuesta con una cruz.

Vuelve la hoja solamente cuando hayas completado esta página, tras comprobar que has puesto una cruz en cada línea.

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Cuando surge un problema se me ocurren diferentes tipos de soluciones positivas.					
2	Puedo entender como se sienten los demás aunque no lo demuestren claramente.					
3	Espero mi turno para hablar en las discusiones que tienen lugar en clase.					
4	Me alegro cuando tengo éxito con lo que hago.					
5	Comprendo quién necesita ayuda, aunque no lo pida abiertamente.					
6	Intento ser aceptado por la mayoría de mis compañeros y que tengan una buena opinión de mí.					
7	Pienso en cómo se pueden sentir los demás antes de hacer algo que pueda molestarles.					
8	Procuro no ofender a un compañero o a una compañera durante una discusión cuando no estoy de acuerdo con él o ella.					
9	Participo en los juegos y me divierto con mis compañeros de clase.					
10	Encuentro tiempo para ayudar a un compañero o compañera a hacer los deberes.					

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
11	Pienso que soy un buen amigo en quien los demás pueden apoyarse y en quien pueden confiar.					
12	Comprendo cómo se siente un compañero o compañera cuando se siente disgustado.					
13	Expreso claramente mis opiniones a compañeros y profesores.					
14	Me mantengo tranquilo en situaciones de tensión.					
15	Hago compañía a los chicos y chicas más tímidos y menos aceptados de la clase.					
16	Mantengo buenas relaciones con la mayoría de mis compañeros y compañeras.					
17	Afronto los problemas sin precipitarme.					
18	Me siento satisfecho conmigo mismo.					
19	Controlo la ansiedad en los juegos y en las competiciones de clase.					
20	Confío en mis compañeros.					
21	Intervengo y sirvo de ayuda a los compañeros y compañeras que sufren malos tratos y rechazo en mi clase.					
22	Soy capaz de hacer frente a los que se meten conmigo.					
23	Escucho y procuro comprender las opiniones de los compañeros y compañeras.					
24	No me dejo llevar por la rabia y el dolor que me causan las situaciones repentinamente injustas.					
25	Sé aceptar críticas razonadas, aunque sean duras.					
26	Presto mis cosas a los compañeros y compañeras.					
27	Procuro mantenerme al margen de las situaciones que no tienen que ver conmigo.					
28	Ante un problema, soy capaz de pedir y recibir ayuda.					
29	Pienso que el contacto con compañeros y compañeras de países y culturas diferentes es positivo.					

ANEXO III

GUIONES DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Evaluación del programa

Guión del grupo de discusión

Versión alumnos ayudantes

- .¿Crees que la figura del *alumno ayudante* es bastante conocida por todos en el centro?
- .¿Has intervenido en muchos casos?
- .¿De qué tipos?
- .¿Cuáles resultaron más difíciles/fáciles a la hora de intervenir? ¿En cuál de ellos crees que lo hiciste mejor?
- .Teniendo en cuenta los conflictos en los que has intervenido, ¿Consideras la formación útil? ¿Añadirías, suprimirías o sustituirías algún contenido de la formación?
- .¿Qué fue lo que más te gustó de la formación y lo que menos te gustó?
- .¿Cómo es tu relación con el resto de los *alumnos ayudantes*?
- .Hasta el momento, ¿has dedicado mucho tiempo a la intervención? ¿Cuánto tiempo te ocupa? ¿Te supone realizar un gran esfuerzo?
- .Aunque debes prestar parte de tu tiempo, ¿el esfuerzo merece la pena?
- .¿Dónde te encuentras más a gusto cuando intervienes? (aula, recreo, pasillo, casa, calle...)
- .¿Cómo te sientes cuando intervienes? ¿Y tras la intervención?
- .¿Crees que has aprendido algo por ser *alumno ayudante*? ¿Qué es lo que te aporta? ¿Han mejorado tus relaciones personales?
- .¿Has encontrado dificultades que te impidieron intervenir o que no te permitieron hacerlo de la forma que tu pretendías?
- .¿Cómo responden tus compañeros y profesores? ¿Has recibido algún apoyo?
- .¿Crees que el centro podría hacer alguna cosa especial para ayudar y potenciar la figura del *alumno ayudante*?
- .¿Cómo crees que te perciben los demás? ¿Entienden la figura del *alumno ayudante*?
- .¿Tus profesores y compañeros valoran de forma positiva al *alumno ayudante*?
- En tu opinión, ¿cuáles son las características que debe tener un *alumno ayudante*?
- .¿Crees que sería bueno que todos los compañeros y compañeras pasaran por la experiencia de ser *alumno ayudante*? (aunque no reúnan las características que acabas de nombrar?)
- . ¿Cómo habéis elegido a los *alumnos ayudantes* en tu clase? ¿Te parece un buen sistema o pondrías otro sistema de elección?
- .¿Piensas que debe seguir funcionando el equipo de *alumnos ayudantes* en el futuro? ¿Se podría mejorar su actuación? ¿Cómo?
- .¿Crees que es un buen medio para mejorar convivencia en la clase y en el instituto?
- .Si la decisión dependiera de ti, ¿volverías a ponerlo en marcha el próximo curso?
- .Califica el Proyecto Sócrates como si se tratara de un alumno:
- .En esta evaluación, ¿lo apruebas? ¿Qué nota le pondrías? ¿Añadirías alguna observación?

Evaluación del programa

Guión del grupo de discusión

Versión 1 profesores.

- . ¿Qué motivos te animaron a participar?
- . ¿Qué tipo de situaciones percibías que influyeran de manera negativa en el clima escolar?
- . Factores como la inestabilidad de la plantilla, ¿en qué medida crees que influye en el éxito o el fracaso de este programa de mejora de la convivencia?
- . ¿En qué sentido creías que la puesta en marcha del programa podía influir en la mejora del clima del instituto, y en la mejora de las relaciones entre los profesores y los alumnos y de los alumnos entre sí?
- . ¿Esperabas más o menos apoyo y/o implicación de otros departamentos del centro?
- . ¿Qué crees que desanima a otros profesores a participar?

- . En un principio, ¿considerabas viable la puesta en marcha del modelo?
- . ¿Qué resultados globales esperabas obtener?
- . ¿Tuviste en cuenta el esfuerzo adicional, en recursos humanos y tiempo, que suponía?
- . A partir de esta intervención, ¿esperabas observar cambios a corto plazo? O, por el contrario, ¿considerabas que este modelo sólo produciría mejoras a largo plazo?

- . ¿Cuánto tiempo extra te supone la participación en el programa?
- . ¿Requiere más o menos dedicación de la que esperabas?
- . ¿Crees que le dedicas tiempo suficiente o sería necesario más? ¿O el mismo tiempo, aproximadamente, pero de mayor calidad?

- . ¿Sigues el desarrollo del modelo propuesto (*alumno ayudante*)?
- . ¿Consideras que tienes información adecuada y suficiente de la marcha del modelo?
- . ¿Participas de manera activa en las reuniones programadas?

- . ¿Crees que el modelo se ha difundido suficientemente en el instituto y es bien conocido por todo el alumnado?
 - Con respecto a los profesores, a tu parecer, ¿resultaría conveniente una formación paralela del profesorado no participante en el proyecto?
 - Con respecto al colectivo de padres y madres, ¿crees que está bien informado de su puesta en marcha? ¿consideras que debería realizarse algún tipo de acción para implicarles más en el proyecto?
 - Con respecto a los *alumnos ayudantes*, ¿cómo crees que ha sido recibida su actuación por parte de los profesores y de los demás alumnos? ¿Positiva, negativamente, o de forma indiferente?

- . ¿Qué opinión te merece ...
 - .La formación de apoyo al modelo que se ha llevado a cabo en tutorías?
 - .El proceso de selección de *alumnos ayudantes*?
 - .La actuación de los *alumnos ayudantes*? (tanto en lo referente a los conflictos en los que han intervenido como en los que no lo han hecho)
- . ¿Qué añadirías, suprimirías o sustituirías?

- . ¿Crees que el modelo se está utilizando suficientemente? ¿Por parte de alumnos, de profesores...?
- . En los casos en los que se ha utilizado, ¿crees que sirve para mejorar el clima de convivencia en el centro y en el aula?

.En líneas generales, ¿dirías que ha servido para mejorar las relaciones interpersonales de las personas que lo han utilizado?

.De no haber existido el modelo, ¿cómo crees que se hubieran resuelto los conflictos interpersonales?

.¿Hasta qué punto consideras que variado la situación actual, en el aula y en el centro, una vez que se ha puesto en marcha el modelo?

. ¿Qué supone para los alumnos que haya *alumnos ayudantes*?

.¿Cómo crees que valoran a los *alumnos ayudantes* sus compañeros y los demás profesores?

. ¿Crees que los *alumnos ayudantes* han aprendido y aprenden de esta experiencia?

.¿Has apreciado algún cambio en ellos, individualmente y con respecto a sus relaciones con el grupo?

.Y tú, ¿has aprendido o estás aprendiendo con la experiencia? ¿Te ayuda en tus relaciones con los alumnos y con tus compañeros?

. Si la decisión dependiera de ti, ¿volverías a ponerlo en marcha el próximo curso?

. ¿Se alcanzarán los objetivos que se marcaron en un principio?

. ¿Su continuidad influirá favorablemente en el clima escolar?

. ¿Tienes pensado seguir participando el año que viene? ¿Crees que habrá más profesores participantes en un futuro próximo?

.Califica el Proyecto Sócrates como si se tratara de un alumno:

.En esta evaluación, ¿lo apruebas? ¿Qué nota le pondrías? ¿Añadirías alguna observación?

Evaluación del programa

Guión del grupo de discusión

Versión 2 profesores.

1. Evaluación global:

.En la primera evaluación del programa hablasteis de un conjunto variado de motivos que os animaron a participar en el programa en el momento de su implantación (continuidad de la cultura del centro, interés por la investigación para la mejora ante los nuevos retos – aumento de la heterogeneidad del alumnado, en cultura y nivel educativo: atención a la diversidad-, ayuda para la mejora personal y satisfacción ante el propio trabajo, valor ante la administración educativa, etc.).

.¿Seguís teniendo la misma o queréis matizar esta opinión?

.Tras estos dos años de experimentación, ¿en qué sentido la puesta en marcha del programa ha influido en la mejora del clima del instituto?

.¿Y en la mejora de las relaciones entre los profesores y los alumnos?

.¿Y de los alumnos entre sí?

.En un principio, considerasteis viable la puesta en marcha del modelo,

¿qué resultados globales esperabais obtener?

.Dijisteis que en ese momento no se había tenido en cuenta el esfuerzo adicional, en recursos humanos y tiempo, que suponía su implantación. Cara a su continuidad, ¿creéis que se deben tomar medidas en ese sentido? ¿Cuáles?

.¿Habéis encontrado cambios a corto plazo? O, por el contrario, ¿consideráis que este modelo sólo puede producir mejoras a largo plazo?

2. Evaluación segunda fase:

.En este último año, ¿creéis que el modelo se ha utilizado suficientemente? ¿Por parte de alumnos, de profesores...?

.En los casos en los que se ha utilizado, ¿creéis que ha servido para mejorar el clima de convivencia en el centro y en el aula?

.En líneas generales, ¿diríais que ha servido para mejorar las relaciones interpersonales de las personas que lo han utilizado?

.De no haber existido el modelo, ¿cómo creéis que se hubieran resuelto los conflictos interpersonales?

. De manera global, ante la continuidad del programa este próximo curso, ¿creéis que hay que revisar los objetivos que se marcaron en un principio? ¿En qué sentido?

.Para un mejor funcionamiento del programa, ¿creéis que se deben implicar más otros departamentos del centro?

. ¿Qué creéis que desanima a otros profesores a participar?

. Factores como la inestabilidad de la plantilla, ¿en qué medida creéis que están influyendo en su éxito o fracaso?

.En estos dos años se han visto problemas específicos en el desarrollo del modelo, relativos a diferentes aspectos como la escasa difusión del modelo en el instituto, la formación de apoyo al modelo que se ha llevado a cabo en tutorías, la selección de *alumnos*

ayudantes, la actuación de los alumnos ayudantes (tanto en lo referente a los conflictos en los que han intervenido como en los que no lo han hecho), los límites de sus intervenciones en los conflictos, etc.

¿Qué tipo de medidas es posible tomar para evitar, o suavizar las tensiones que generan este tipo de problemas?

. ¿Qué acciones creéis que es posible llevar a cabo para extender, o aumentar en su caso, la participación de los diferentes colectivos de la comunidad educativa?

- Con respecto a los profesores,
- Con respecto al colectivo de padres y madres.
- Con respecto a los alumnos del centro.

3. Evaluación de los participantes directos en el programa:

¿Creéis que los *alumnos ayudantes* han aprendido y aprenden de esta experiencia?

¿Habéis apreciado algún cambio en ellos, individualmente y con respecto a sus relaciones con el grupo?

.Y vosotros personalmente, ¿habéis aprendido o estáis aprendiendo con la experiencia? ¿Os ayuda en vuestras relaciones con los alumnos y con tus compañeros?

.Califica el Proyecto Sócrates como si se tratara de un alumno:

.En esta evaluación, ¿lo aprobáis? ¿Qué nota le pondríais? ¿Añadiríais alguna observación?

Valoración del programa y el clima escolar por el equipo directivo

Guión de la entrevista

.Los resultados de la evaluación global del clima escolar del instituto, que, como recordarás, se hizo durante los dos primeros años de funcionamiento del programa, muestran que, de manera general, no sólo no se produce una mejora, sino incluso se observa una tendencia al aumento de los conflictos de convivencia, ¿a qué crees que se debe?

¿Consideras que el empeoramiento del clima escolar que se produjo en el segundo año repercutió en el funcionamiento del programa, o en su imagen, ante los no participantes (alumnos y profesores)? ¿De qué manera?

¿Cómo crees que hubiera sido la situación del centro, en términos de relaciones de convivencia, entre alumnos y entre alumnos y profesores, de no haber existido el programa?

.En tu opinión, ¿en este curso se ha mantenido la misma tendencia, es decir, ha continuado aumentando el número de conflictos? ¿Entre alumnos, entre alumnos y profesores? ¿Por qué razones?

.Centrándonos ahora en el funcionamiento del programa, ¿qué destacarías en primer lugar?

.En este último año, ¿dirías que ha aumentado el interés general por el programa? ¿Entre los alumnos? ¿Y entre los profesores?

¿Se han comunicado más conflictos? ¿De indisciplina, relacionados con el maltrato entre iguales?

¿Ha servido para mejorar los canales de comunicación del centro? ¿Entre los alumnos? ¿Entre los alumnos y los profesores?

.En estos últimos años, el instituto ha recibido un alto número de alumnos procedentes de diferentes razas y culturas, ¿crees que el programa ha servido en alguna medida para favorecer la integración?

.Referente a los problemas concretos con que tropiezan estos programas en el momento de su implantación, el tema relativo al sistema de elección de los *alumnos ayudantes* es uno de los que genera mayor polémica en los centros en los que se realiza la experiencia, tanto entre los alumnos como entre los profesores.

¿Los alumnos en general, han estado dispuestos a participar durante este último curso? ¿Por qué crees que ha sido?

¿Habéis realizado alguna modificación en torno a la formación y el seguimiento del programa, sobre sus contenidos, tiempos y espacios?

¿Qué problemas ha planteado la inclusión en el grupo de *alumnos ayudantes* de alumnos de perfil prosocial más bajo, o de bajo rendimiento escolar o ambas cosas, cara al éxito del programa en el centro en general?

.¿Crees que ha servido para que mejoren las actitudes de estos alumnos en sus relaciones con sus compañeros o con el profesorado del centro? ¿Conoces algún caso en el que haya mejorado también su rendimiento escolar?

.¿Plantearías la elección de alumnos de este perfil en el futuro?

.Con respecto al género, ¿se ha tenido en cuenta el criterio de mantener una cierta proporcionalidad entre chicos y chicas por clase o curso?

.Con respecto a la eficacia de la intervención y a la valoración de la figura de los *alumnos ayudantes*, ¿crees que sus intervenciones han servido para abordar de manera más positiva para el alumno y el profesor implicados los conflictos de indisciplina?

.¿Y para el resto de la clase?

En la reunión de evaluación del curso pasado se dijo que, en algunos casos, las actuaciones de determinados *alumnos ayudantes* influían positivamente en la valoración que de ellos hacían algunos de sus profesores, quienes de hecho estaban observando cambios favorables en las actitudes de esos alumnos. Desde la perspectiva de hoy, ¿ha aumentado esa valoración positiva del profesorado?

.¿Se ha tenido en cuenta, aunque sea informalmente, en los criterios de evaluación?

.La implantación del programa se materializó también en los documentos del centro, aprobándose en Consejo Escolar, ¿qué influencia, cara al futuro, crees que tiene esta acción? ¿Por qué?

.¿Y en Claustro? ¿Fue aprobado por una mayoría de profesores, independientemente de su grado de participación?

.¿Has observado si su implantación ha tenido algún impacto en la cultura del centro?

.¿Ha influido en alguna medida en las decisiones de organización del centro, por ejemplo, en los criterios de agrupamiento del alumnado?

.En la reunión de evaluación del programa que hicimos con el grupo de profesores participantes el curso pasado, comentasteis que al comienzo de la implantación del programa no se había tenido en cuenta el esfuerzo adicional, en recursos humanos y tiempo, que suponía su implantación,

. ¿Os ha sido posible tomar alguna medida para solucionar el problema? ¿Cuáles?
.Si no ha sido así, ¿por qué no se ha hecho?

.También se habló de la necesidad de destinar un espacio físico dedicado en exclusiva a las necesidades del programa: reuniones de los alumnos ayudantes con las partes en conflicto, reuniones de seguimiento, realización de actividades específicas de promoción del programa, etc. ¿lo habéis conseguido? ¿Por qué?

.¿Y con respecto al horario? ¿Se ha podido introducir, a lo largo de la jornada escolar, un espacio horario para poder realizar las reuniones de seguimiento del programa y las de la formación inicial?

.Y para terminar,¿qué acciones crees que es necesario llevar a cabo para aumentar la participación en el programa con respecto a los alumnos?

.¿Y con respecto a los profesores?

.¿En qué medida crees que resultaría importante conseguir una mayor implicación del colectivo de padres y madres del centro? ¿Qué habría que hacer?

. ¿Crees que los *alumnos ayudantes* han aprendido y aprenden de esta experiencia?

.¿Has apreciado algún cambio en ellos, individualmente y con respecto a sus relaciones con el grupo?

.¿Crees que este tipo de programas deberían incorporarse a las enseñanzas formales de la escuela?

.Personalmente, ¿has aprendido o estás aprendiendo con esta experiencia?

¿Crees que te ayuda en tus relaciones con los alumnos y con tus compañeros?

.¿Recuerdas algún caso de intervención de un *alumno ayudante* que te haya llamado la atención en especial?

¿Hay algo que quieras comentar y que no hayamos contemplado a lo largo de esta entrevista?

