

ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

AVANCE DE RESULTADOS

**Realizado en el marco de un convenio entre la Unidad de
Psicología Preventiva de la Universidad Complutense
y el Ministerio de Educación
con la colaboración de las Comunidades Autónomas
desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar**

DIRECCIÓN GENERAL: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO

METODOLOGÍA: ROSARIO MARTINEZ ARIAS

EJECUCIÓN TÉCNICA: JAVIER MARTIN

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

Coordinación desde el Ministerio de Educación y Ciencia:
Pedro Uruñuela

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

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Ángeles Abelleira, Begoña Bernabé, Juan Chamorro,
Pedro Luis Díez, M^a Teresa Gil, Carmen Godoy, Raquel García,
Joan Girbau, Eva Moreno, Juan Miguel Molina, Jose Ignacio Recio,
Alfonso Rodríguez, Carlos Santana, Cristina Satrústegui, Jose Luis
Soler, Beatriz Ugarte, Ángel Vidal

Evaluación desde los centros

En este estudio han trabajado más de 300 coordinadores cuyos nombres serán incluidos en la publicación de este estudio, a los cuales agradecemos su colaboración

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE: LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA.....	9
1.1. Valoración global de la convivencia escolar y de cada relación.....	10
1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje.....	15
1.3. Compromiso con el centro y sentimiento de “estar quemado” en el profesorado.....	16
1.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social.....	19
1.5. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado sobre el alumnado.....	21
1.6. Calidad de las relaciones entre docentes.....	25
1.7. El centro como comunidad.....	27
1.8. La relación entre las familias y el centro educativo.....	33
SEGUNDA PARTE: OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA.....	41
2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia	42
2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares.....	46
2.2.1. Prevalencia del acoso: cuántas víctimas y acosadores se detectan.....	47
2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia.....	48
2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia.....	49
2.2.4. Características de la víctima con la que relacionan la victimización.....	53
2.2.5. Género y curso de los agresores.....	54
2.3. Disrupción y otros problemas en la interacción del alumnado con el profesorado.	55
2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado.....	55
2.3.2. Conductas problemáticas en el profesorado.....	59
2.4. Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado.....	60
2.5. Actitudes y opiniones que conducen a la violencia.....	62
2.6. Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado.....	65
TERCERA PARTE: CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA. QUÉ SE ESTÁ HACIENDO Y QUÉ ES PRECISO MEJORAR.....	67
3.1. Construir la convivencia desde la enseñanza de cualquier materia.....	68

3.2. Habilidades para construir una convivencia de calidad.....	70
3.3. La construcción activa de los valores de tolerancia e igualdad.....	72
3.4. Normas y forma de resolver los conflictos.....	79
3.5. La colaboración con las familias.....	83
3.6. La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia..	84
3.7. La disciplina.....	88
3.8. Qué medidas es preciso incrementar desde la perspectiva de los centros ...	90
4. CONCLUSIONES.....	95
4.1. Conclusiones generales.....	96
4.2. La calidad de la convivencia.....	97
4.3. Obstáculos a la convivencia.....	100
4.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia.....	106
5. ANEXO. METODO DEL ESTUDIO.....	111
5.1. Participantes.....	111
5.1.1 El alumnado	112
5.1.2 El profesorado.....	113
5.2. Procedimiento.....	114

INTRODUCCIÓN

Perspectiva integral

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

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

Objetivos

El principal objetivo de este estudio, al que corresponde el avance de resultados que aquí se presenta, es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal que pueda ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades.

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

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

Procedimientos informáticos para la obtención y el procesamiento de la información

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

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

Estudios preparatorios de esta investigación

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

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

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

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

Contexto y procedimiento del estudio estatal

Este estudio estatal se ha llevado a cabo desde el *grupo de trabajo* constituido con este objetivo por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En este grupo han participado 17 representantes de cada una de las CCAA así como por un representante de la Delegación Especial del Gobierno contra la violencia hacia las mujeres. La dirección técnica de este grupo corresponde a María José Díaz-Aguado y en él han participado también, como miembros del equipo investigador Rosario Martínez Arias y Javier Martín. La coordinación del grupo, en representación del Ministerio de Educación, es de Pedro Uruñuela.

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

- 1) Estudio de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores y análisis y aprobación de la propuesta de indicadores de calidad de la convivencia elaborados a partir de dichos trabajos.
- 2) Desarrollo y aprobación de los cuatro cuestionarios utilizados en este estudio (para el alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos) a partir de los empleados en investigaciones anteriores, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo.
- 3) Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información a nivel estatal, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación, el coordinador de cada comunidad y los coordinadores de cada uno de los centros participantes en el estudio. Conviene tener en cuenta para valorar el significado de esta cooperación en red que en ella han participado más de 325 personas.
- 4) Reuniones en cada Comunidad Autónoma. Para favorecer este último nivel de la colaboración. en la mayoría de los casos se realizaron una o varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la comunidad y los coordinadores de los centros participantes.
- 5) Diseño de la página web y del registro de incidencias respondido por el coordinador de cada uno de los centros participantes con el objetivo de poder conocer las características de la evaluación en cada centro.

En el anexo se describe con más detalle el procedimiento del estudio y las características del muestreo y de sus participantes. Conviene destacar aquí que los análisis presentados se han realizado sobre un total de 301 centros educativos, 23.100 estudiantes y 6175 profesores, a quienes desde aquí agradecemos su colaboración.

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y cooperación anteriormente descritos, y la red que se ha establecido

para llevarlo a cabo, deben ser destacadas como dos de sus principales aportaciones.

El avance de resultados como parte del estudio y su publicación

El avance de resultados que aquí se presenta es solo una parte de un estudio bastante más amplio y complejo que se presentará próximamente en su versión completa. Aquí se han seleccionado algunos de sus resultados. Faltan, además, los análisis más sofisticados y complejos, que requieren de la elaboración de indicadores globales, a partir de los cuales se llevara a cabo un análisis sistemático en función del género, y se estudiaran las condiciones que incrementan el riesgo de problemas o protegen de dichos riesgos, entre otras cuestiones. Análisis que permitirá elaborar conclusiones y pautas para la mejora de la convivencia de forma más completa y detallada que las que aquí se presentan.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que el estudio al que corresponde este avance de resultados debe ser completado con la perspectiva de las familias, cuya investigación está actualmente en su primera fase.

PRIMERA PARTE:

LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

1.1. Valoración global de la convivencia y de cada relación

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

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

Tabla 1. Nivel de satisfacción del alumnado con cada relación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
En este centro	3,1	17,9	57,9	21,1
Con los profesores y las profesoras	3,8	23,8	58,7	13,7
Con mis compañeros y compañeras	1,7	8,9	39,2	50,2
Con el director o la directora	8,6	20,2	48,0	23,2
Con el orientador, la orientadora o similar	9,5	18,9	49,5	22,1
Con los conserjes o las conserjes	10,4	20,8	45,5	23,3
Con la relación entre tu familia y el centro	4,1	12,4	46,5	37,0
Con lo que aprendes en el centro	3,2	11,1	51,2	34,5

Como puede observarse en la tabla y en la figura 1, en todas las relaciones por las que se pregunta, la mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela. En el gráfico se aprecia que los porcentajes más elevados respecto al grado de satisfacción se producen en torno a las relaciones que afectan al alumnado de forma más personal y permanente, superando el 79% de valoración claramente positiva las relaciones con: compañeros y compañeras, lo que se aprende en el centro, la relación entre la familia y el centro y el centro en general. Las relaciones con el profesorado se sitúan en una posición intermedia (72,4%), seguida de las relaciones que afectan al alumnado de forma más puntual o esporádica (orientador/a o similar, director/a, conserjes). Aunque los porcentajes de respuestas negativas sean muy reducidos no pueden ignorarse, puesto que pueden estar incluyendo problemas a los que hay que prestar una atención especial.

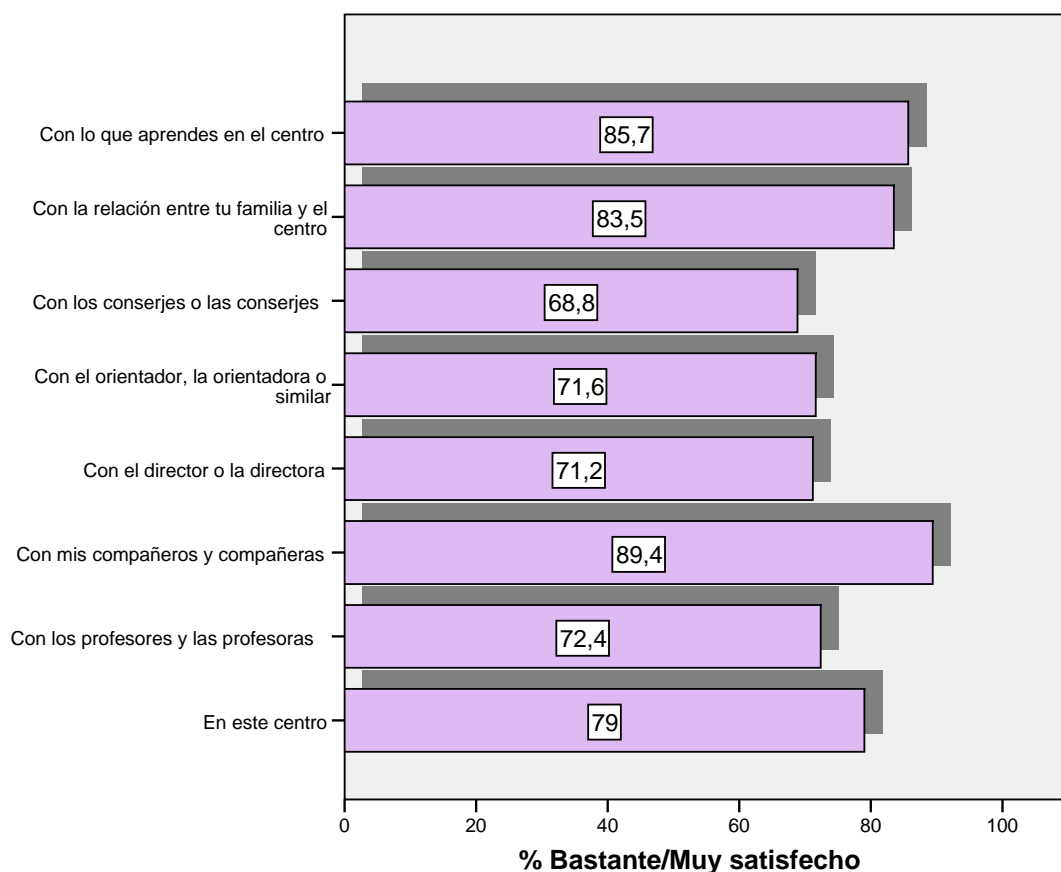


Figura 1. Porcentaje del alumnado que se encuentra “bastante” o “muy” satisfecho con cada relación

Tabla 2 . Calidad de la convivencia evaluada por el profesorado

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
	%	%	%	%
La convivencia global en el centro	1,3	14,9	72,0	11,7
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,8	13,9	74,8	10,6
Las relaciones entre estudiantes	,9	20,5	74,4	4,2
Las relaciones dentro del profesorado	1,0	13,5	64,8	20,7
La implicación del Equipo Directivo	2,7	13,0	54,6	29,7
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	4,5	20,4	52,7	22,4
La relación con mi Departamento	1,2	7,5	48,3	43,0
Las relaciones con las familias	1,5	21,2	68,0	9,3
El papel de conserjes y personal no docente	1,5	11,9	60,6	26,0
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	2,7	26,1	62,8	8,4

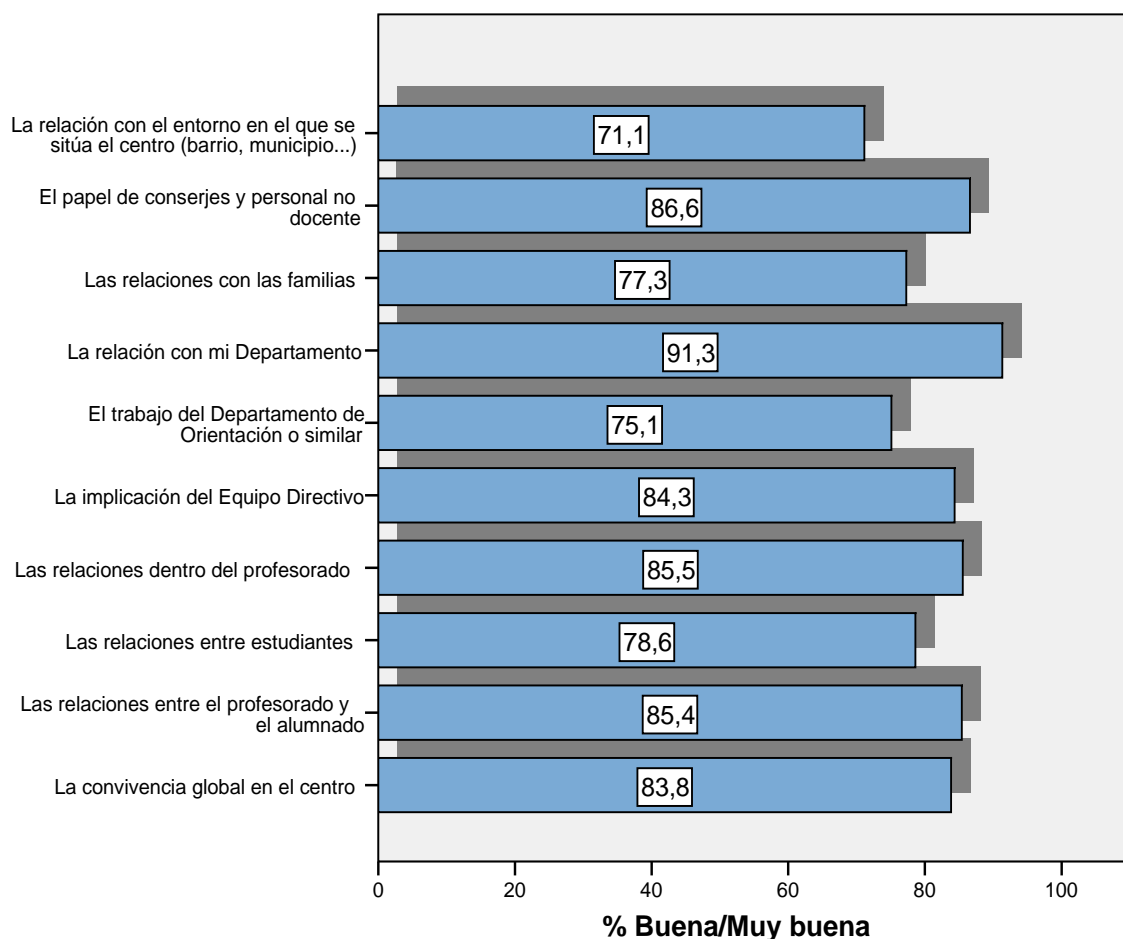


Figura 2. Porcentaje del profesorado que valora cada relación como buena o muy buena

Como puede observarse en la tabla y en la figura 2, en todas las cuestiones la mayoría del profesorado valora la calidad de la convivencia como buena o muy buena. En el gráfico se aprecia que la suma de estas dos respuestas claramente positivas alcanza porcentajes muy elevados, por encima del 80%, en torno a las relaciones: con el propio departamento, con conserjes y personal no docente, entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado y la implicación del equipo directivo. El resto de las relaciones (entre estudiantes, con las familias y con el entorno) es también bien valorado, con un porcentaje de respuestas en este sentido superior al 70%.

La valoración de la convivencia por los Departamentos de Orientación es también muy positiva, como se refleja en la tabla y en la figura 3. Al considerar la suma de quienes califican cada relación como buena o muy buena, destacan las siguientes: el papel del propio Departamento de Orientación, la implicación del Equipo Directivo, la convivencia global, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el papel de conserjes y personal no docente. Los porcentajes de valoración positiva, aunque mayoritarios, son algo inferiores respecto a la valoración de: los departamentos didácticos, la relación con las familias, con otros profesionales que trabajan en el centro y con el entorno en el que se sitúa el centro.

Tabla 3. Calidad de la convivencia según los Departamentos de Orientación.

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La convivencia global en el centro	0	13,2	76,4	10,4
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,3	12,2	79,2	8,3
Las relaciones entre estudiantes	,3	18,4	75,3	5,9
Las relaciones dentro del profesorado	,7	12,9	71,4	15,0
La implicación del Equipo Directivo	1,0	10,8	60,8	27,4
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	0	7,7	67,8	24,5
El trabajo de los Departamentos Didácticos	3,8	31,4	57,1	7,7
Las relaciones con las familias	2,1	21,8	67,5	8,7
El papel de conserjes y personal no docente	2,1	13,3	69,6	15,0
Las relaciones del Equipo Directivo con el AMPA	1,4	16,2	67,1	15,2
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	2,4	20,9	64,1	12,5
El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores sociales, PTSCs)	3,0	20,7	62,4	14,0

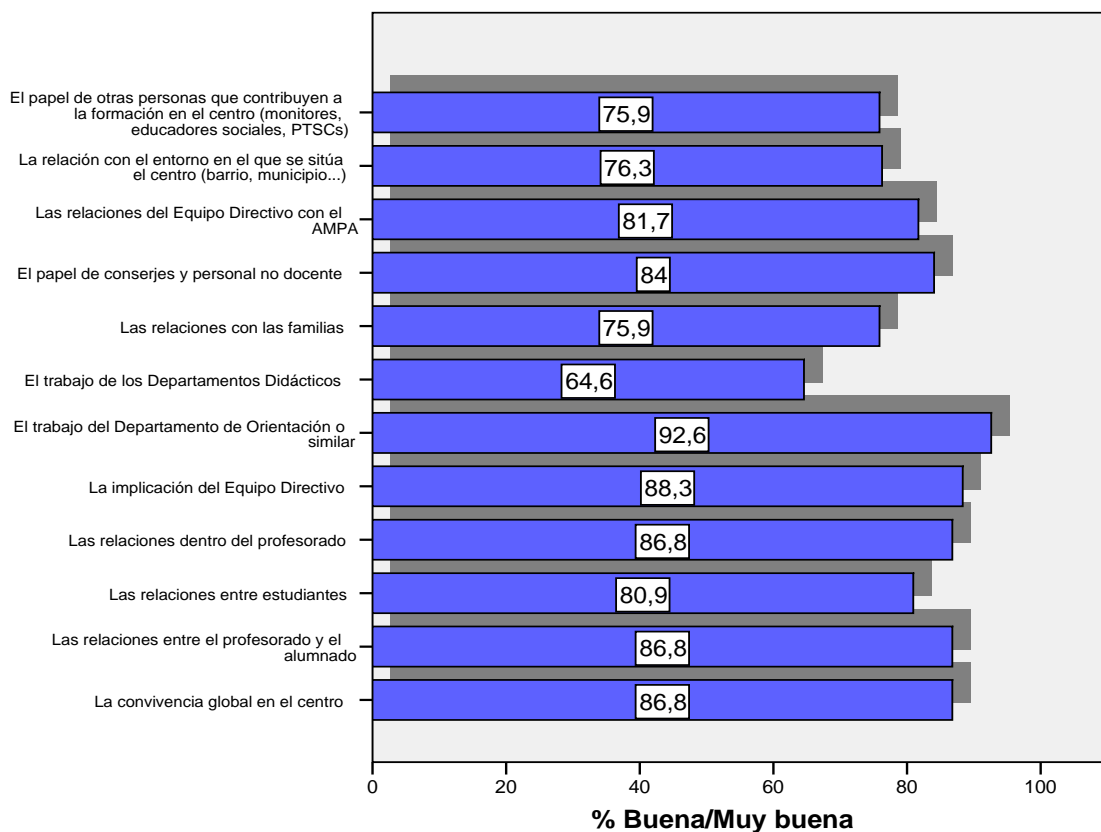


Figura 3. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora cada relación como buena o muy buena

Tabla 4. Calidad de la convivencia evaluada por el Equipo Directivo.

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La convivencia global en el centro	,3	5,6	80,7	13,4
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado	,3	5,9	79,3	14,4
Las relaciones entre estudiantes	,3	8,6	85,9	5,3
Las relaciones dentro del profesorado	,3	5,3	69,7	24,7
La implicación del Equipo Directivo	,3	,7	44,3	54,8
El trabajo del Departamento de Orientación o similar	3,3	15,5	43,4	37,8
El trabajo de los Departamentos Didácticos	3,7	34,2	54,5	7,6
Las relaciones con las familias	1,3	19,7	67,9	11,1
El papel de conserjes y personal no docente	1,7	22,5	57,3	18,5
Las relaciones del Equipo Directivo con el AMPA	4,0	8,3	52,5	35,2
La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)	,3	15,8	64,5	19,4
El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores sociales, PTSCs)	4,8	22,7	55,3	17,2

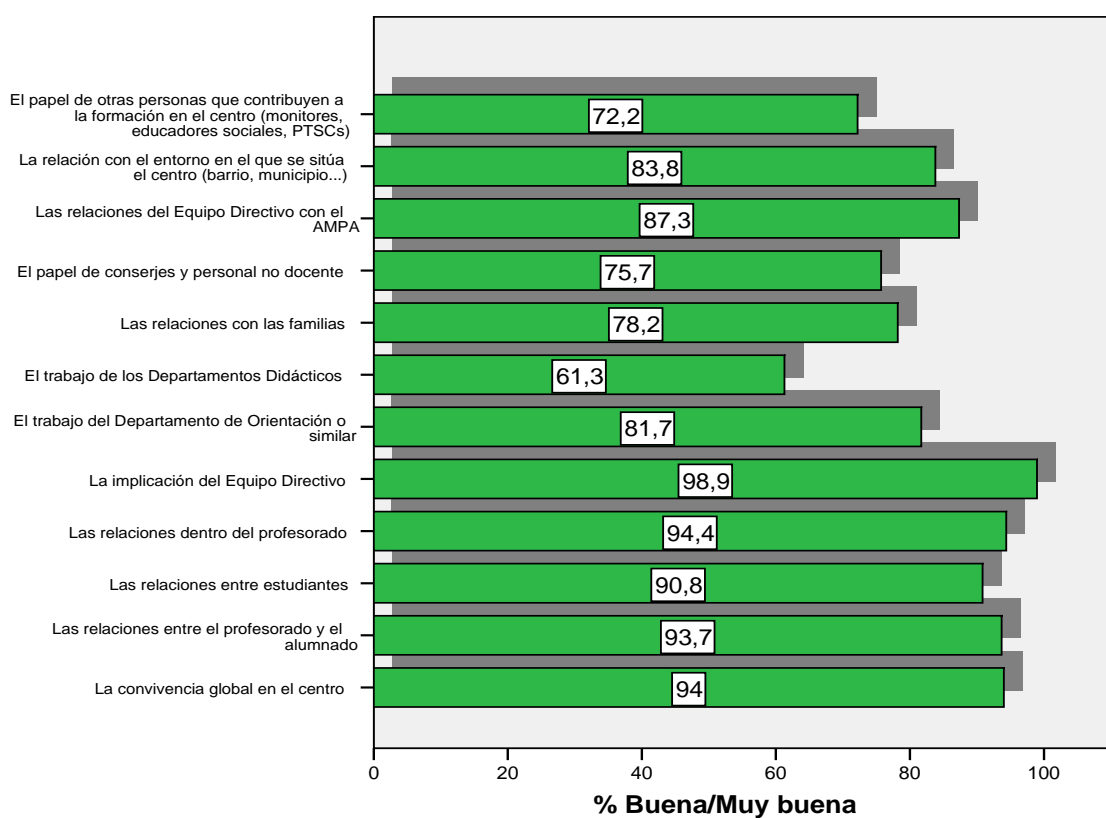


Figura 4. Porcentaje de Equipos Directivos que valora cada relación como buena o muy buena

Como puede observarse en la tabla y en la figura 4, la valoración de la convivencia por los equipos directivos es también muy positiva en todas las relaciones por las que se pregunta. Al considerar las suma de quienes califican cada relación como buena o muy buena, destacan: la implicación del equipo directivo, las relaciones dentro del profesorado, la convivencia global en el centro, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y las relaciones entre estudiantes. Entre las relaciones que concentran un mayor porcentaje de valoraciones críticas (aunque siempre minoritarias) cabe destacar: el trabajo de los Departamentos didácticos, valorado en general como positivo (por un 62,1%), aunque como sucedía con los Departamentos de Orientación más de la tercera parte de los equipos directivos (el 37,9%) lo valora de forma crítica.

1.2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

En la tabla 5 se presentan las valoraciones que proporcionan los estudiantes de sus centros educativos como lugares de aprendizaje. Las cuatro primeras preguntas son similares a las incluidas en el estudio PISA 2006.

Tabla 5 .Sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro como lugar de aprendizaje

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Venir al centro me prepara poco para la vida adulta	47,1	25,8	16,0	11,1
Venir al centro es una pérdida de tiempo	71,9	21,4	4,1	2,7
Venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones	7,5	19,8	47,6	25,1
Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo	3,2	8,4	40,6	47,8
Si me lo permitiesen me cambiaría de centro	61,5	22,6	7,4	8,4

Como puede observarse en la tabla y en la figura 5, la inmensa mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que “venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo” y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no una pérdida de tiempo. Aunque muy minoritarias, también conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, entre las cuales cabe destacar que el 15,8% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que “si se lo permitiesen se cambiaría de centro” y el 27,3% discrepa de la frase “venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones”, una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

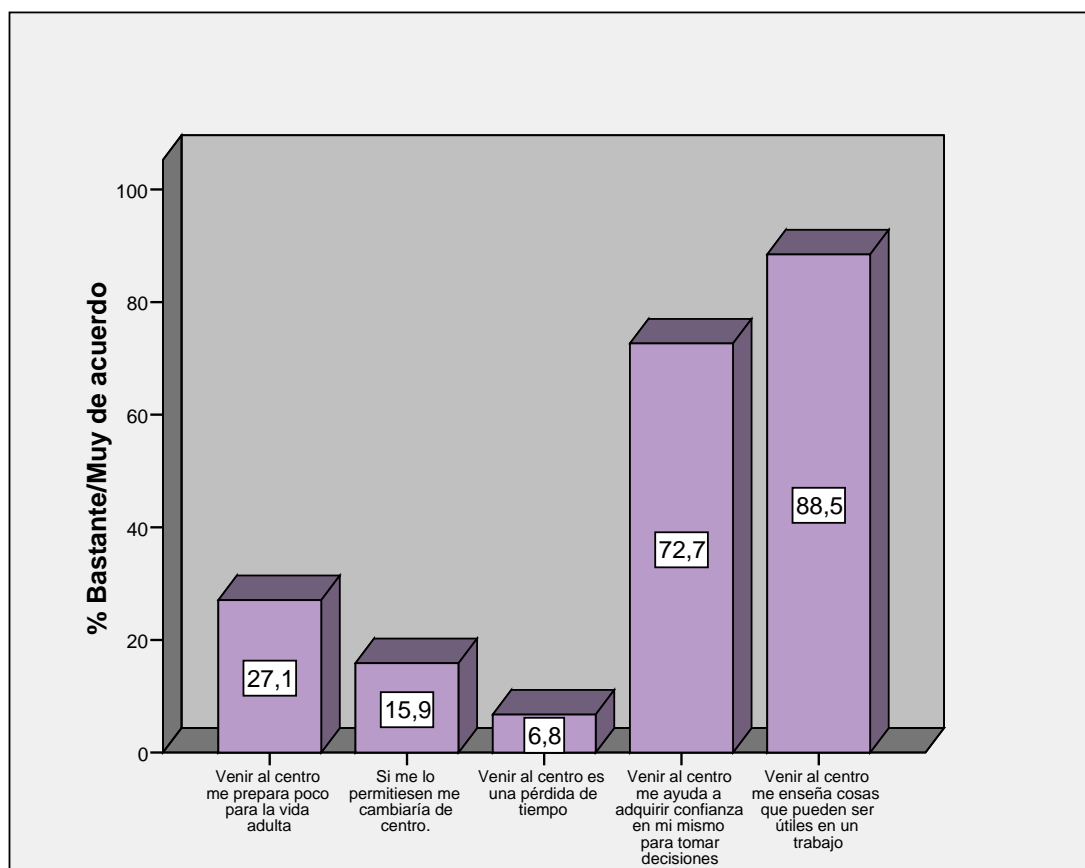


Figura 5. Porcentaje de estudiantes que está bastante o muy de acuerdo con los indicadores de sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje

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

En la tabla y en la figura 6 se incluyen los resultados obtenidos en una serie de indicadores similares, en cierto sentido, al sentimiento de pertenencia evaluado en el alumnado a partir del cuestionario empleado en el estudio PISA, pero adaptado a la situación del profesorado.

Tabla 6. Compromiso con el centro en el profesorado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%
Encuentro reconocimiento por mi trabajo	3,5	20,7	60,8	15,0
Me siento incómodo y fuera de lugar	68,1	24,1	6,6	1,2
Me siento marginado o marginada	80,3	15,6	3,1	,9
Me siento orgulloso u orgullosa de trabajar aquí	3,5	14,4	55,2	27,0
Me gustaría cambiarme de centro	58,3	27,1	9,9	4,7
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor	61,8	23,5	8,8	6,0
Considero que mi trabajo es importante	1,2	3,6	37,5	57,6
Me siento un miembro importante de este centro	5,3	26,2	51,6	17,0

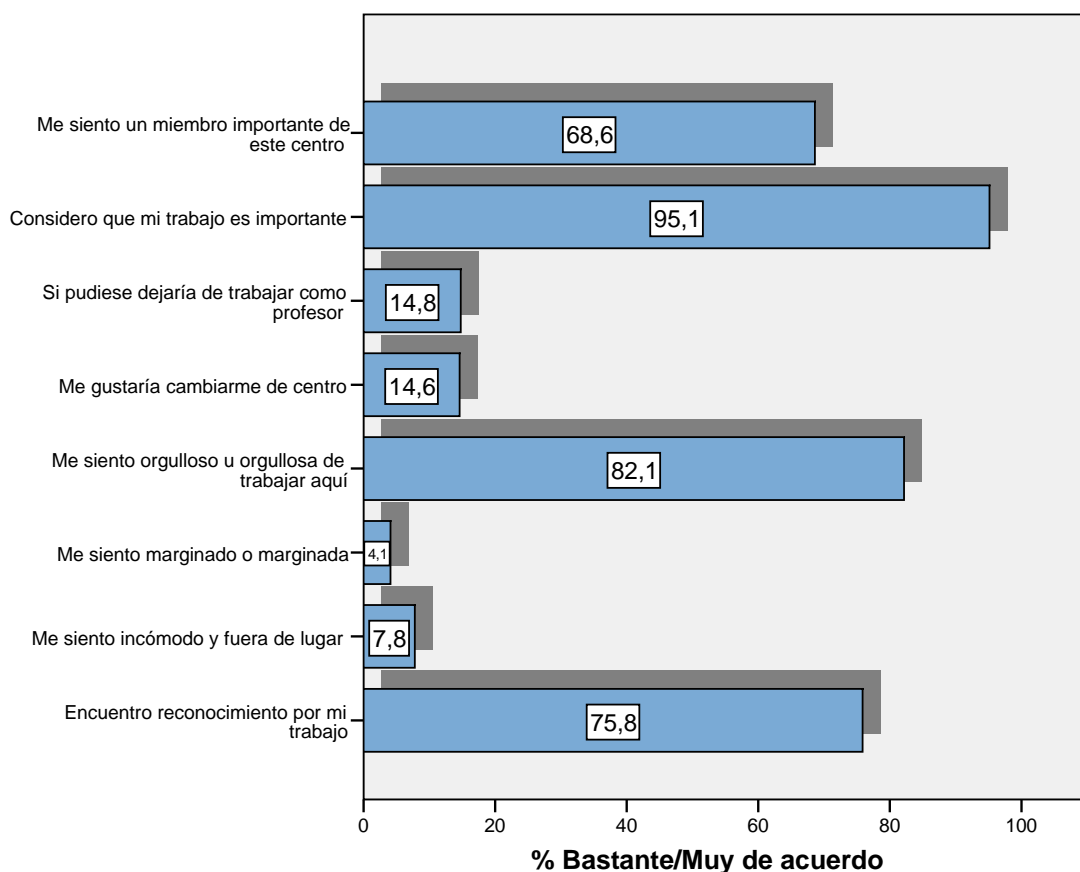


Figura 6. Porcentaje del profesorado que está muy o bastante de acuerdo con cada indicador de compromiso con el centro

Como puede observarse en la tabla y en la figura 6, la inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (95,1%), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1%), encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8%) y se siente un miembro importante del centro (68,6%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 14,8% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en un indicador similar), un 14,8% dejaría de trabajar como profesor, un 7,8% se siente fuera de lugar y un 4,1% se siente marginado o marginada.

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

Tabla 7. Indicadores del síndrome del profesional “quemado” y disposición a trabajar en la mejora de la convivencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me siento emocionalmente defraudado por mi trabajo	25,4	63,8	7,8	3,0
Siento que mi trabajo me está desgastando	21,3	55,3	15,4	8,0
Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales	75,4	21,7	2,3	,6
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	49,3	40,3	7,5	2,9
Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo	2,0	32,9	41,3	23,9
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo	1,4	27,2	50,8	20,6
Me siento con disposición para realizar los esfuerzos necesarios en la mejora de la convivencia escolar	1,1	21,0	48,5	29,4

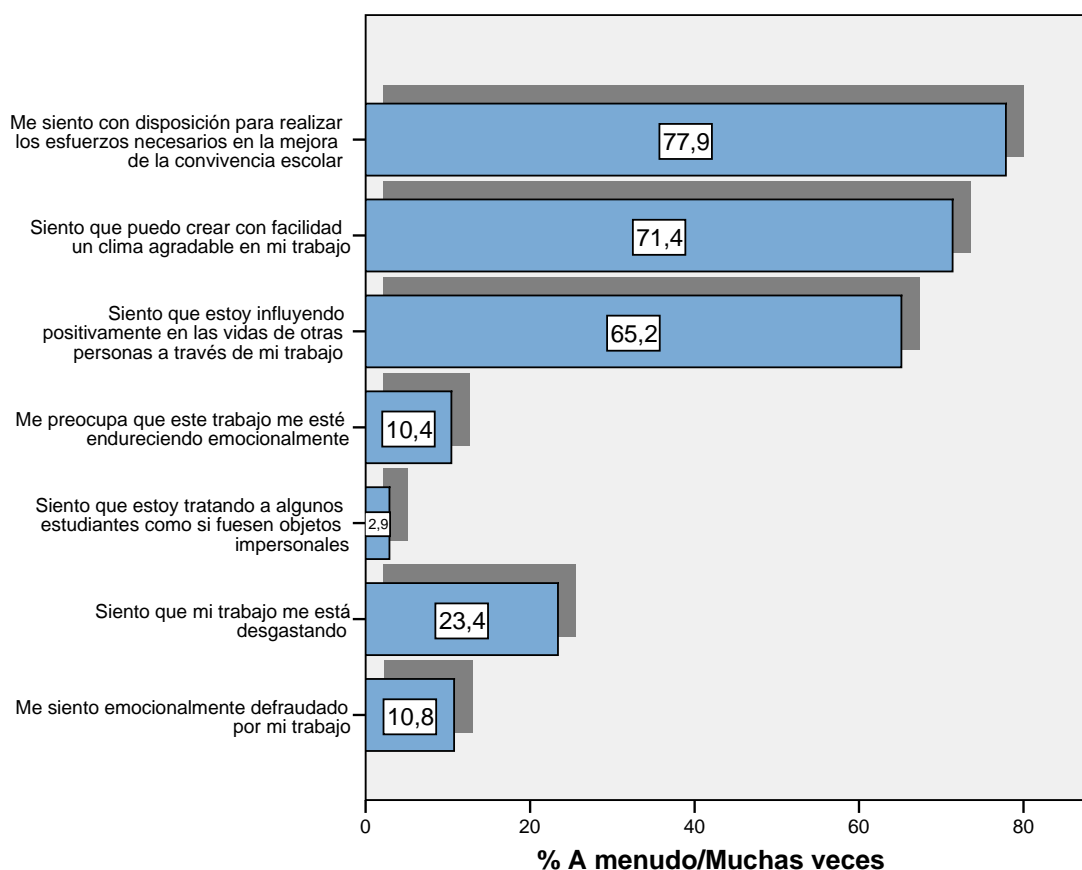


Figura 7. Indicadores del profesional quemado o su antítesis. Porcentajes del profesorado que responde “a menudo y muchas veces” a cada indicador

En la Tabla y en la figura 7 se presentan las respuestas del profesorado a los 6 indicadores relacionados con el *síndrome de estar quemado* o su antítesis, a

las que se ha añadido un elemento sobre la disponibilidad para trabajar en la mejora de la convivencia. Como puede observarse en ellas, la inmensa mayoría del profesorado se manifiesta muy alejado de los indicadores que definen dicho síndrome. El 71, 4% expresa que “puede crear un clima agradable en su trabajo” a menudo o muchas veces. Y el 77, 9% responde con la misma frecuencia “sentirse con disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar”. En el otro extremo, es preciso considerar la situación del profesorado que está viviendo situaciones de desgaste a las que hay que prestar una atención especial. Entre dichas situaciones pueden distinguirse dos niveles:

- Un nivel de riesgo más grave, en el que parece incluirse entre el 1% y el 2,9% del profesorado. En este nivel se incluye el 1,4% que afirma que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo” y el 2,9% que responde “sentirse estar tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales” a menudo o muchas veces.
- Un segundo nivel, que incluye alrededor de un 10% del profesorado que está viviendo las siguientes situaciones estresantes a menudo o muchas veces: “me siento emocionalmente defraudado con mi trabajo (el 10,8%) y “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente” (el 10,4%).

1.4 Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social

En la tabla 8 se presentan las respuestas sobre el número de buenos amigos o amigas que el alumnado afirma tener.

Tabla 8. ¿Cuántos buenos amigos-amigas tienes en el centro?

Número de amigos/as	%
Ninguno	1,2
Uno	2,5
Dos o tres	14,3
Cuatro o cinco	19,1
Seis o más	62,9

Como puede observarse en la tabla 8, en general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 1,2%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (el 82%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más.

En la tabla 9 y en la figura 8 se presentan algunos de los indicadores que hacen referencia a otros aspectos sobre su grado de integración en el centro y la calidad global de las relaciones entre iguales.

Tabla 9. Calidad de las relaciones entre estudiantes y nivel de integración del alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Hago amigos y amigas fácilmente	2,4	14,5	47,9	35,1
Me siento integrado o integrada	2,6	9,3	45,3	42,8
Caigo bien a otros estudiantes	1,6	10,6	59,2	28,6
Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos	13,2	40,8	33,6	12,4
Los estudiantes que pertenecen a distintos grupos o pandillas se llevan bien	7,2	31,1	45,1	16,7
Se aprende cooperando entre estudiantes	5,8	23,2	51,5	19,4

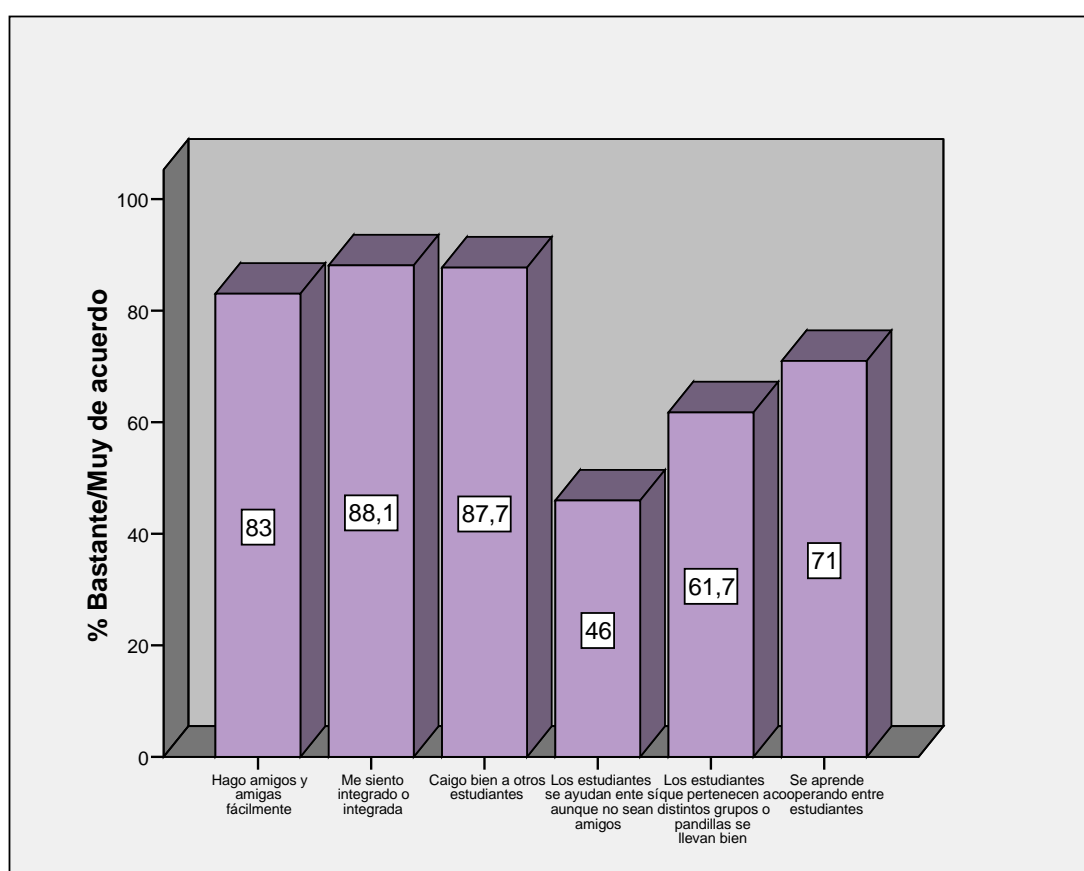


Figura 8. Porcentaje del alumnado que afirma estar bastante o muy de acuerdo con cada indicador de integración y calidad de relaciones entre iguales

Como puede apreciarse en la tabla 9 y en la figura 8, la inmensa mayoría del alumnado valora muy bien su integración escolar, puesto que entre el 83% y el 87,7% está bastante o muy de acuerdo con los elementos que hacen referencia a ella (me siento integrado, hago amigos y amigas fácilmente, caigo bien...). El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71% del acuerdo en el indicador: "se aprende cooperando entre estudiantes y el 46% de acuerdo en el

indicador “los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos” (frente al 54% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación).

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

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

Como puede observarse en la tabla 10 y en la figura 9, la mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades por las que se pregunta, de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo, como autoridad, sobre el alumnado, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico”), que el 60,1% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor.

Tabla 10. Percepción del alumnado sobre la calidad de la relación con el profesorado y su influencia.

	Ningún profesor	Algún profesor	Bastantes Profesores	La mayoría de profesores
	%	%	%	%
Les interesa nuestro bienestar	3,3	35,9	33,4	27,4
Escuchan lo que tengo que decirles	3,6	36,9	37,6	22,0
Tratan a los estudiantes de manera justa	4,8	37,4	39,0	18,9
Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa	7,2	36,4	33,3	23,1
Tenemos confianza y respeto mutuo	6,1	34,6	37,7	21,6
Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener	15,1	44,2	28,9	11,8
Me ayudan a conseguir mis objetivos	6,8	33,1	35,6	24,5

Los resultados de la tabla 10 y la figura 9, proporcionan información de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado y como incrementarla, uno de los temas mas mencionados en los últimos tiempos, reflejando la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a incrementar dicha autoridad, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia.

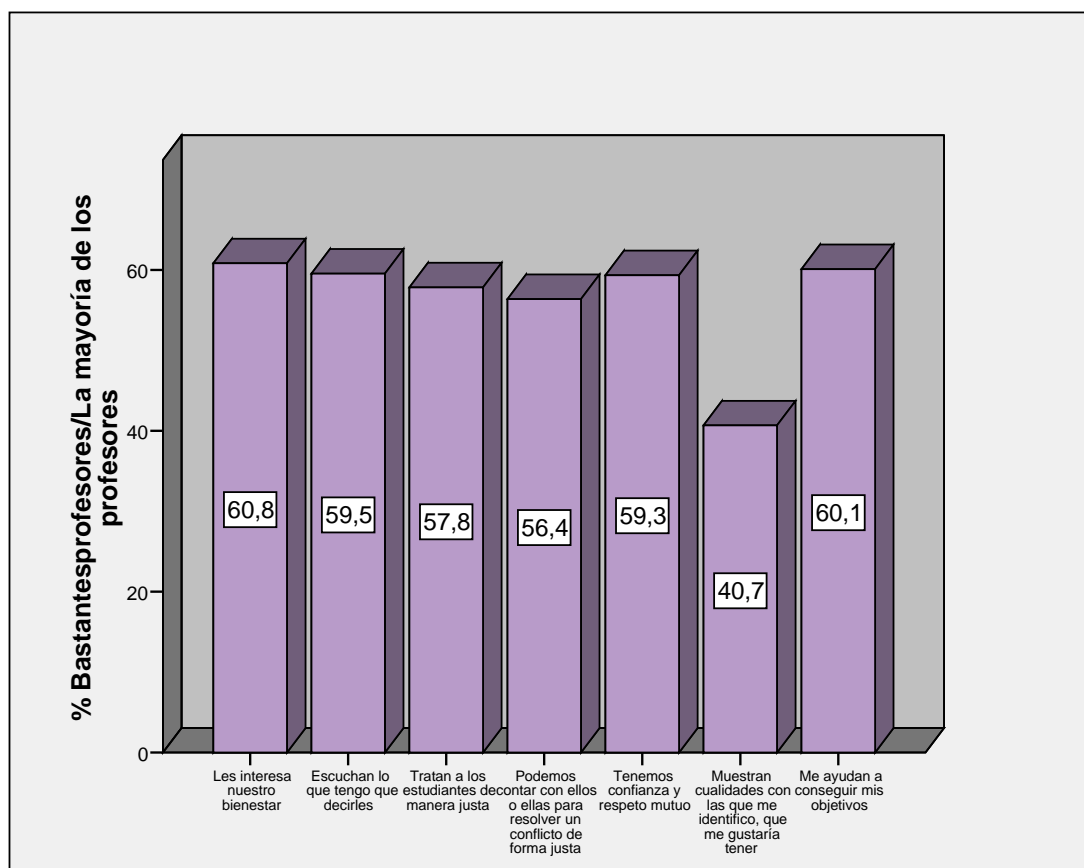


Figura 9. Porcentaje del alumnado que atribuye a bastantes o a la mayoría de los profesores cada indicador de calidad de la relación y de su influencia

Se incluyen a continuación, tablas 11-13 y figuras 10-12 los resultados obtenidos en cuatro preguntas, paralelas a algunas de las incluidas en el cuestionario del alumnado, sobre la calidad global de la relación y el poder del profesorado para influir como autoridad (justa, de recompensa, de referencia...) desde la otras tres perspectivas evaluadas en este estudio.

Tabla 11. Percepción del profesorado sobre la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,2	5,0	59,8	35,0
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,9	23,9	66,4	8,8
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	3,7	36,0	50,0	10,3
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,5	20,5	66,5	12,6

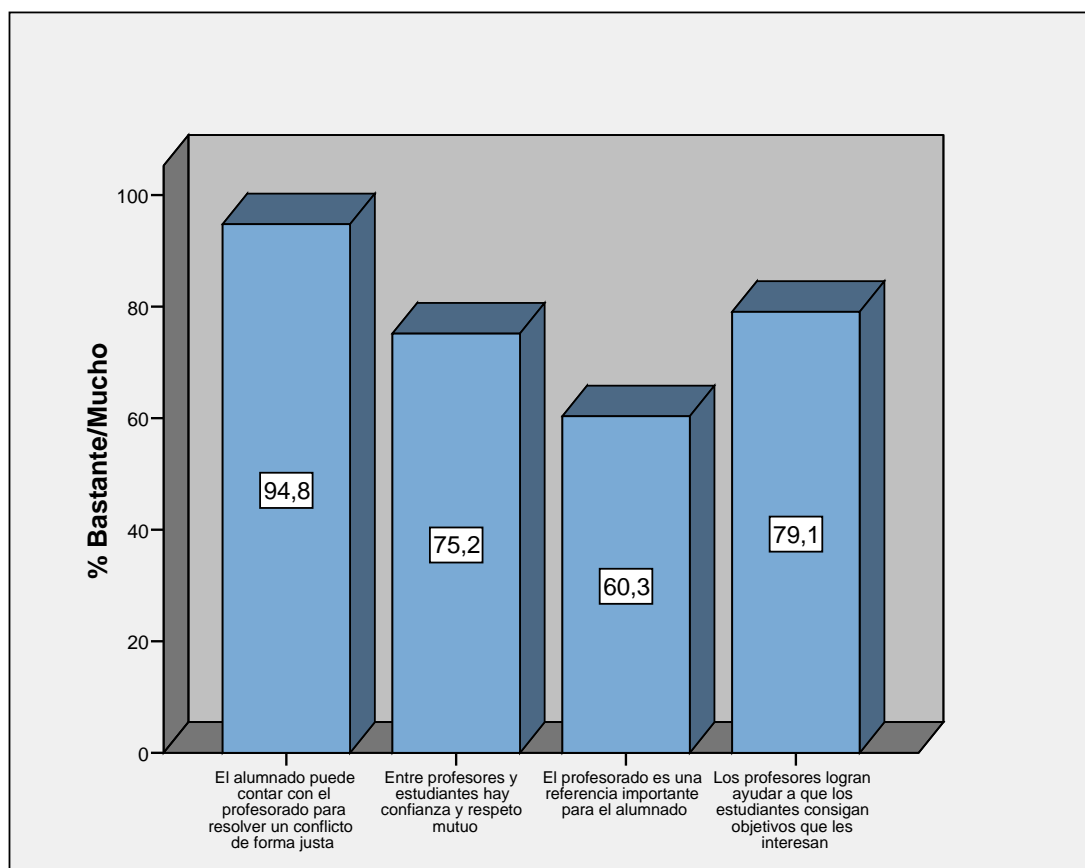


Figura 10. Porcentaje del profesorado que valora de forma muy positiva la calidad de la relación con el alumnado y su influencia

Tabla 12 . Percepción del Departamento de Orientación sobre la calidad de la relación del profesorado con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,7	6,0	66,5	26,8
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,4	17,3	72,9	9,5
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1,1	30,5	59,6	8,9
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,7	23,8	64,8	10,7

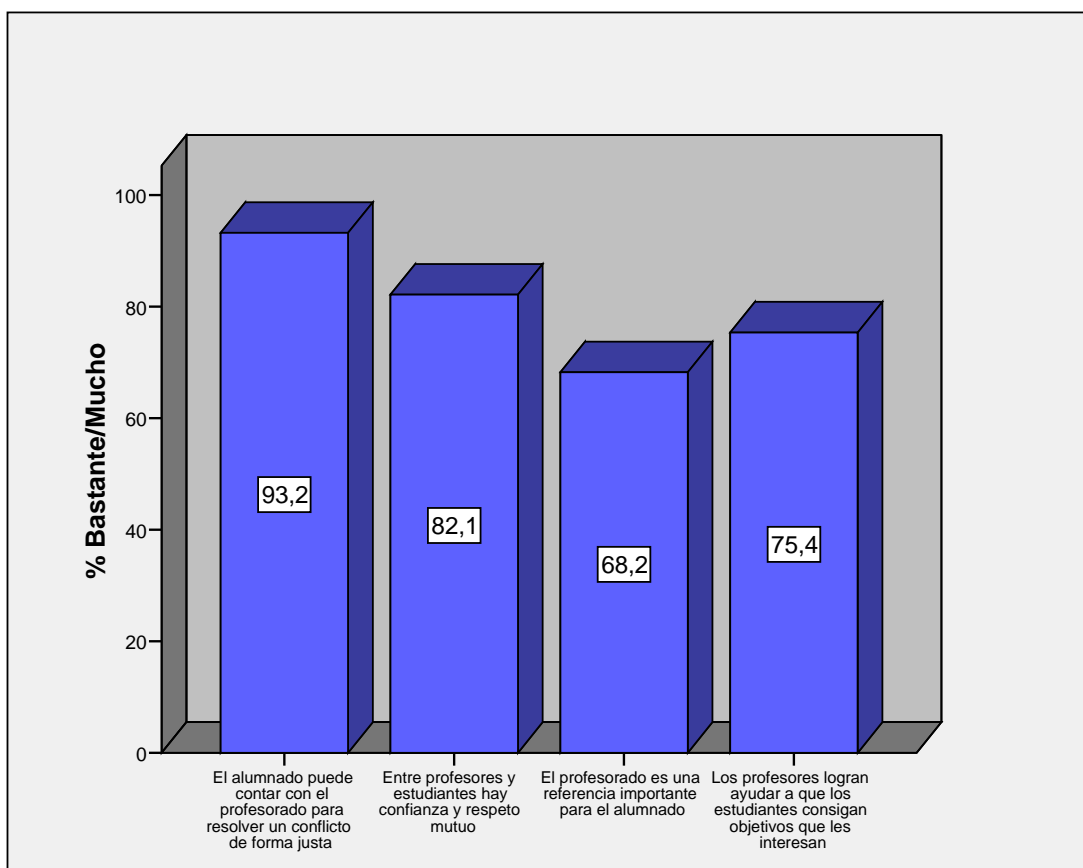


Figura 11. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora de forma muy positiva la calidad la relación del profesorado con alumnado

Tabla 13. Percepción del Equipo Directivo sobre la calidad de la relación del profesorado con el alumnado y su influencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa	,3	3,2	57,2	39,2
Entre profesores y estudiantes hay confianza y respeto mutuo	,3	7,7	76,8	15,1
El profesorado es una referencia importante para el alumnado	1,3	23,2	63,0	12,5
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan	,6	13,8	74,3	11,3

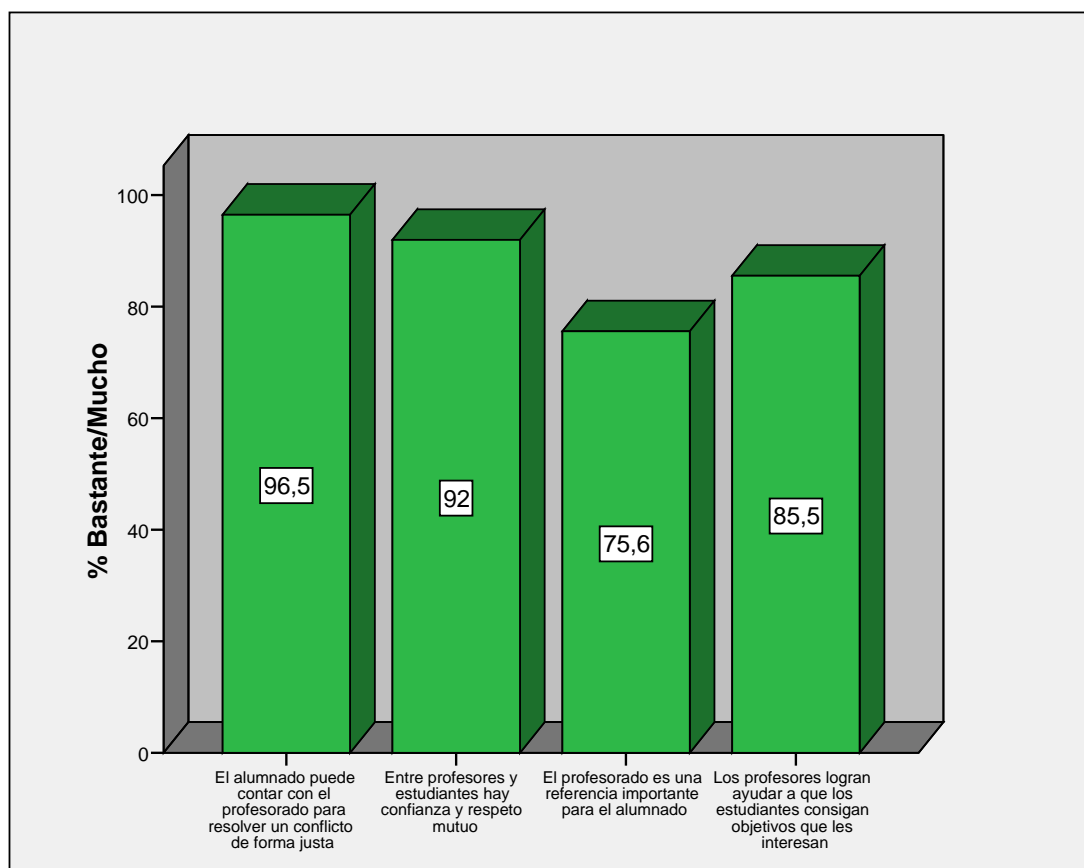


Figura 12. Porcentaje de Equipos Directivos que valora de forma muy positiva la calidad la relación del profesorado con alumnado

El análisis conjunto de los resultados obtenidos a través de los cuatro cuestionarios refleja en todos los casos una valoración mayoritaria bastante positiva de la relación del profesorado con el alumnado, tendencia que es especialmente acentuada en los equipos directivos, seguidos de los departamentos de orientación, el profesorado y, por último, el alumnado. En los cuatro casos el indicador que refleja un superior porcentaje de respuestas críticas es el que alude a la autoridad de referencia del profesorado: el 60,1% del alumnado indica que algún profesor o ningún profesor “muestra cualidades con las que se identifica, que le gustaría tener; y el 38,7% del profesorado, ante la pregunta el profesorado es una referencia importante para el alumnado responde que nada o poco.

1.6 Calidad de las relaciones entre docentes

En la tabla 14 se incluyen los resultados sobre los indicadores de la calidad de las relaciones entre docentes. Tres de dichas preguntas hacen referencia a problemas, incluido el acoso (un tema que suele ser considerado tabú y que es aconsejable conocer para erradicar).

Tabla 14 . Calidad de las relaciones con el resto del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Puedo contar con la ayuda de otros profesores o profesoras si la necesito	,5	16,3	40,6	42,5
Siento que mis compañeros y compañeras cuentan conmigo	1,1	22,3	44,3	32,3
Coopero con otros profesores para mejorar nuestro trabajo	,8	20,8	47,2	31,2
Mis compañeros hablan mal de mí	71,9	26,8	,9	,4
Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo	78,8	19,6	1,1	,5
Me siento acosado o acosada por otros profesores o profesoras	94,0	5,2	,4	,4
Cuando tengo un problema y pido ayuda nadie me la da	83,3	9,9	3,6	3,2
Puedo contar con la dirección cuando lo necesito	2,8	16,1	30,0	51,1

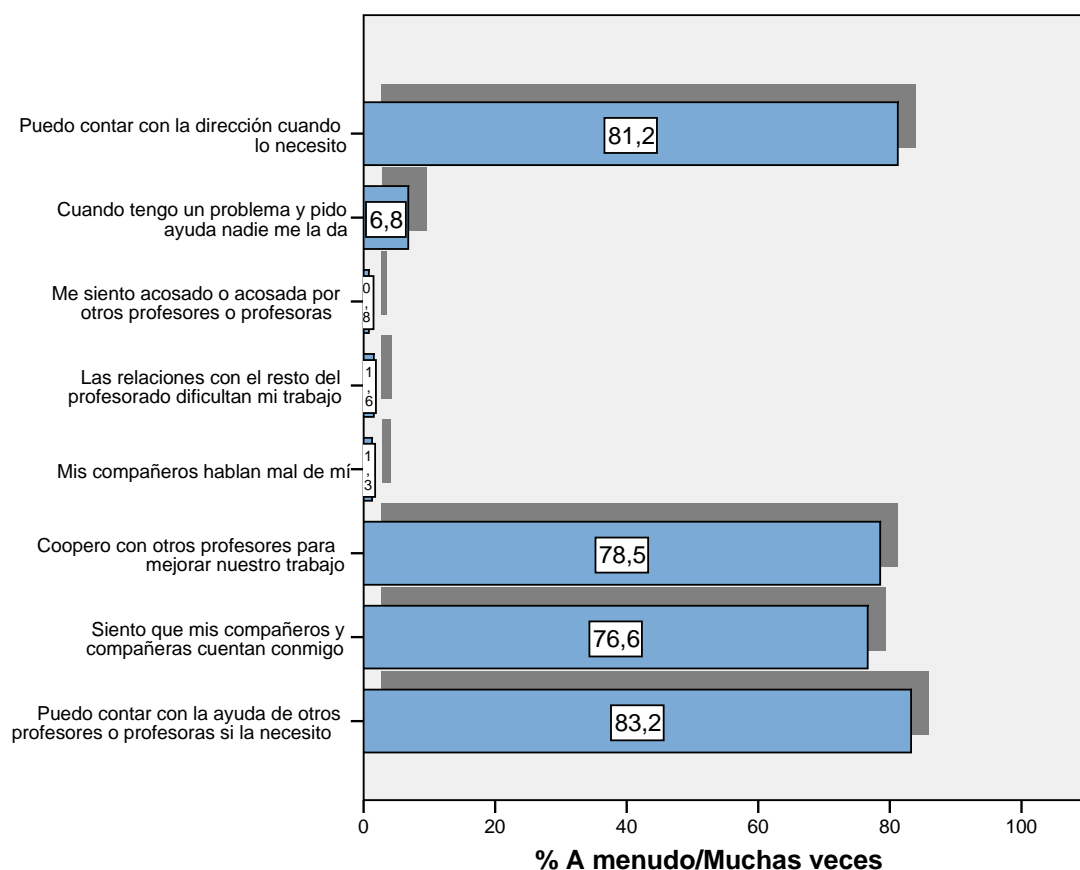


Figura 13. Porcentaje del profesorado que responde vivir con frecuencia cada situación en las relaciones con el resto del profesorado

En la tabla 14 y en la figura 13 pueden observarse los elevados porcentajes en las situaciones positivas, siendo muy bajos (inferiores al 6,8%) los mostrados para las situaciones negativas, a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver.

Conviene destacar que el porcentaje de profesores que manifiesta sentirse acosado por otros profesores “a menudo o muchas veces” es de un 0.8%, que asciende a un 6% si se suma la categoría “a veces”.

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

1.7 El centro como comunidad

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

Tabla 15. El centro como comunidad según el alumnado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	6,3	33,5	47,8	12,4
Cuidamos los materiales y las instalaciones del centro	6,7	39,1	43,4	10,7
Sentimos que formamos parte de un grupo	5,6	20,5	52,4	21,5
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	29,0	40,8	23,3	7,0
Trabajamos para entender lo que está sucediendo en el mundo	16,8	37,8	35,5	9,9
Los estudiantes trabajamos para mejorar lo que sucede alrededor del centro (en la ciudad o pueblo donde está el centro)	26,3	42,6	25,2	5,9
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	5,5	19,0	49,0	26,5
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	8,8	27,5	45,8	17,9
Existe una buena relación entre el profesorado	4,9	20,2	51,2	23,8

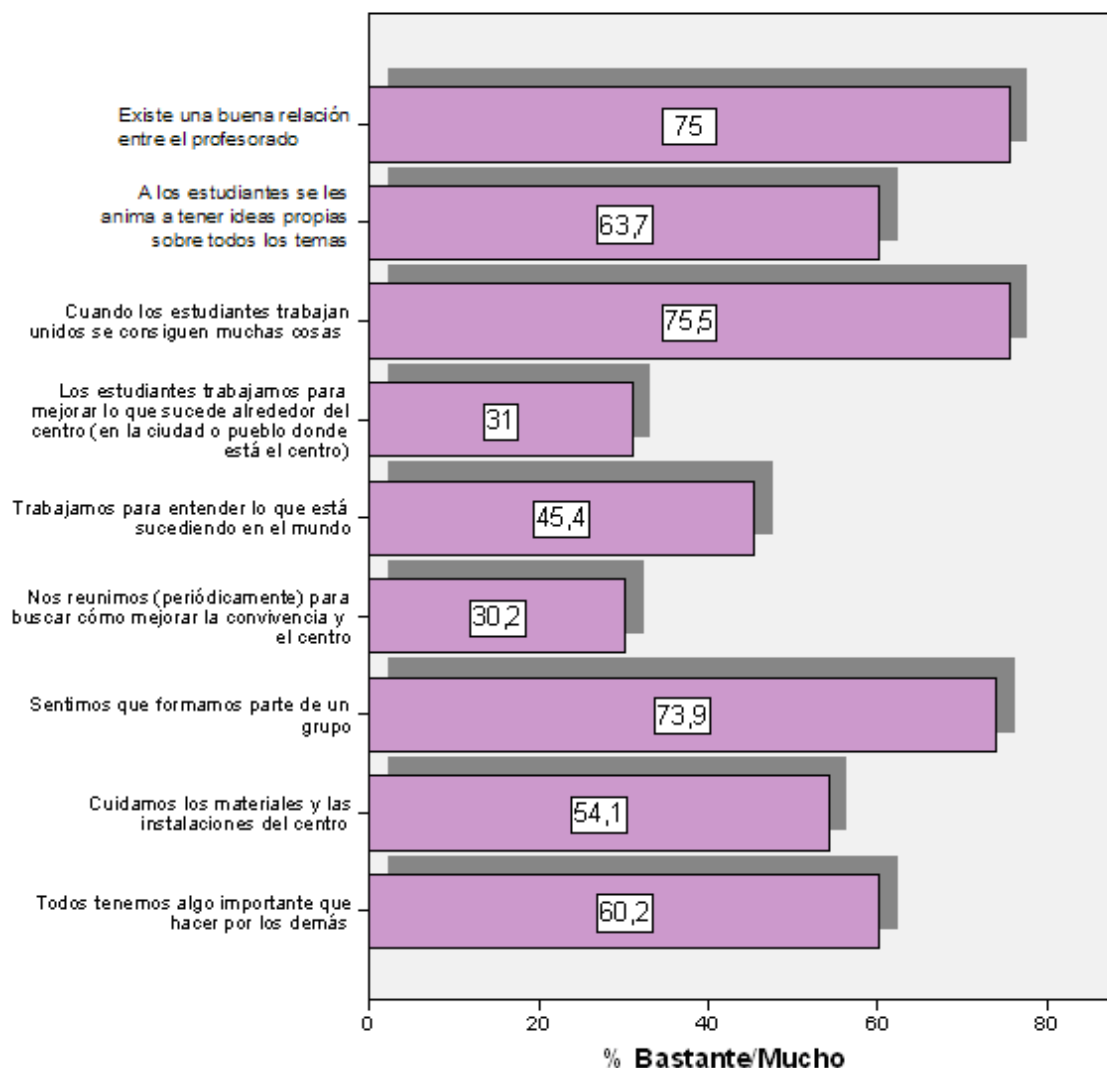


Figura 14. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del alumnado que valora cada situación como frecuente en su centro

Como puede observarse en la tabla 15 y en la figura 14, el alumnado valora de forma especialmente positiva los aspectos de la convivencia en el centro como comunidad más relacionados con la unidad entre estudiantes, entre profesores y con el sentimiento de formar parte de un grupo. En un segundo nivel, destaca el reconocimiento de que a los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas y que pueden hacer algo importante por los demás. Hay tres indicadores en los que las actividades escolares parecen ser poco frecuentes: reuniones periódicas con estudiantes para mejorar la convivencia en el centro, que trabajen para mejorar lo que sucede alrededor del centro y que trabajen para entender lo que está sucediendo en el mundo.

Tabla 16. El centro como comunidad según el profesorado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Todos tenemos algo importante que hacer por los demás	1,1	16,5	57,5	24,8
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	6,4	51,5	39,9	2,1
Sentimos que formamos parte de un grupo, de una comunidad	2,8	30,6	53,5	13,1
Motivamos a los estudiantes para que sigan aprendiendo	,5	12,0	67,5	20,0
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	4,9	31,6	46,0	17,5
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	1,1	19,9	60,7	18,3
Cuando los estudiantes trabajan unidos se consiguen muchas cosas	,8	15,3	61,4	22,6
Cuando el profesorado trabaja unido se consiguen muchas cosas	,9	11,2	57,0	30,8
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,7	14,1	64,6	20,6
La organización y programación de las materias de este centro contribuye a una buena convivencia	1,4	20,1	63,0	15,5

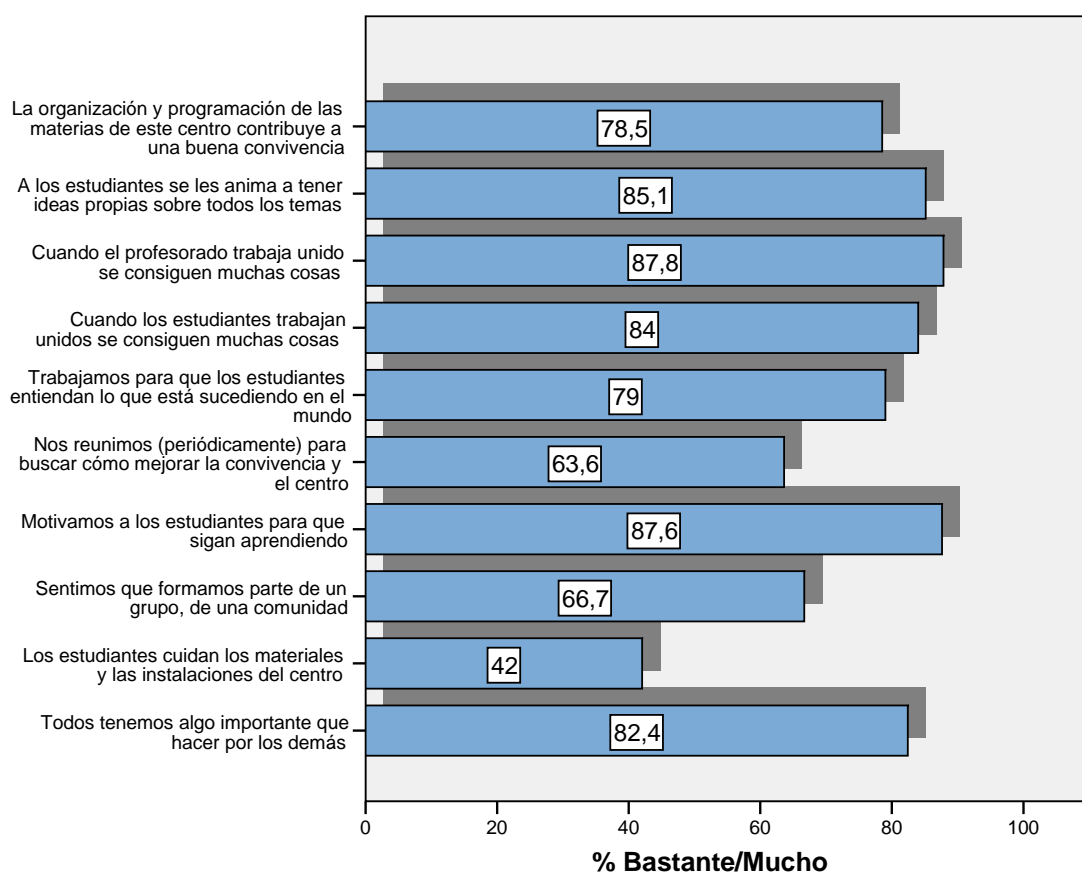


Figura 15. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje del profesorado que valora cada situación como frecuente en su centro

La comparación de los resultados obtenidos a través del alumnado y a través del profesorado refleja una importante coincidencia en la valoración mayoritariamente positiva de la mayor parte de las cuestiones por las que se pregunta, que es todavía más acentuada en el caso del profesorado, como sucedía en los resultados analizados con anterioridad. Uno de los elementos en los que esta diferencia resulta mayor es “trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo”: el 79% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 45,4% del alumnado, debido quizá a como interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”. En dos elementos se observa la tendencia contraria a la anteriormente expuesta, la valoración a través del alumnado es más positiva que a través del profesorado: en el cuidado del centro y los materiales por el alumnado, y en sentimos que formamos parte de un grupo o comunidad (sentimiento más presente entre estudiantes que entre profesores).

Tabla 17 . El centro como comunidad según el Departamento de Orientación

	Nada	Poco	Bastant.	Mucho
Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los demás	6,2	33,8	45,4	14,6
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	,8	43,3	52,1	3,8
Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad	1,5	45,2	46,7	6,5
Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo)	3,8	31,0	55,9	9,2
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	3,1	36,0	47,5	13,4
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que estás sucediendo en el mundo	,8	22,3	65,4	11,5
El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el barrio...)	2,3	20,3	58,2	19,2
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,4	17,6	67,4	14,6
El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,9	40,6	51,7	5,7
Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	9,6	57,1	30,3	3,1
Cuando el alumnado elabora una propuesta sobre la vida en el centro, es difícil que esta sea considerada por quien tiene la capacidad de decidir	13,9	64,1	19,7	2,3
El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...)	3,1	36,8	53,3	6,9
Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	3,1	45,6	44,8	6,6
Se estimula a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	1,6	35,3	54,3	8,9
Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente	8,2	45,3	34,4	12,1

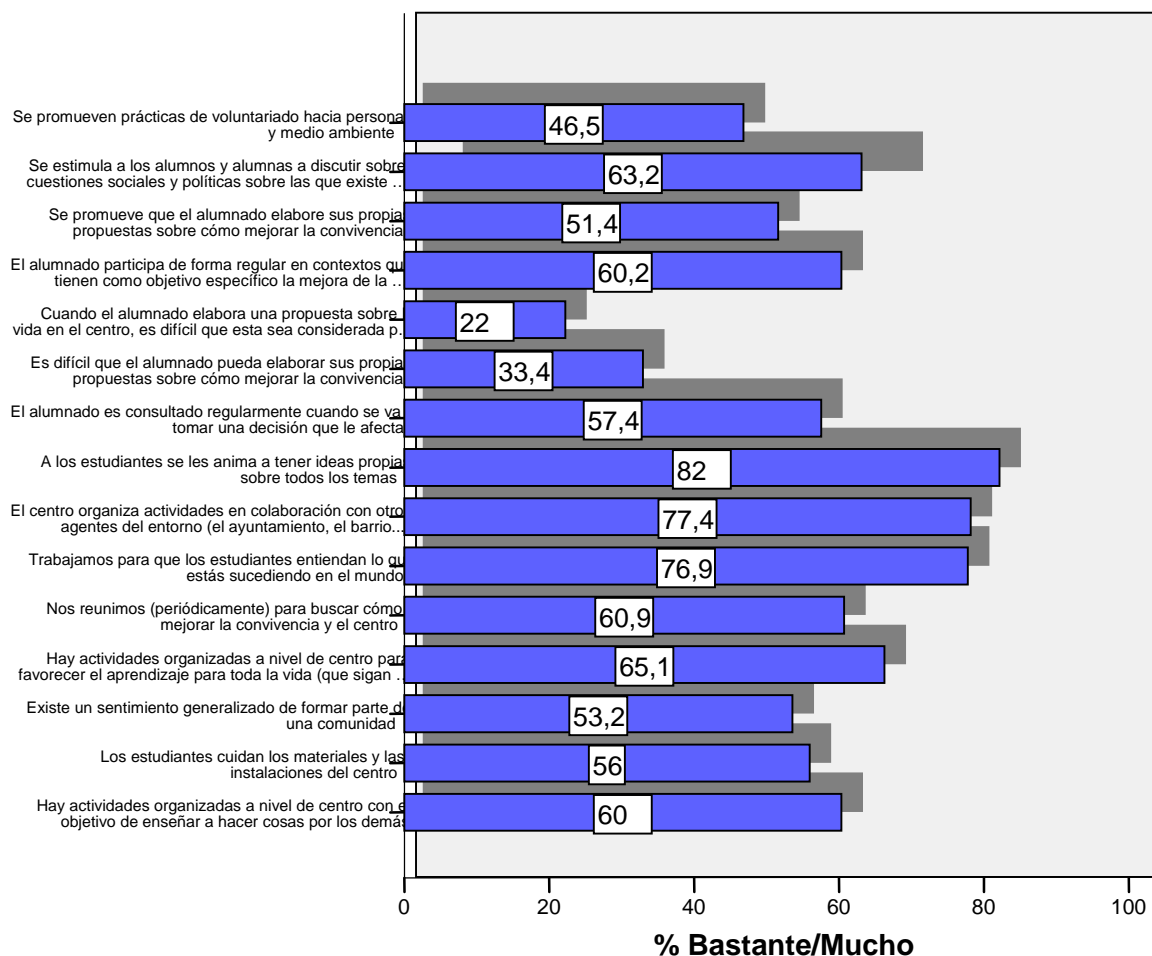


Figura 16. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje de Departamentos de Orientación que valora cada situación como frecuente

Tabla 18. El centro como comunidad según los equipos directivos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar a hacer cosas por los demás	2,0	27,0	48,7	22,4
Los estudiantes cuidan los materiales y las instalaciones del centro	1,6	25,7	69,4	3,3
Existe un sentimiento generalizado de formar parte de una comunidad	1,3	35,5	55,9	7,2
Hay actividades organizadas a nivel de centro para favorecer el aprendizaje para toda la vida (que sigan estudiando y aprendiendo)	2,0	26,0	56,9	15,1
Nos reunimos (periódicamente) para buscar cómo mejorar la convivencia y el centro	2,6	22,0	53,9	21,4
Trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo	,7	15,5	62,2	21,7
El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el ayuntamiento, el ...)	3,6	20,4	52,3	23,7

barrio...)				
A los estudiantes se les anima a tener ideas propias sobre todos los temas	,3	7,9	66,1	25,7
El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,3	33,9	54,6	10,2
Es difícil que el alumnado pueda elaborar sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	15,1	53,0	29,3	2,6
Cuando el alumnado elabora una propuesta sobre la vida en el centro, es difícil que esta sea considerada por quien tiene la capacidad de decidir	23,7	59,9	15,8	,7
El alumnado participa de forma regular en contextos que tienen como objetivo específico la mejora de la convivencia (asambleas de aula, tutorías orientadas en dicho sentido...)	3,3	31,6	51,6	13,5
Se promueve que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo mejorar la convivencia	1,6	35,5	52,3	10,5
Se estimula a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	2,3	26,6	57,9	13,2
Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente	4,3	39,1	40,8	15,8

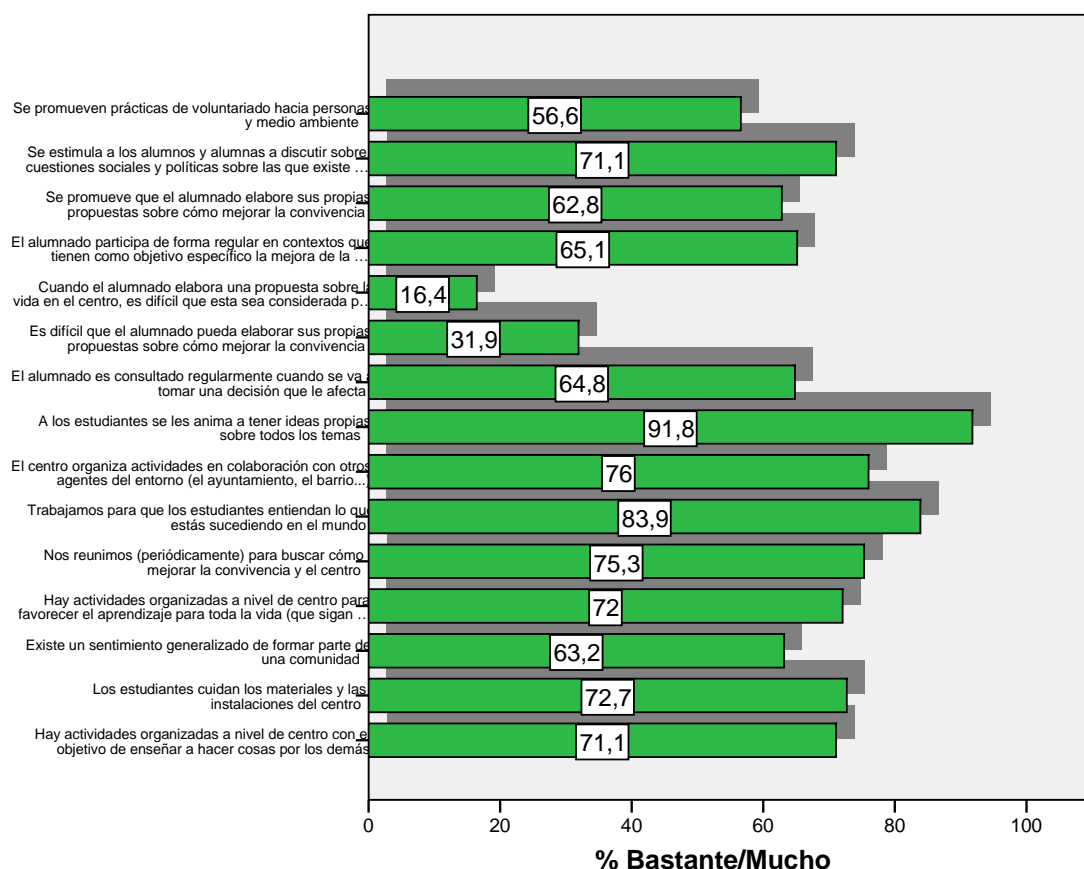


Figura 16. La calidad del centro como comunidad. Porcentaje de Equipos Directivos que valora cada situación como frecuente en su centro

La comparación de los resultados obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que la valoración del centro como

comunidad es en general bastante positiva en todos los casos, y especialmente a través de los equipos directivos, con más información y más responsabilidad en dicho tema.

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

1.8. La relación entre las familias y el centro educativo

En las tablas 19-22 y en las figuras 18-21 se presentan los resultados sobre la calidad de la relación entre el centro educativo y las familias, valorada por los cuatro colectivos participantes en este estudio.

Tabla 19. Las relaciones de la familia con el centro según el alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi familia está contenta con este centro	4,0	13,5	48,3	34,2
Mi familia viene a las reuniones que convoca el tutor o tutora	6,6	17,8	33,1	42,5
A mi familia le gusta venir a las reuniones que se convocan desde el centro	11,3	27,4	39,2	22,1
Me gusta que mi familia venga a las reuniones que se convocan desde el centro	18,7	27,9	35,5	18,0
Mi familia colabora con actividades extraescolares	39,0	32,7	19,9	8,5
Mi familia siente que puede comunicar a los profesores lo que le preocupa	9,7	21,7	43,7	24,8
Cuando surge un conflicto, mi familia colabora con el centro para resolverlo	22,0	30,8	32,9	14,3
Existe una buena comunicación entre mi familia y los profesores y profesoras	7,8	23,3	43,9	24,9
Mi familia se interesa por mis trabajos en el centro	3,4	9,3	37,8	49,6
En este centro siento que se respeta a mi familia	4,1	10,9	45,6	39,5
En este centro, se dan oportunidades de participación a las familias	8,1	26,7	43,7	21,6
Mi familia colabora con la asociación de padres y madres	38,9	26,3	22,7	12,1
Mi familia está contenta con la asociación de padres y madres	17,7	25,7	41,1	15,5

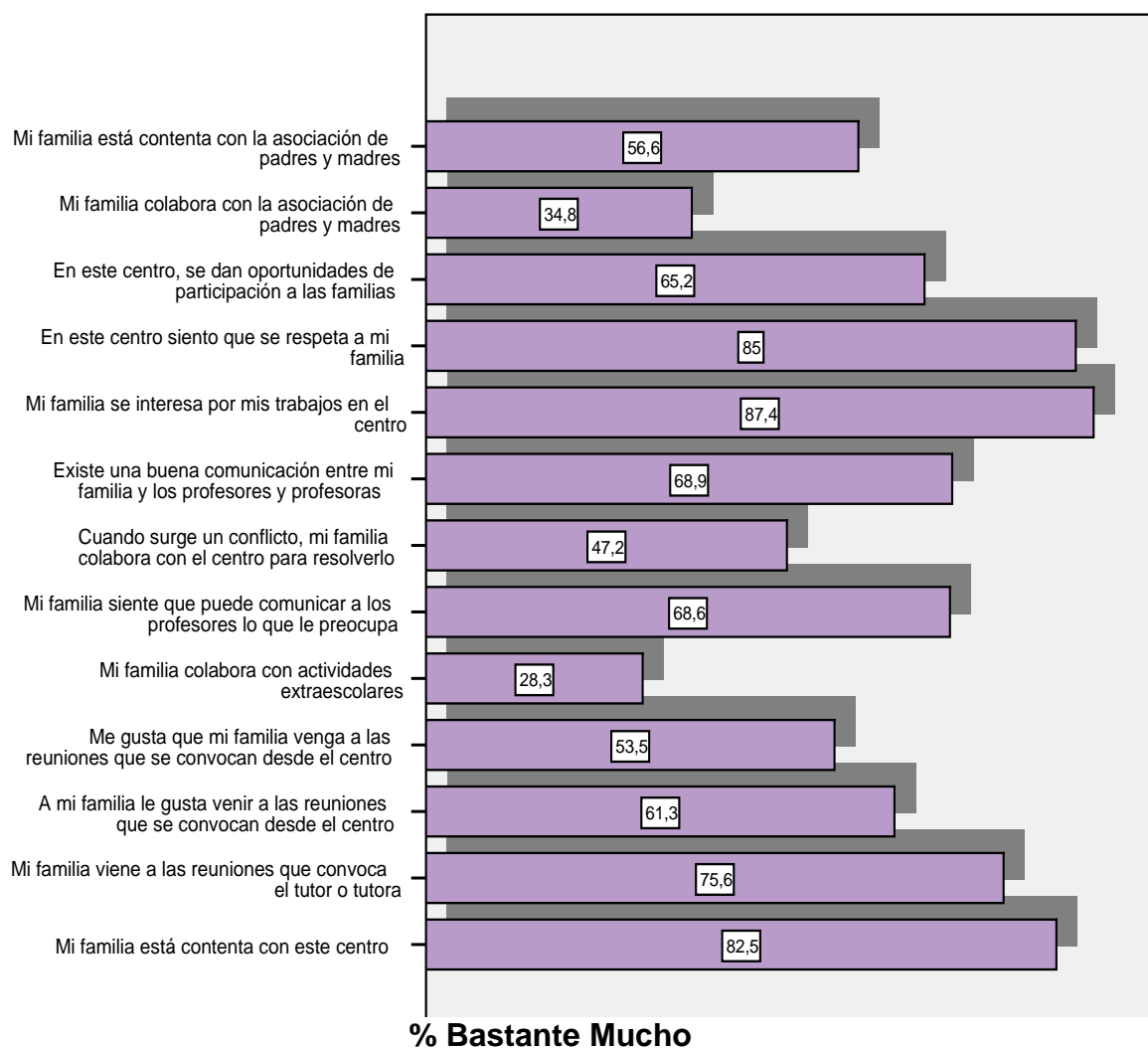


Figura 18. La relación familia-centro. Porcentaje del alumnado responde bastante-mucho en cada indicador

A partir de los resultados que se incluyen en la tabla 19 y en la figura 18 se observa que:

- 1) *En general, la mayoría alumnado percibe una buena relación de su familia con el centro.* En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad general de la relación, la comunicación y el respeto entre la familia y la escuela, los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 80% y el 60%.
- 2) Se observan porcentajes algo menores en las cuestiones que hacen referencia a la *colaboración de las familias* cuando ésta implica algo más que asistir a las reuniones: trabajar para resolver los conflictos, trabajar con la asociación de padres y madres o con las actividades extraescolares.

- 3) *La mayoría del alumnado (el 87,43%) percibe que su familia se interesa bastante o mucho por sus trabajos escolares*, resultado que contrasta con la percepción mucho menor de dicho interés entre el profesorado y los departamentos de orientación.
- 4) *El 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora*. Este porcentaje baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si *a su familia le gusta venir* a dichas reuniones. Y desciende un poco más al preguntarle si *a el o a ella le gusta* que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. Resultado de puede ser de gran relevancia para favorecer la colaboración familia-escuela superando las limitaciones que actualmente se detectan en este sentido.

Tabla 20. La relación entre las familias y el centro según el profesorado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las familias asisten a las reuniones que convoca el tutor o la tutora	1,2	38,2	51,9	8,8
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	1,5	29,9	61,9	6,8
Puedo comunicar a los padres y madres de nuestros estudiantes lo que me preocupa sobre la educación de su hijo o hija	,8	14,6	65,9	18,8
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	1,8	43,8	49,7	4,7
Las familias se interesan por los trabajos escolares	2,8	55,7	37,9	3,5
Se informa a la familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	1,2	15,9	59,7	23,2
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones al profesorado	7,2	43,3	41,8	7,7
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	5,1	37,9	49,7	7,2
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro	4,7	36,1	52,0	7,1
Siento que las familias me respetan	1,5	16,9	68,4	13,2
Siento que las familias valoran mi trabajo	2,9	30,1	57,1	9,9

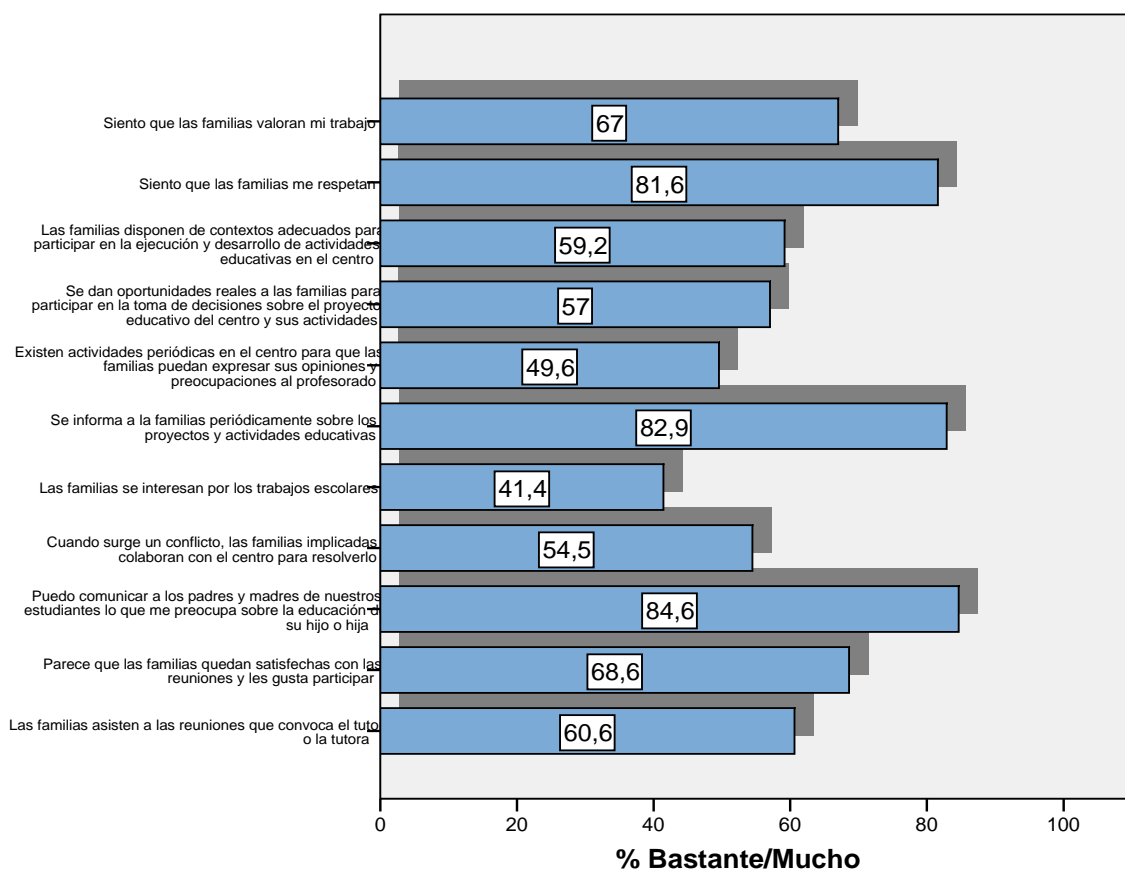


Figura 19. La relación de las familias con el centro.
Porcentaje del profesorado responde bastante-mucho en cada indicador

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

1) *En general, el profesorado percibe también una buena relación con las familias.* En la mayor parte de los elementos que hacen referencia a la calidad de la relación, la comunicación y el respeto, los porcentajes de valoración positiva se sitúan entre el 80% y el 60%.

2) Se observan porcentajes algo menores en las cuestiones que hacen referencia a la participación *de las familias* en las actividades escolares así como a las *oportunidades de participación*, cuando éstas implican algo más que asistir a las reuniones y recibir información: trabajar para resolver los conflictos, oportunidades periódicas para expresar lo que preocupa a las familias o en la toma de decisiones sobre actividades escolares.

3) *Solo el 41,4% del profesorado afirma que la familia se interesa bastante o mucho por los trabajos escolares.* Resultado que contrasta con lo que en una cuestión similar afirma el alumnado. También existen discrepancias, aunque menores, en las frecuencias con la que estudiantes y profesores reconocen que las familias acuden a las reuniones convocadas.

Tabla 21. La relación entre las familias y el centro según los Departamentos de Orientación.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las familias asisten a las reuniones que se convocan desde el centro	2,5	47,7	44,6	5,3
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	2,1	29,9	62,0	6,0
Podemos comunicar a las familias lo que nos preocupa sobre la educación de su hijo o hija	1,1	15,4	67,0	16,5
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	2,5	44,9	50,2	2,5
Las familias se interesan por los trabajos escolares de sus hijos e hijas	3,2	54,2	39,8	2,8
Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	1,1	15,1	58,6	25,3
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado	6,0	39,6	44,9	9,5
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	6,7	45,8	40,1	7,4
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y el desarrollo de actividades educativas en el centro	4,2	40,1	50,4	5,3
El profesorado se siente respetado por las familias	3,2	34,4	60,4	2,1
El profesorado siente que las familias valoran su trabajo	5,7	55,3	37,9	1,1

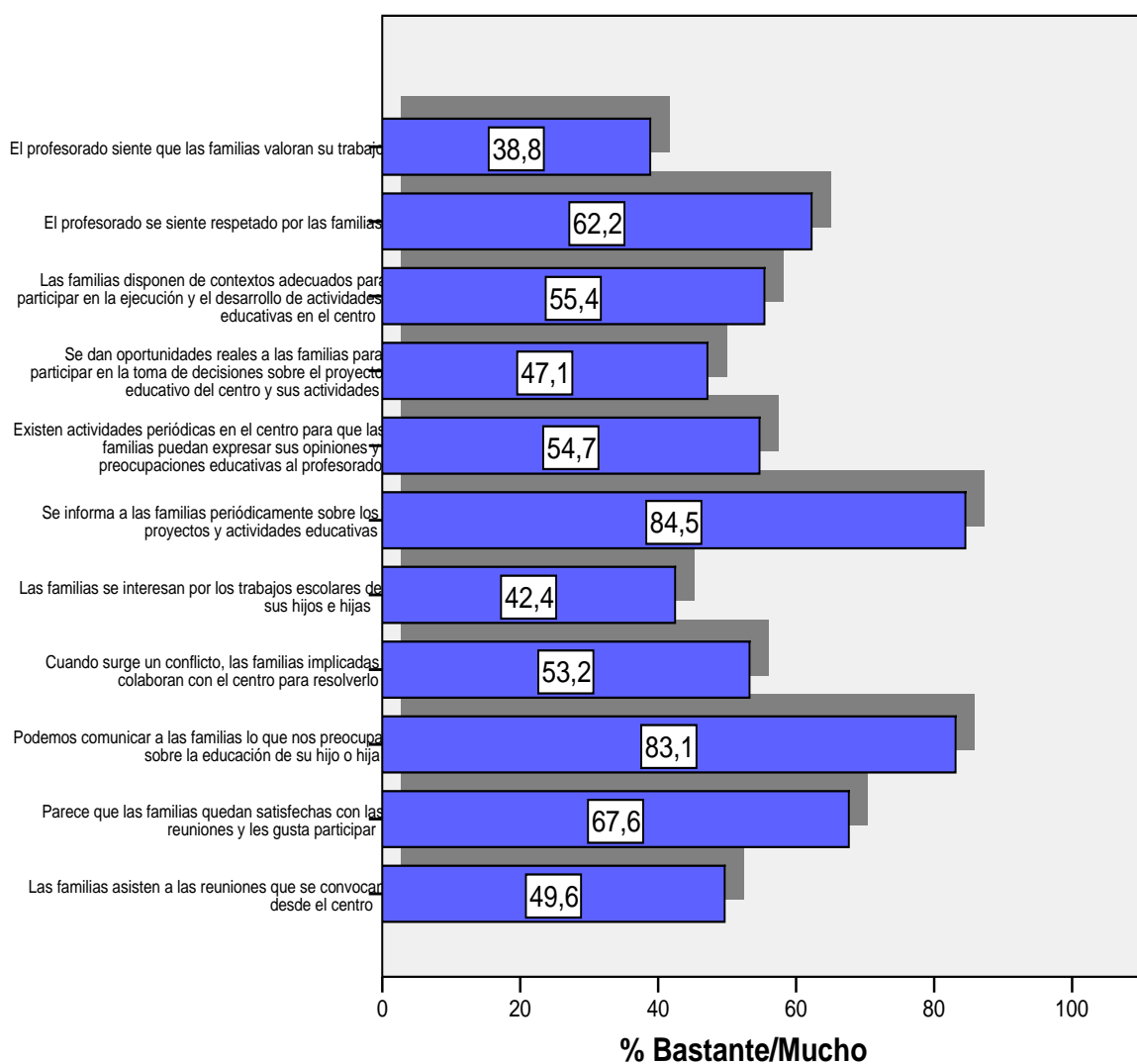


Figura 20. La relación familias-centro. Porcentaje de los Departamentos de Orientación que responde bastante-mucho en cada indicador

Tabla 22. La relación entre las familias y el centro educativo según los Equipos Directivos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
Las familias asisten a las reuniones que se convocan desde el centro	1,0	34,0	55,8	9,2
Parece que las familias quedan satisfechas con las reuniones y les gusta participar	,7	17,8	73,3	8,3
Podemos comunicar a las familias lo que nos preocupa sobre la educación de su hijo o hija	1,0	6,6	63,4	29,0
Cuando surge un conflicto, las familias implicadas colaboran con el centro para resolverlo	,7	29,4	61,4	8,6
Las familias se interesan por los trabajos	1,3	38,0	54,5	6,3

escolares de sus hijos e hijas				
Se informa a las familias periódicamente sobre los proyectos y actividades educativas	,3	12,5	56,8	30,4
Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado	2,3	36,3	47,2	14,2
Se dan oportunidades reales a las familias para participar en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo del centro y sus actividades	2,0	33,0	53,5	11,6
Las familias disponen de contextos adecuados para participar en la ejecución y el desarrollo de actividades educativas en el centro	1,7	31,7	57,8	8,9
El profesorado se siente respetado por las familias	2,3	28,4	63,0	6,3
El profesorado siente que las familias valoran su trabajo	3,6	48,5	45,2	2,6

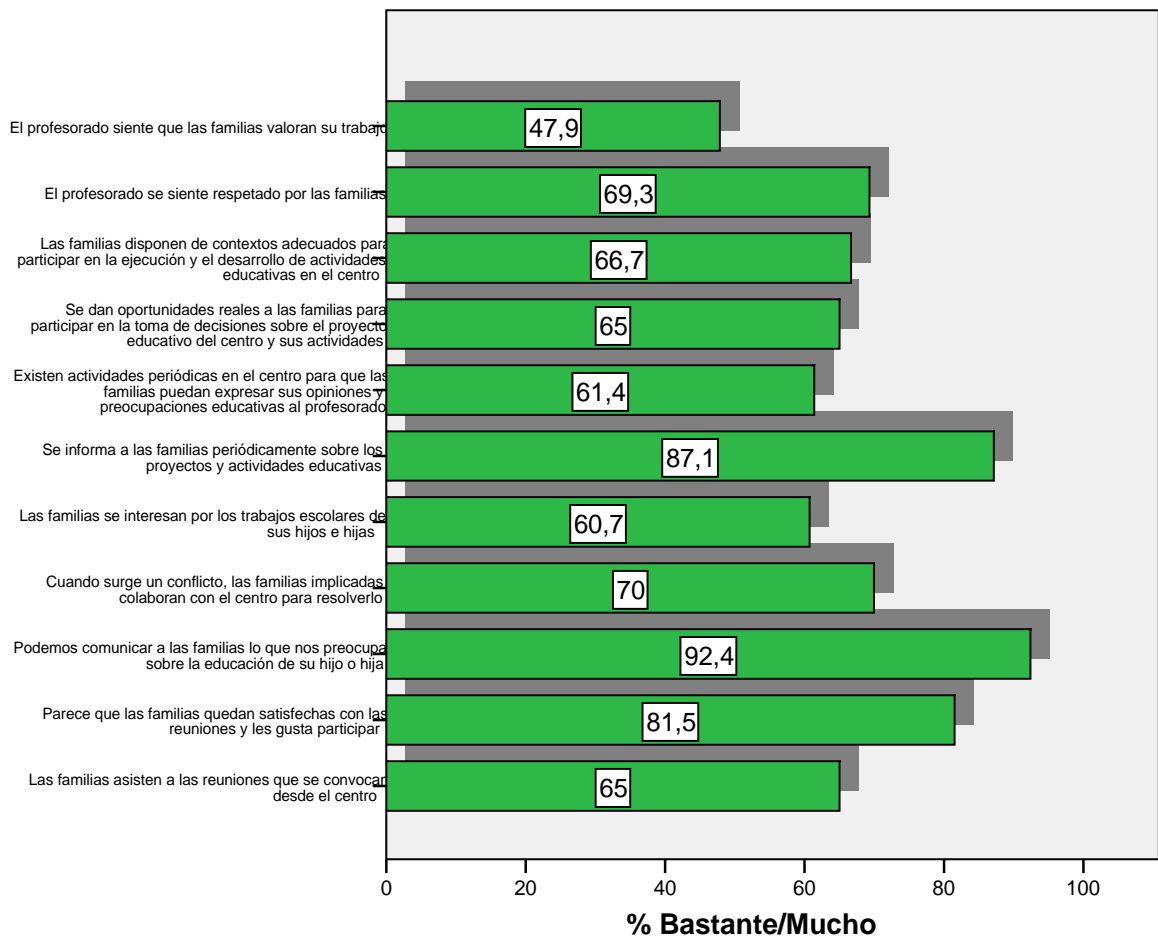


Figura 21. La relación familias-centro. Porcentaje de los Equipos Directivos que responde bastante-mucho en cada indicador

La comparación de los resultados sobre las relaciones con las familias obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que:

- 1) La mayoría valora positivamente las relaciones familia-escuela, especialmente cuando hacen referencia a la relación y la comunicación en general.
- 2) La diferente perspectiva y responsabilidad de cada colectivo sobre la acción o el resultado por el que se pregunta parece originar diferencias importantes en los porcentajes de valoraciones positivas.
- 3) La distancia respecto a lo que se pregunta parece estar asociada con un mayor porcentaje de respuestas críticas en algunos elementos. Por ejemplo, el indicador *el profesorado siente que las familias valoran su trabajo* es respondido como “bastante o mucho” por el 47,9% de los equipos directivos, por el 38,8% de los Departamentos de Orientación y por el 67% del profesorado.
- 4) *Se observan mayores porcentajes de respuesta positiva cuanto mayor es la responsabilidad del colectivo que responde.* Por ejemplo, en el indicador: “Existen actividades periódicas en el centro para que las familias puedan expresar sus opiniones y preocupaciones educativas al profesorado”, responden que dichas actividades son bastantes-muchas: el 49,6% del profesorado, el 54,7% de los Departamentos de Orientación y el 61,4% de los Equipos Directivos.
- 5) *Las diferencias anteriormente expuestas apoyan la necesidad de evaluar la convivencia escolar a partir de las distintas perspectivas implicadas, incluyendo a todos sus protagonistas,* prestando una especial atención en este tema al punto de vista de las familias, que participarán en este estudio en su próxima fase.

SEGUNDA PARTE

OBSTÁCULOS A LA CONVIVENCIA

2.1. Análisis global de los obstáculos a la convivencia

Se incluyen a continuación, tablas 23-25, los resultados obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos ante la pregunta *En este centro, ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por lo que se indica a continuación?* Esta pregunta tiene una estructura similar a la incluida en el PISA respecto al rendimiento, adaptando aquí su contenido al tema de la convivencia.

Tabla 23. Obstáculos a la convivencia según el profesorado.

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Nad a	Poco	Bastante	Much o
	%	%	%	%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	4,0	43,2	40,1	12,7
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	29,4	55,9	13,4	1,3
El desánimo del profesorado	15,8	51,3	28,4	4,5
La falta de respeto del alumnado al profesorado	6,8	46,3	32,3	14,7
La resistencia al cambio por parte del profesorado	17,6	58,5	21,0	2,9
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	18,7	68,9	10,9	1,5
Malas relaciones entre profesores	41,5	52,1	5,5	1,0
Que algunos estudiantes intentan intimidar o acosar a los profesores	37,8	48,8	10,3	3,1
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	8,3	65,8	21,6	4,3
El mal trato que algunos estudiantes reciben de algunos profesores	59,7	37,4	2,3	,6
El acoso moral entre el profesorado	69,3	26,4	3,4	,9
El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores.	50,7	39,3	8,3	1,7
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	28,9	54,0	15,4	1,7
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	7,9	49,2	33,8	9,1
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	14,0	46,6	32,9	6,6
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	16,8	45,2	31,7	6,4
La ausencia de disciplina en la familia	1,2	13,7	45,2	39,8
La falta de implicación de las familias	1,5	20,7	47,2	30,5
La elevada ratio estudiantes/profesor	11,0	29,9	32,6	26,4
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	22,2	43,4	23,4	11,0
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	11,2	33,6	36,2	19,0
La falta de apoyo por parte de la administración	5,8	24,8	38,6	30,8
La falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	19,8	53,3	22,1	4,8

La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría.	28,8	46,7	19,5	5,1
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	32,8	46,4	15,3	5,4
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en el aula	12,4	29,4	32,6	25,6
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	4,7	41,2	40,7	13,3
La falta de implicación del Equipo Directivo	46,6	41,3	8,9	3,2
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	5,2	25,8	42,5	26,5
Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	24,1	58,6	16,0	1,3
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	6,1	26,1	43,0	24,7
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	17,0	41,7	29,0	12,3
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	16,5	42,0	31,2	10,3

Como puede observarse en la tabla 23, el principal obstáculo para la convivencia escolar que destaca el profesorado, el 85% considera que obstaculiza bastante o mucho, es la “falta de disciplina en las familias”; el segundo, con un 77,2% “la falta de implicación de las familias”; el tercero con un 69,4% , la “falta de apoyo por parte de la administración”; el cuarto, con un 69%, la “legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada” y el quinto, con un 67%: “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”. Los cuatro primeros obstáculos tienen como característica común que se encuentran más allá de las acciones que dependen directamente del profesorado.

Tabla 24. Obstáculos a la convivencia según los Departamentos de Orientación.

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	%	%	%	%
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	3,1	44,7	45,0	7,2
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	21,0	53,6	21,6	3,8
El desánimo del profesorado	14,1	48,3	30,7	6,9
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	6,5	57,4	29,9	6,2
La resistencia al cambio por parte del profesorado	8,7	50,3	34,4	6,6
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	14,8	79,0	5,8	,3
Malas relaciones entre profesores	32,8	64,8	2,4	
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a los profesores	48,8	47,8	3,5	
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	7,6	72,0	20,1	,3
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	12,5	50,9	31,8	4,8
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	6,9	60,7	29,3	3,1

La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	6,2	33,4	43,1	17,2
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	3,4	35,9	49,7	11,0
La ausencia de disciplina en la familia	,7	13,5	51,9	33,9
La falta de implicación de las familias	1,0	21,4	52,1	25,5
La elevada ratio estudiantes/profesor	9,7	38,4	30,1	21,8
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	22,9	47,6	19,4	10,1
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	6,6	36,3	39,4	17,6
La falta de apoyo por parte de la Administración	6,6	26,6	46,6	20,3
La falta de coordinación entre los profesionales que trabajan en el centro	10,0	50,9	32,2	6,9
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	18,3	45,3	31,1	5,2
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	25,3	54,2	18,4	2,1
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina	9,0	38,6	39,3	13,1
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	3,1	42,9	42,2	11,8
La falta de respuesta por parte del profesorado a las propuestas que plantea el Equipo Directivo	18,5	65,9	14,3	1,4
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	7,9	43,1	39,7	9,3
La propia dificultad de este Equipo Directivo para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	25,0	58,1	15,5	1,4
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	5,5	34,1	43,8	16,6
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	14,8	40,7	30,7	13,8
La inadecuación de la estructura física del centro más allá de las aulas	17,6	47,9	21,4	13,1
El desconocimiento de la normativa por parte del profesorado	15,2	59,9	21,5	3,5
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	19,7	54,1	23,1	3,1

Como puede observarse en la tabla 24, los tres principales obstáculos destacados con más frecuencia con las respuestas “bastante o mucho”, por los departamentos de orientación coinciden con los más destacados por el profesorado. El primero, con un 85,8%, es la “falta de disciplina en las familias”; el segundo, con un 77,6% “la falta de implicación de las familias”; el tercero con un 66,9% es la “falta de apoyo por parte de la administración”. También los orientadores destacan en un 60% “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”.

Entre las principales diferencias de los diagnósticos resultantes a través de estos dos colectivos, cabe considerar que solo un 49% de los departamentos de orientación responde que obstaculiza bastante o mucho la convivencia la legislación educativa (frente al 69% del profesorado).

Por otra parte, el 60,3% de los departamentos de orientación considera como algo que obstaculiza bastante o mucho la convivencia: “la inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual”; mientras que solo el 39,5% del profesorado responde en este sentido. En la misma dirección van las diferencias respecto a la “la falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia” destacada por un 60,7% de los departamentos de orientación y por el 38,1% del profesorado.

Tabla 25. Obstáculos a la convivencia según los Equipos Directivos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	2,9	50,6	38,8	7,7
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	24,7	57,1	16,0	2,2
El desánimo del profesorado	17,3	53,8	23,7	5,1
La falta de respeto de los estudiantes al profesorado	9,9	66,3	19,6	4,2
La resistencia al cambio por parte del profesorado	12,2	60,6	22,4	4,8
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	26,6	70,2	3,2	
Malas relaciones entre profesores	42,3	55,8	1,6	,3
Que algunos estudiantes intimidan o acosar a los profesores	59,6	39,1	1,0	,3
Que algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	8,0	78,2	13,1	,6
El tratamiento inadecuado que algunos profesores dan a los estudiantes difíciles	17,0	58,0	22,1	2,9
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	10,0	66,2	21,9	1,9
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	9,6	44,9	39,7	5,8
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	5,1	47,8	42,6	4,5
La ausencia de disciplina en la familia	,3	18,9	53,8	26,9
La falta de implicación de las familias	1,9	26,6	54,5	17,0
La elevada ratio estudiantes/profesor	13,5	42,9	30,1	13,5
Inestabilidad de la plantilla de profesorado	31,1	47,4	16,7	4,8
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	7,4	40,1	37,2	15,4
La falta de apoyo por parte de la Administración	6,4	39,1	41,0	13,5
La falta de coordinación entre los profesionales que trabajan en el centro	15,7	64,1	17,9	2,2
La falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	30,1	55,4	11,9	2,6
La dificultad del Equipo Directivo para liderar la mejora de la convivencia	34,3	57,4	7,4	1,0
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina	18,9	46,2	27,6	7,4
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	3,8	59,3	29,2	7,7

La falta de respuesta por parte del profesorado a las propuestas que plantea el Equipo Directivo	22,1	61,2	15,1	1,6
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	8,3	39,4	38,8	13,5
La propia dificultad de este Equipo Directivo para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	30,4	61,9	7,1	,6
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	9,0	39,1	40,4	11,5
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	23,7	50,3	21,5	4,5
La inadecuación de la estructura física del centro más allá de las aulas	26,0	46,8	20,2	7,1
El desconocimiento de la normativa por parte del profesorado	23,7	59,9	13,5	2,9
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	34,9	53,2	9,9	1,9

Como puede observarse en la tabla 25, los equipos directivos valoran en general todos los problemas por los que se pregunta como menos graves para la convivencia que los otros dos colectivos, aunque el diagnóstico que resulta al considerar los cinco más destacados por los equipos coincide con el del profesorado y, en su mayor parte, con el de los departamentos de orientación.

Respecto a la inadecuación de la formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia y de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual, los equipos directivos los consideran como obstáculos en mayor medida que el profesorado pero en menor grado que los departamentos de orientación.

2.2. El acoso y otras formas de violencia entre escolares

Uno de los objetivos de este trabajo es avanzar en el estudio y detección de uno de los problemas escolares que ha generado una mayor preocupación social en los últimos tiempos: el acoso entre escolares. Para lo cual es necesario establecer un procedimiento que permita estimar su prevalencia con el mayor rigor posible, teniendo en cuenta las principales recomendaciones internacionales¹.

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

¹ Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29,239-268.

World Health Organization (2004). *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HSBC-Study)*. Copenhagen: WHO

Lee con atención en qué consiste el acoso:

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

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

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

Pero, no es acoso cuando:

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

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

Nunca = Si no lo has sufrido

A veces = 1 o 2 veces al mes

A menudo = Aprox. una vez a la semana

Muchas veces = Varias veces por semana

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

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

Como puede observarse en la tabla 26, siguiendo el criterio de frecuencia ampliamente asumido para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de víctimas es de un 3,8%

Tabla 26 . Porcentajes de respuesta sobre el papel de víctima

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
¿Has sufrido acoso durante los últimos dos meses?	84,4%	11,8%	2,1%	1,7%

Como puede observarse en la tabla 27, siguiendo el mismo criterio de frecuencia para la estimación de la prevalencia (sumando las categorías a menudo y muchas veces), el porcentaje de acosadores es de un 2,4%

Tabla 27. Porcentajes de respuesta sobre el papel de acosador

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
¿Has acosado tú durante los dos últimos meses?	85,1%	12,5%	1,4%	1%

2.2.2. Cómo se posicionan ante un episodio de violencia

En la tabla 28 y en la figura 23 se presenta la distribución de respuestas ante la pregunta cuál es el papel que sueles desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera*, pidiéndole que se sitúe en una de siete posibles posiciones.

Tabla 28. Como se posicionan ante la violencia

	%
Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella	4,3%
Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo	1,7%
No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen	3,0%
No hago nada, no es mi problema	10,9%
Creo que debería impedirla, pero no hago nada	12,1%
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga	31,8%
Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga	36,3%

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

- *Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 80,2%.* La mayoría de los adolescentes (el 68,15%) interviene para detener la violencia: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. Lo cual pone de manifiesto lo importante que es que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas para reducir su riesgo de ser elegido como víctima de la violencia así como la necesidad de incrementar en todo el alumnado el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. Es probable que en esta posición se incluya (según los resultados de los estudios anteriores) al alumnado que rechaza la violencia pero no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima.
- *Participan en la violencia: el 6%,* incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%”) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%).
- *Indiferentes ante la violencia: 13.9%* Hay un 10,9% de indiferentes respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

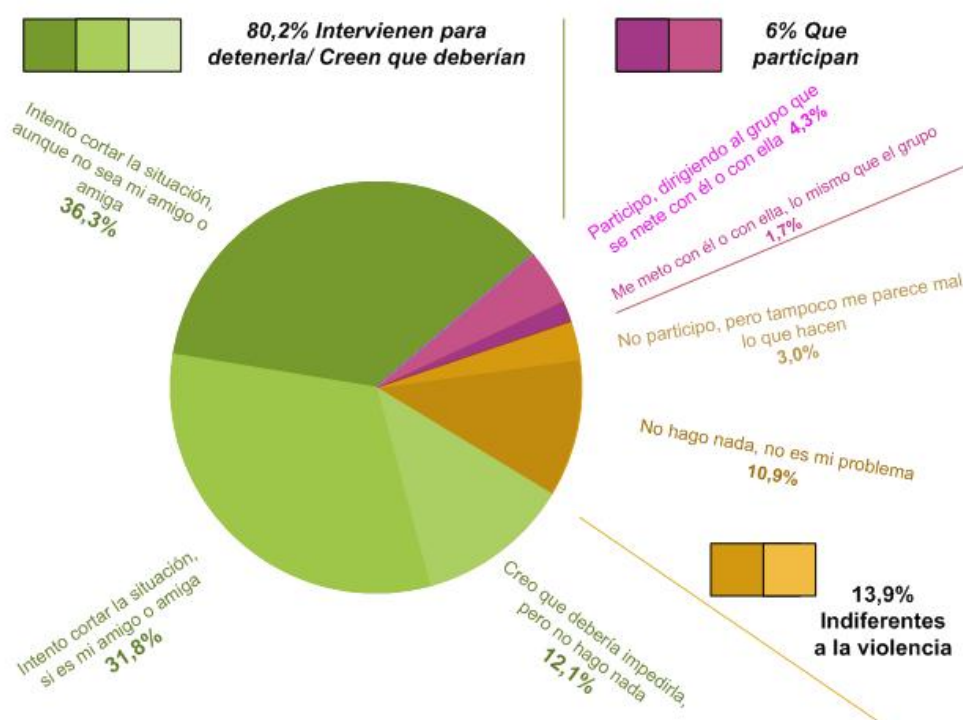


Figura 22. Cómo se posiciona el alumnado ante la violencia

2.2.3. Frecuencia de participación en distintas situaciones de violencia

En la tabla 29 se incluyen las respuestas del alumnado a las preguntas sobre frecuencia de victimización en distinto tipo de situaciones en los *dos últimos meses*.

Como se ha mencionado antes, para evitar la ambigüedad, se concretó a los estudiantes el significado de las posibles respuestas: a veces, a menudo y muchas veces en términos de frecuencia de los sucesos, de forma similar a las dos preguntas genéricas incluidas en el apartado anterior. Esta especificación ayudará a la comparación de los resultados con otras evaluaciones similares, aunque impide las comparaciones con otros estudios que no definen dichas categorías de respuesta.

Tabla 29. Situaciones de victimización reconocidas por el alumnado.

¿Con qué frecuencia has sufrido cada situación durante los dos últimos meses?	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	77,2	19,4	2,1	1,3
Mis compañeros me rechazan	85,4	11,4	2,0	1,2
Mis compañeros me impiden participar	86,3	10,1	2,2	1,3
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	79,6	15,4	2,8	2,1
Hablan mal de mí	66,8	26,6	4,0	2,5
Me rompen o me roban cosas	85,5	11,0	1,8	1,6
Me pegan	92,7	5,8	,8	,6
Me amenazan para meterme miedo	91,9	6,1	1,2	,8
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas,...)	96,9	1,9	,6	,5
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	93,5	4,4	1,2	,9
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	97,0	1,8	,7	,5
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,5	1,4	,6	,4
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	96,1	3,4	,3	,2
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	2,3	,1	,1
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	93,0	6,7	,1	,2
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o teléfono móvil para utilizarlo contra tí?	96,8	2,1	,6	,5

Los resultados incluidos en la tabla 29 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso (el 3,8%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y mucho se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y solo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí”, el problema más extendido, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

En los últimos tiempos aparecen con frecuencia en los medios de comunicación la utilización de nuevas tecnologías en situaciones de acoso. Con el objetivo de poder conocer la extensión y naturaleza de estas nuevas modalidades se han incluido en este estudio cuatro preguntas específicas. Como puede observarse en la tabla 29, entre el 1,1% y el 0,2% del alumnado ha sufrido a menudo o muchas veces estas nuevas modalidades de acoso. Cuando se considera la categoría a veces, el problema más extendido es la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos (6,7%), seguido de las grabaciones en móvil o vídeo (3,4%).

Tabla 30. Frecuencia de participación como agresor

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	70,2	26,0	2,6	1,2
Rechazándole	79,1	18,5	1,4	,9
Impidiéndole participar	88,3	9,8	1,4	,6
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	82,7	14,6	1,8	,9
Hablando mal de él o ella	69,2	26,5	2,9	1,4
Rompiéndole o robándole las cosas	95,3	3,7	,6	,4
Pegándole	91,9	6,7	,9	,5
Amenazándole para meterle miedo	93,1	5,3	1,0	,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	97,0	1,9	,6	,5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,5	3,1	,8	,5
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	97,3	1,7	,6	,4
Amenazándole con armas (palos. navajas)	97,3	1,6	,6	,4
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	96,8	2,2	,6	,4
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	1,6	,6	,3
¿Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	96,5	2,4	,7	,4
¿Has difundido fotos o imágenes por Internet o teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	97,2	1,8	,6	,4

Los resultados incluidos en la tabla 30 resultan coherentes con el porcentaje de prevalencia del acoso desde el papel de acosador (el 2,4%), puesto que la suma de los porcentajes de respuestas “a menudo” y “muchas veces” se sitúan en las agresiones de tipo psicológico en torno a dicha cifra, descendiendo en las formas más extremas de violencia. Y solo se sitúan por encima de dicha cifra en “hablan mal de mí” y en “ignorar”, las situaciones más extendidas, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso.

En la figura 23 y 24 se presentan conjuntamente los porcentajes del alumnado que indica sufrir como víctima o participar como agresor en distinto tipo de situaciones, sumando las categorías de respuesta “a menudo” y “muchas veces”. Como puede observarse en ambas tablas, el número de acosadores es menor al número de víctimas. En anteriores estudios, el número de agresores solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador (que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores).

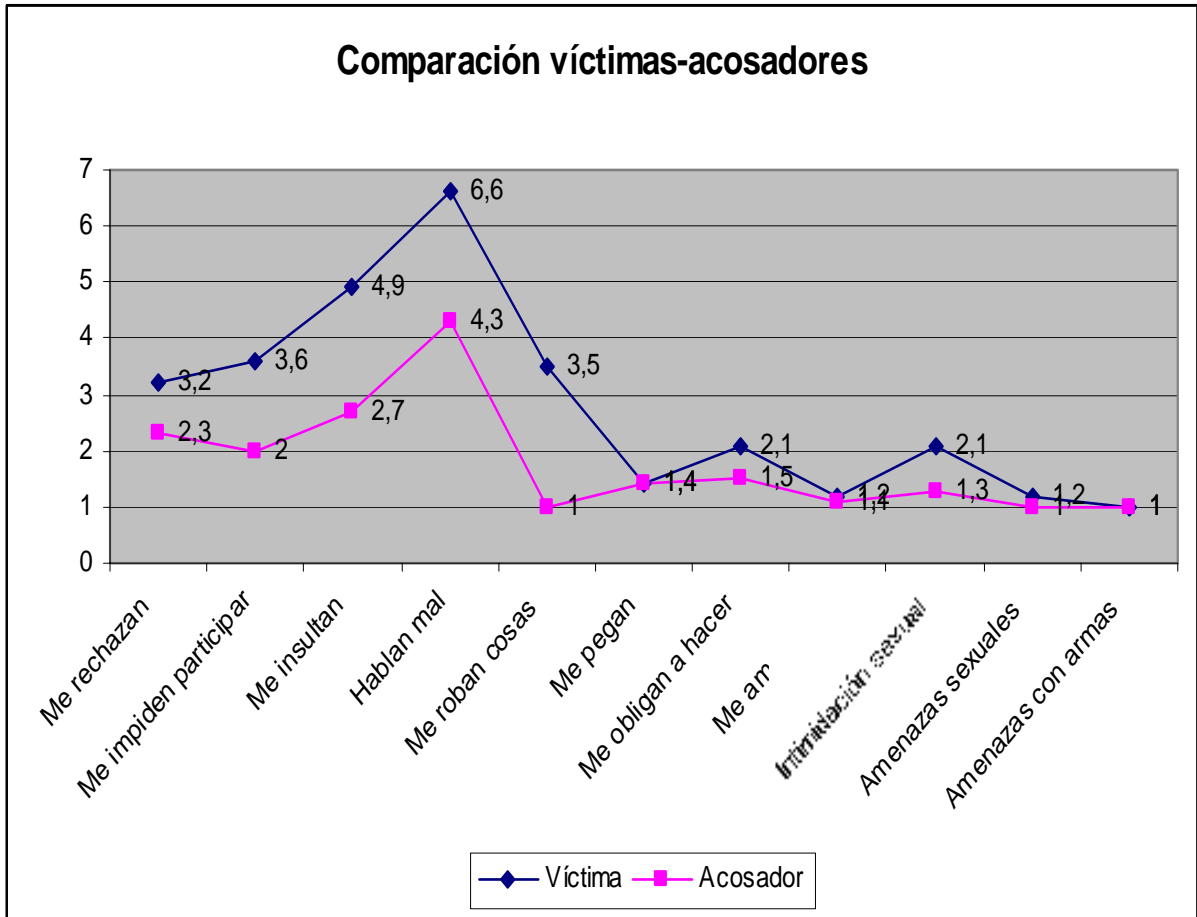


Figura 23. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

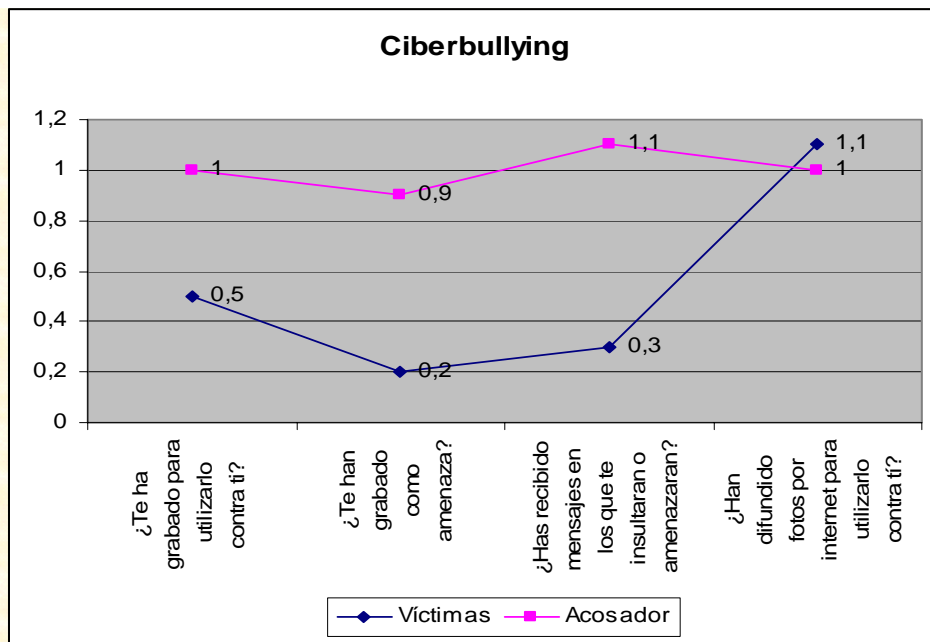


Figura 24. Comparativa entre porcentajes del alumnado víctima y del alumnado acosador en diversas situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías. Puntuaciones a menudo y muchas veces

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

A los estudiantes que habían sufrido las situaciones anteriores como víctimas se les preguntó hasta que punto pensaban que las situaciones de se produjeron por darse en él o en ella la serie de condiciones que se incluye en la tabla 31 junto a las respuestas.

Tabla 31. Condiciones personales con las que relacionan la victimización¹

	Frecuencia	Porcentaje
Porque me tienen envidia	1231	32,21
Ser nuevo en el centro	880	23,02
Tener alguna discapacidad	246	6,43
Estar aislado, sin amigos ni amigas	604	15,8
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	628	16,43
Ser un chica que no se comporta como la mayoría de chicas	623	16,3
Mi color de piel	352	9,2
Ser gitano o gitana	211	5,52
Venir de otro país	410	10,72
Ser más gordo	724	18,94
Ser más delgado	357	9,34
No defenderme	1229	32,15
Llevarme bien con los profesores	682	17,84
Tener buenas notas	815	2,11
Tener malas notas	463	12,11
Repetir curso	343	8,97

Los resultados recogidos en la tabla 31 ponen de manifiesto que las víctimas relacionan dicha situación, sobre todo, con características bastante extendidas en el conjunto de la población escolar, como son las siguientes: ser envidiado, no defenderse, ser nuevo en el centro, ser más gordo, llevarse bien con el profesorado y ser un chico o una chica que no se comporta como los demás chicos o chicas.

En función de la naturaleza menos frecuente de otras características cabe interpretar que sean menores los porcentajes de respuesta relacionados con: el color de la piel, ser gitano, venir de otro país o tener una discapacidad, que probablemente son asociados con la victimización por la mayor parte del alumnado con dichas características que sufre acoso.

El conjunto de los resultados recogidos en la tabla 31 pone de manifiesto la necesidad de prevenir la victimización trabajando la cohesión del grupo y la erradicación de todo tipo de exclusión.

¹ Los porcentajes fueron calculados sobre n = 3822 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas.

A los estudiantes que participaron como acosadores también se les preguntó sobre posibles características de las víctimas relacionadas con la agresión. Los resultados se presentan en la tabla 32.

Tabla 32. Condiciones de las víctimas con las que relacionan la agresión

	Frecuencia	Porcentaje
Porque le tienen envidia	634	16,58
Ser nuevo en el centro	656	17,16
Tener alguna discapacidad	489	12,79
Estar aislado, sin amigos ni amigas	1017	26,6
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de chicos	726	18,6
Ser una chica que no se comporta como la mayoría de chicas	609	15,93
Su color de piel	615	16,09
Ser gitano o gitana	331	8,66
Venir de otro país	613	16,03
Ser más gordo	925	24,21
Ser más delgado	277	7,24
No defenderse	916	23,96
Llevarse bien con los profesores	575	15,04
Tener buenas notas	523	13,68
Tener malas notas	354	9,26
Repetir curso	277	7,24

Los resultados recogidos en la tabla 32 ponen de manifiesto que los agresores relacionan dicha agresión, sobre todo, con las siguientes características de las víctimas: estar aislado, sin amigos, ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser nuevo en el centro y su color de piel.

Los resultados recogidos en la tabla 32 reflejan como principal similitud con los de la tabla 31 que una de las principales razones para elegir a un compañero como víctima es que no se defiende. Por otra parte, desde la perspectiva de los agresores adquiere mayor relevancia el aislamiento. El hecho de ser percibido como diferente aparece como relevante para ambos grupos. El conjunto de los resultados refleja la necesidad de trabajar la cohesión del grupo, la tolerancia y la construcción de la igualdad para erradicar el acoso.

2.2.5. Género y curso de los agresores

Con respecto a ¿quiénes les han agredido?, las respuestas se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33. Género y curso de los agresores¹

	Frecuencia	Porcentaje
Chicos de este curso	1803	47,09

¹ Los porcentajes fueron calculados sobre n = 3609 que son los y las estudiantes que podían responder a estas preguntas, dado que habían respondido “a veces”, “a menudo” o “muchas veces” a la pregunta sobre si se habían sentido víctimas de acoso. Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por lo que la suma de los porcentajes supera el 100.

Chicas de este curso	936	24,48
Chicos repetidores, de este curso	1189	31,10
Chicas repetidoras, de este curso	481	12,58
Chicos de un curso superior	943	24,67
Chicas de un curso superior	536	14,02

Como puede verse en la tabla, los agresores suelen sobre todo chicos, especialmente del propio curso, con un porcentaje considerable de repetidores considerable. Es también relativamente elevado el porcentaje de los del curso superior.

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

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

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

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

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

2.3.1. Conductas problemáticas en el alumnado

En la tabla 34 se presentan los resultados obtenidos respecto a la frecuencia de una serie de conductas inadecuadas en el alumnado sufridas por el profesor o profesora que responde. En la tabla 35 lo que responde el alumnado al preguntarle

por su participación en dichas situaciones. Y en la figura 25 se representan gráficamente ambos resultados, integrando la suma de respuestas “a menudo” y “muchas veces”.

Tabla 34. Conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario del profesorado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Los estudiantes me ignoran durante las clases	28,4	59,9	9,5	2,2
Los estudiantes me rechazan	74,1	24,1	1,3	,4
Llegan tarde a clase sin justificación	22,7	63,8	9,9	3,6
Molestan y me impiden dar clase	17,7	60,8	15,1	6,5
Me contestan mal	42,9	49,6	5,5	2,1
Me faltan al respeto	57,2	37,8	3,5	1,6
Me desprecian	84,4	13,8	1,3	,5
Se enfrentan conmigo	55,4	40,7	3,0	,8
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	88,6	9,9	1,2	,3
Me rompen o me roban mis cosas	96,7	2,9	,3	,1
Me amenazan para meterme miedo	94,6	4,8	,5	,1
Me agreden físicamente	99,4	,5	,1	,0

Tabla 35. Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado. Respuestas del cuestionario de estudiantes.

<i>¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	77,1	19,4	2,2	1,3
Rechazándole	87,6	10,0	1,6	,7
Despreciándole	87,7	9,6	1,9	,8
Molestándole e impidiéndole dar clase	76,6	19,2	2,7	1,4
Enfrentándome con él o ella	85,0	11,8	2,2	,9
Contestándole mal	79,1	17,6	2,2	1,1
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	93,5	4,7	1,1	,6
Rompiéndole o robándole sus cosas	95,8	2,8	1,0	,4
Amenazándole para meterle miedo	95,7	2,7	1,1	,4
Agrediéndole físicamente	96,0	2,5	,9	,7

De los resultados reflejados en las tablas 34 y 35, se desprende que:

1) El problema más frecuente y extendido, según el profesorado, es con gran diferencia, el comportamiento disruptivo (“molestan e impiden dar clase”); problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a:

- La concentración de dicho problema en muy pocos alumnos.
- Que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes lo sufren.

- 2) Diferencias en la misma dirección de la anterior, pero de menor magnitud, en dos conductas muy relacionadas con el comportamiento disruptivo. En ambas el porcentaje de alumnos que reconoce participar es inferior al porcentaje de profesores que dice sufrirlas frecuentemente (“ignorar”: 11,7% frente 3,5% y “contestar mal”: 7,6% frente a 3,3%). Hay una mayor coincidencia en “enfrentarse al profesor”: 3,8%% frente a 3,1%. También hay bastante coincidencia, aunque la diferencia se produce en sentido contrario, en insultar (1,4% frente al 1,7%).
- 3) El porcentaje de alumnos que dice participar en el resto de los problemas es superior al porcentaje de profesores que dice sufrirlas. Esta tendencia se observa en los que problemas que hacen referencia a:
- Sentimientos (“rechazarle: 1,7% frente a 2,3%).
 - Agresiones: “insultar y ridiculizar”, “romper o robar sus cosas”, “amenazar para meter miedo”, “agresión física”. En las tres primeras situaciones, el porcentaje de alumnos que reconoce participar con frecuencia gira entre el 1,4% y el 1,7% , mientras que el porcentaje de profesores es de un 0.4% o 0.5%. Diferencias que pueden reflejar que varios alumnos dirigen dicha conducta a un mismo profesor y/o a diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta.

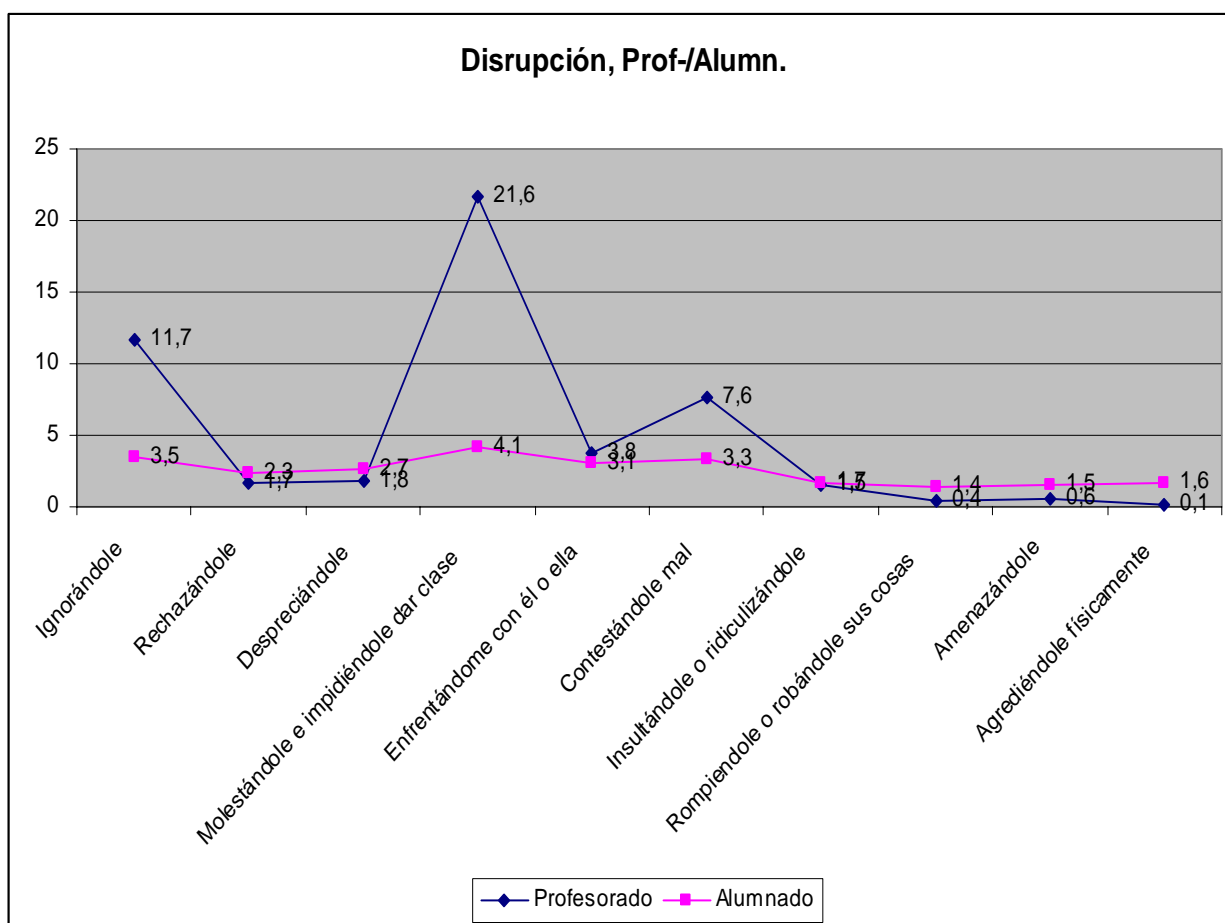


Figura 25. Comparativa entre porcentajes de conductas problemáticas del alumnado hacia el profesorado vistas por cada grupo. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

Resulta especialmente preocupante que el 0.1% del profesorado informe de que ha sufrido con frecuencia agresiones físicas, porcentaje que sube al 0,5% cuando se considera la categoría “a veces”. Este resultado contrasta con las situaciones en las que dicen haber participado algunos estudiantes (un 1,6% en agresiones físicas con frecuencia, y un 2,5% en la categoría “a veces”). El análisis de las características de este grupo de estudiantes, que indica haber agredido físicamente al profesorado, refleja que en ellos se concentran múltiples condiciones de riesgo. Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el hecho de informar participar en estas situaciones de agresión al profesorado (a veces, a menudo, muchas veces) y las siguientes características del alumnado:

- Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo.
- Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando y menor compromiso con el centro. En relación a dichos problemas cabe considerar también que en este grupo haya una menor participación en el nivel de educación infantil.
- Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, de expulsiones de centros educativos y de apertura de expedientes.
- La relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil: menores tasas de asistencia de las familias a las reuniones y mayores problemas de comunicación con el profesorado.
- Informan participar más en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas.
- Consumen con más frecuencia: bebidas alcohólicas, tabaco, cannabis y otras drogas ilegales. Su conducta de absentismo es también más elevada que la de los otros estudiantes.
- Su percepción de la conducta que reciben del profesorado difiere en que indican recibir con más frecuencia: amenazas para meterles miedo y agresiones físicas (el 56,31% considera haber recibido agresiones físicas del profesorado alguna vez).

El conjunto de los resultados obtenidos y su relación con los encontrados en investigaciones anteriores, sugiere que los enfrentamientos con el profesorado en los que este 4,1% de alumnado participa pueden formar parte de escaladas coercitivas en las que el profesorado trata de aplicar medidas disciplinarias, incluso de contención física, que son interpretadas por el alumnado como agresiones. Como se refleja más adelante, el 0,2% del profesorado reconoce haber participado en alguna agresión física hacia el alumnado, conducta que probablemente se

produce en el contexto de dichas escaladas cuando llegan a sus expresiones más graves. En el informe completo de este estudio se incluirá un detallado análisis de estos problemas.

2.3.2. Conductas problemáticas en el profesorado

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

En la Tabla 36 se presenta el porcentaje del alumnado que responde haber vivido cada problema en su relación con el profesorado. En la tabla 37 el porcentaje del profesorado que reconoce haber emitido dichos comportamientos. Y en la figura 26 se representan gráficamente ambos resultados, integrando la suma de respuestas “a menudo” y “muchas veces”.

Tabla 36. Percepción de conductas problemáticas en el profesorado según cada estudiante

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Me ignoran	69,7	25,7	3,0	1,6
Me rechazan	85,8	11,5	1,7	,9
Me impiden participar	81,9	14,6	2,4	1,0
Me echan de clase	75,6	20,0	2,7	1,6
Me gritan	63,9	28,3	5,2	2,5
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	85,9	11,0	2,0	1,0
Me tienen manía	68,1	24,2	4,8	2,9
Me contestan mal	71,6	22,9	3,6	1,8
Me intimidan con amenazas sobre las calificaciones	78,0	15,6	4,2	2,1
Me amenazan para meterme miedo	90,0	7,0	1,8	1,2
Me agreden físicamente	94,9	3,2	1,1	,7

Tabla 37. Conductas que el profesor reconoce haber manifestado en sus clases.

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	65,1	32,0	2,0	,8
Rechazándole	93,9	5,7	,3	,1
Impidiéndole participar en clase	79,7	19,3	,8	,1
Echándole de clase	43,8	51,5	4,0	,6
Enviándole a jefatura de estudios (a algunos estudiantes)	51,9	44,8	2,7	,5
Gritándole	46,5	47,4	5,1	1,0
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	97,2	2,6	,1	,0
Teniéndole manía	94,8	5,0	,1	,1
Contestándole mal	83,9	15,7	,3	,0

Intimidándole con amenazas sobre las calificaciones	63,5	33,0	3,1	,4
Amenazándole para meterle miedo	91,9	7,6	,4	,1
Agrediéndole físicamente	99,8	,2	,0	

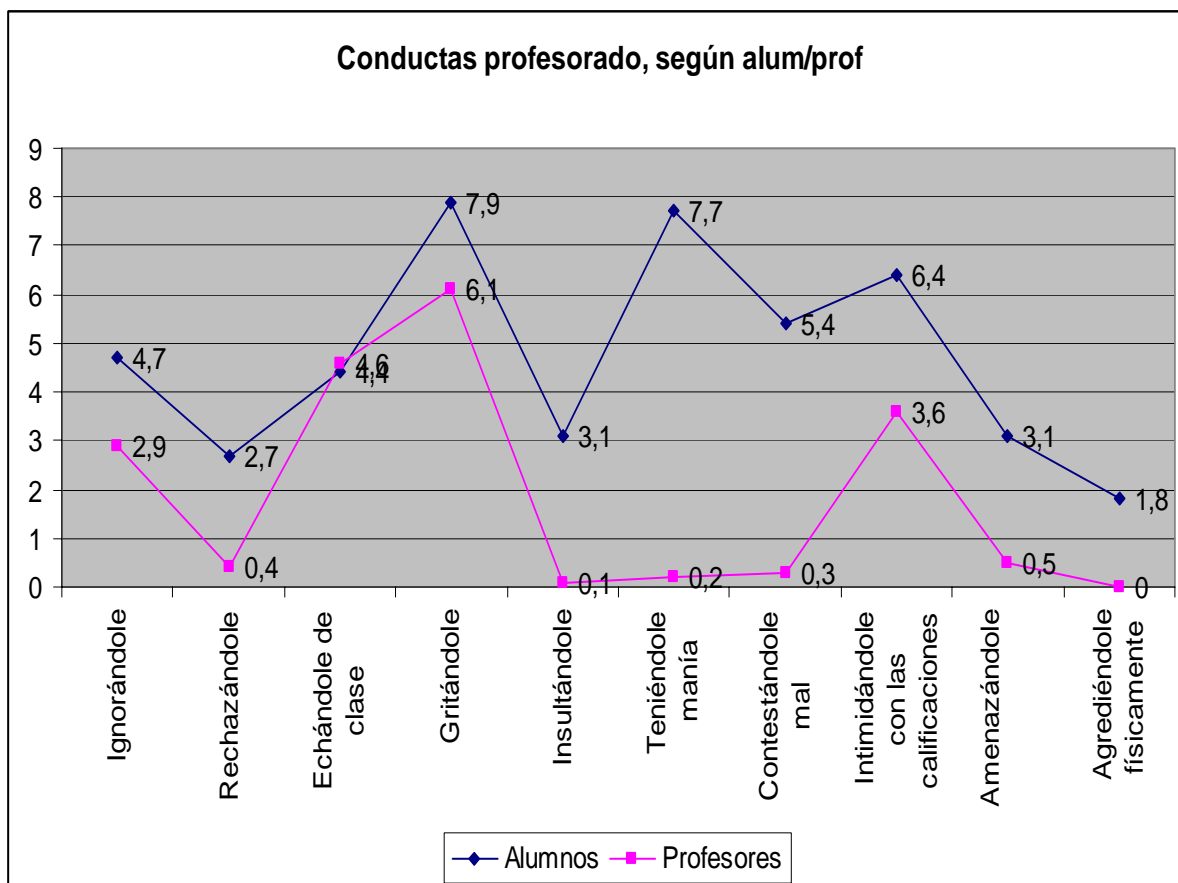


Figura 26. Comparativa entre porcentajes de las conductas problemáticas del profesorado hacia el alumnado según cada grupo. Puntuaciones a menudo y muchas veces.

Los resultados incluidos en la tablas y en la figura ponen de manifiesto que:

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

me tienen manía, me intimidan con amenazas sobre las calificaciones y me contestan mal.

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

En los últimos tiempos se han conocido algunos casos de violencia hacia el profesorado desde las familias, que han generado una gran preocupación social. Parece, por tanto, necesario incluir en el diagnóstico de la convivencia indicadores que permitan detectarlos. Con este objetivo se incluyeron en los tres cuestionarios respondidos por docentes cuatro preguntas sobre este tipo de problemas, siguiendo la perspectiva empleada para la detección de la violencia en las otras relaciones. Los resultados se presentan en las tablas 36-38.

Como puede observarse en las tablas, integrando las categorías “a menudo y muchas veces”, el 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Cuando se consideran las respuestas que afectan al centro en su totalidad, estos porcentajes se sitúan en el 1,7% y el 0,0%, respectivamente, según los resultados de los departamentos de orientación, y en el 1,6% y el 0,2%, según los equipos directivos. El porcentaje sube sensiblemente cuando se considera la categoría a veces. Estos resultados reflejan que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y la ha ejercido menudo, el 0,5 y el 0,2, respectivamente, que la ha sufrido y la ha ejercido en alguna ocasión). Conviene tener en cuenta que 7 departamentos de orientación y 5 equipos directivos han tenido conocimiento de dichas agresiones

Tabla 38. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia. Respuestas del cuestionario del profesorado en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
He recibido un trato ofensivo o insultante de alguna familia	72,1	27,2	0,6	0,1
He tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	98,7	1,1	0,1	0,1
He sufrido agresiones físicas por parte de alguna familia	99,4	0,5	0,1	0,0
He agredido físicamente a alguna familia	99,7	0,2	0,1	,00

Tabla 39. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia. Respuestas del cuestionario de los Departamentos de Orientación en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante	14	84,3	1,4	0,3
Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	77,9	22,1	0,0	0,0

Ha habido agresiones físicas de alguna familia al profesorado	97,6	2,4	0,0	0,0
Ha habido agresiones físicas del profesorado a alguna familia	100	0,0	0,0	0,0

Tabla 40. Conductas problemáticas entre el profesorado y alguna familia. Respuestas del cuestionario de los Equipos Directivos en porcentajes

¿Con qué frecuencia se han producido cada uno de los problemas que se mencionan a continuación?	Nunca	A veces	A Menudo	Muchas veces
Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante	29,1	69,3	1,3	0,3
Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante	80,7	19,0	0,3	0,0
Ha habido agresiones físicas de alguna familia al profesorado	98,4	1,3	0,3	0,0
Ha habido agresiones físicas del profesorado a alguna familia	99,3	0,3	0,3	0,0

2.5. Opiniones y actitudes que conducen a la violencia

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

En la Tabla 41 se presenta la distribución de respuestas del alumnado a 13 preguntas que incluyen actitudes, opiniones o disposiciones que tienen una importante influencia en el riesgo de violencia, sexismo o intolerancia. En las 11 primeras, las respuesta expresa grado de acuerdo. En las dos últimas hace referencia al grado en que se da la condición indicada en la pregunta.

Tabla 41. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en el alumnado

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	33,7	32,1	20,7	13,5
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	60,5	26,5	7,8	5,2
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	43,7	25,6	19,6	11,1
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	41,3	27,0	19,0	12,7

Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	60,6	25,3	10,1	3,9
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	89,3	7,0	2,3	1,4
El hombre que parece agresivo es más atractivo	73,6	19,2	5,2	2,1
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	66,1	24,7	7,0	2,2
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	69,5	23,1	5,5	2,0
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	75,0	17,2	5,1	2,7
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	84,2	10,2	3,4	2,1

Como puede observarse en la tabla 41, las justificaciones de violencia que más acuerdo generan entre el alumnado son las que tienen que ver con la violencia reactiva “si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” (que cuenta con un 30,7% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo (“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”, con un 34,2% de acuerdo).

Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 3,8% del alumnado, porcentaje menor al obtenido en investigaciones anteriores, poniendo así de manifiesto que la toma de conciencia colectiva sobre este gravísimo problema llega también a la adolescencia. El porcentaje de acuerdo con actitudes machistas suele incrementarse cuando se expresan de forma menos extrema. Así, el 7,3% del alumnado está de acuerdo con que indicador “el hombre que parece agresivo es más atractivo, Conviene, por tanto, prestar una especial atención a estos indicadores de reproducción de violencia de género, que debe ser erradicada desde la educación incrementando las medidas destinadas a conseguirlo con toda la población.

El porcentaje de acuerdo adolescente con la justificación del castigo físico (“a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”), es de un 31,7%, muy inferior al que se detecta en las encuestas de población entre adultos.

Las dos últimas preguntas incluidas en la tabla 41 son indicadores de racismo y xenofobia. Como puede observarse, aunque la mayor parte del alumnado se posiciona claramente contra dichos problemas, puesto que no votaría ni aprueba las acciones de los grupos racistas o xenófobos, un 7,8% las aprueba bastante o

mucho y un 5,5% estaría bastante o muy dispuesto a darles el voto. Conviene tener en cuenta, además, que estos indicadores están estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por determinadas bandas violentas.

En las tablas 42 y 43 se presentan los resultados de la tabla 41 desglosados en función del género del alumnado. Como puede observarse en ellas, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas. Resulta, sin embargo, especialmente sorprendente que un 3% de alumnas adolescentes manifieste estar bastante o muy de acuerdo con la justificación de la violencia de género y que un 7,6% con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, porcentaje que supera incluso al de los chicos ante la misma frase. En la publicación completa de este estudio se presentará un análisis detallado de los resultados en función del género. A partir de los presentados en este avance, ya puede destacarse la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia de género desde la educación secundaria, de forma que su eficacia se extienda también a los casos de riesgo que aquí se detectan no sólo entre los alumnos sino también entre las alumnas.

Tabla 42. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en las alumnas

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	34,4%	33,5%	19,6%	12,4%
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	55,5%	32,2%	9,2%	3,1%
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	64,4%	25,6%	6,6%	3,4%
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	50,4%	25,2%	16,8%	7,7%
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5%	28,1%	18,9%	10,5%
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	65,5%	24,0%	7,9%	2,6%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	92,0%	5,1%	1,9%	1,1%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	72,2%	20,2%	5,5%	2,1%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	70,5%	22,4%	5,6%	1,5%
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	76,9%	18,6%	3,5%	1,0%
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	79,0%	14,9%	4,2%	1,8%

¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	87,6%	8,5%	2,5%	1,4%
---	-------	------	------	------

Tabla 43. Actitudes y opiniones hacia la violencia y la intolerancia en los alumnos.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	32,7%	30,9%	21,9%	14,6%
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	42,3%	34,0%	16,0%	7,7%
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	56,7%	27,4%	9,0%	6,9%
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	37,0%	26,2%	22,5%	14,4%
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	42,5%	28,1%	18,9%	10,5%
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	55,8%	26,7%	12,3%	5,2%
Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	86,8%	8,8%	2,7%	1,6%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	75,0%	18,1%	4,7%	2,2%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	61,8%	26,9%	8,4%	2,9%
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	62,4%	27,5%	7,3%	2,8%
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	79,0%	14,9%	4,2%	1,8%
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político racista o xenófobo?	87,6%	8,5%	2,5%	1,4%

2.6. Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado

Para obtener indicadores sobre absentismo se plantearon al alumnado las mismas preguntas del Estudio PISA 2000 referidas a faltar al centro escolar (jornadas completas), faltar a algunas clases (absentismo selectivo) y llegar tarde a

clase (absentismo de retardo), durante las dos últimas semanas. En la tabla 44 se presentan los resultados.

Tabla 44. Absentismo no justificado en las dos últimas semanas

En las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin falta justificada?	76,2%	13,0%	5,0%	2,1%	,8%	2,8%
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	78,8%	11,7%	4,3%	1,8%	,7%	2,7%
¿Has llegado tarde a clase?	50,0%	23,2%	10,6%	5,7%	2,2%	8,4%

Como puede observarse en la tabla, la conducta de “hacer pellas” está relativamente extendida, puesto que (excluyendo a los que no lo han hecho nunca) queda un 23,8% del alumnado, que afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 21,2% a alguna/s de las clases.

En el cuestionario para estudiantes se incluían cuatro preguntas sobre consumo de drogas, cuyos resultados se presentan en la tabla 45. Su objetivo es poder estudiar junto a los problemas de convivencia la existencia de otros problemas que se originan y expresan, en su mayor parte, fuera de la escuela.

Tabla 45. Frecuencia de consumo de drogas reconocido por el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%
Bebidas alcohólicas	52,9	23,6	11,1	12,4
Cigarrillos	79,0	7,9	2,9	10,2
Porros	88,9	5,1	2,4	3,6
Otras drogas ilegales	96,5	1,5	,7	1,3

Como puede observarse en la tabla, el consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 23,4% del alumnado; seguido si se suman estas dos categorías, por el tabaco (el 13,1%); los “porros” (el 6%) y otras drogas ilegales (el 2%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado, y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.

TERCERA PARTE

CONDICIONES PARA CONSTRUIR Y MEJORAR LA CONVIVENCIA

Qué se está haciendo y qué es preciso mejorar

3.1. Construir la convivencia desde las clases en cualquier materia

Una buena convivencia escolar se construye, en buena parte, a partir de una interacción de calidad entre el alumnado y el profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que ocupan la mayor parte de su tiempo en la escuela. Los problemas detectados en la segunda parte de este informe, pueden ser considerados como la antítesis de dicha calidad. Con el objetivo de disponer, también, de indicadores positivos sobre cómo se construye la convivencia en este sentido, en el cuestionario del profesorado se incluyeron 15 preguntas sobre acciones positivas aplicadas en las clases, cuatro de las cuales fueron planteadas también al alumnado. Los resultados se presentan en las tablas 47 y 48

Tabla 47. Conductas y medidas que el profesorado indica haber llevado a cabo en clase

<i>¿Con que frecuencia en las clases?</i>	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
Muestro interés por el aprendizaje de cada estudiante.	,3	3,4	41,0	55,3	96,3
Explico de forma que los estudiantes puedan entenderlo	,1	,6	26,9	72,4	99,3
Logro que las clases sean interesantes	,1	20,8	58,8	20,2	79,0
Consigo mantener el orden en la clase	,3	10,2	47,3	42,2	89,5
La adaptación de los contenidos tratados contribuye a lograr un buen clima en el aula	,4	17,5	53,2	28,9	82,1
Respeto las opiniones del alumnado y estímulo a expresarlas en las clases	,2	6,2	46,1	47,5	93,6
En las clases estímulo a los alumnos y alumnas a discutir sobre cuestiones sociales y políticas sobre las que existe diversidad de opiniones	7,6	35,7	33,7	23,0	56,7
El alumnado puede expresar libremente su opinión aunque sea muy diferente de la del resto de la clase.	,3	8,4	40,4	50,9	91,3
Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes	2,7	33,2	41,2	22,9	64,1
El Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado	1,1	15,6	46,4	37,0	83,4
Ayudo a entender los criterios y resultados de la evaluación para que la consideren justa	,4	5,8	41,3	52,5	93,8
Incorporo actividades destinadas a que la clase esté más unida	3,6	31,3	43,3	21,9	64,9
Desarrollo actividades para promover el acuerdo acerca de las normas de convivencia	8,8	37,6	37,7	15,9	53,6
Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases	6,2	34,5	38,6	20,6	59,2
Cuando se produce un conflicto entre iguales en clase o fuera de ella intervengo activamente para favorecer su solución	1,3	19,5	44,3	34,9	79,2

Como puede observarse en la tabla 47, en todos los indicadores positivos de construcción de la convivencia desde el aula, la mayoría del profesorado responde que los aplica a menudo o muchas veces. Las respuestas son especialmente positivas en todo aquello que tiene que ver con la disposición del profesorado para respetar los valores educativos (“respeto las opiniones, intento que entiendan los criterios de la evaluación y que los consideren justos.”...). Buscando, por el otro extremo, los indicadores menos aplicados, a partir de los cuales conocer cómo mejorar la convivencia desde el aula, cabe destacar los indicadores que suponen innovaciones educativas basadas en la cooperación entre estudiantes (el 35,9% dice que lo aplica a veces o nunca), actividades destinadas a que la clase esté más unida (el 34,9% no las lleva a cabo con frecuencia), el debate sobre cuestiones sociales o políticas en las que existe diversidad de opiniones (el 43,3% indica que lo utiliza a veces o nunca) y el hecho de estimular desde las clases la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases (el 40,7% no lo lleva a cabo de forma habitual).

Tabla 48 . Percepción de las conductas del profesorado en las clases por el alumnado

<i>¿En cuántas clases?</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Muestra interés por el aprendizaje de cada estudiante	5,5	32,0	42,0	20,5	62,5
Explica de forma que podamos entenderlo	3,3	31,1	46,8	18,7	65,5
Logra que las clases sean interesantes	13,2	54,5	25,0	7,3	32,3
Sabe mantener el orden en la clase	6,9	44,3	39,3	9,5	48,8

Comparando las respuestas del alumnado y el profesorado ante indicadores paralelos, como puede observarse en las tablas 47-48, la inmensa mayoría del profesorado (el 96,3%) indica que a menudo o muchas veces “explica de forma que los estudiantes puedan entenderlo”; porcentaje que percibe con frecuencia (en la mayoría o en todas las clases) el 65,5% entre el alumnado. Conviene tener, en cuenta, también, que aunque minoritario, es relativamente elevado el porcentaje de estudiantes que solo puede entender algunas clases (31,1%). Es decir, que existen más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta.

También es generalizada la conducta de “mostrar interés por el aprendizaje de cada estudiante” como reconoce que lleva a cabo el 96,3% del profesorado y el 62,5% del alumnado. De nuevo, aunque minoritario, también hay un porcentaje importante de estudiantes que afirma que esto sucede solo en algunas clases (32%) o en ninguna clase (5,5%).

Las discrepancias entre los resultados obtenidos a través de los dos cuestionarios aumentan ante el indicador: “logra mantener el orden en la clase”, reconocido como lo más frecuente por el 89,5% del profesorado y por el 48,8% del alumnado, y sobre todo respecto a “logra que las clases sean interesantes” (considerado como lo más frecuente por el 79% del profesorado y por el 32,3% del alumnado). Es decir, que en este último indicador, de gran relevancia para

prevenir las distracciones y el comportamiento disruptivo, la mayoría del alumnado (el 67,7%) reconoce que solo despiertan su interés algunas clases. Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar. Por eso, para comprender estos resultados conviene tener en cuenta, también, los dos indicadores que se presentan en las tablas 49 y 50.

Tabla 49. La conducta del alumnado en clase vista por el alumnado

<i>cuantas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	Ma- yoría	En todas	En mayoría/ En todas
Escuchan con atención lo que dice el profesor o profesora	5,3	54,3	36,5	3,9	40,4
Se esfuerzan por aprender en clase	5,9	51,8	36,4	5,8	42,2

Tabla 50. La conducta del alumno en clase vista por el profesorado.

<i>¿En cuantas clases? Los estudiantes</i>	Nunca	En algunas	En la mayoría	En todas	En mayoría/ En todas
Se esfuerzan por aprender en clase	1,4	42,9	43,4	12,3	55,7
Escuchan con atención lo que digo	1,2	36,6	47,3	14,9	62,2

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

3.2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello. Su logro debe ser evaluado, por tanto, como un importante indicador de construcción de la convivencia. Con dicho objetivo, en este estudio, se han incluido una serie de ocho indicadores sobre habilidades necesarias para la convivencia democrática en la sociedad tecnológica. En las tablas 51 y 52 se incluyen los resultados desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.

Tabla 51 Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el alumnado.

<i>En este centro nos enseñan a...</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender nuestros derechos	11,3	43,2	33,7	11,9
Cumplir con nuestros deberes	3,1	15,8	42,3	38,8
Tener tu propio criterio sobre lo que ves en la televisión, internet, etc.	12,5	35,7	37,3	14,4
Utilizar internet para aprender cosas importantes	13,5	36,7	35,7	14,2
Respetar los derechos humanos	5,2	23,0	44,7	27,1
Comprender el funcionamiento de la democracia	14,5	38,3	34,9	12,2
Alternativas a la violencia	10,9	30,8	38,9	19,4
Entender a personas que piensan de otra manera	8,4	28,6	42,5	20,4

Tabla 52 Habilidades para construir una convivencia de calidad vistas por el profesorado.

<i>En este centro enseñamos a</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Defender derechos	1,3	25,3	50,8	22,6
Cumplir con deberes	,4	5,9	50,8	42,9
Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, internet, etc.	1,6	26,8	47,7	23,9
Utilizar internet para aprender cosas importantes	5,2	39,3	39,4	16,1
Respetar los derechos humanos	,8	13,2	45,0	41,0
Comprender el funcionamiento de la democracia	3,7	32,8	42,3	21,2
Alternativas a la violencia	,6	12,0	52,2	35,1
Entender a personas que piensan de otra manera	1,8	24,1	48,1	26,0

Para interpretar los resultados de las tablas 51 y 52 conviene tener en cuenta cómo se especificaban las posibles respuestas: nada=nunca, poco=en ocasiones especiales, bastante=al menos una vez por semana, mucho=varias veces por semana.

La comparación de las respuestas incluidas en dichas tablas por profesores y alumnos, refleja en la mayoría de las cuestiones una valoración mayoritariamente positiva en ambos colectivos, y sobre todo entre el profesorado. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que en algunos indicadores algo más de la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades, puesto que solo se enseñan en ocasiones especiales o nunca. En este sentido, cabe destacar que algo más de la mitad del alumnado (el 54,5%) diga que en el centro se enseña poco o nada a defender derechos; entre el profesorado esta respuesta de baja frecuencia se reduce al 26,6%. Por otra parte, el 52,5% del alumnado dice que su escuela enseña poco o nada a entender el funcionamiento de la democracia; entre el profesorado estas respuestas de baja frecuencia suman un 36,5%.

Para construir adecuadamente la convivencia en la sociedad tecnológica la escuela debe enseñar a manejar las nuevas tecnologías, desarrollando una capacidad crítica respecto a su uso. Se incluyeron dos indicadores, en este sentido. Respecto al uso de Internet para aprender cosas importantes: el 49,8,2 del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, porcentaje bastante próximo al del 55,5% del profesorado que da respuestas similares. Existe más discrepancia respecto a “formar un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, Internet....”, el 51,8,2% del alumnado dice que se enseña bastante o mucho, frente al 71,6,4% del profesorado que responde en dicha dirección.

Una especial relevancia tiene para la convivencia el resultado sobre las alternativas a la violencia, que el 58,3% del alumnado indica haber trabajado bastante o mucho, frente al 87,4% del profesorado que indica enseñarlas con frecuencia.

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

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

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

En las tablas 53, 54 y 55, y en las figuras que les siguen, se presentan los resultados obtenidos en una serie de indicadores elaborados para conocer hasta qué punto se construyen en los centros valores alternativos a la violencia y la exclusión de quienes se perciben diferentes o en situación de debilidad.

Tabla 53. Igualdad y tolerancia según el alumnado, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	27,0	42,7	22,0	8,3
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	7,0	22,6	42,6	27,8
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	6,1	30,0	44,1	19,8

Se trabaja con eficacia para superar el machismo	16,2	32,5	34,0	17,3
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	24,9	35,3	26,7	13,2
Aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	13,2	31,8	36,1	19,0
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus profesores y profesoras	6,8	25,2	41,3	26,7
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de sus compañeros y compañeras	7,6	34,4	41,0	17,0

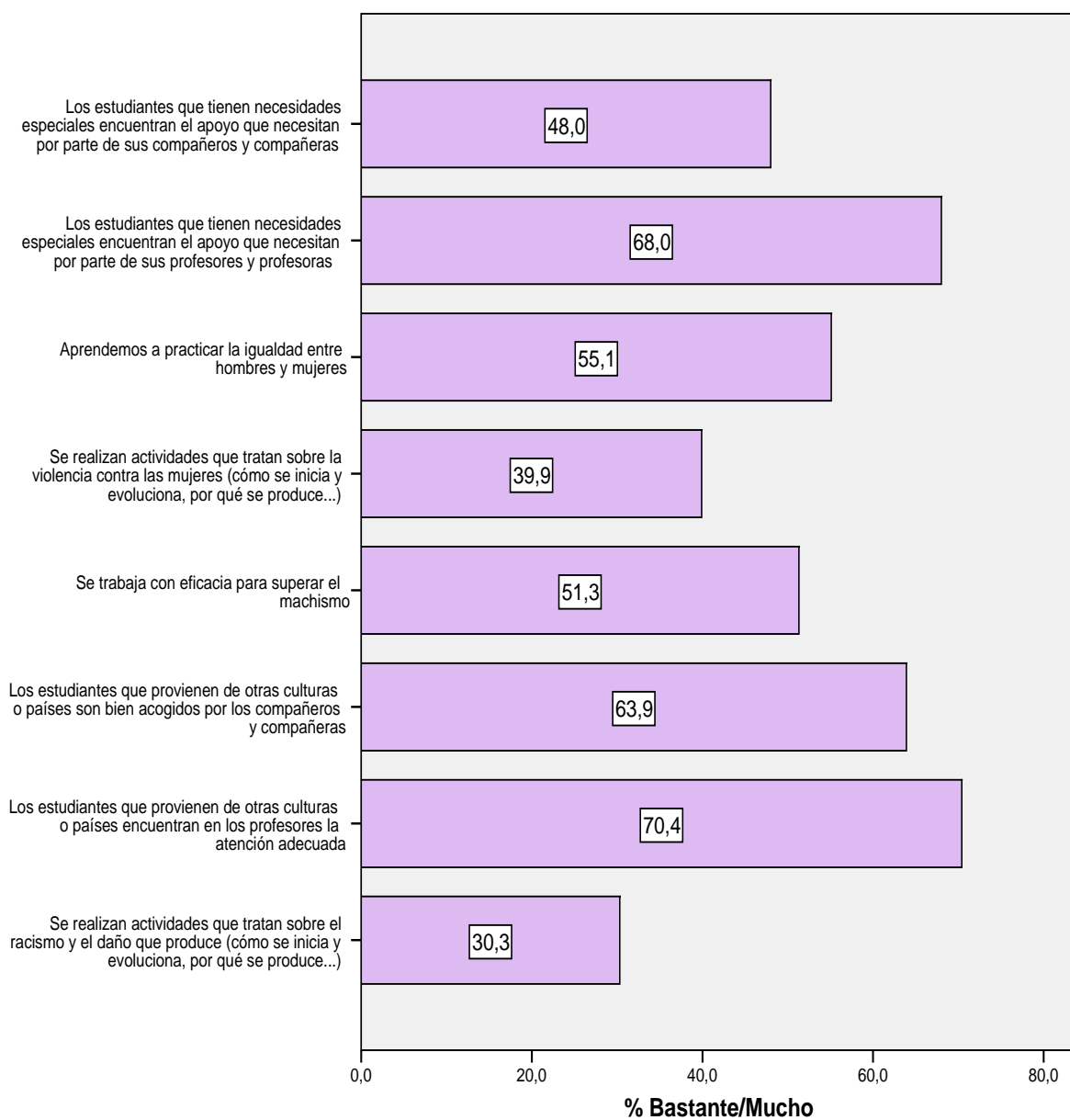


Figura 27 La construcción de la igualdad y la tolerancia. Porcentaje del alumnado que encuentra frecuente cada indicador

Como puede observarse en la tabla 53, respecto a los valores de tolerancia y el trato hacia estudiantes de otras culturas, el alumnado reconoce mayoritariamente que el profesorado les da una atención adecuada, puesto que la suma de quienes responden que esto sucede bastante o mucho es de un 70,4%. Algo menor, pero también claramente mayoritario, es el porcentaje de quienes responden en la misma dirección sobre el trato proporcionado a dichos estudiantes por los compañeros y compañeras (63,9%). Sin embargo, ante la pregunta “se realizan actividades sobre el racismo y el daño que produce”, las respuestas mayoritarias se producen al sumar las categorías que indican “poco o nada” (con un 69,7%).

Respecto a la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención del machismo, los mejores resultados se observan en el indicador “aprendemos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres”, el 55,1% del alumnado dice que bastante o mucho. En segundo lugar, algo más de la mitad, el 51,3% reconoce en las mismas categorías de respuesta que en el centro “se trabaja con eficacia para superar el machismo”. Sin embargo, ante el indicador “se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres” son mayoría quienes responden que esto sucede poco o nunca.

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

Respecto a los dos indicadores sobre el trato que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales, de nuevo se observa una valoración mayoritariamente positiva: el 68% respecto al trato dado por el profesorado y el 58% respecto al trato dado por el alumnado.

Tabla 54. Igualdad y tolerancia según el profesorado, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué surge cómo corregirlo...)	4,2	25,8	48,9	21,0
Enseñar a respetar y valorar otras culturas	1,1	12,1	53,6	33,2
Proporcionar una adecuada atención al alumnado que procede de otras culturas o países	1,4	13,1	58,1	27,4
Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras	1,2	9,3	58,1	31,4
Ayudar a entender qué es el machismo y cómo corregirlo	1,9	17,6	50,7	29,8
Actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	6,1	30,7	41,4	21,8
Enseñar a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,1	10,7	52,2	36,0
Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales	1,3	17,4	55,7	25,6

Lograr que el alumnado que tiene necesidades especiales encuentre el apoyo que necesita	1,1	14,6	58,0	26,3
---	-----	------	------	------

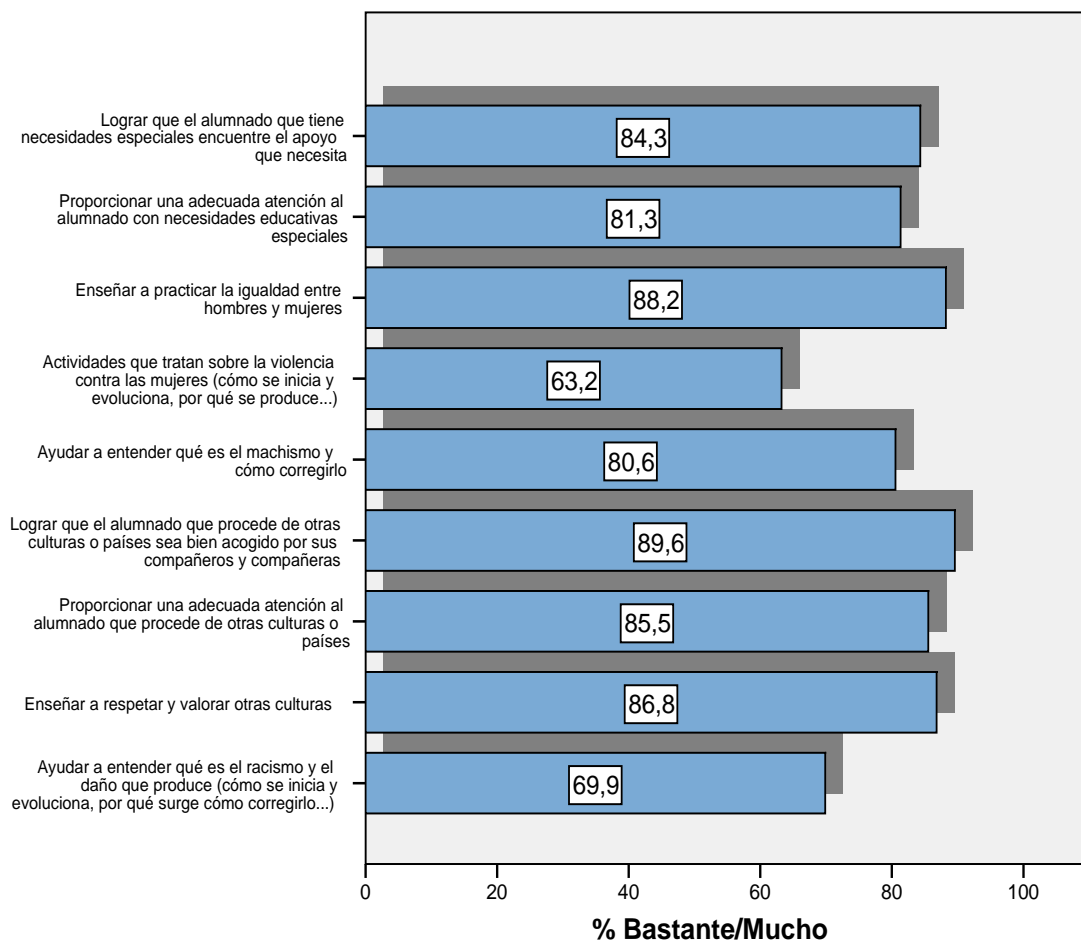


Figura 28. La construcción de la igualdad y la tolerancia. Porcentaje del profesorado que encuentra frecuente cada indicador

Tabla 55. Igualdad y tolerancia según los departamentos de orientación, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia, por qué se produce..)	3,5	38,9	49,2	7,3
Se realizan actividades de educación intercultural, para enseñar a respetar y valorar otras cultura	2,8	37,5	51,6	8,5
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	1,8	11,7	66,8	19,9
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	2,1	18,9	66,9	12,2
Se realizan actividades que tratan sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo	4,3	33,0	52,8	9,8
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	5,3	29,1	54,3	11,2

Se enseña a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,4	14,4	72,5	12,4
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de los profesores y profesoras	1,6	20,0	56,2	22,2
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte sus compañeros y compañeras	1,4	31,7	55,5	11,4

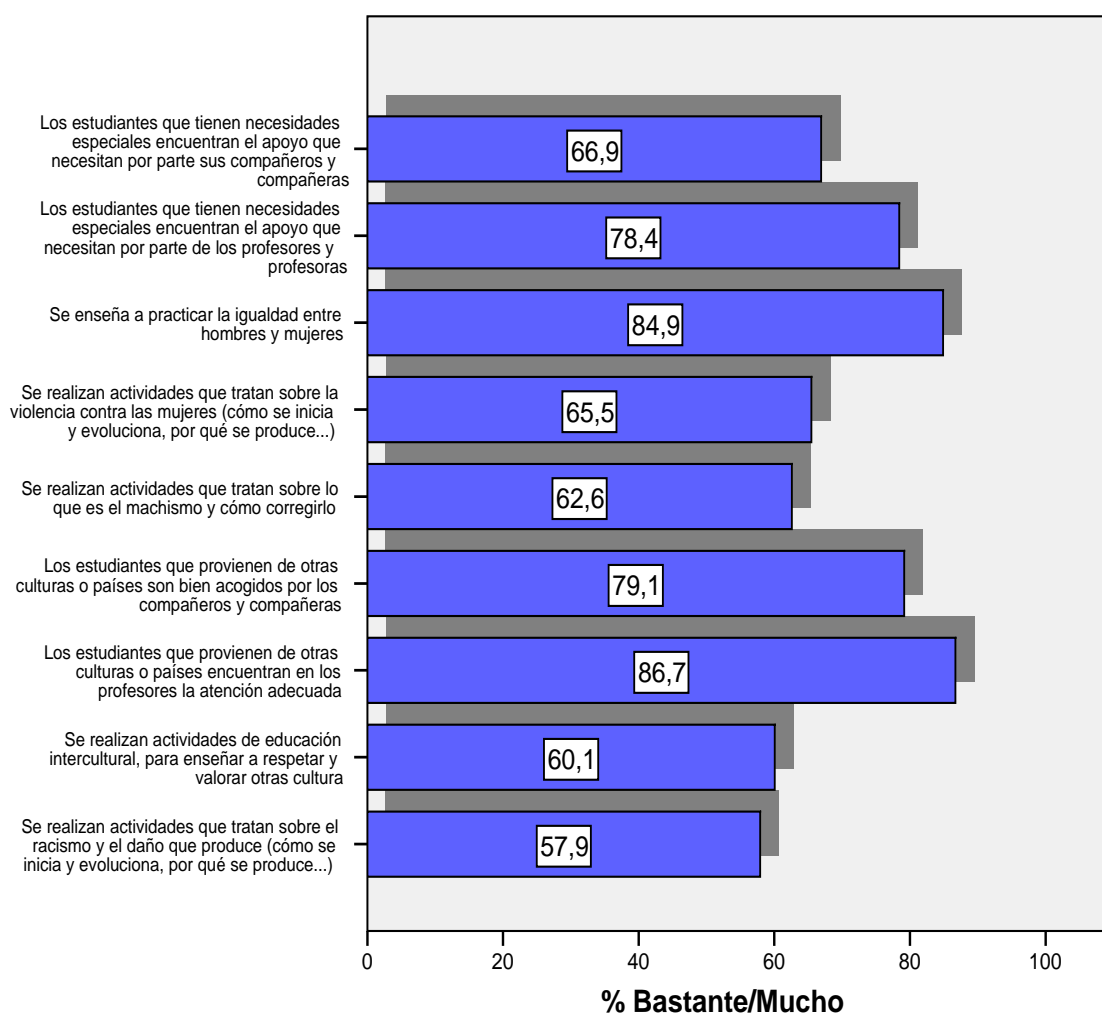


Figura 29. Igualdad y la tolerancia. Porcentaje de departamentos de orientación que encuentra frecuente cada indicador

Tabla 56. Igualdad y tolerancia según los equipos directivos, en porcentajes

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se realizan actividades que tratan sobre el racismo y el daño que produce (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	,7	24,7	57,2	17,4
Se realizan actividades de educación intercultural, para enseñar a respetar y valorar otras culturas	1,0	23,4	53,9	22
Los estudiantes que provienen de otras culturas o países encuentran en los profesores la atención adecuada	1,7	3,0	52,5	42,9

Los estudiantes que provienen de otras culturas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras	1,0	7,3	69,0	22,7
Se realizan actividades que tratan sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo	2,3	25,7	53,3	18,6
Se realizan actividades que tratan sobre la violencia contra las mujeres (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)	2,3	26,3	52,0	19,3
Se enseña a practicar la igualdad entre hombres y mujeres	1,0	5,9	56,9	36,2
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte de los profesores y profesoras	1,0	4,3	48,6	46,1
Los estudiantes que tienen necesidades especiales encuentran el apoyo que necesitan por parte sus compañeros y compañeras	1,0	15,5	65,8	17,7

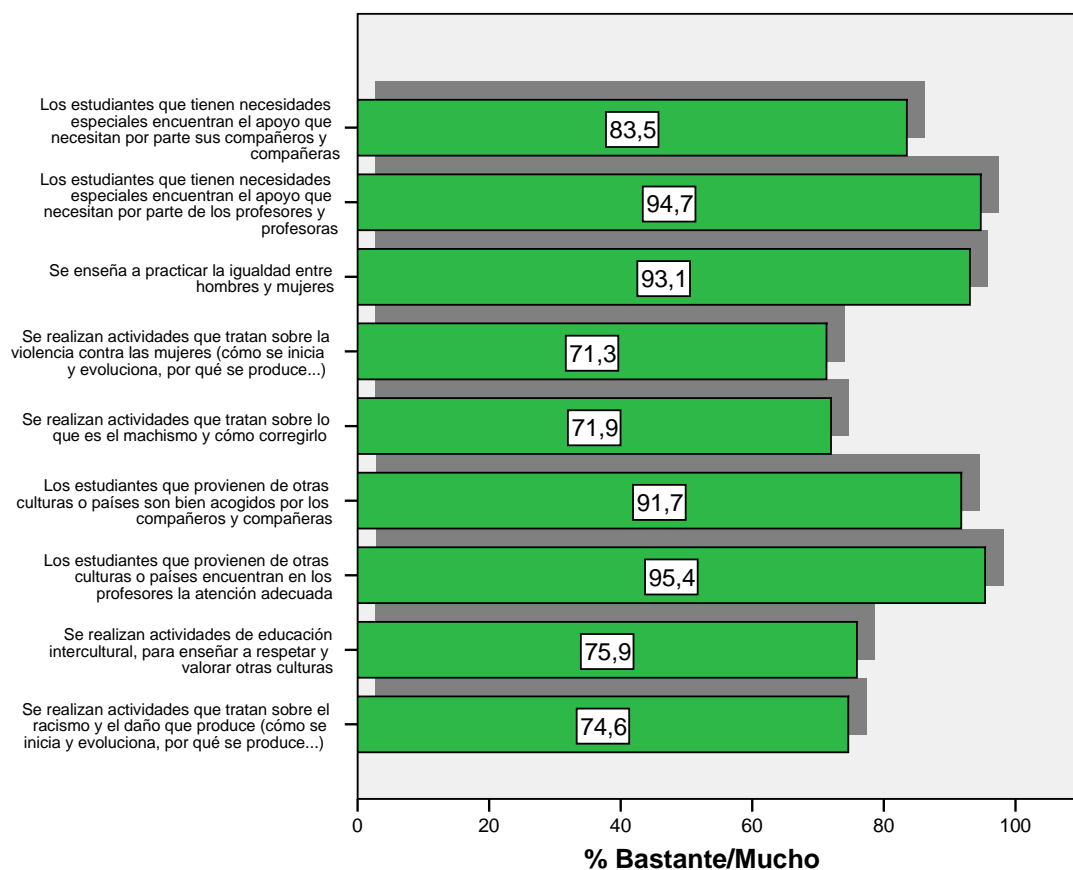


Figura 30. La construcción de la igualdad y la tolerancia. Porcentaje de equipos directivos que encuentra frecuente cada indicador

La comparación de los resultados incluidos en las tablas y en las figuras anteriores, refleja que la valoración más positiva sobre el grado de construcción de la igualdad y la tolerancia en el centro se encuentra entre los equipos directivos, seguida de la del profesorado, la de los departamentos de orientación y la del alumnado, ya comentada. En todos los casos se observa que los porcentajes de una menor implantación de una medida corresponden a los indicadores que hacen referencia a actividades específicas sobre un

determinado tema. También se observa siempre una mejor valoración del trato proporcionado por el profesorado que por el alumnado hacia el estudiante que pertenece a un grupo minoritario en el conjunto de la sociedad.

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

Este componente conductual de la tolerancia que se ha evaluado a través de la pregunta: *¿Hasta qué punto te gustaría tener como compañero o compañera de trabajo en el centro a alguien perteneciente a cada uno de los siguientes grupos?* Los resultados se presentan en la tabla 57.

Tabla 57. Disposición hacia compañeros de otras etnias o culturas en el alumnado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Bastante /Mucho
Asiáticos (China, Japón, Indonesia, Filipinas,...)	14,5	28,5	38,1	18,9	57,0
Europeos del Este (Polonia, Rumanía, Ucrania,...)	16,0	31,4	35,8	16,8	52,6
Pueblo gitano	31,7	35,4	21,8	11,1	32,9
Pueblo judío	23,0	33,5	30,9	12,6	43,5
Marroquíes	29,7	34,6	24,9	10,9	35,8
Africanos (del África negra)	18,1	27,5	36,0	18,4	54,4
Europeos occidentales (Francia, Inglaterra, Italia,...)	8,3	14,2	37,9	39,6	77,5
Latinoamericanos	18,3	25,5	33,0	23,2	56,2
De Estados Unidos	11,2	17,5	35,9	35,4	71,3

Como puede observarse en la tabla, respecto a seis de los grupos por los que se pregunta, existe mayoritariamente una disposición positiva. Resultados que reflejan los esfuerzos llevados a cabo en los centros escolares y por el conjunto de la sociedad para construir la tolerancia y el respeto intercultural. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que respecto a tres grupos (Pueblo gitano, Marroquíes, Pueblo judío), la respuesta mayoritaria refleja una disposición negativa. Es decir, que el alumnado asociado a dichos grupos tiene un riesgo significativo de sufrir intolerancia. Además, es preciso no olvidar, los resultados analizados en el apartado 2,5 (sobre actitudes que conducen a la violencia), en los que se detecta que un 7.8% del alumnado justifica las acciones discriminatorias o incluso violentas contra determinadas minorías culturales.

3.4 Normas de convivencia y forma de resolver los conflictos

Dos herramientas fundamentales para la convivencia, estrechamente relacionadas, son las normas y los procedimientos para la resolución de los conflictos. Con el objetivo de disponer de indicadores sobre ambos, en este estudio se incluyeron siete preguntas al alumnado, 10 al profesorado y 12 a los equipos directivos. Los resultados se presentan en las tablas 58-60 y en los gráficos que les siguen.

Tabla 58. Percepción de las normas y la resolución de conflictos por el alumnado

<i>En este centro.....</i>	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	8,5	28,9	45,4	17,1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas	6,0	23,3	48,7	22,0
Los estudiantes cumplen las normas	10,8	52,3	32,4	4,5
Se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas	33,5	38,0	21,6	7,0
Podemos decir a los profesores y profesoras lo que pensamos sobre las normas	18,9	30,8	35,2	15,0
Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	15,4	32,9	33,6	18,1
Lo estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan	18,6	33,7	34,5	13,3

Como puede observarse en la tabla 58 y en la figura 31, la mayoría del alumnado considera que el profesorado cumple las normas (70,7%), que las normas son justas (62,5%), que cuando surge un conflicto tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie (51,7%) y que pueden decir al profesorado lo que piensan sobre las normas (50,2%). En los otros tres indicadores sobre este tema el alumnado que expresa estar claramente de acuerdo es menor del 50%: “los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan” (47,8%), “los estudiantes cumplen las normas” (36,9%), “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas” (28,6%).

Como puede observarse en la tabla 59, el profesorado percibe casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que el alumnado. Solo en dos elementos, que hacen referencia a la conducta del alumnado para resolver los conflictos sin pegar ni insultar o en el cumplimiento de las normas, el acuerdo con el indicador no llega al 50% aunque se aproxima.

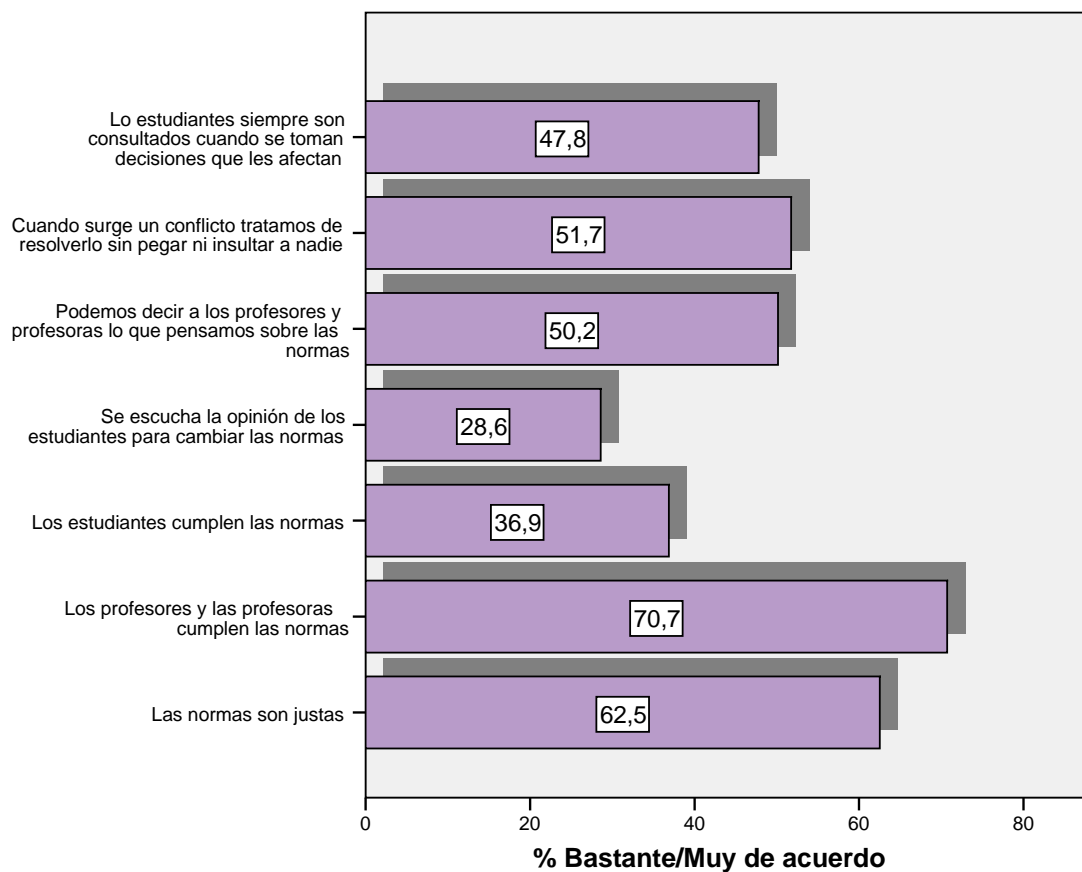


Figura 31 . Normas y resolución de conflictos. Porcentaje del alumnado que responde bastante o mucho en cada indicador

Tabla 59. Percepción de normas y resolución de conflictos por el profesorado

En este centro.....	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	1,2	11,6	67,0	20,1
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	,7	11,0	69,0	19,3
Los estudiantes cumplen las normas	6,5	48,3	43,5	1,8
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	5,3	36,1	52,0	6,6
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	1,9	12,1	66,7	19,3
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	12,1	43,9	37,6	6,4
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	2,4	18,4	62,7	16,5
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	3,8	20,3	58,1	17,8
Las sanciones por incumplir las normas son justas	5,0	23,6	56,5	15,0
Las sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado	8,0	39,1	42,5	10,4

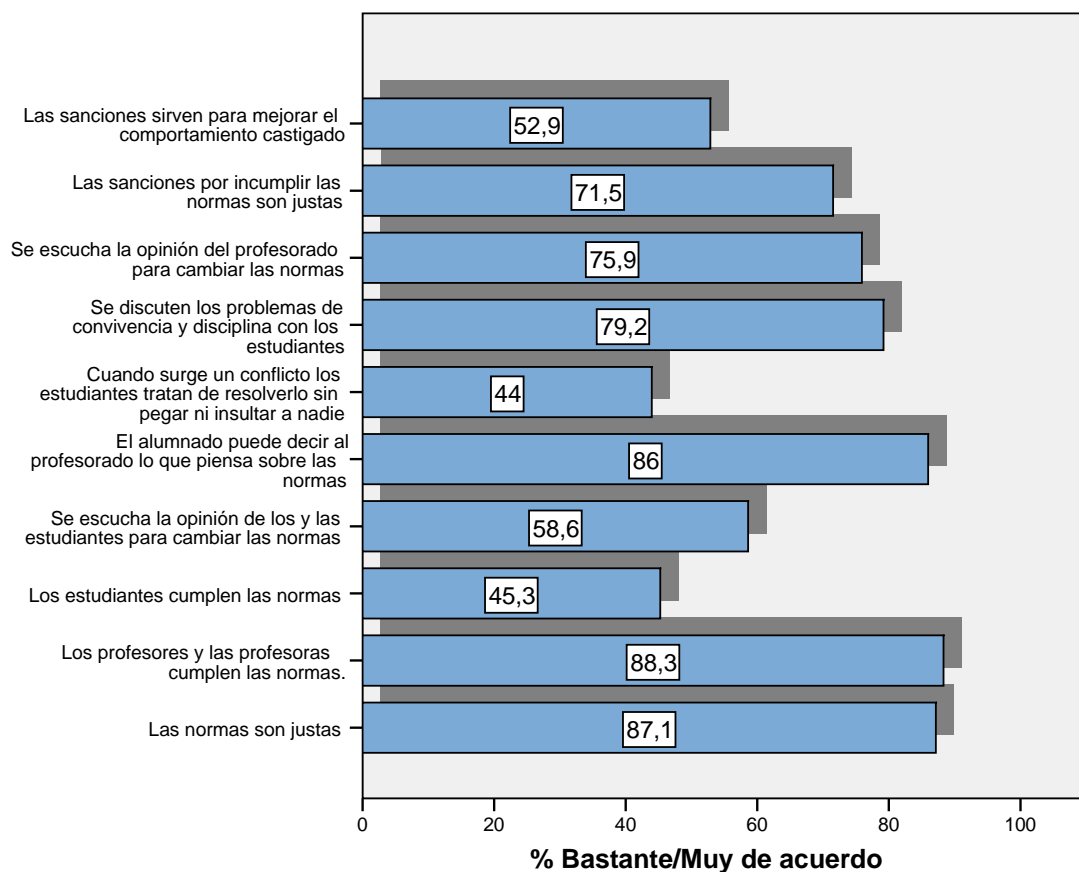


Figura 32. Normas y resolución de conflictos. Porcentaje del profesorado que responde bastante o mucho en cada indicador

Tabla 60. Percepción de normas y resolución de conflictos por los equipos directivos

En este centro.....	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las normas son justas	,6	1,0	58,2	40,2
Los profesores y las profesoras cumplen las normas.	,3	7,7	72,7	19,3
Los estudiantes cumplen las normas	,3	19,3	77,8	2,6
Se escucha la opinión de los y las estudiantes para cambiar las normas	2,6	27,7	60,1	9,6
El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas	,6	5,1	69,8	24,4
Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie	3,9	41,2	48,6	6,4
Se discuten los problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes	1,6	15,4	60,8	22,2
Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas	1,0	1,0	54,3	43,7

El profesorado adecua el castigo a la gravedad de la falta	1,6	9,0	59,8	29,6
La mayoría del profesorado gestiona y filtra adecuadamente las faltas leves antes de derivarlas a Jefatura de Estudios	5,1	35,4	46,3	13,2
Existe un protocolo de actuación frente a las agresiones conocido por toda la comunidad educativa	2,6	13,8	44,4	39,2
El alumnado es consultado regularmente cuando se va a tomar una decisión que le afecta	1,3	33,9	54,6	10,2

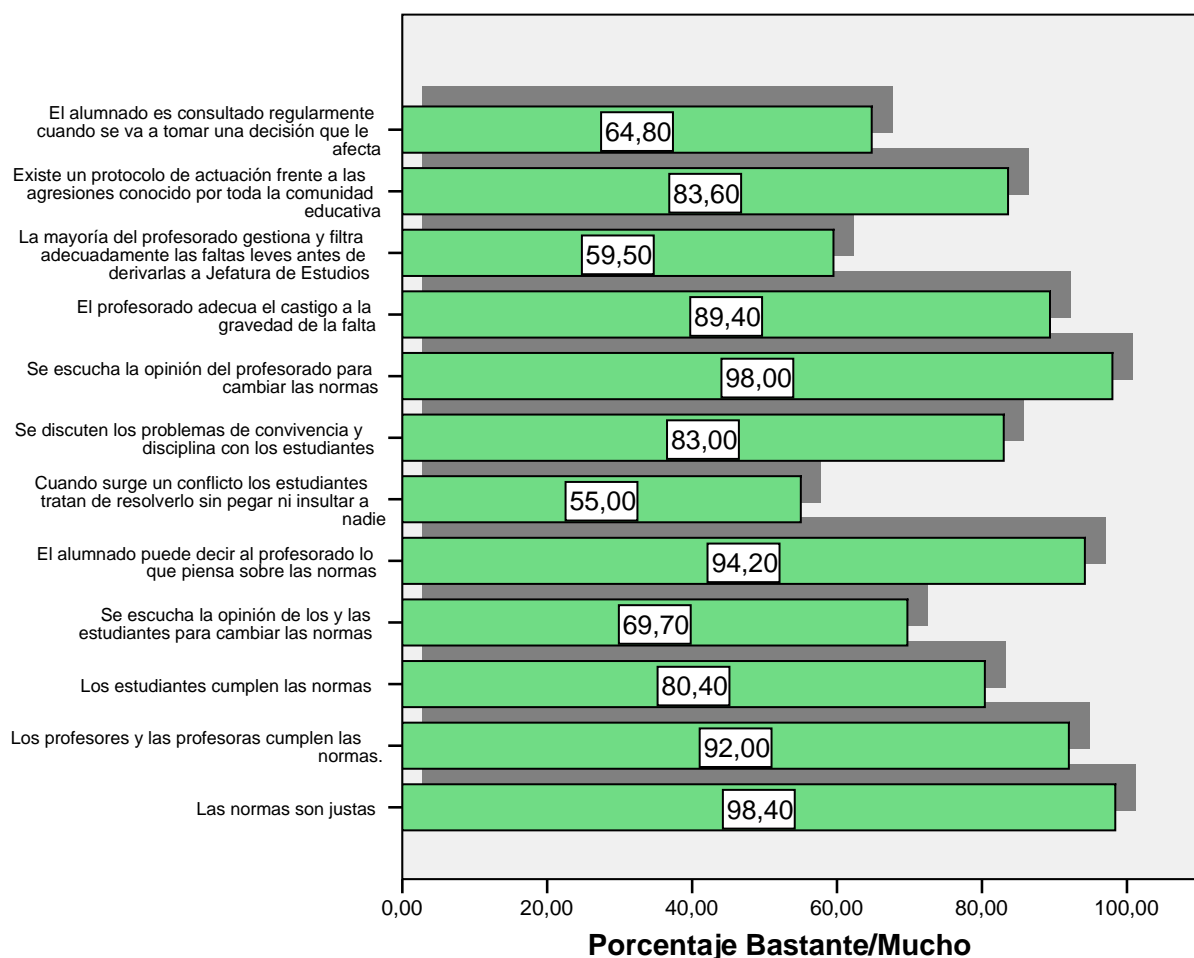


Figura 33. Normas y resolución de conflictos. Porcentaje de Equipos Directivos que responde bastante o mucho en cada indicador

Comparando los resultados de la tabla 59 con los de la 58 se observa que en contra de la tendencia habitual, el alumnado expresa un mayor desacuerdo con el indicador: “los estudiantes cumplen las normas” que el expresado por el profesorado. Puesto que está poco o nada de acuerdo con dicha frase el 54,7% del profesorado frente al 63,1% del alumnado. ¿Cómo explicar que aquí las diferencias vayan en sentido contrario al de la mayoría de los indicadores?

¿por qué el alumnado es aquí más crítico con su propia conducta de lo que es el profesorado? Como posibles respuestas a estas preguntas, cabe pensar que probablemente en este tema los estudiantes disponen de más información sobre la frecuencia con la que incumplen las normas. También es posible, que la facilidad con la que reconocen dicho incumplimiento esté relacionada con una relativa identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado. De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.

Los resultados de la tabla 60 reflejan que los equipos directivos perciben los indicadores sobre normas y resolución de conflictos en su centro de forma todavía más positiva que el profesorado. En todos los indicadores la opinión mayoritaria de los equipos refleja un claro acuerdo con su aplicación en el centro, incluido “los estudiantes cumplen las normas”, con el que está bastante o muy de acuerdo 80,4% de equipos directivos (frente al 36,9% del alumnado).

El indicador sobre normas y conflictos evaluado de forma más negativa por los equipos directivos es: “cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”. El 45,1% de los equipos discrepan de que se de en su centro dicha situación. En esta misma dirección se pronuncia el 56% del profesorado y el 48,3% del alumnado. Resultados que reflejan la necesidad de incrementar medidas a distintos niveles para promover alternativas no violentas de resolución de conflictos.

3.5 La colaboración con las familias

La globalidad de los resultados obtenidos en este estudio lleva a destacar como herramienta básica para la mejora de la convivencia la colaboración con las familias. Así se desprende del consenso existente entre los tres colectivos de docentes participantes (presentados en el apartado 2.1): profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, que señalan como principales obstáculos de la convivencia escolar: la falta de disciplina y la falta de implicación de las familias. Problemas que cabe relacionar con los cambios que vive nuestra sociedad y con la elevada exposición del alumnado a las nuevas tecnologías, con demasiada frecuencia sin supervisión adulta. En relación con estos aspectos, en este estudio se han encontrado los siguientes resultados:

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

Conviene no olvidar que la calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por los cuatro

colectivos participantes en este estudio, incluido el alumnado. Pero tampoco, la necesidad de prestar una especial atención a los escasos casos en los que la relación está deteriorada, deterioro que en algunos episodios muy extremos llega a la violencia. De lo cual se deduce la necesidad de incrementar los recursos que ayuden a mejorar la resolución de estos conflictos.

Una de las herramientas fundamentales para mejorar la construcción de la convivencia y superar los problemas anteriormente mencionados es desarrollar la colaboración entre las familias y la escuela, promoviendo nuevos contextos que la hagan sostenible, eficaz y lo más grata posible para todas las personas que deben implicarse en ella. Conviene recordar, en este sentido, que el 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación.

El tipo de participación de las familias más extendido (como se analiza en el apartado 1.8) consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor (actividades en las que las familias puedan expresar sus preocupaciones y opiniones al profesorado, oportunidades para participar en la toma de decisiones así como en la ejecución y desarrollo de actividades educativas en el centro), probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

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

Todo lo anteriormente expuesto debe ser completado con el estudio de la perspectiva de las familias que se está llevando a cabo.

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

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

Tabla 61. Percepción de la conducta del profesorado frente al acoso según el alumnado

	Ninguno	Alguno	Bastantes	La mayoría
No se enteran	25,4	52,2	14,3	8,1
Miran para otro lado	57,1	32,9	7,0	3,1
No saben impedirlos	37,8	43,2	13,2	5,7
Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan	13,9	31,3	32,7	22,2
Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones	13,8	32,1	28,0	26,2

Como puede observarse en la tabla 61, la mayoría del alumnado (algo más del 54%) afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Resultados que ponen de manifiesto un cambio en la actitud y disposición del profesorado respecto a este viejo problema, que se refleja con claridad en las respuestas a la pregunta sobre la tradicional tendencia a “mirar para otro lado”, puesto que el 57,1% del alumnado dice que “ningún profesor” la sigue. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado.

Tabla 62. A quién pedirías ayuda si sufrieras estos problemas (insultos, agresiones...)

	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
A mis amigos o amigas	10,5	20,0	25,1	44,3	69,4
A los compañeros o compañeras	20,8	39,4	24,4	15,4	39,8
Al tutor o tutora	22,5	31,0	24,3	22,1	46,4
A los profesores y profesoras	27,2	34,8	21,6	16,3	37,9
Al director o directora	37,9	29,5	16,2	16,4	32,6
Al departamento de orientación o similar	45,9	29,8	14,5	9,8	24,3
Al equipo de mediación	51,8	28,5	12,3	7,4	19,7
A la comisión de convivencia	50,8	28,8	12,6	7,7	20,3
A mi familia	16,0	19,7	20,7	43,6	64,3
No se lo pediría a nadie	74,2	15,9	4,8	5,1	9,9

Como puede observarse en la tabla 62, las principales fuentes a las que recurrir en una victimización parecen seguir siendo: los amigos y amigas y la familia. La respuesta más descartada (que nunca emitiría un mayor número de estudiantes) es no pedir ayuda a nadie. Los porcentajes más bajos se observan respecto a figuras menos disponibles para el conjunto del alumnado, como el departamento de orientación, la comisión de convivencia y el equipo de mediación. La tendencia a recurrir al profesorado, sobre todo cuando es tutor o tutora, aunque parece incrementarse algo sigue siendo minoritaria. Estos

resultados reflejan un ligero avance en la superación de la tradicional tendencia a ocultar el acoso así como en la evitación de las figuras de autoridad disponibles en el entorno escolar.

Tabla 63. Eficacia de las medidas contra la violencia entre escolares según el alumnado

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	Bastante/ Mucha
Expulsar de la escuela temporalmente al alumno que agrede	18,8	29,4	31,6	20,2	51,8
Hacer que el estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón	19,8	28,0	29,9	22,3	52,2
Que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado	15,8	25,6	37,0	21,6	58,6
Llevar al alumno que agrede al psicólogo o al psiquiatra	27,9	31,0	27,0	14,1	41,1
Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo	14,4	18,3	34,1	33,2	67,3
Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida	14,9	23,8	37,9	23,4	61,3
Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro	15,3	24,2	35,2	25,3	60,5
Con la acción de personas (mediadores) que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos	16,0	27,8	37,4	18,9	56,3
Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente	14,5	21,9	36,9	26,7	63,6

En la tabla 63 se presentan las respuestas del alumnado sobre la eficacia posible de una serie de medidas para que los estudiantes que han molestado o agredido a otro estudiante no lo repitan. Como puede observarse, la máxima eficacia (sumando las categorías “bastante y mucha”) se atribuye a las cuatro medidas de tipo preventivo: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%); con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida (el 61,3%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro” (el 60,5%). A continuación sitúan la eficacia de “un castigo que consista en la reparación del daño ocasionado” (el 58,6%). La medida considerada menos eficaz es: “llevar al estudiante que agrede al psicólogo o al psiquiatra” (el 41,1%).

Los resultados anteriormente expuestos resultan coherentes con los obtenidos en las investigaciones científicas sobre este tema, así como con las características que tanto las víctimas y sobre todo los agresores relacionan con dichas situaciones, poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar desde una

perspectiva preventiva, a través de procedimientos que erradiquen situaciones de exclusión y contribuyan a cohesionar el grupo de clase.

Con el objetivo de conocer con qué extensión ha participado el alumnado en actividades de formación explícitamente dirigidas a mejorar la convivencia se planteó esta pregunta en el cuestionario de estudiantes. Sus resultados se presentan en la tabla 64.

Tabla 64. Formación específica sobre construcción de la convivencia y prevención de la violencia en la que ha participado el alumnado

	Si	No
¿Has recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia en el centro?	84,3	15,7
<i>¿Qué temas se han incluido en dicha formación?</i>	Si	No
Cómo resolver conflictos sociales	75,3	24,7
Resolver conflictos a través de mediación (con la ayuda de una persona no implicada en el conflicto)	56,7	43,3
Habilidades sociales	55,9	44,1
Tolerancia y respeto entre culturas	74,8	25,2
Igualdad entre hombres y mujeres	78,0	22,0
Prevención de la violencia	73,4	26,6
Acoso ente iguales	56,5	43,5
Aprendizaje cooperativo	60,1	39,9
Participación democrática	54,1	45,9

Como se presenta en la tabla 64, el 84,3% del alumnado respondió afirmativamente a la pregunta sobre si habían recibido formación sobre cómo mejorar la convivencia. Los que así lo hicieron respondieron después a nueve preguntas sobre si dicha formación había incluido diversos temas. Los porcentajes correspondientes a estas 9 preguntas se han calculado a partir del 84,3% que había respondido afirmativamente a la primera pregunta. Como puede observarse, los temas más tratados son: igualdad entre hombres y mujeres, tolerancia -respeto entre culturas y prevención de la violencia.

En la tabla 65 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que el alumnado ha escuchado a personas adultas consejos sobre como responder a la violencia. Como puede observarse en ella, las recomendaciones más frecuentes, escuchadas a menudo o muchas veces, hacen referencia a recursos no violentos: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (57,4%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (44,9%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas2 (44,7%).

Tabla 65. Consejos escuchados a adultos sobre como responder a la violencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	24,7	30,3	23,7	21,2	44,7

Si alguien te pega, pégale tú	39,2	33,5	13,4	13,9	27,3
Si alguien te insulta, pégale si es necesario	59,2	25,4	8,5	7,0	15,5
Si alguien te insulta, insulta tu también	40,9	33,0	13,8	12,3	26,1
Si alguien te insulta, ignórale	17,6	24,9	21,9	35,5	57,4
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	25,3	29,9	21,9	22,8	44,7

Aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el tradicional “si alguien te pega, pégale tú” (27,3%), parece estar disminuyendo, no ha desaparecido. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes (presentados en el epígrafe 2.5 sobre opiniones que conducen a la violencia) y que ayudan a comprender que el origen y solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

3.7. La disciplina

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

En la tabla 66 y 66.a así como en la figura 34, se presentan los resultados obtenidos al preguntar al alumnado sobre la frecuencia con la que recibido distinto tipo de medidas disciplinarias. En las tablas 66.b y 66.c se incluye la distribución de respuestas sobre su valoración en dos dimensiones de especial relevancia educativa: la justicia de la medida y la eficacia.

Tabla 66. Medidas disciplinarias que reconoce haber recibido el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Expulsión temporal del aula	76,4	19,1	2,7	1,7
Aviso a mi familia	74,9	19,4	3,6	2,1
Me han enviado a Jefatura de Estudios o a Dirección	82,4	13,7	2,4	1,5
Me han obligado a permanecer en un determinado lugar	71,9	22,6	3,4	2,1
Me han castigado a copiar	63,4	28,5	5,1	3,1
Me han quitado el móvil u otro objeto personal	86,4	10,8	1,6	1,1
Reparar el daño ocasionado	87,6	9,0	1,9	1,5

Expulsión temporal del centro	92,6	5,0	1,3	1,1
Apertura de expediente disciplinario	92,7	5,3	1,1	,9

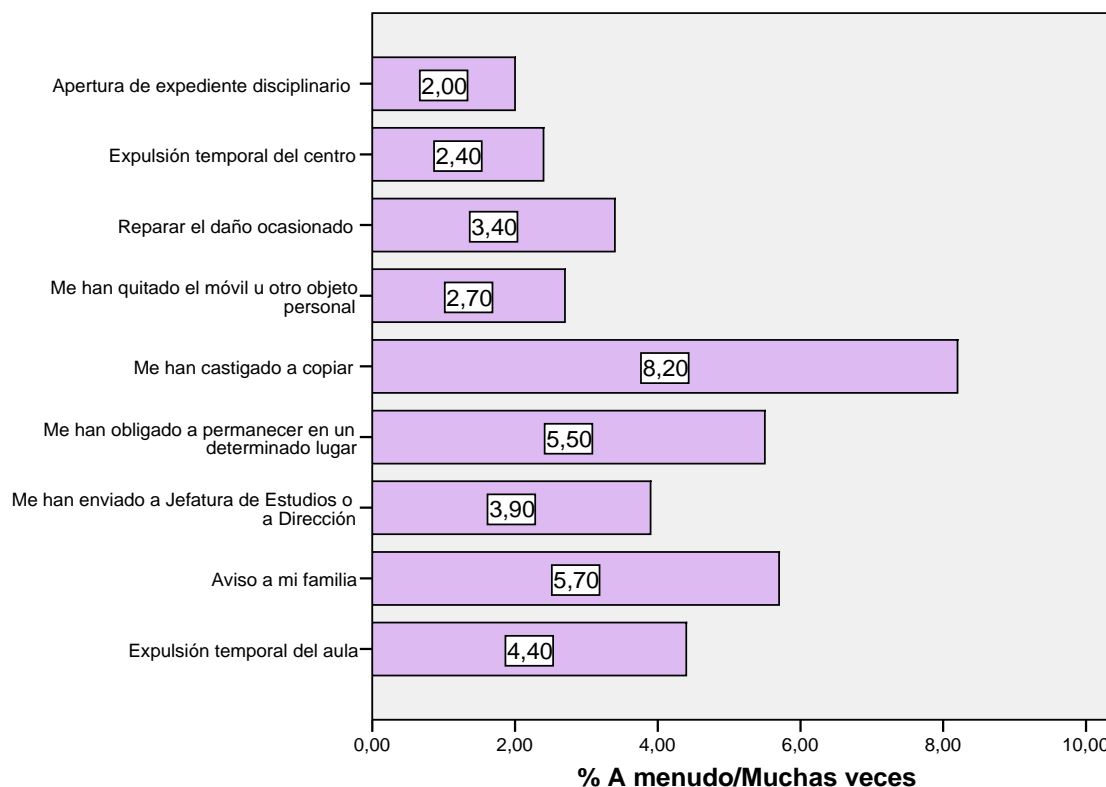


Figura 34. Medidas disciplinarias. Porcentaje del alumnado que responde A menudo o muchas veces en cada indicador

Tabla 66.A. Medidas disciplinarias con respuesta si/no

	No	Si
¿Te han expulsado alguna vez de un centro y te han cambiado a otro?	98,6	1,4
¿Te han castigado alguna vez a realizar un servicio a la comunidad?(un trabajo para el centro o para otras personas)	93,1	6,9

Tabla 66.B. Valoración de la justicia del castigo por el alumnado

Valoración del castigo recibido	Nada justo	Poco justo	Bastante justo	Muy justo	Bastante/Muy justo
¿Hasta qué punto te parece justo?	9,0	36,1	46,8	8,2	55,0

Tabla 66.C. Valoración de la eficacia del castigo por el alumnado

Valoración del castigo recibido	Nada eficaz	Poco eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Bastante/Muy eficaz
¿Hasta que punto crees que es eficaz ese castigo?	17,3	50,2	27,7	4,7	32,4

Como puede observarse en la tabla 66 y en la figura 34, entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son:

- 1º) Castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar.
- 2º) Expulsión temporal del aula y aviso a la familia.
- 3º) Enviar a jefatura de estudios o dirección.

Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 55% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Parece, por tanto, prioritario establecer un sistema que mejore la eficacia educativa de dichas sanciones.

3.8. Qué medidas es preciso incrementar desde la perspectiva de los centros

En las tablas 67 y 68 se presentan los resultados obtenidos al preguntar a los equipos directivos y a los departamentos de orientación por las necesidades existentes en su centro para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Tabla 67. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la perspectiva de los equipos directivos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación del profesorado en temas de convivencia.	1,3	24,8	60,1	13,7
Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro	2,3	33,7	53,3	10,8
Implantación de programas de prevención	1,3	31,5	55,1	12,1
Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar	4,3	41,1	35,1	19,5
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia	4,0	43,0	42,7	10,3
Mayor implicación del Departamento de Orientación.	14,5	43,9	29,4	12,2
Mayor implicación de los Departamentos Didácticos	5,3	30,8	50,3	13,6
Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen	2,6	18,8	43,9	34,7
Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe	6,0	24,7	48,7	20,7
Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia	7,9	28,5	44,7	18,9
Mayor coordinación de los equipos educativos.	2,6	37,3	48,8	11,2
Mejora del plan de convivencia	4,0	48,3	37,1	10,6
Mejorar la normativa vigente que regula la	3,3	33,1	38,7	24,8

convivencia				
Mayor implicación de la inspección	7,6	41,7	27,8	22,8

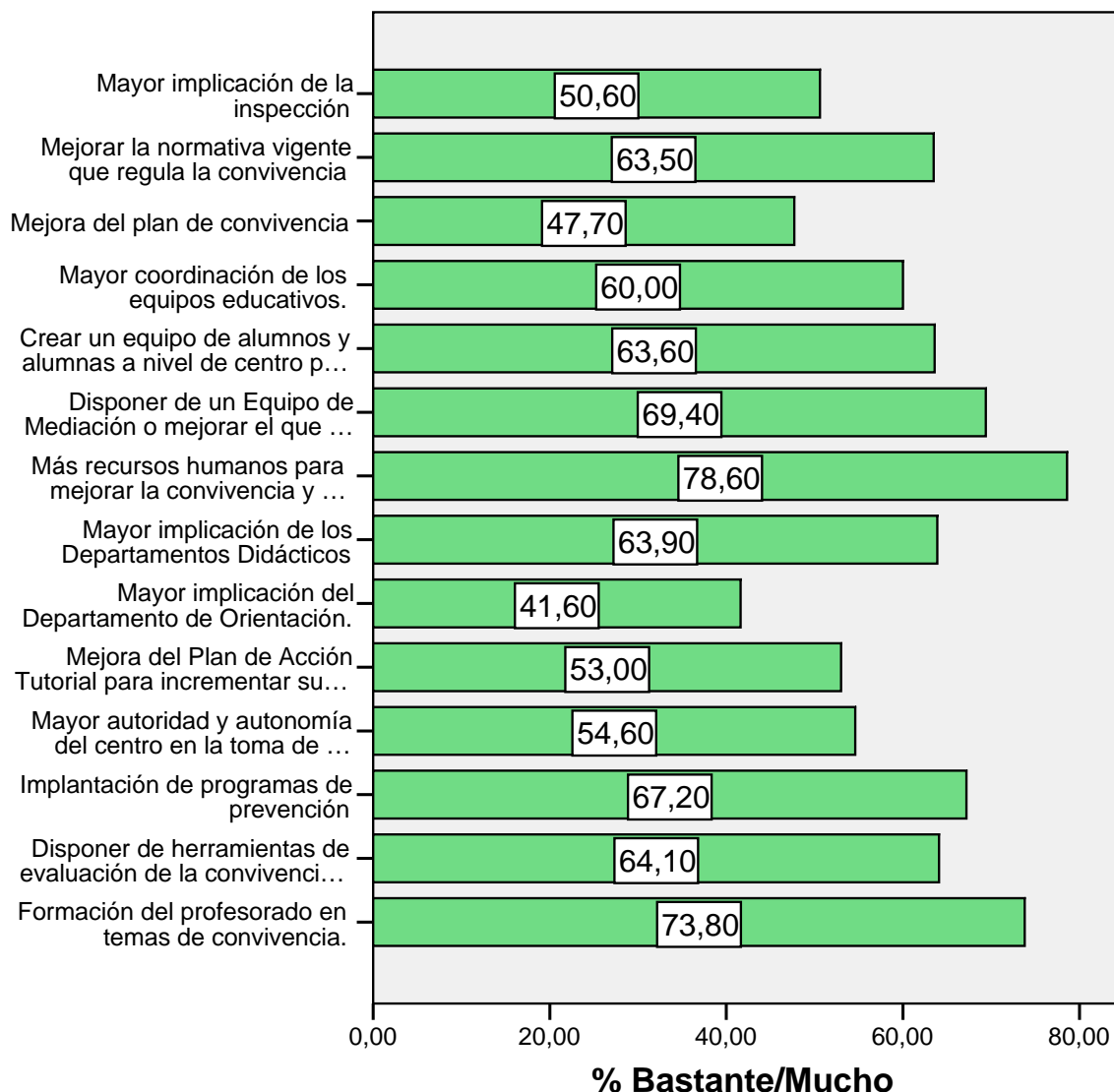


Figura 35. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Porcentaje de Equipos Directivos que responden “bastante” y “mucho”

Sumando las respuestas bastante y mucho, se observa que las necesidades más relevantes para los equipos directivos son: 1) más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen (78,6%); 2) formación del profesorado en temas de convivencia (73,8%); 3) disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe (69,4%); 4) implantación de programas de prevención (67,2%); 5) disponer de herramientas de evaluación de la convivencia; 6) y mayor implicación de los departamentos didácticos (63,9%).

Tabla 68. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde la perspectiva de los departamentos de orientación

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación del profesorado en temas de convivencia.	1,4	23,3	58,3	17,0
Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro	2,4	32,8	51,6	13,2
Implantación de programas de prevención	1,7	26,1	49,1	23,0
Mayor autoridad y autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar	5,2	46,0	36,6	12,2
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia	3,1	36,7	49,3	10,8
Mayor implicación del Departamento de Orientación.	9,4	50,2	34,8	5,6
Mayor implicación de los Departamentos Didácticos	2,8	28,7	53,8	14,7
Más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen	2,1	22,6	46,3	28,9
Disponer de un Equipo de Mediación o mejorar el que existe	4,2	18,2	49,0	28,7
Crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia	5,6	16,4	49,8	28,2
Mayor coordinación de los equipos educativos.	2,4	21,0	51,4	25,2
Mejora del plan de convivencia	2,8	39,9	42,3	15,0
Mejorar la normativa vigente que regula la convivencia	3,2	43,0	33,1	20,8
Mayor implicación de la inspección	6,6	32,9	37,4	23,1

Sumando las respuestas bastante y mucho, se observa que las necesidades más relevantes para los departamentos de orientación son: 1) crear un equipo de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia (78%); 2) disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe (77,7%); 3) mayor coordinación de los equipos educativos (76,6%); 4) formación del profesorado en temas de convivencia (75,3%); 5) más recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen (75,2%); 6) implantación de programas de prevención (72,1%).

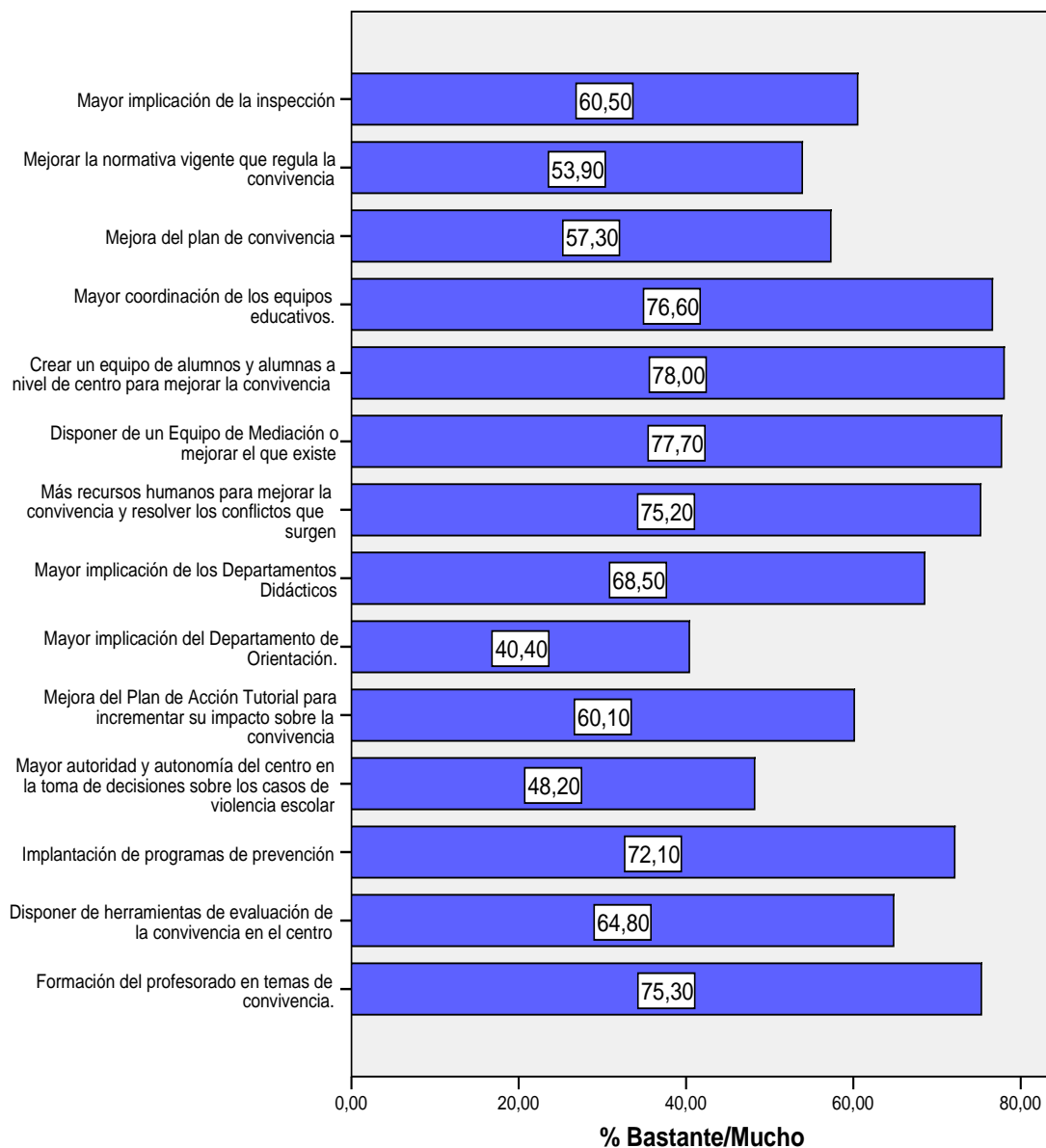


Figura 36. Necesidades para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Porcentaje de Departamentos de Orientación que responden “bastante” y “mucho”

La consideración conjunta de las necesidades más reconocidas para mejorar la convivencia, por los equipos directivos y por los departamentos de orientación, lleva a destacar las siguientes:

- 1) Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
- 2) Formación del profesorado en temas de convivencia
- 3) Equipos de mediación y resolución de conflictos a múltiples niveles.
- 4) Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
- 5) Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia
- 6) Implantar programas de prevención.
- 7) Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro.

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones generales

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

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

- 1) **La convivencia escolar en general es buena.** Los cuatro colectivos participantes en este estudio -alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos- valoran la convivencia escolar, de forma mayoritaria, como buena o muy buena, en casi todas las cuestiones planteadas. Junto a esta positiva conclusión general es preciso considerar las respuestas críticas, generalmente minoritarias, que se obtienen en cada cuestión. La mejora de la convivencia escolar y la erradicación de situaciones de riesgo exigen una respuesta que permita reconocer al mismo tiempo los logros y buscar soluciones a los problemas detectados.
- 2) **La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no solo en las relaciones entre estudiantes.** El hecho de que estos problemas sean muy minoritarios, como se detecta en este estudio, no les resta gravedad ni importancia. Un solo caso de violencia escolar es demasiado, y exige “permisividad cero con la violencia”. Algunos de estos casos son la expresión de viejos problemas, más visibles hoy, como el acoso escolar. Y otros parecen producirse por la existencia de nuevos riesgos (como los originados por la exposición inadecuada a las nuevas tecnologías o el cambio en el concepto de autoridad) que exigen adaptar la escuela, en colaboración con las familias y con el resto de la sociedad, a una situación nueva. La profundidad y globalidad de estos cambios recuerdan a los que deben producirse para erradicar la violencia de género en el conjunto de la sociedad. Es importante, también, no confundir la violencia escolar con otros problemas bastante más frecuentes, como el comportamiento disruptivo, que también exigen importantes y urgentes medidas para su erradicación.
- 3) **La escuela se ha puesto en marcha para mejorar la convivencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas,** de forma que lleguen a todos los centros y a todos los casos, con los recursos necesarios, buena coordinación y una evaluación sistemática que permita conocer y generalizar las mejores prácticas, detectando siempre los posibles riesgos. Entre las necesidades más urgentes y relevantes, tal como los propios equipos directivos y departamentos de orientación reconocen, pueden destacarse las siguientes:
 - Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
 - Formación del profesorado sobre cómo mejorar la convivencia

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

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

4.2. La calidad de la convivencia

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

- Lo mejor valorado por el alumnado es la relación que establece con sus compañeros y compañeras, que como ha sucedido en otras épocas, parece seguir siendo para la inmensa mayoría de los y las adolescentes lo mejor de la escuela. Casi el 90% (el 89,4%) indica que está bastante o muy satisfecho con dicha relación. En el otro polo se sitúa la relación con los y las conserjes. El porcentaje de respuestas claramente positivas se sitúa en el 68,8%.
- Lo mejor valorado por el profesorado es la relación con su departamento; es decir, las relaciones más próximas establecidas con el resto del profesorado. El 91,3% califica esta dimensión como buena o muy buena. En el otro polo se encuentra la relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...). El porcentaje de respuestas positivas es de un 71,1%.
- Lo mejor valorado por los departamentos de orientación es “el trabajo del departamento de orientación o similar”, de nuevo lo más próximo, con un 92,6% de respuestas positivas. En el otro polo se sitúa “el trabajo de los departamentos didácticos”, con un 64,6%.
- Lo mejor valorado por los equipos directivos es “la implicación del equipo directivo”, con un 98,9% de respuestas positivas. En el otro polo se sitúa el “trabajo de los departamentos didácticos”, con un 61,3%.

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

con la mejora de la convivencia (el trabajo de los departamentos didácticos en relación con el resto de los equipos educativos).

2) *El sentimiento de pertenencia al centro versus la dificultad para encontrar su lugar en la escuela en el alumnado.* La mayoría del alumnado está muy o bastante de acuerdo con que “venir al centro enseña cosas que pueden ser útiles en un trabajo” (88,5%) y discrepa claramente de las frases expresadas en términos negativos, manifestando por tanto su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y no es una pérdida de tiempo. También conviene prestar atención al porcentaje de respuestas que se orientan en sentido negativo, reflejando la dificultad para encontrar el propio lugar en la escuela, entre las cuales cabe destacar que el 15,8% del alumnado está de acuerdo con que “si se lo permitiesen se cambiaría de centro” y el 27,3% discrepa de la frase “venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mi mismo para tomar decisiones”, una de las condiciones de las que depende la calidad de las relaciones que se establecen en el centro escolar.

3) *El compromiso con el centro versus el síndrome del profesional quemado entre el profesorado.* La inmensa mayoría del profesorado considera que su trabajo es importante (95,1%), siente orgullo de trabajar en su centro (82,1%), disposición a esforzarse en la mejora de la convivencia escolar (77,9%) y encuentra reconocimiento por su trabajo (75,8%). Conviene tener en cuenta también que, en el otro polo, a un 14,8% le gustaría cambiarse de centro (porcentaje próximo al observado entre el alumnado en el indicador similar) y un 14,8% dejaría de trabajar como profesor. Respecto a los indicadores del síndrome del profesional quemado, se detectan distintos niveles de extensión y gravedad, que se sitúan entre el nivel más grave, que incluye al 1% (que afirma que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo”) y un nivel que incluye al 10% del profesorado, que siente frecuentemente decepción con su trabajo y le preocupa que esta situación le esté endureciendo emocionalmente. En la publicación completa de este estudio se incluirá un análisis específico sobre las condiciones de riesgo y de protección frente a este problema así como las pautas para la prevención y tratamiento que de dicho análisis se deriven.

4) *Calidad de las relaciones entre estudiantes y oportunidades para la amistad.* En general el alumnado tienen bastantes vínculos de amistad en el centro educativo, siendo muy pocos (el 1,2%) los que dicen no tener ningún amigo y muy elevado (el 82%) el porcentaje de quienes señalan tener cuatro amigos o más. En la misma dirección se orientan los resultados sobre el nivel de integración escolar, puesto que entre el 83% y el 87,7% se siente integrado, hace amistades con facilidad y cae bien. El acuerdo con los indicadores que hacen referencia a la calidad positiva de las relaciones entre estudiantes es también muy elevado aunque sensiblemente inferior al de integración personal, situándose entre el 71% del acuerdo en el indicador: “se aprende cooperando entre estudiantes y el 46% de acuerdo en el indicador “los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos” (frente al 54% de quienes están poco o nada de acuerdo con dicha afirmación). Interpretados globalmente estos resultados ponen de manifiesto, el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado, situación que es preciso extender a su totalidad. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar.

5) *Calidad de la relación e influencia –autoridad- del profesorado en el alumnado.* La mayoría de los estudiantes responde que son bastantes o muchos los profesores que muestran las cualidades de las que depende la posibilidad y facilidad para el que profesorado pueda influir a largo plazo en el alumnado, como figura de autoridad, con la excepción de las respuestas a la pregunta sobre el profesorado como autoridad de referencia (“muestra cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener”), que el 60,1% del alumnado atribuye a algún o a ningún profesor. La valoración de la influencia del profesorado es todavía más positiva cuando se consideran las respuestas de los docentes, destacándose en todos los casos la autoridad de referencia como la de menor extensión. Resultados de gran relevancia para el debate sobre la autoridad del profesorado, que reflejan la necesidad de poner en marcha medidas destinadas a incrementarla, de forma que se extienda a todo el profesorado, especialmente en la más eficaz de sus modalidades, la autoridad de referencia, la mejor para educar en valores y construir una convivencia de calidad.

6) *La calidad de las relaciones entre docentes.* La inmensa mayoría del profesorado valora muy bien la calidad de las relaciones que establece en el centro con el resto del profesorado. El 83,2% dice que puede contar con la ayuda de sus compañeros a menudo o muchas veces. El porcentaje de quienes indican que su situación es negativa es inferior al 6,8%, situaciones a las que es preciso prestar una atención especial como indicadores de problemas a resolver. En este último sentido, conviene destacar que el porcentaje del profesorado que manifiesta sentirse acosado por otros profesores “a menudo o muchas veces” es de un 0,8%, que asciende a un 6% si se suma la categoría “a veces”. La mejora de la convivencia escolar debe erradicar también este tipo de problemas.

7) *El centro como comunidad.* La comparación de los resultados obtenidos a través de los cuatro colectivos participantes en este estudio refleja que la valoración del centro como comunidad es en general bastante positiva en todos los casos, y especialmente a través de los equipos directivos, con más información y responsabilidad en dicho tema. Una de las principales diferencias entre estudiantes y docentes se produce en el indicador: “nos reunimos periódicamente para mejorar la convivencia en el centro”, probablemente debido a que la mayoría de las reuniones se producen entre el profesorado. Conviene por tanto destacar el incremento de la participación del alumnado en este tipo de actividades como una importante pauta de mejora de la convivencia y de las oportunidades educativas. Además, no parece existir, en este sentido, desconfianza en las posibilidades del alumnado para trabajar en este tema, como lo reflejan las respuestas de los docentes a las dos preguntas planteadas sobre la capacidad del alumnado para elaborar propuestas de mejora de la convivencia y sobre la disponibilidad del profesorado para aceptarlas. También se observan diferencias importantes en “trabajamos para que los estudiantes entiendan lo que está sucediendo en el mundo”: el 79% del profesorado dice que bastante o mucho, mientras que solo responde así el 45,4% del alumnado, debido quizá a como interpreta cada colectivo “lo que sucede en el mundo”, interpretación que convendría, por tanto, aproximar para incrementar con ello el interés del alumnado por el aprendizaje y prevenir el comportamiento disruptivo, uno de los problemas más extendidos.

8) *La relación de las familias con la escuela.* La calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por los cuatro colectivos participantes en este estudio, incluido el alumnado, que valora cada

indicador de calidad con porcentajes de acuerdo que se sitúan entre el 80% y el 60%. Conviene recordar, en este sentido, que el 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. El tipo de participación de las familias más extendido consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor, probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito. Esta conclusión debe ser completada con el estudio de la perspectiva de las familias que se está llevando a cabo.

4.3. Obstáculos a la convivencia

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

Aunque es imprescindible contar con los resultados del estudio sobre la perspectiva de las familias para llegar a conclusiones sobre este tema, pueden tenerse ya en cuenta los datos proporcionados por el alumnado sobre su relación con las nuevas tecnologías. En ellos se refleja como un problema importante la inadecuada respuesta dada hasta el momento ante sus riesgos, a los que parecen estar demasiado expuestos, frecuentemente sin supervisión adulta, como se refleja en los siguientes resultados obtenidos en este estudio:

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

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

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

11) *La relevancia de otros obstáculos varía con la perspectiva de quien los destaca:*

- La falta de apoyo de la administración y la legislación inadecuada son destacadas, sobre todo, por el profesorado, que requiere por tanto más apoyo y una normativa que permita superar los problemas detectados.
- La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual y la falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia son destacados, sobre todo, por los departamentos de orientación y también, aunque algo menos, por los equipos directivos. Parece, por tanto, que desde la perspectiva de quien tiene que coordinar a nivel de centro la mejora de la convivencia son necesarios cambios en la forma de enseñar, que afectan a la formación de quien tiene que llevarlos a cabo.

12) *Prevalencia del acoso: estimación del número de víctimas y de acosadores.* Siguiendo los criterios más rigurosos, el porcentaje de víctimas de acoso detectado en este estudio es de un 3,8% y el porcentaje de acosadores de un 2,4%.

13) *Frecuencia de los distintos tipos de maltrato entre escolares* El maltrato entre estudiantes más frecuente es el de tipo psicológico. El 4,9% dice que le han insultado u ofendido con frecuencia. Solo superado por “hablan mal de mí” (con un 6,59%), el problema más extendido, que solo en algunas ocasiones el propio estudiante parece incluir dentro de un proceso de acoso. El número de alumnos que dice participar agrediendo o excluyendo a un compañero es inferior al número de víctimas. Los porcentajes más elevados se observan de nuevo en el maltrato de tipo psicológico: el 4,3%, reconoce participar frecuentemente en “hablar mal” y el 3,8 en “insultar u ofender”. En anteriores estudios, el número de agresores solía ser en la mayoría de las situaciones superior al número de víctimas, diferencia atribuible al carácter grupal del acoso. El hecho de que la diferencia aquí se produzca en sentido contrario (más víctimas que acosadores) puede ser atribuido al mayor rechazo social que genera el papel del acosador, que tendría por tanto más dificultad para encontrar seguidores.

14) *Utilización de nuevas tecnologías en agresiones entre escolares.* Entre el 1,1% y el 02% del alumnado informa haber sido a menudo o muchas veces víctima de grabaciones u otras formas de acoso con nuevas tecnologías. Cuando se considera la categoría a veces, el problema más extendido es la recepción de mensajes amenazadores u ofensivos, seguido de las grabaciones en móvil o vídeo. De nuevo, el número de agresores es inferior al de víctimas, Estos resultados reflejan el riesgo de que una inadecuada relación con estas nuevas herramientas (el móvil, el vídeo, internet...) pueda agravar el daño originado por el acoso en las víctimas así como el protagonismo negativo obtenido por los acosadores, que actuaría como incentivo para la agresión desde su perspectiva. De lo cual se deriva, la necesidad de adoptar medidas que permitan erradicar estas situaciones, reduciendo los riesgos derivados de dichas

tecnologías e incrementando un uso responsable y positivo que proporcione una alternativa constructiva a los problemas detectados (por ejemplo, proporcionando protagonismo positivo a través de su correcta utilización con fines educativos).

15). *La inmensa mayoría del alumnado (el 80,2%) interviene para detener la violencia o cree que debería hacerlo.* El 36,3% interviene aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace, probablemente debido (según los resultados de los estudios anteriores) a que no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima. Estos resultados ponen de manifiesto que para prevenir el acoso es necesario que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas e incrementar el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima.

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

- *Situación de riesgo.* En ella se encuentra el 6% que dice participar en los episodios de violencia, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%), En estudios previos se encontró que estos dos grupos se diferencian del resto de los compañeros por una importante acumulación de condiciones de riesgo de violencia y ausencia de condiciones de protección en las diversas relaciones y contextos en los que transcurre su vida.
- *Situación próxima al riesgo.* En ella se encuentran el 13,9% de indiferentes o tibios ante la violencia, incluyendo tanto al 10,9% de indiferentes puros (“no hago nada, no es mi problema”) como al 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”. En estudios previos se encontró que estos dos grupos ocupan una posición intermedia en condiciones de riesgo y de protección en la familia, la escuela y las relaciones entre iguales.

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

17) *Condiciones de riesgo de victimización y tratamiento educativo de la diversidad.* Como sucede con otras formas de violencia, también en el acoso escolar, cualquier alumno o alumna podría ser víctima. Bastaría con ser elegido por alguien dispuesto a abusar de su fuerza sin que el entorno interviniera para prevenir o detener dicha situación. Por eso, las principales condiciones de riesgo en las víctimas son: el aislamiento, la indefensión así como cualquier otra característica asociada con dichas condiciones, como el hecho de ser percibido diferente. En este sentido, el acoso escolar reproduce un problema ancestral que tiene su principal origen en el conjunto de la sociedad. A esta conclusión general permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar a los acosadores qué característica tienen las víctimas, encontrando que destacan, sobre todo, por: su aislamiento (no tener amigos), ser más gordo, no defenderse, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser nuevo en el centro y su color de piel. Las respuestas dadas por las víctimas reflejan en parte las mismas características, coincidiendo sobre todo con el hecho de: no defenderse y

ser diferente, pero también destacan: que les tienen envidia y por llevarse bien con el profesorado. El conjunto de los resultados obtenidos sobre este tema refleja que para erradicar el acoso es necesario incrementar las medidas educativas destinadas a construir simultáneamente la igualdad (la cohesión del grupo, el establecimiento de una estructura cooperativa en el aula) y la tolerancia y el respeto a la diversidad, en un sentido muy amplio y universal, con tratamiento específico a los problemas más relevantes que se detecten en cada contexto.

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

19) *El comportamiento disruptivo: el problema más frecuente.* Problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Discrepancia que podría atribuirse a: la concentración de dicho problema en muy pocos alumnos o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos (como hablar mientras está explicando el profesor) pueden tener sobre quienes los sufren. Las condiciones de riesgo o de protección de este extendido problema son múltiples y complejas y se sitúan en el alumnado y la interacción que establece en los distintos contextos en los que transcurre su vida (escuela, familia, nuevas tecnologías, valores culturales....) así como en el tipo de respuesta dada desde la educación para adaptarla a los actuales cambios sociales. En la publicación del estudio completo se presentará un análisis detallado de dicho problema y las pautas para su prevención que de dicho análisis se deriven.

20) *Agresiones en la interacción del alumnado con el profesorado.* El 1,5% del profesorado indica haber sufrido con frecuencia insultos por parte del alumnado y un 0,1% agresiones físicas (cifra que sube al 0,6% si se suma la categoría “a veces”). La globalidad de los resultados obtenidos llevan a estimar la prevalencia de dichos problemas a través de lo que indica el profesorado. Para comprender la naturaleza de las situaciones en las que se producen y las características del alumnado que participa en ellas, es importante analizar también los resultados obtenidos a través de los estudiantes. Resulta llamativo que el porcentaje de quienes dicen participar en situaciones de mal trato hacia el profesorado sea superior al del porcentaje del profesorado que reconoce sufrirlas. En la más extrema, la agresión física, el 4,1% del alumnado dice haber participado (sumando todas las categorías de respuesta) frente al 0,6% del profesorado que dice haberlas sufrido. Diferencias que pueden reflejar el carácter grupal de la agresión o diferencias de interpretación de las categorías por las que se pregunta. El análisis de las características de ese 4,1% de adolescentes que dice participar en ellas apoya esta última interpretación.

21) *Cómo es el 4,1% del alumnado que dice participar en agresiones hacia el profesorado.* El análisis de las características de dichos estudiantes refleja que en ellos se acumulan múltiples condiciones de riesgo en ausencia de condiciones de protección. Hay más chicos que chicas y se concentran sobre todo en los primeros cursos: primero y segundo. Tienen problemas académicos y dificultades para obtener protagonismo positivo en el aprendizaje, como lo indican: las mayores tasas de repetición de curso, menores expectativas de seguir estudiando, menor compromiso con el centro y mayor frecuencia de absentismo escolar sin causa justificada. En relación a dichos problemas cabe considerar también que en este grupo haya una menor participación en el nivel de educación infantil. Han recibido con más frecuencia medidas disciplinarias: mayor porcentaje de expulsiones temporales, expulsiones del centro y apertura de expedientes. Se trata por tanto de un alumnado que es muy visible y conocido por el profesorado y los equipos directivos. La relación de su familia con el centro es menos frecuente y más difícil. Dicen que participan con frecuencia en agresiones entre estudiantes, como agresores y como víctimas. Tienen una acentuada orientación al riesgo, reflejada por su mayor consumo de distinto tipo de drogas (alcohol, tabaco, cánnabis y otras drogas ilegales). Perciben con más frecuencia que los profesores les amenazan para intimidarles y que les han agredido físicamente (el 56,31% consideran que los profesores les han agredido alguna vez). La acumulación de dichos problemas puede plantear una gran dificultad al profesorado. Es probable, además, que sean estos mismos casos los que originan las mayores dificultades para la necesaria colaboración con sus familias. En la versión completa de este estudio se analizarán con más profundidad estos problemas. Pero, ya desde este avance de resultados puede destacarse la necesidad de incrementar considerablemente tres tipos de medida:

- *Programas de prevención de la violencia* que puedan ser eficaces también con estos casos de riesgo, y que extiendan el rechazo generalizado a toda forma de violencia a la que este 4,1% de adolescentes dice ejercer contra la autoridad.
- *Medidas preventivas y de detección de situaciones de riesgo aplicadas desde la educación primaria o incluso desde la educación infantil*, etapas en las que estos problemas pueden estarse iniciando y ser por tanto más fácil su erradicación.
- *Planes integrales de colaboración en red*, en los que el trabajo que debe llevarse a cabo desde la escuela se coordine con el que es preciso realizar con las familias, incluyendo el trabajo de equipos especializados en este tipo de situaciones y recursos suficientes para la mediación, que eviten las escaladas coercitivas que en casos extremos pueden llegar incluso a la violencia.

22) *Conductas problemáticas en la interacción del profesorado con el alumnado.* Las conductas problemáticas, que pueden originar o formar parte de escaladas coercitivas, reconocidas como frecuentes por un mayor número de profesores, son: gritar (el 6,1%), echar de clase o enviar a jefatura de estudios (4,6% y 3,3%, respectivamente) e intimidar con amenazas sobre las calificaciones (3,6%). Lo cual coincide con los problemas reconocidos por un mayor número de estudiantes, con la excepción de la conclusión que aquéllos extraen de que el profesor les tiene manía, problema que muy pocos docentes reconocen. En la mayor parte de estos problemas, los porcentajes de alumnos que dicen haberlos vivido con frecuencia son inferiores al 5 %. Hay tres situaciones en las que el porcentaje es superior al 6%: me gritan, me tienen manía y me intimidan con amenazas sobre las calificaciones. Este tipo de interacciones suponen un

considerable riesgo para el establecimiento de vínculos educativos de calidad, de los que dependen importantes objetivos educativos, así como la prevención de algunos de los problemas detectados en este estudio. Parece, por tanto, necesario incrementar los recursos para promover alternativas a dichos comportamientos en las situaciones en las que se producen.

23) *Conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado.* El 0,7% del profesorado reconoce haber sufrido con frecuencia un trato ofensivo de alguna familia y el 0,2% haberlo dado. Cuando se consideran las respuestas que afectan al centro en su totalidad, estos porcentajes se sitúan en el 1,7% y el 0,0%, respectivamente, según los resultados de los departamentos de orientación, y en el 1,6% y el 0,2%, según los equipos directivos. El porcentaje sube sensiblemente cuando se considera la categoría a veces. Estos resultados reflejan que aunque el trato ofensivo en la relación de las familias con el profesorado es algo muy poco frecuente, el problema existe, y que es preciso incrementar el apoyo y los recursos que permitan erradicarlo. Recomendación que adquiere una relevancia todavía mayor al tener en cuenta aquellos casos extremos en los que llegan a producirse agresiones físicas (el 0,1% del profesorado dice que las ha sufrido y las ha ejercido con frecuencia; el 0,5 y el 0,2 respectivamente que la ha sufrido y la ha ejercido en alguna ocasión). Las tres recomendaciones propuestas en la conclusión número 21 deben ser extendidas también para la prevención y tratamiento de estos problemas con las familias.

24) *Justificación de la violencia reactiva entre el alumnado.* La justificación de la violencia que más acuerdo genera entre el alumnado es la que tiene que ver con la violencia reactiva “si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” (que cuenta con un 30,7% de acuerdo), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es tu amigo (“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”, con un 34,2% de acuerdo). Resultados que reflejan que el mayor rechazo generado en los últimos tiempos a determinadas manifestaciones de violencia, como el acoso entre escolares, no se ha extendido a la forma de violencia más consentida. Conviene tener en cuenta que dicha justificación representa una de las principales causas que conducen a la violencia en todo tipo de situaciones, puesto que quien la utiliza suele argumentar que su víctima ha provocado. De lo cual se deriva la necesidad de incrementar planes integrales de prevención, que promuevan el rechazo a toda forma de violencia, como una grave amenaza a los derechos humanos, que pone en riesgo el propio bienestar, y de desarrollar alternativas no violentas de resolución de conflictos en los individuos y en los contextos.

25) *Riesgo de violencia de género.* Como indicador más claro de riesgo de violencia de género se ha incluido la pregunta: “esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, con la que discrepa la gran mayoría, pero está bastante o muy de acuerdo un 3,8% del alumnado. El análisis de las opiniones y actitudes que conducen a la violencia en función del género del alumnado refleja que, en casi todos los indicadores, los chicos justifican la violencia en mayor medida que las chicas. Resulta sorprendente, sin embargo, que un 3% de alumnas manifieste estar bastante o muy de acuerdo con la justificación de la violencia de género y que un 7,6% con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, porcentaje que supera incluso al de los chicos ante la misma frase, a diferencia de lo que se encontraba en investigaciones realizadas hace años. En la publicación completa de este estudio se presentará un análisis detallado de los resultados en función del género que ayudará a

comprender mejor este problema. A partir de los presentados en este avance, ya puede destacarse la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia de género desde la educación secundaria, de forma que su eficacia se extienda también a los casos de riesgo que aquí se detectan, no sólo entre los alumnos sino también entre las alumnas.

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

27) *Absentismo y consumo de drogas.* Los problemas de convivencia que se manifiestan en la escuela en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con frecuencia están relacionados con la fuerte orientación al riesgo que caracteriza a los adolescentes, que suele manifestarse también en lo que hacen fuera de la escuela. Por eso en este estudio se han incluidos indicadores sobre absentismo escolar y consumo de drogas, encontrándose que la conducta de “hacer pellas” está relativamente extendida. Un 23,8% del alumnado afirma haber faltado un día completo o más en las dos últimas semanas y un 21,2% a alguna/s de las clases. El consumo de riesgo más extendido es el de bebidas alcohólicas, que practica a menudo o muchas veces el 23,4% del alumnado; seguido si se suman estas dos categorías, por el tabaco (el 13,1%); el cannabis (el 6%) y otras drogas ilegales (el 2%). Conviene tener en cuenta estos datos, que pueden ser interpretados como una forma de violencia contra uno/a mismo/a, que compromete de forma grave el desarrollo del alumnado, y, también, por la estrecha relación encontrada en los estudios anteriores entre consumo de drogas y violencia escolar.

4.4. Condiciones para construir y mejorar la convivencia

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

29) *Incrementar la capacidad del alumnado para escuchar y esforzarse así como su interés por el aprendizaje.* Las respuestas del alumnado reflejan que un porcentaje considerable de estudiantes no entiende la mayoría de las clases (34,4%), ni despiertan su interés (el 67,7%). Problema que depende, en parte, de la capacidad y disposición de los estudiantes para trabajar, puesto que la mayoría reconoce que escuchan y se esfuerzan solo en algunas clases, sin lo cual parece imposible comprenderlas o

interesarse por ellas. Estos resultados reflejan que el alumnado tiene conciencia de dichos problemas. Conciencia que debería ser utilizada, en los planes integrales de mejora de la convivencia escolar, como punto de partida para implicar a los estudiantes y a sus familias en la búsqueda conjunta de soluciones a dichos problemas, estrechamente relacionados con el comportamiento disruptivo y el fracaso escolar, así como con el impacto que la revolución tecnológica está originando en la capacidad de atención y autorregulación de procesos cognitivos complejos, necesarios para el aprendizaje escolar. Dos de los principales obstáculos destacados por departamentos de orientación y equipos directivos podrían estar estrechamente relacionados con estas dificultades: la inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza al alumnado actual y la falta de formación del profesorado para mejorar la convivencia. Superar estos obstáculos debe ser destacado, por tanto, como un objetivo prioritario.

30) *Promover las habilidades para construir una convivencia democrática en la sociedad tecnológica.* Una convivencia escolar de calidad, coherente con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir, exige enseñar las habilidades necesarias para ello, incluyendo las que permitan utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan en la mayoría de las cuestiones por las que se pregunta una valoración mayoritariamente positiva, tanto por parte del alumnado como –y sobre todo- del profesorado. Conviene tener en cuenta, también, que en tres indicadores la mitad del alumnado responde tener pocas oportunidades educativas. Estos tres indicadores son: aprender a defender derechos, comprender el funcionamiento de la democracia, y tener un criterio propio sobre los mensajes de la televisión, internet... Estos resultados ponen de manifiesto que aunque la escuela ha incorporado la enseñanza de dichas habilidades de forma importante, es necesario incrementarla para que puedan ser adecuadamente aprovechadas por todo el alumnado en todos los centros.

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

32) *Extender la promoción de la tolerancia y el respeto intercultural también a los grupos hacia los que se detecta riesgo de intolerancia.* Los esfuerzos llevados a cabo en los centros escolares y por el conjunto de la sociedad para construir la tolerancia y el respeto intercultural se manifiestan en la positiva disposición del alumnado para relacionarse con la mayoría de los grupos por los que se pregunta: africanos, asiáticos, de Estados Unidos, europeos, tanto occidentales como del este, y latinoamericanos. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que respecto a tres grupos (pueblo gitano,

marroquíes, pueblo judío), lo respuesta mayoritaria refleja una disposición negativa. Es decir, que el alumnado asociado a dichos grupos tiene un riesgo significativo de sufrir intolerancia. Conviene, por tanto, reforzar las medidas educativas para prevenir la intolerancia también hacia dichos colectivos.

33) *Mejorar el compromiso del alumnado con las normas.* Los resultados obtenidos sobre este tema reflejan que la mayoría del alumnado, el profesorado y, especialmente los equipos directivos, están de acuerdo con una buena parte de los indicadores de calidad de las normas incluidos en este estudio, como son los siguientes: “las normas son justas”, “el profesorado las cumple” y “el alumnado puede decir lo que piensa sobre las normas”. El hecho de que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado manifieste de forma mayoritaria que los estudiantes incumplen las normas en la escuela, en mayor medida incluso que la percepción expresada por el profesorado, puede estar relacionado con una insuficiente identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado). De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.

34) *Promover habilidades y contextos para enseñar a resolver conflictos sin violencia.* La pregunta: ¿cuando surge el conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie? parece originar opiniones muy variadas en los tres colectivos, con un nivel de acuerdo (y de desacuerdo) próximo al 50%. Puesto que se expresan en sentido positivo el 51,7% del alumnado, el 44% del profesorado y el 55% de los equipos directivos. De lo cual se deriva, la necesidad de promover alternativas no violentas tanto en los individuos como en el contexto escolar: actividades sistemáticas orientadas a la mejora de la convivencia en las que todo el alumnado, también el de riesgo, pueda mejorar sus habilidades para este importante objetivo. Una especial relevancia puede tener, en este sentido, la participación del alumnado en el equipo de mediación del centro. Conviene no olvidar, sin embargo, que las oportunidades para aprender este tipo de habilidades deben extenderse a todo el alumnado, de forma que incluyan un repertorio más amplio que las que habitualmente se emplean en la mediación.

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

36) *Consolidar y extender la medidas para erradicar el acoso escolar trabajando la cohesión y cooperación entre iguales, e insertando su prevención en un enfoque integral*

que ayude a prevenir todo tipo de violencia. La tradicional tendencia del profesorado a “mirar para otro lado” en casos de acoso escolar parece estar superando. A esta conclusión permiten llegar los resultados obtenidos al preguntar al alumnado. El 57,1% del alumnado dice que “ningún profesor” la sigue y algo más del 54% afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado. También se observan avances en la superación del rechazo a pedir ayuda a figuras adultas, incluido el profesorado, en caso de sufrir acoso. La respuesta más descartada (que nunca emitiría un mayor número de estudiantes) es no pedir ayuda a nadie. Las opiniones del alumnado respecto a qué medidas pueden ser más eficaces para erradicar el acoso llevan a destacar las cuatro siguientes: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo” (el 67,3% lo considera eficaz), “educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” (el 63,6%); “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida” (el 61,3%); y “poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro” (el 60,5%). Estos resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones sobre este tema, incluida la que aquí se presenta.

37) *Los avances en el rechazo del acoso se relacionan con acciones escolares y cambios familiares que los han favorecido.* En esta dirección cabe interpretar que el 84,3% del alumnado afirma haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia, y el 47,6% del total formación específica contra el acoso escolar. De forma paralela, el tradicional consejo “si te pegan, pega” parece ser hoy claramente minoritario. Por el contrario, los consejos más escuchados recomiendan responder a la violencia sin violencia, a través de: 1) la evitación: “si alguien te insulta, ignórale” (57,4%); 2) recurrir a la autoridad: “díselo a tu profesor/a (44,9%) y el diálogo: “trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas” (44,7%). Avances que reflejan la relevancia que la toma de conciencia colectiva contra un problema puede tener para erradicarlo. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que aunque el porcentaje del alumnado que afirma haber escuchado con frecuencia el consejo “si alguien te pega, pégale tú” es minoritario (un 27,3%), el consejo sigue transmitiéndose. Resultados que cabe relacionar con la justificación de la violencia reactiva entre adolescentes anteriormente comentados, y que ayudan a comprender que el origen y la solución de los obstáculos a la convivencia escolar se produce, en buena parte, más allá de la escuela. De lo cual se deduce la conveniencia de incrementar la colaboración con las familias y con el resto de la sociedad para prevenir todo tipo de violencia erradicando los mensajes que pueden llevar a justificarla.

38) *Como reconocen los cuatro colectivos, es preciso mejorar la eficacia educativa de las medidas disciplinarias.* A esta conclusión permite llegar el hecho de que entre los principales obstáculos a la convivencia destacados por los tres colectivos de docentes participantes se encuentre la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores. Además, el 67,2% del alumnado que ha sido castigado califica la sanción como ineficaz, a diferencia de lo que responde sobre si ha sido justa (el 55% así la considera). Para comprender cómo son las sanciones consideradas de forma generalizada como ineficaces conviene tener en cuenta que las recibidas por un mayor número de alumnos son: 1º) castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar; 2º) expulsión temporal del aula y aviso a la

familia.3º) enviar a jefatura de estudios o dirección. De lo cual se deriva la necesidad de incluir la búsqueda de sanciones más educativas que logren prevenir las reincidencias en los contextos participativos y de mediación anteriormente mencionados, incrementando el protagonismo y responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa en este tema, incluido el alumnado y las familias, así como equipos de mediación con capacidad y recursos para poner en marcha medidas más eficaces.

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

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

5. ANEXO. MÉTODO DEL ESTUDIO

5.1. Participantes

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

En la Tabla 1 se presentan los centros seleccionados en el muestreo para cada una de las CCAA, clasificados por públicos y privados y en la línea inferior los centros que participaron en cada uno de los estratos.

Tabla 1. Distribución de los centros que imparten enseñanzas de ESO

	Total (%)	Público	Privado
Andalucía	82 (22,64)	59	23
	80	57	23
Aragón	10 (2,80)	6	4
	10	6	4
Asturias	8 (2,10)	5	3
	8	5	3
Balears	7 (2,01)	3	4
	7	4	3
Canarias	17 (4,52)	11	6
	18	11	7
Cantabria	5 (1,32)	3	2
	5	3	2
Castilla-León	24 (6,64)	15	9
	23	15	8
Castilla-La Mancha	17 (4,51)	12	5
	16	12	4
Comunidad Valenciana	38 (10,32)	21	17
	33	18	15
Extremadura	10 (2,83)	8	2
	9	6	3
Galicia	26 (7,01)	17	9
	25	17	8
Madrid	38 (10,3)	16	22

	34	14	20
Murcia	10 (2,76) 10	6 5	4 5
Navarra	5 (1,19) 5	3 2	2 3
País Vasco	17 (4,61) 13	7 5	10 8
La Rioja	4 (1,0) 4	3 2	1 2
Melilla	1 (1)	1	0
Total	318 301 (94,65%)	195 183 (93,85%)	123 118 (95,93%)

Las tasas de participación fueron muy altas, siendo la tasa global del 94,65% , con un 93,85% en los centros públicos y 95,93% en los privados.

Con un nivel de confianza del 95% y $p = q = 0,50$, el nivel de error en el nivel de los centros puede estimarse aproximadamente en 5,5%.

Considerando un coeficiente de correlación intra-clase de 0,10 y un tamaño medio de conglomerado de 100, las tasas de error estimadas para profesorado y alumnado son las presentadas en la Tabla 2:

Tabla 2. Errores muestrales estimados para profesorado y alumnado

Etapas	Rho =0,1	
	$\pm 2,5\%$ o $\pm 0,05s$	$\pm 5\%$ o $\pm 0,1s$
Alumnado	17440	4360
Profesorado*	3360	840

* estimado sobre 12 profesores/as por centro

Las participaciones efectivas en estos colectivos fueron las presentadas a continuación.

5.1.1. Alumnado

El número total de estudiantes una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados fue de $N = 23100$, de los que el 49,9% fueron varones y el 50,1% mujeres. En la tabla 3 se presenta la distribución del alumnado en función de la localización de su centro educativo y a continuación la distribución por cursos:

- 1º de la ESO: 25,2%
- 2º de la ESO: 24,7%
- 3º de la ESO: 24,4%
- 4º de la ESO: 22,7%

Tabla 3. Distribución del alumnado en función de la localización de su centro educativo

Localización del centro educativo	Porcentaje
1 Andalucía	26,0
2 País Vasco	4,3
3 Comunidad Valenciana	10,7
4 Galicia	7,6
5 Asturias	2,9
6 Castilla La Mancha	5,6
7 Castilla y León	6,6
8 Aragón	3,8
9 Cantabria	1,6
10 Extremadura	3,3
11 Región de Murcia	3,3
12 Comunidad Balear	2,6
13 Comunidad Canaria	5,6
14 La Rioja	1,4
15 Navarra	1,9
16 Comunidad de Madrid	12,4
17 Melilla	0,6
Total	100,0

5.1.2. Profesorado

El número de cuestionarios debidamente cumplimentados por el profesorado fue de 6175. De los respondientes, el 55,9% fueron mujeres y el 44,1% hombres. De ellos, el 29,2% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 70,8% en centros públicos. De éstos últimos, el 30,76% son interinos y el 69,24% funcionarios. La distribución por edades de los respondientes se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución por edades del profesorado

Intervalos de edad	Porcentaje	% acumulado
25 años o menos	1,0	1,0
26-30 años	10,4	11,4
31-40 años	33,4	44,9
41-50 años	32,5	77,3
51-60 años	20,3	97,6
Más de 60 años	2,4	100,0
Total	100,0	

En cuanto a la antigüedad en el cargo y en el centro, la distribución del profesorado se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Antigüedad del profesorado participante

	Antigüedad en el cargo		Antigüedad en el centro	
	Porcentaje	% acumulado	Porcentaje	% acumulado
Un año o menos	10,0	10,0	25,0	25,0
2-3 años	10,1	20,0	16,7	41,8
4-5 años	8,5	28,6	9,8	51,6
6-10 años	19,2	47,8	18,3	69,9
11-20 años	25,2	72,9	18,1	88,0
Más de 20 años	27,1	100,0	12,0	100,0
Total	100,0		100,0	

El número de departamentos de orientación que respondieron el cuestionario fue de 288 (tasa de respuesta de 95,68%).


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

5. 2. Procedimiento

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

- El equipo investigador realizó una selección de los centros participantes en el estudio, según el procedimiento de muestreo descrito anteriormente
- El listado de los centros educativos seleccionados, junto con las 4 aulas seleccionadas (de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO), fueron enviados al representante de cada Comunidad Autónoma en el grupo de trabajo. También se les enviaron listados de dos muestras suplentes.
- El representante de cada Comunidad Autónoma se puso en contacto con los centros educativos seleccionados (habitualmente se estableció una reunión con dichos centros para explicar los objetivos y el procedimiento de la evaluación).
- Cada centro educativo comunicaba si aceptaba o rehusaba participar en el estudio.
- En caso de que el centro educativo rehusase se sustituía por el centro correspondiente de la primera muestra suplente y si fuese necesario, por el de la segunda muestra suplente.
- Una vez aceptada la participación en el estudio, el centro designaba un coordinador de la evaluación.

- El coordinador de la evaluación a través de una dirección Web generaba un documento con las claves de acceso a los cuestionarios correspondientes a su centro para los distintos colectivos.
- Los cuestionarios fueron respondidos durante los meses de abril y mayo de 2008, a través de una aplicación informática realizada en lenguaje de programación Web PHP 5.0 junto con una base de datos MySQL.
 - Cada alumno o alumna realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro.
 - El profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro.
 - El Departamento de Orientación realizó un único cuestionario de un modo conjunto y consensuado.
 - El Equipo Directivo realizó un único cuestionario de un modo conjunto y consensuado.

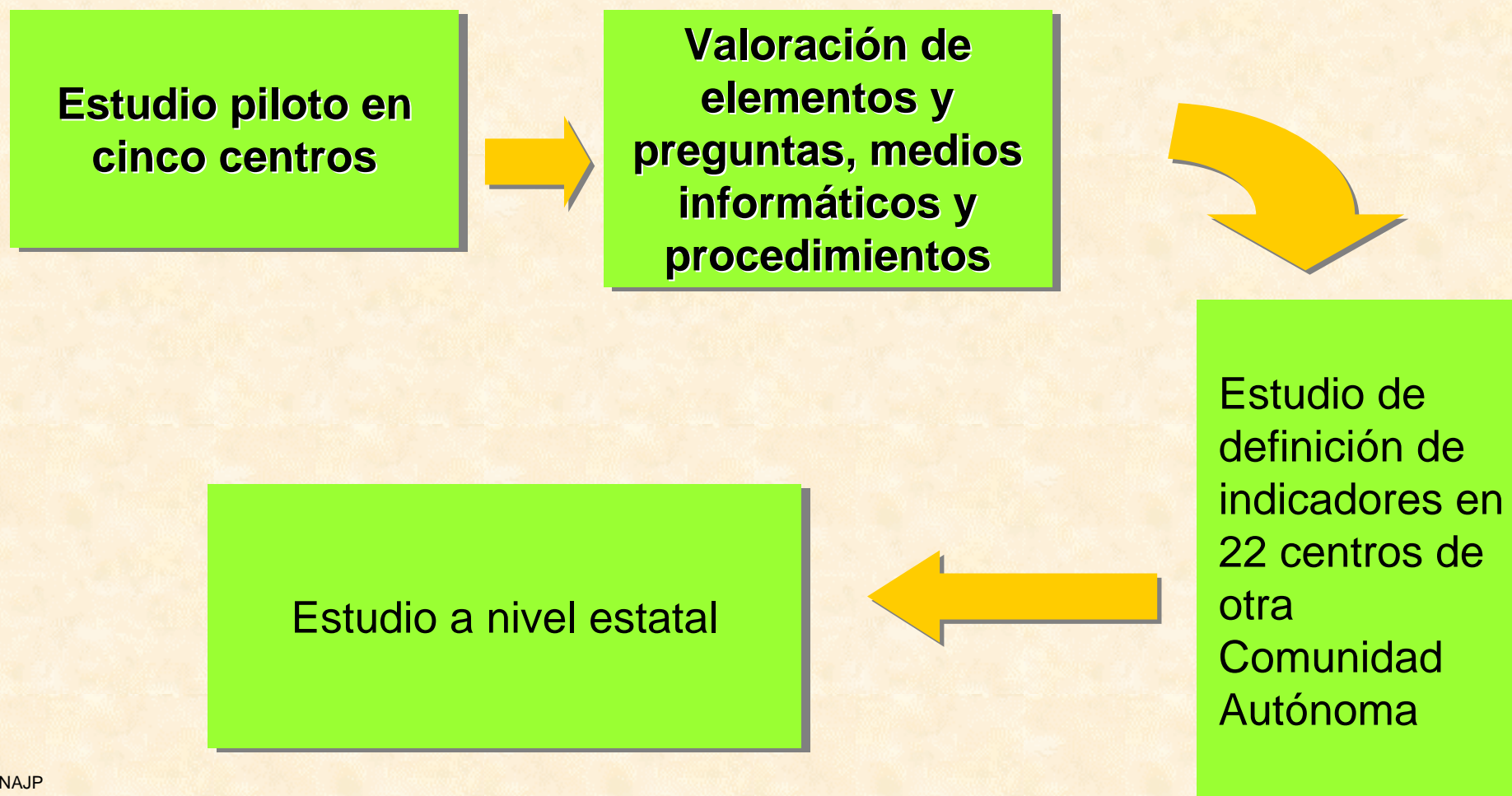


**ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA
ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

**OBSERVATORIO ESTATAL
DE LA CONVIVENCIA**

AVANCE DE RESULTADOS

Cronograma del estudio realizado



Diagnóstico global de la situación de convivencia

```
graph TD; A[Diagnóstico global de la situación de convivencia] --> B[Definir criterios e indicadores de la convivencia]; A --> C[Proporcionar instrumentos de evaluación de la convivencia a los centros]; A --> D[Ampliar el estudio de indicadores de calidad]; A --> E[Adaptar el estudio de la convivencia y sus problemas a los cambios];
```

Definir criterios e indicadores de la convivencia

Proporcionar instrumentos de evaluación de la convivencia a los centros

Ampliar el estudio de indicadores de calidad

Adaptar el estudio de la convivencia y sus problemas a los cambios

Apartados

La calidad de la convivencia

Obstáculos a la convivencia

Condiciones para construir la
convivencia: qué se está haciendo y qué
es preciso mejorar

Conclusiones generales

La convivencia escolar, en general, es buena

La violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela, y no sólo en las relaciones entre estudiantes

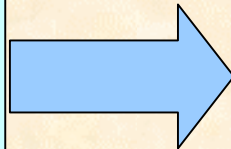
La escuela se ha puesto en marcha para erradicar la violencia. Es preciso, sin embargo, incrementar, extender y evaluar las medidas adoptadas

***Primera parte:
La calidad de la convivencia***

CONVIVENCIA

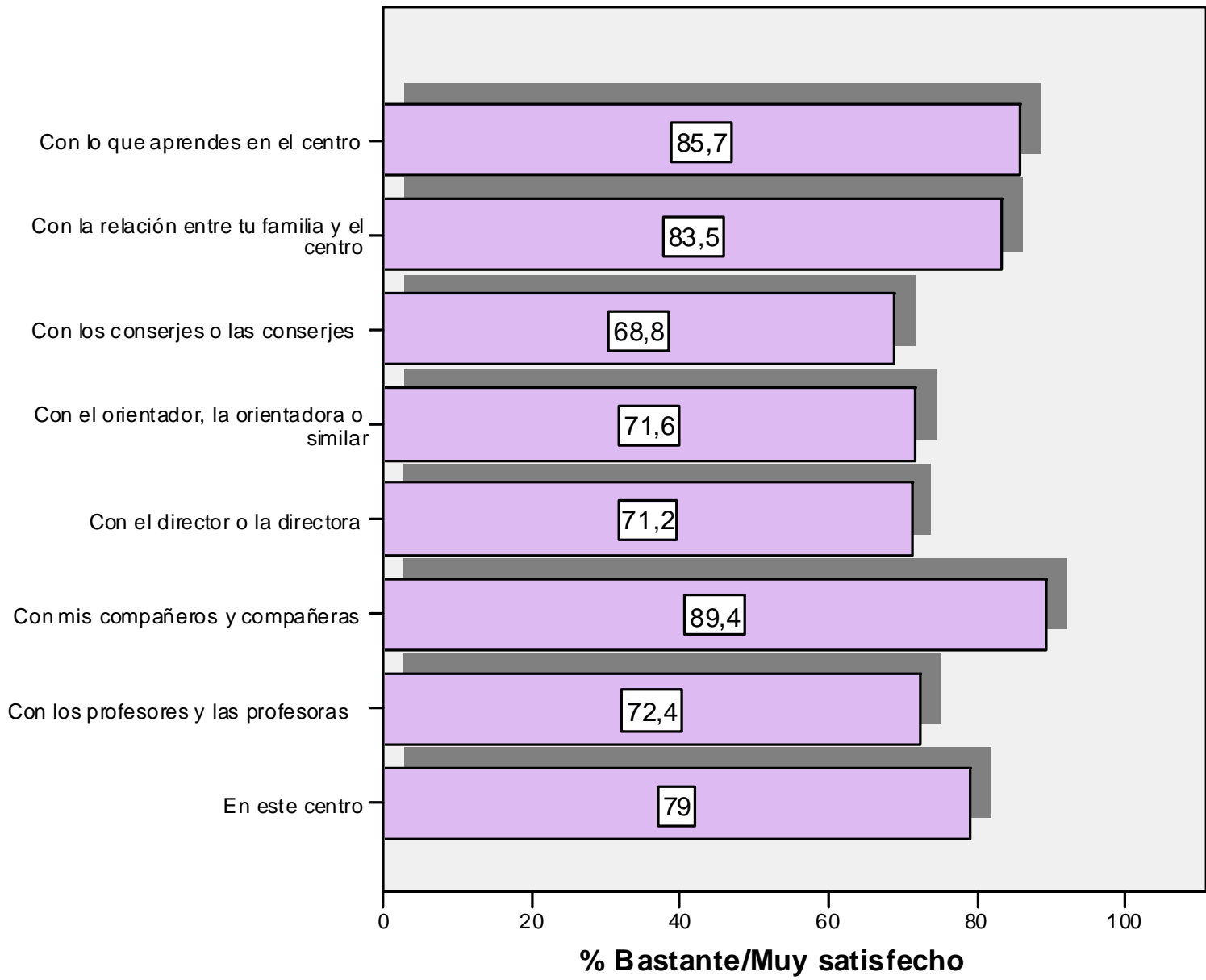


La calidad de
la
convivencia

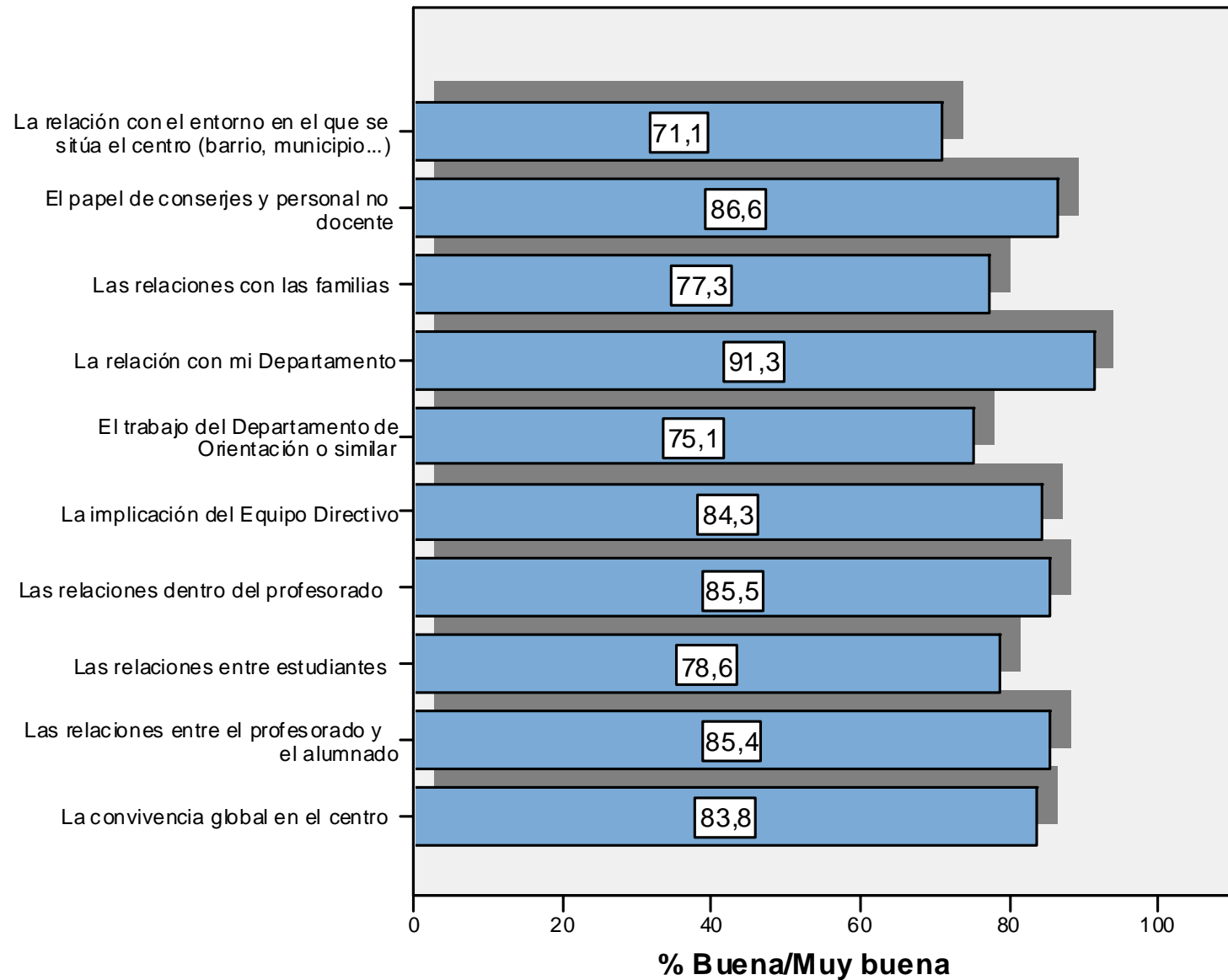


- Valoración global de la convivencia escolar y de cada relación
- Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje
- Compromiso con el centro, síndrome del “quemado” por parte del profesorado
- Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración social
- Calidad de la relación e influencia del profesorado sobre el alumnado
- Calidad de las relaciones entre docentes
- El centro como comunidad
- La relación entre las familias y el centro educativo

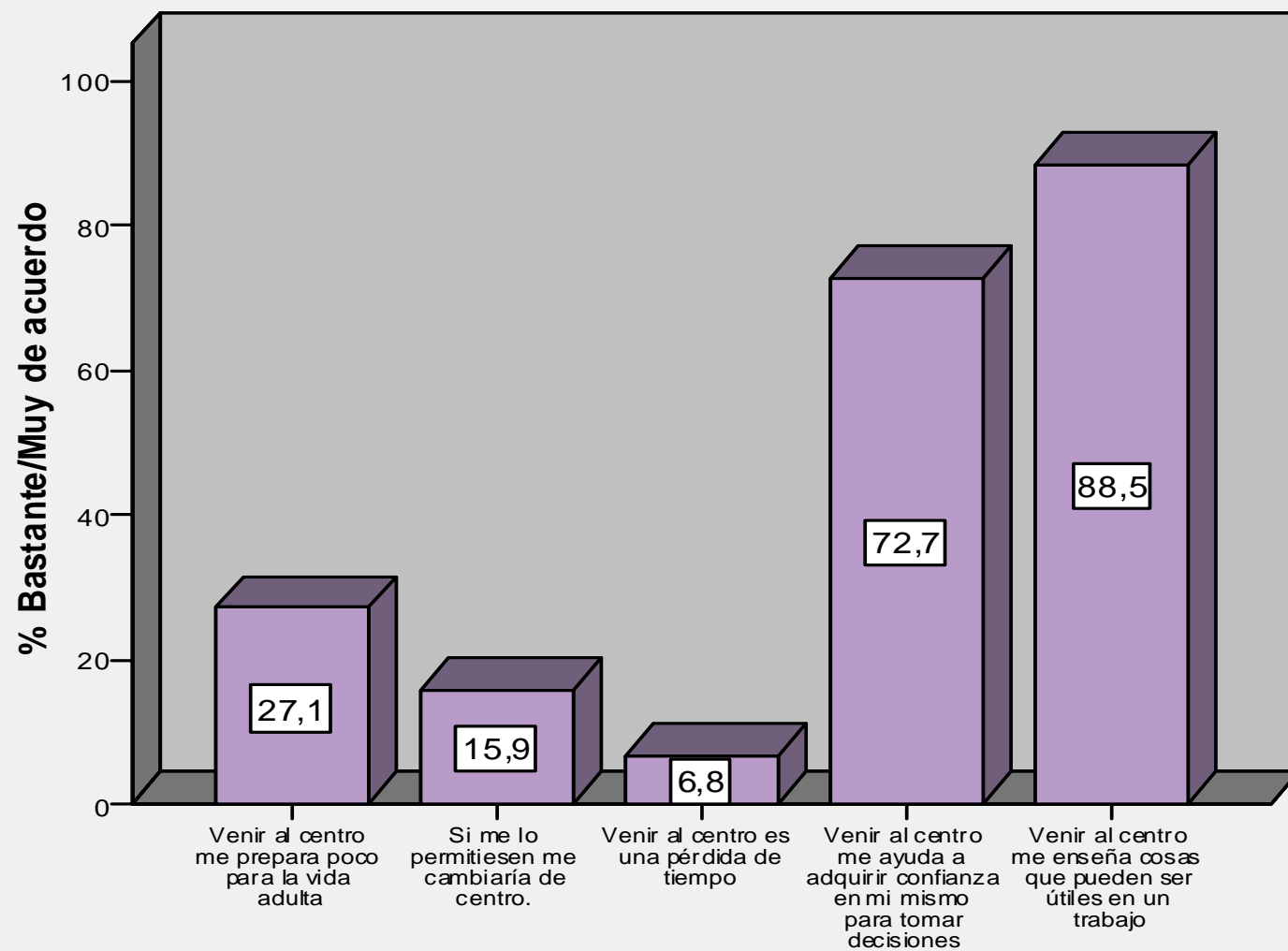
Nivel de satisfacción alumnado con la relación



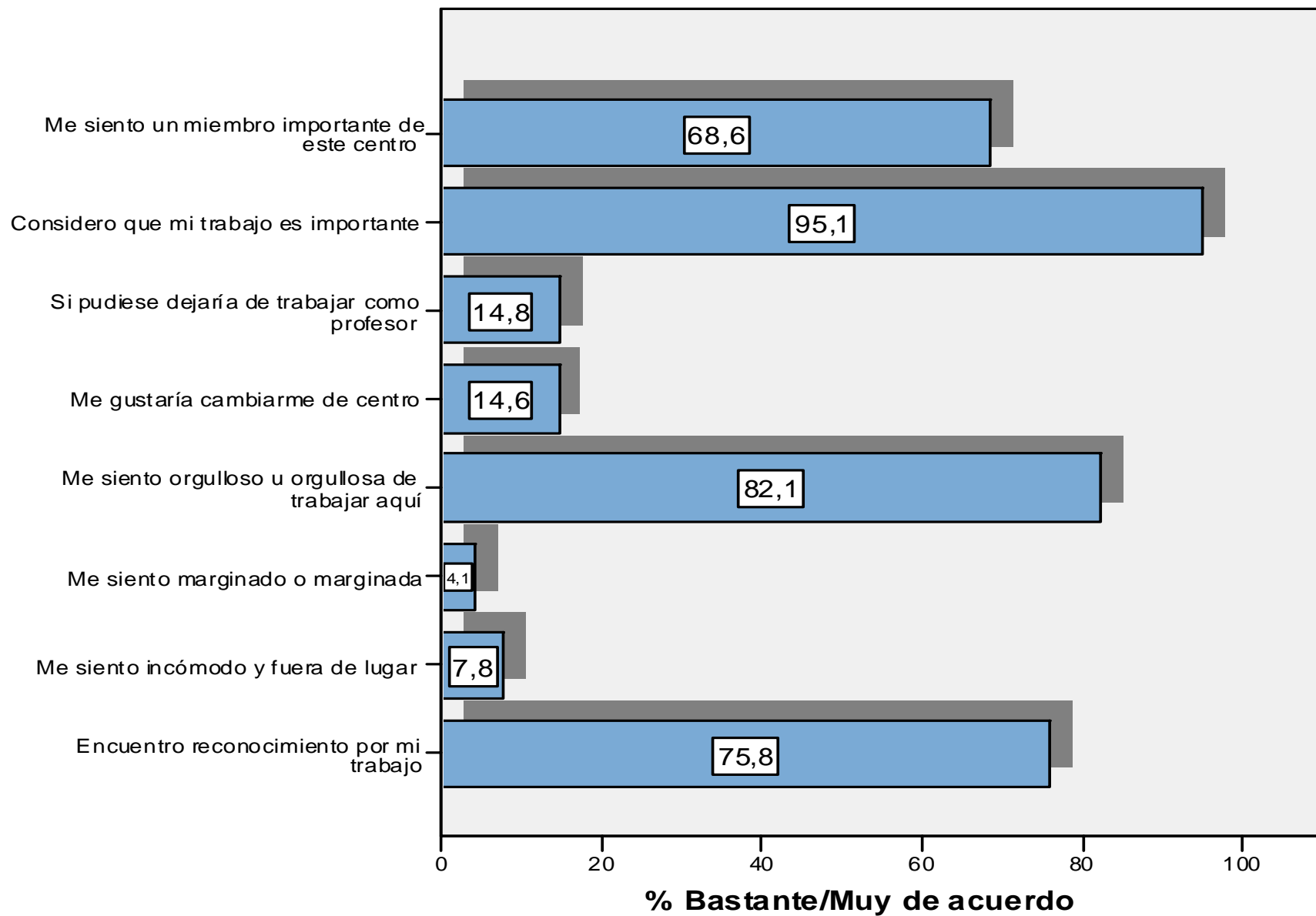
Nivel de satisfacción profesorado con la relación



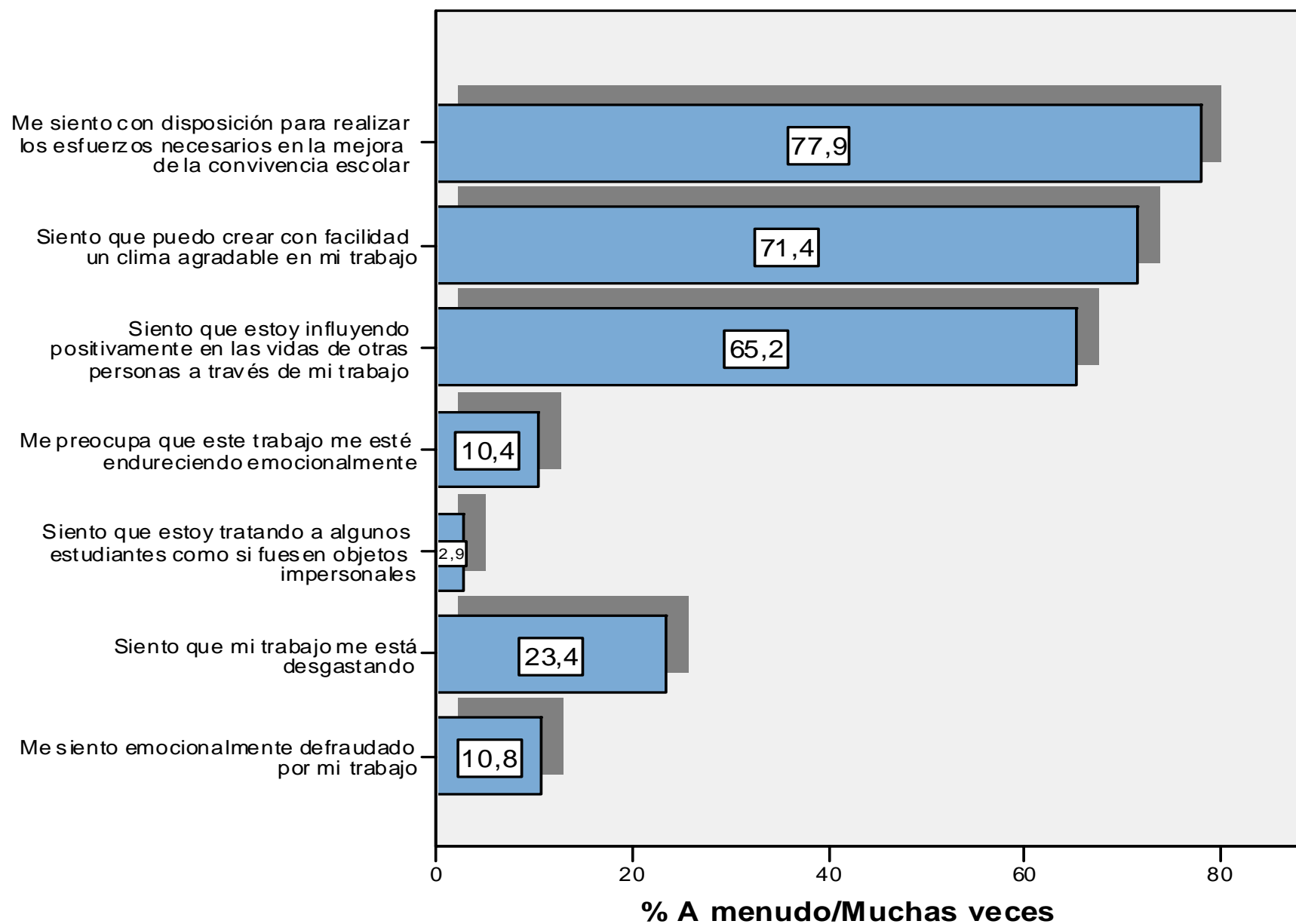
Sentimiento de pertenencia al centro.- Alumnado



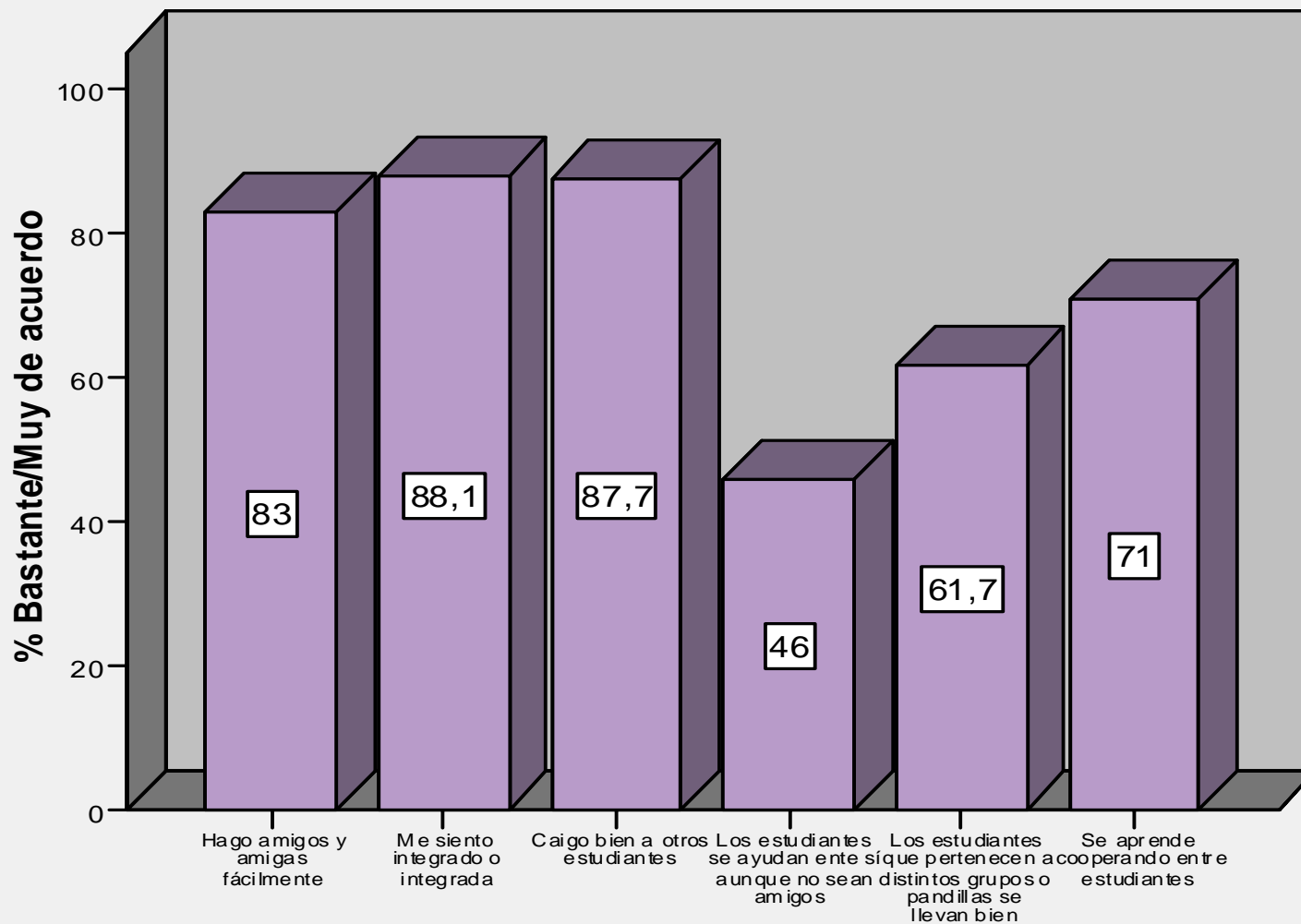
Sentimiento de pertenencia al centro.- Profesorado



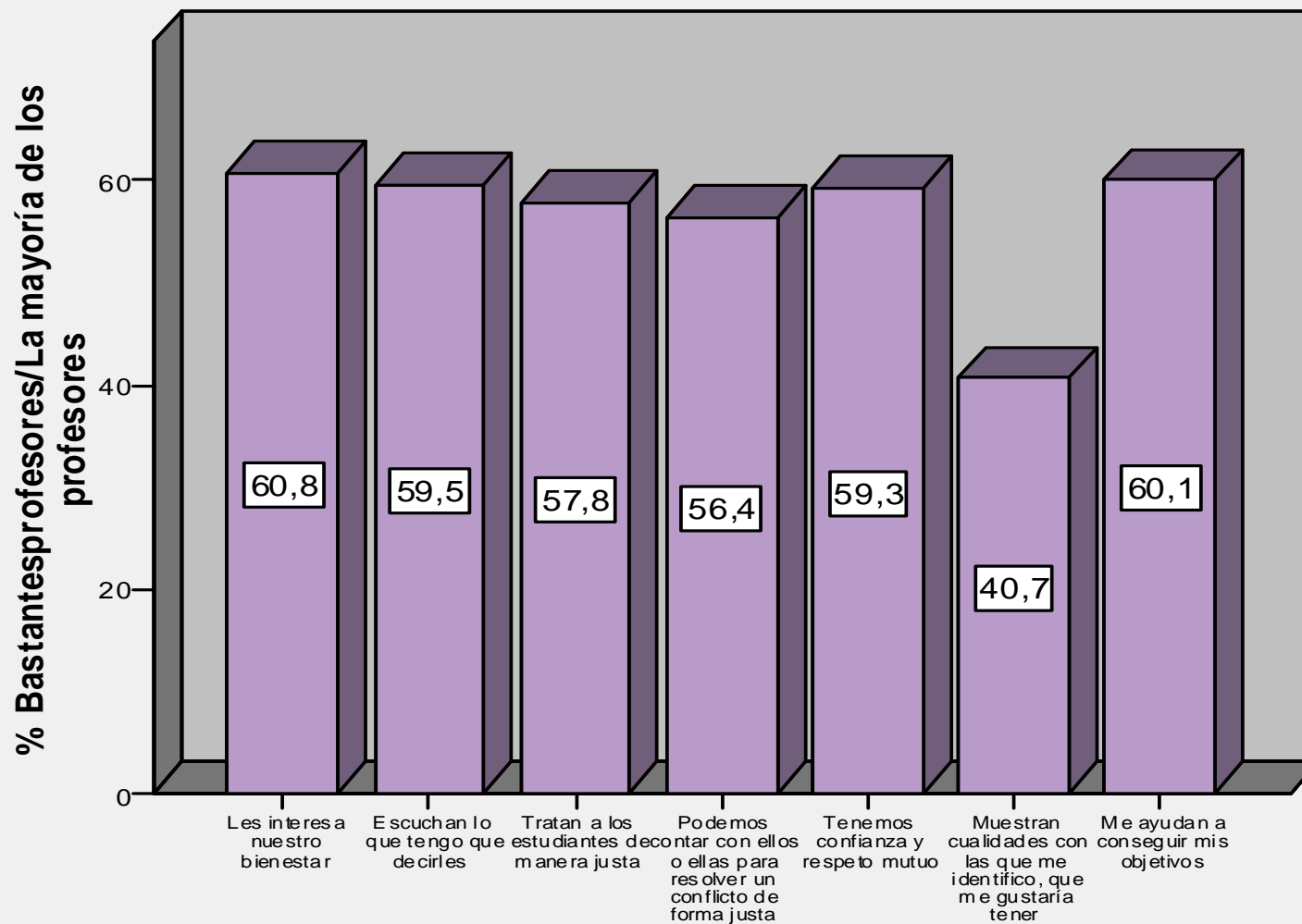
Indicadores del “profesional quemado” o su antítesis



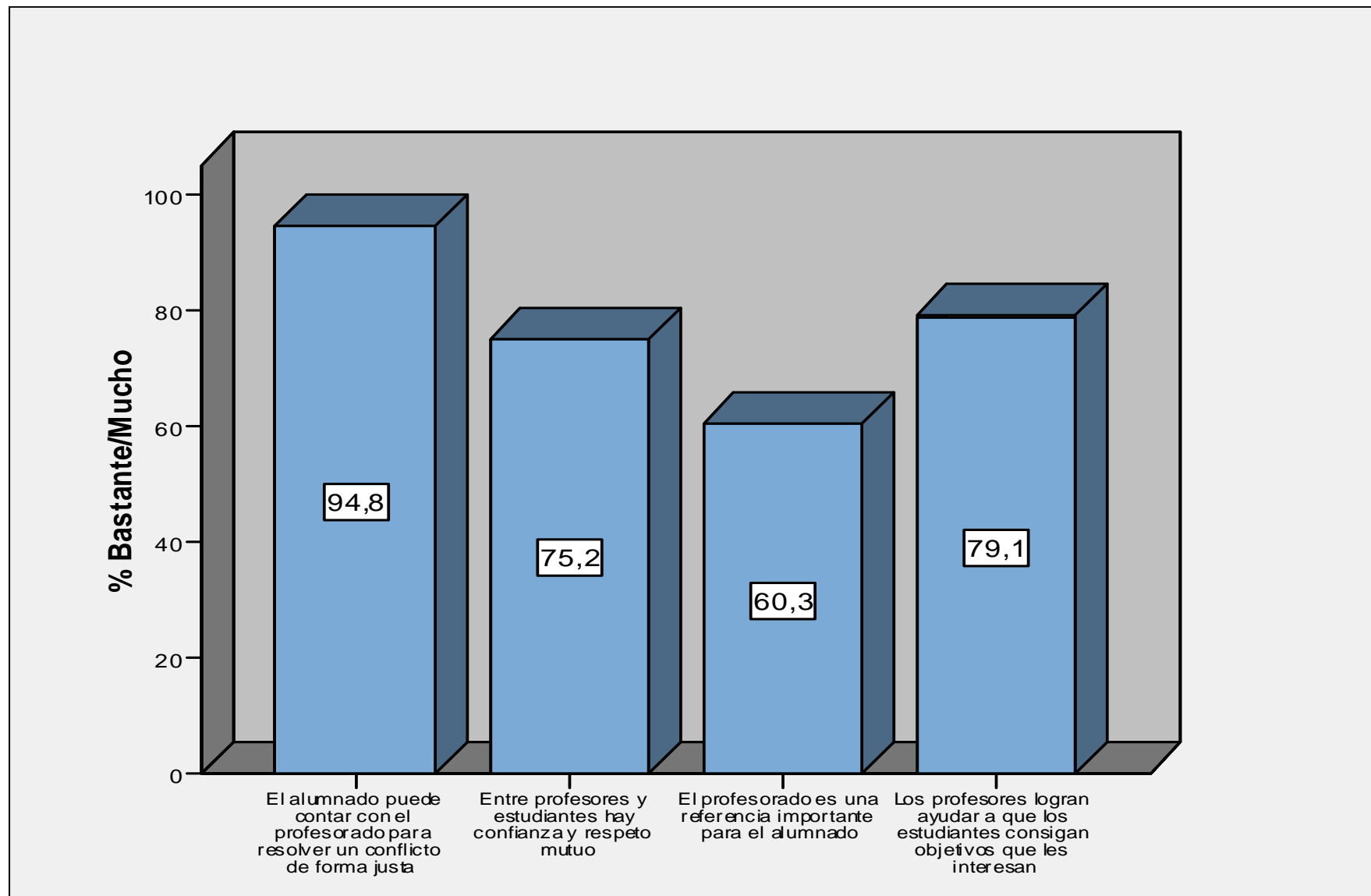
Calidad de las relaciones entre iguales.- Alumnado



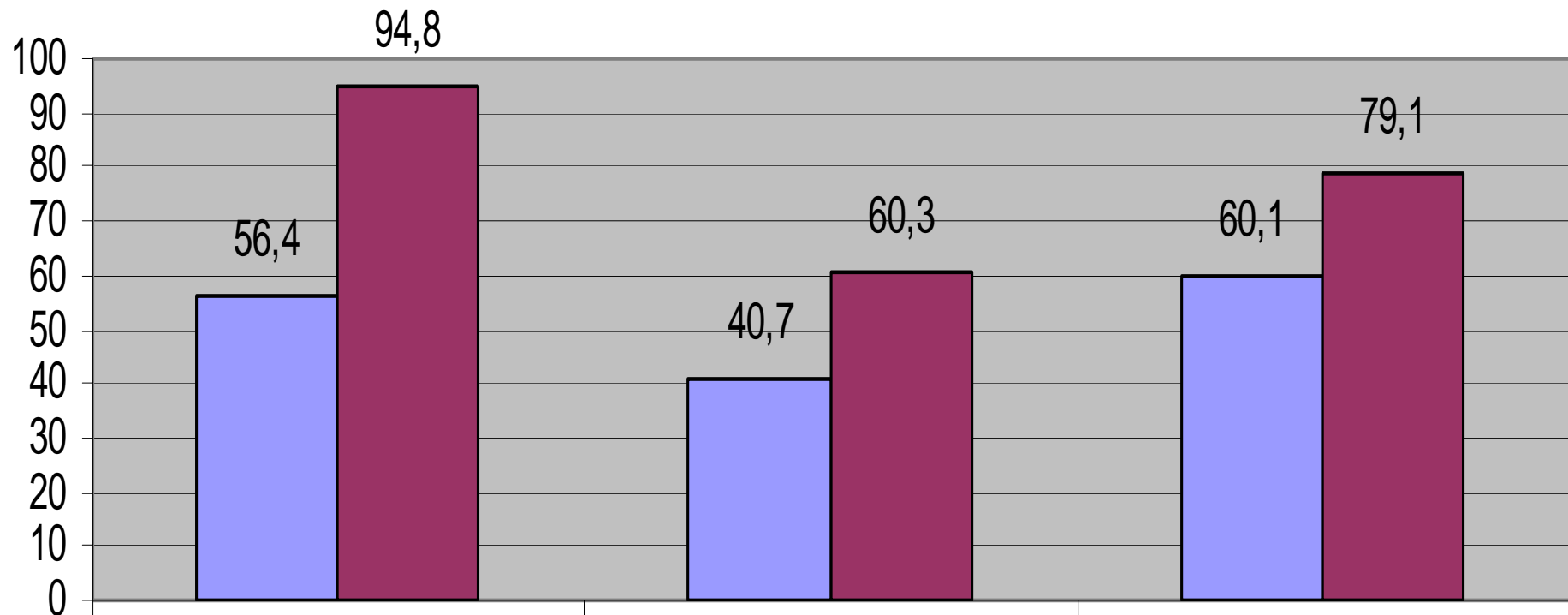
Autoridad del profesorado sobre el alumnado



Calidad relación y autoridad del profesorado (opinión prof.)



Influencia del profesorado sobre el alumnado



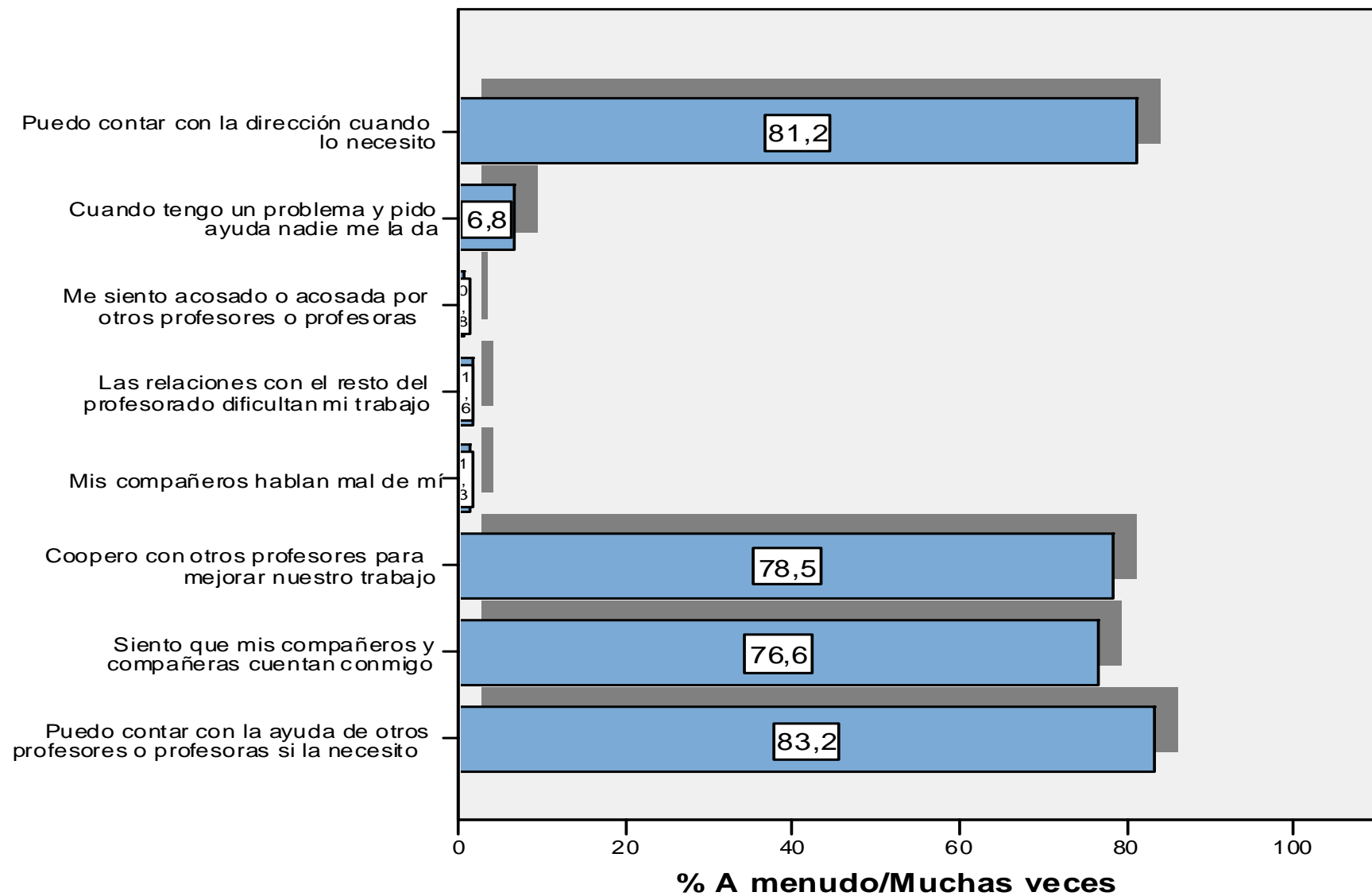
El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

El profesorado es una referencia importante para el alumnado

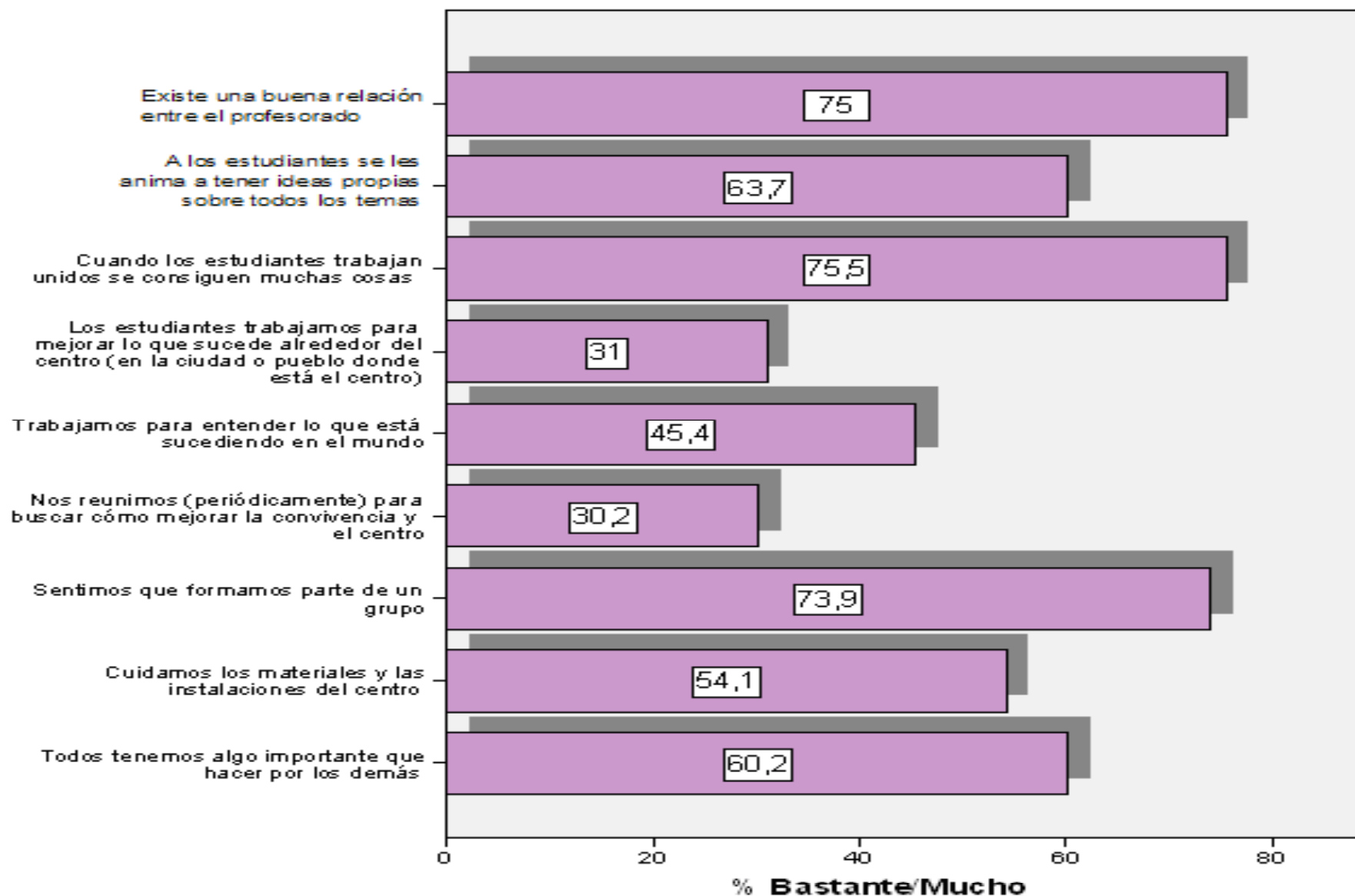
Los profesores logran ayudar a que los estudiantes consigan objetivos que les interesan

■ Alumnado ■ Profesorado

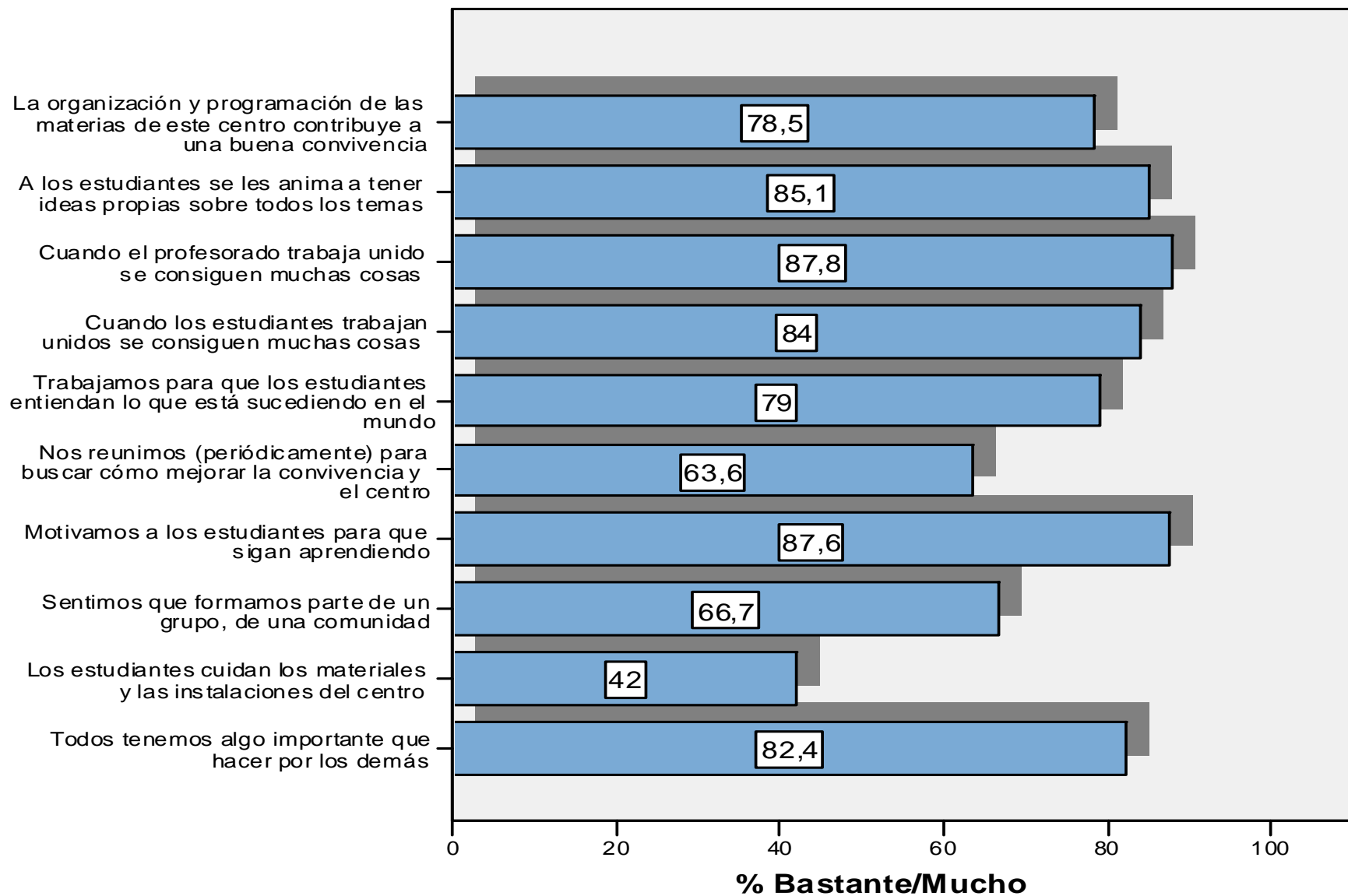
Calidad relaciones profesorado



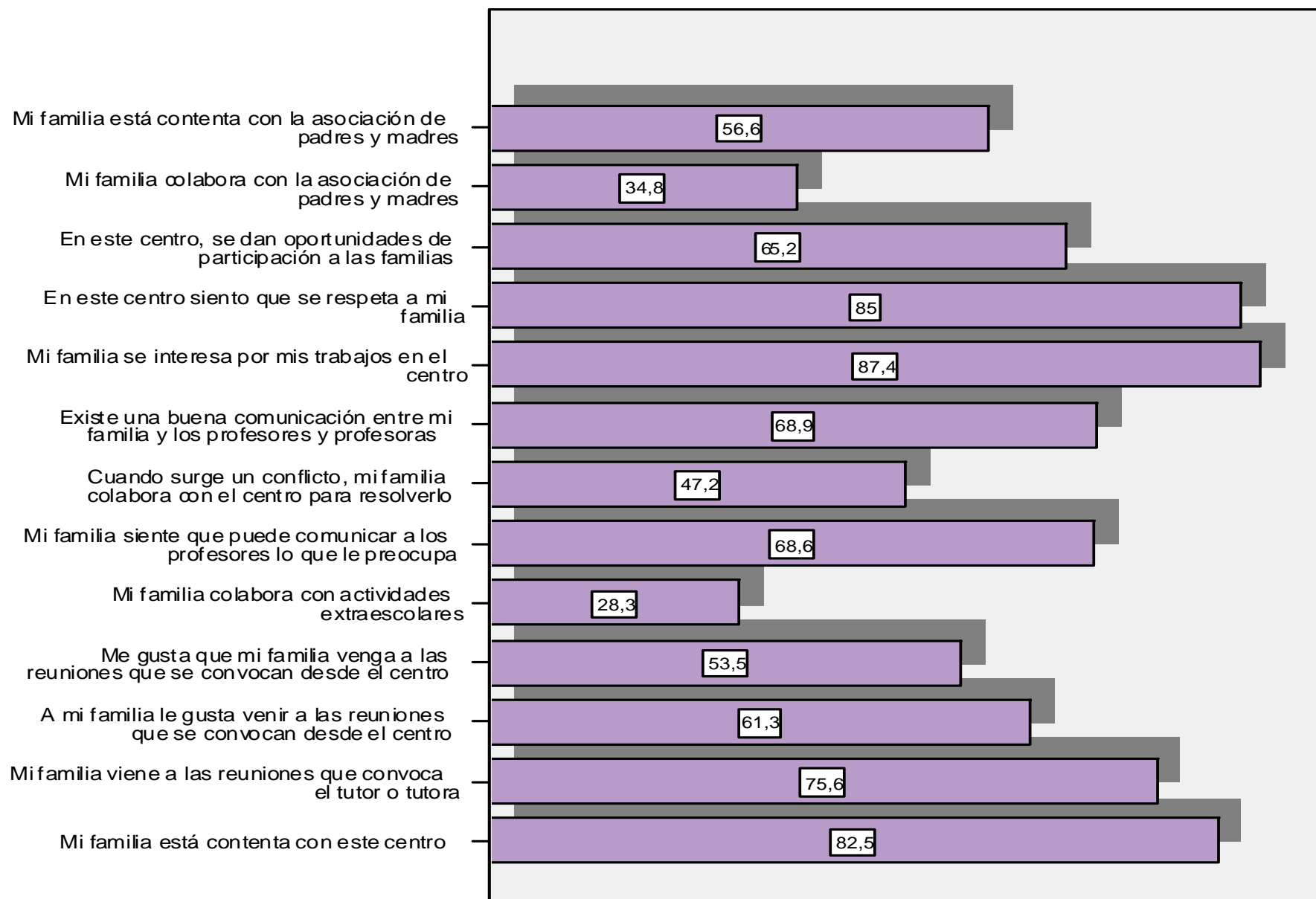
La calidad del centro como comunidad.- Alumnado



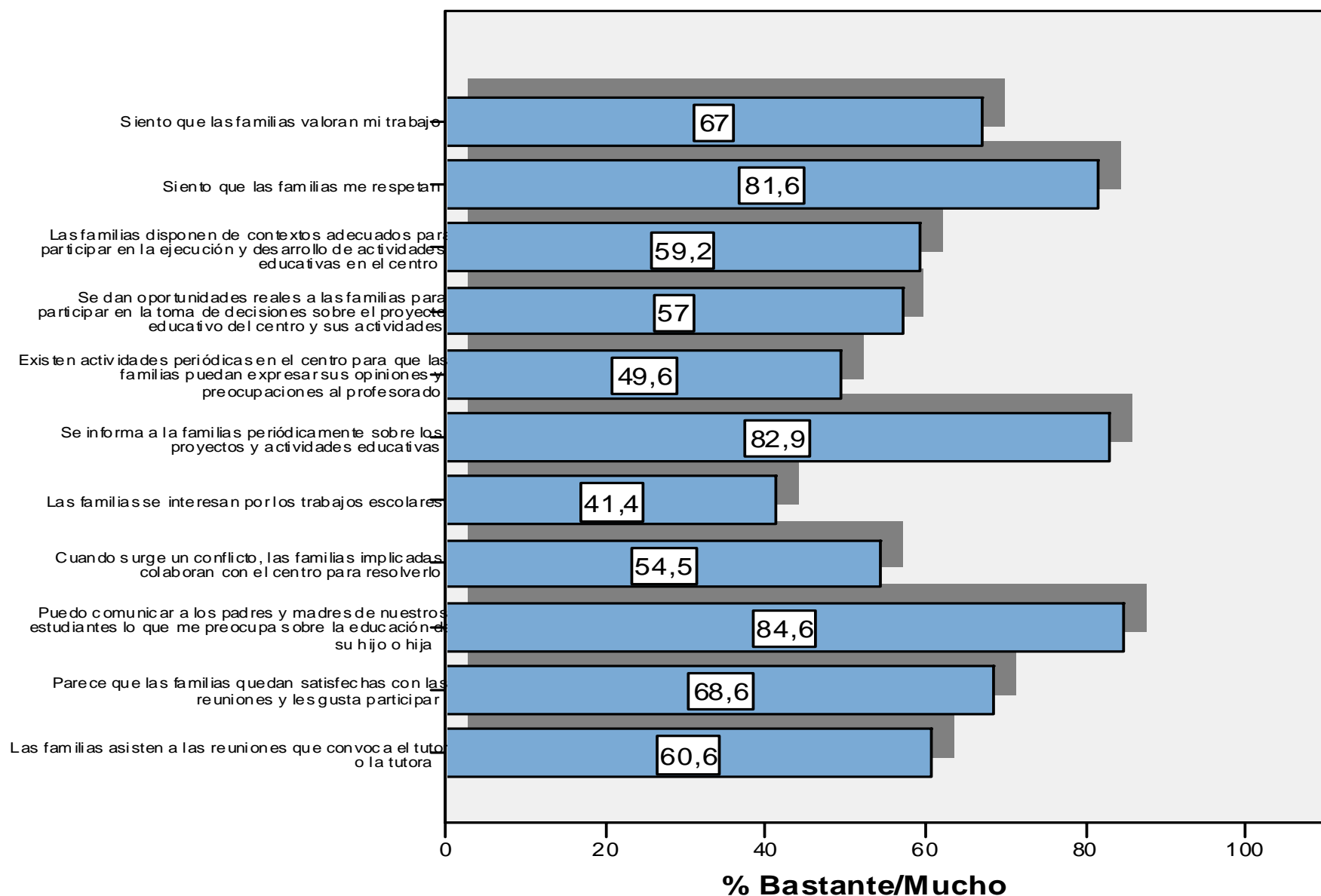
La calidad del centro como comunidad.- Profesorado



La relación familias y centro educativo.- Alumnado



La relación familias y centro educativo.- Profesorado

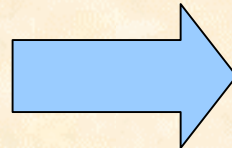


Obstáculos a la convivencia

CONVIVENCIA



Obstáculos a
la
convivencia



- Análisis global de los obstáculos a la convivencia
- El acoso entre escolares: prevalencia, condiciones que rodean al acoso y papel desempeñado por todo el alumnado
- Problemas en la interacción del alumnado con el profesorado
- Problemas en la interacción de las familias con los centros
- Actitudes y opiniones que conducen a la violencia
- Absentismo y otras conductas de riesgo en el alumnado

La colaboración con las familias

Se considera herramienta básica para la mejora de la convivencia

Necesaria mayor implicación, sobre todo ante nuevas tecnologías

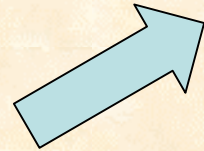
Participación meramente informativa

Necesario ampliar modalidades

Algunos datos

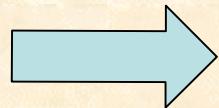
- 45% alumnos/as tienen TV en su cuarto
- 39,8% ven TV solos con bastante y mucha frecuencia
- 49% utilizan Internet una hora o más al día
- 37,7% tienen Internet en su cuarto
- Poco o nulo control sobre Internet en un 51,8%

**Obstáculos a
la
convivencia
Profesorado**

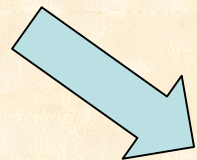


La falta de disciplina de las familias: 85 %

La falta de implicación de las familias: 77,2 %



Falta de apoyo por parte de la Administración: 69,4 %

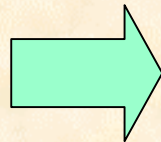


La legislación educativa, que no permite actuar de manera adecuada: 69 %

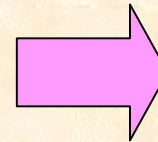
La ineficacia ineducativa de las sanciones empleadas para corregir las transgresiones: 67 %

Obstáculos
a la
convivencia

D.
Orientación

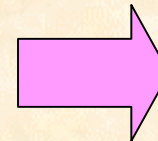


Coinciden
con el
profesorado



- Falta disciplina familias: 85,8 %
- Falta implicación familias: 77,6 %
- Falta apoyo Administración: 66,9 %

Diferencia
con el
profesorado



- La legislación educativa: 49 %
- Inadecuación métodos de enseñanza: 60,3 %
- Falta de formación profesorado: 60,7 %

Obstáculos a la convivencia.- E. Directivos

Los cinco más importantes, los que señala el profesorado

En cuanto a formación del profesorado, mayor obstáculo que los profesores/as, pero menos que los D. Orientación

Lee con atención en qué consiste el acoso:

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

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

Es acoso cuando esto sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

Pero, no es acoso cuando:

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

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

Nunca = Si no lo has sufrido

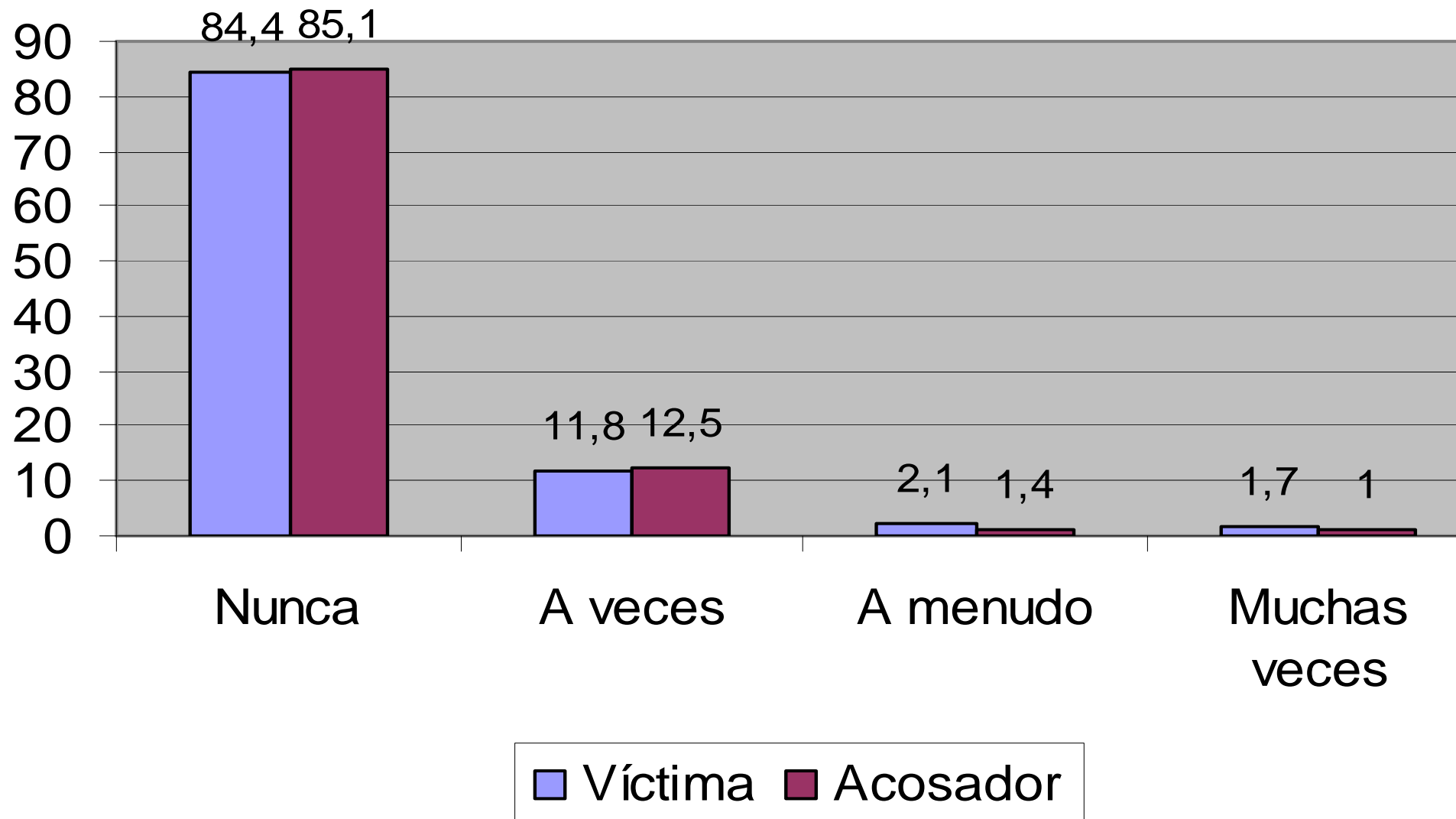
A veces = 1 o 2 veces al mes

A menudo = Aprox. una vez a la semana

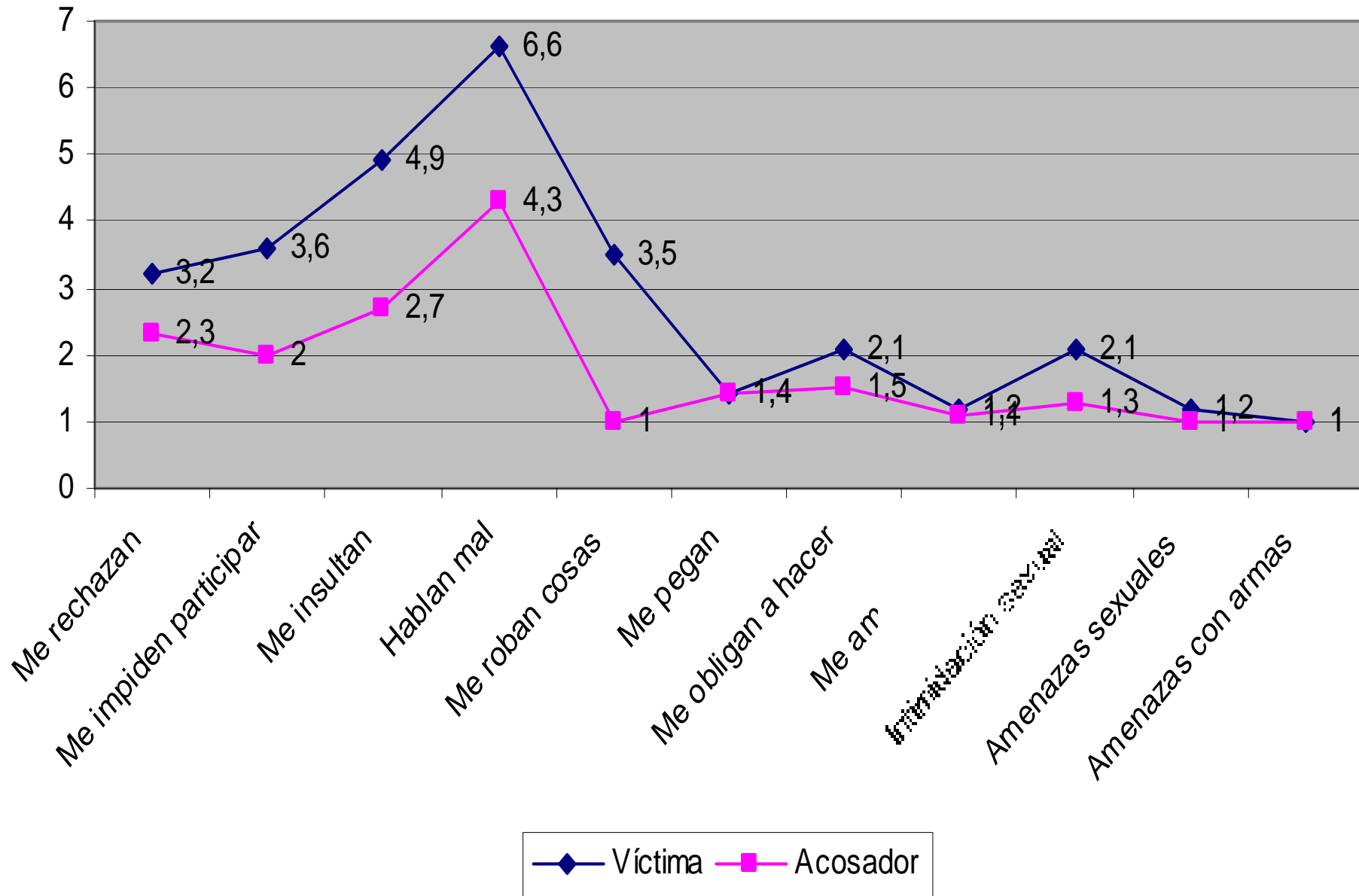
Muchas veces = Varias veces por semana

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

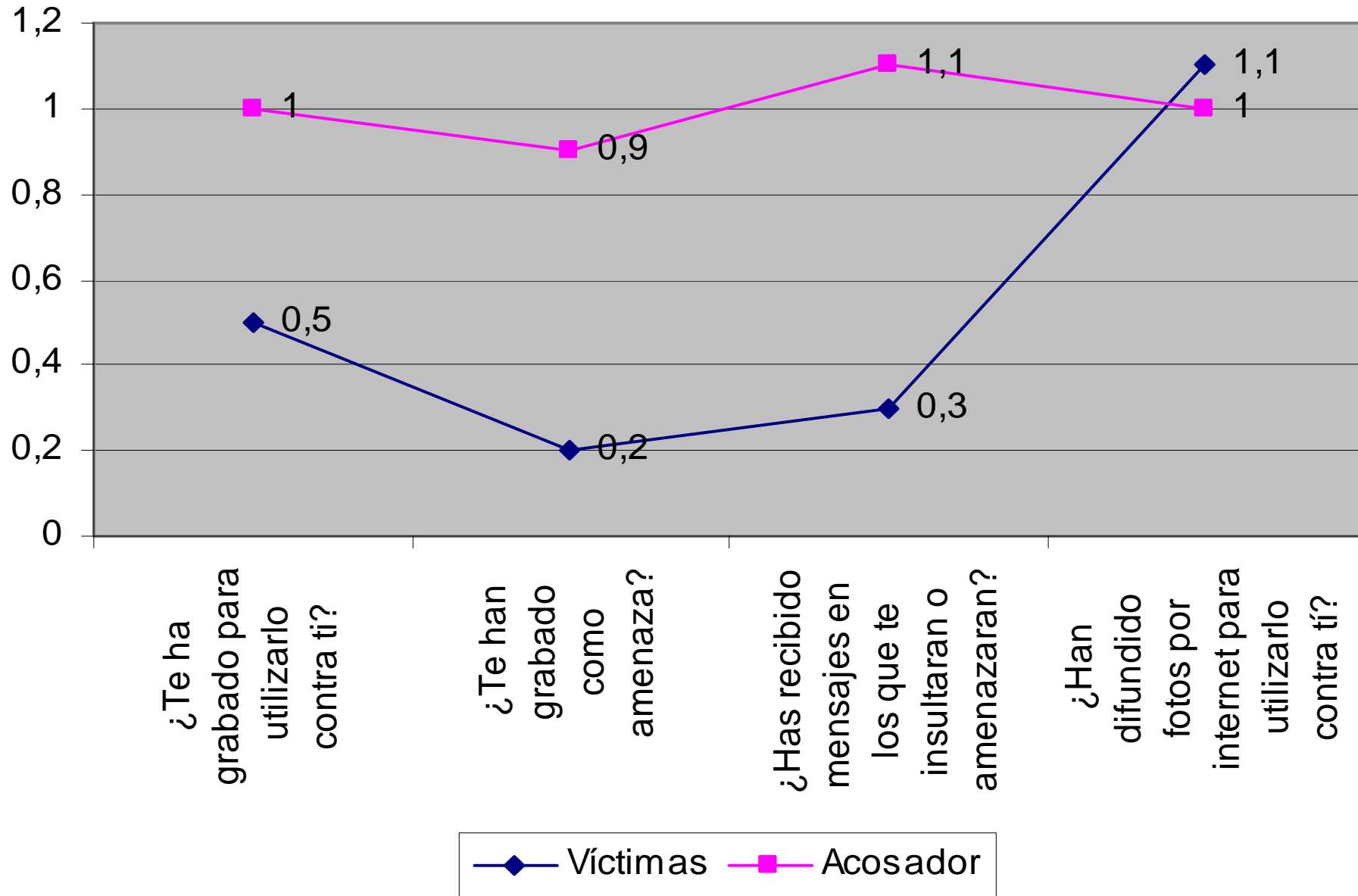
Víctimas/acosadores dos últimos meses

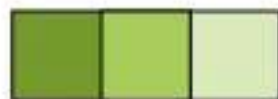


Comparación víctimas-acosadores



Ciberbullying





80,2% Intervienen para detenerla/ Creen que deberían



6% Que participan

Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga
36,3%

Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella
4,3%

Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo
1,7%

No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen
3,0%

No hago nada, no es mi problema
10,9%

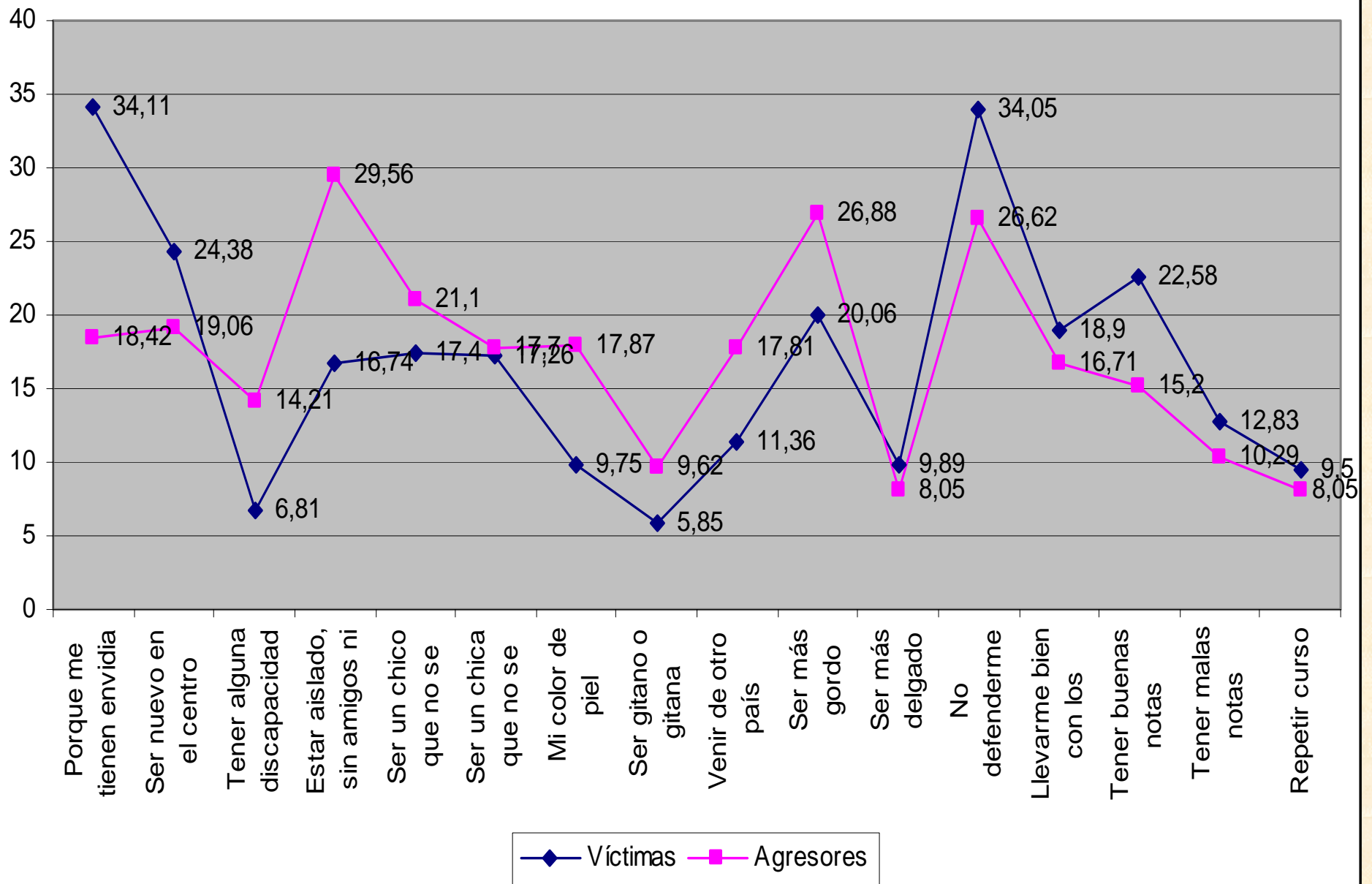
Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga
31,8%

Creo que debería impedirla, pero no hago nada
12,1%

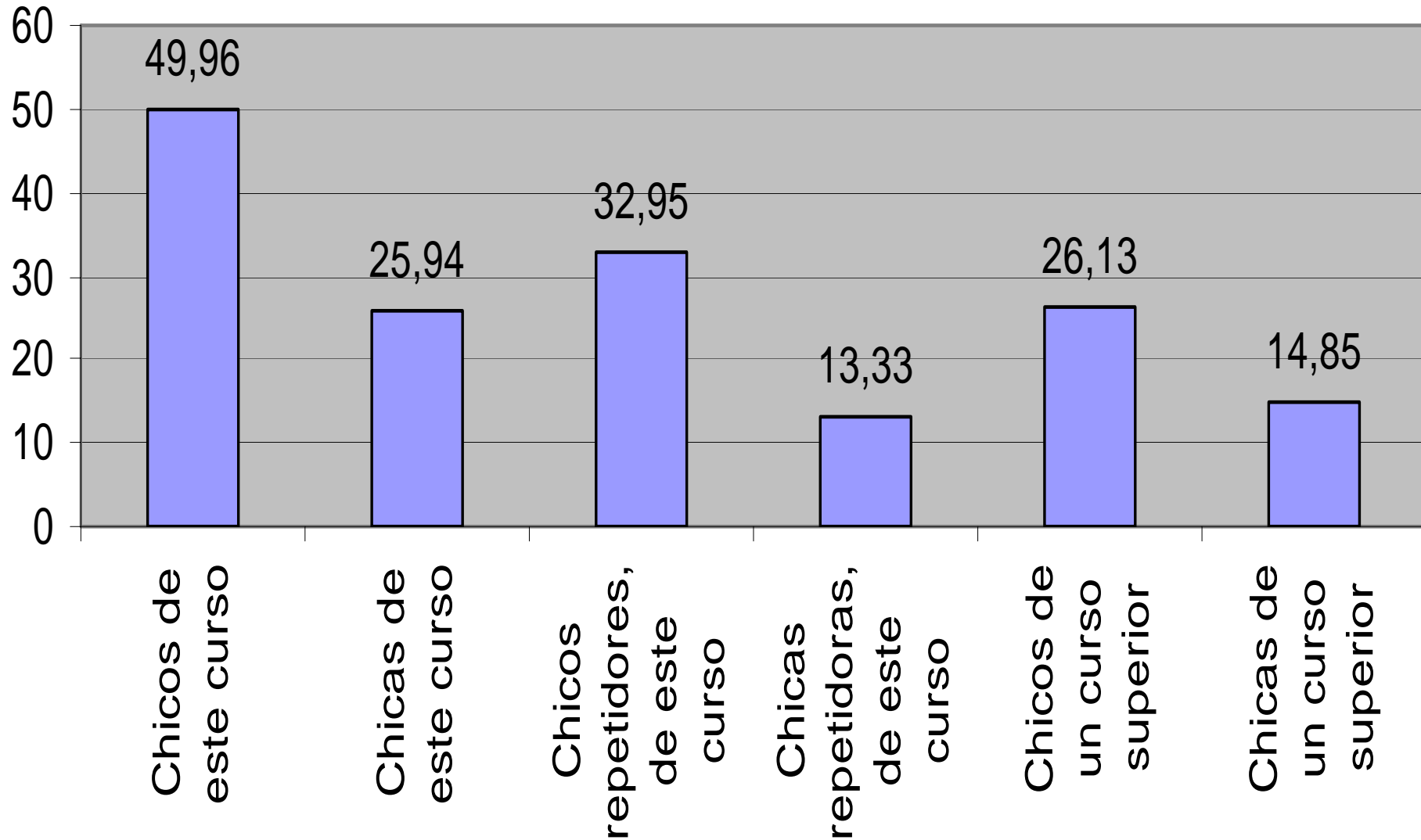


13,9% Indiferentes a la violencia

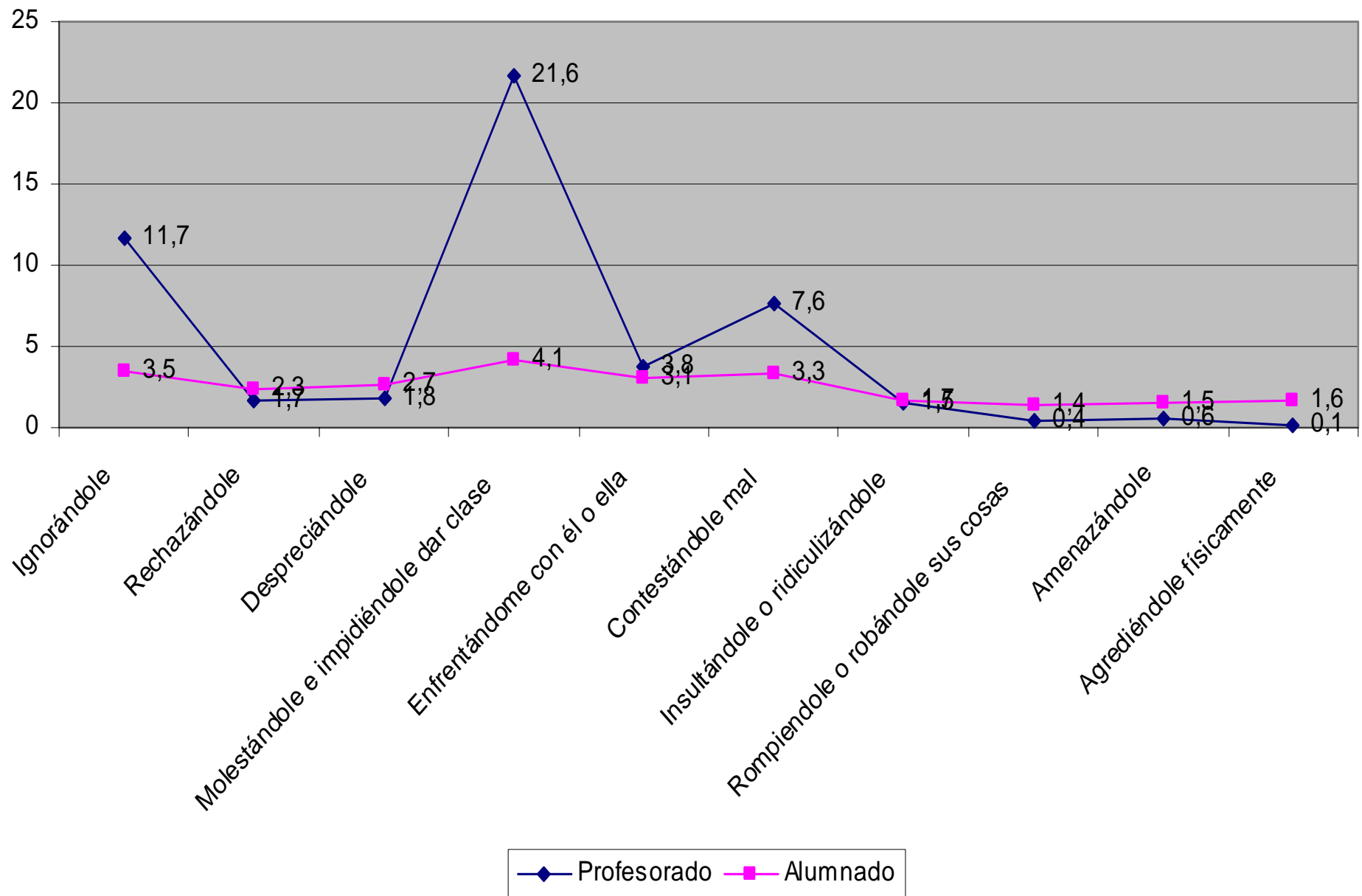
Condiciones personales victimización



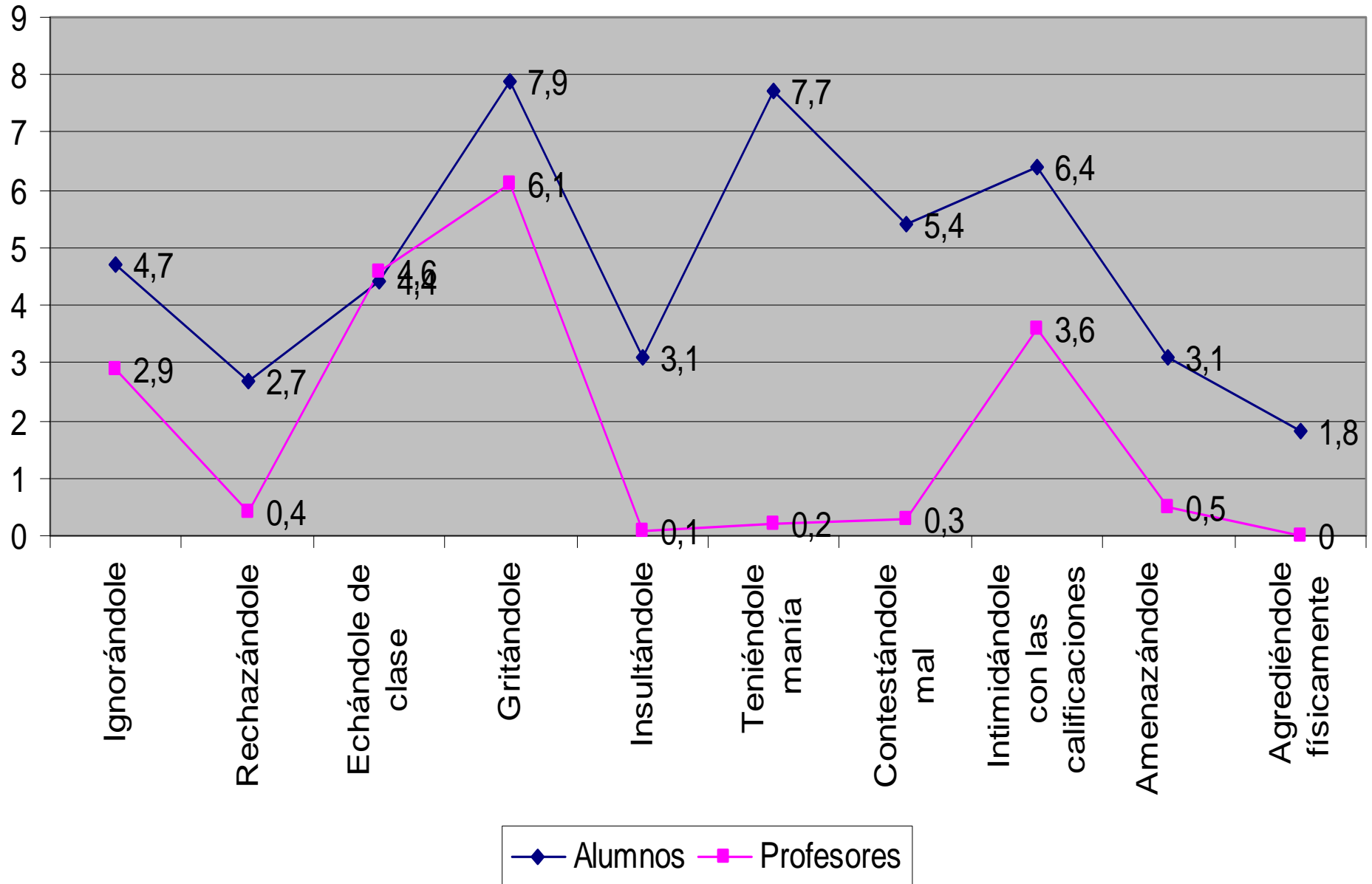
Género y curso de los agresores/as



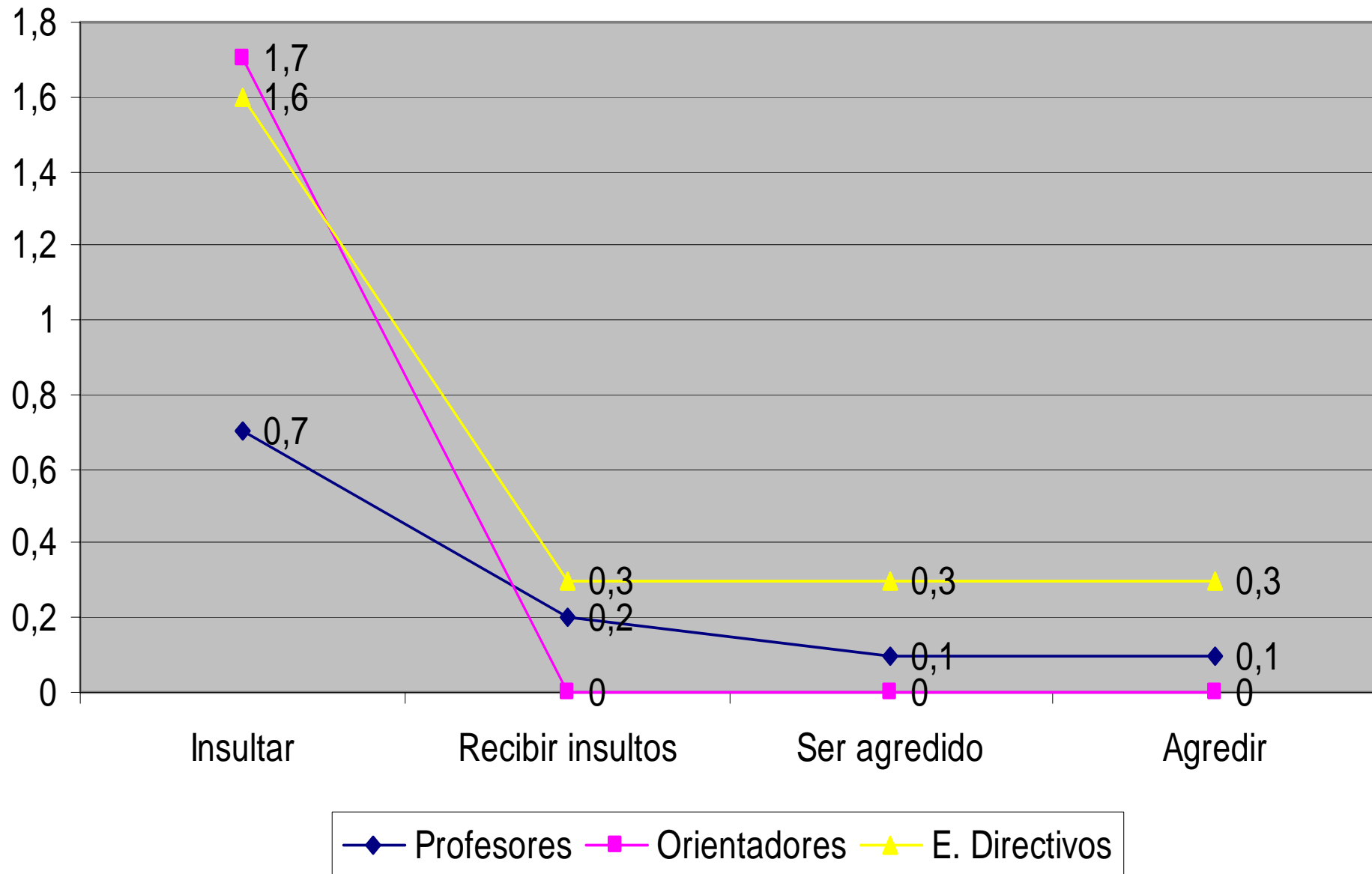
Disrupción, Prof-/Alumn.



Conductas profesorado, según alum/prof

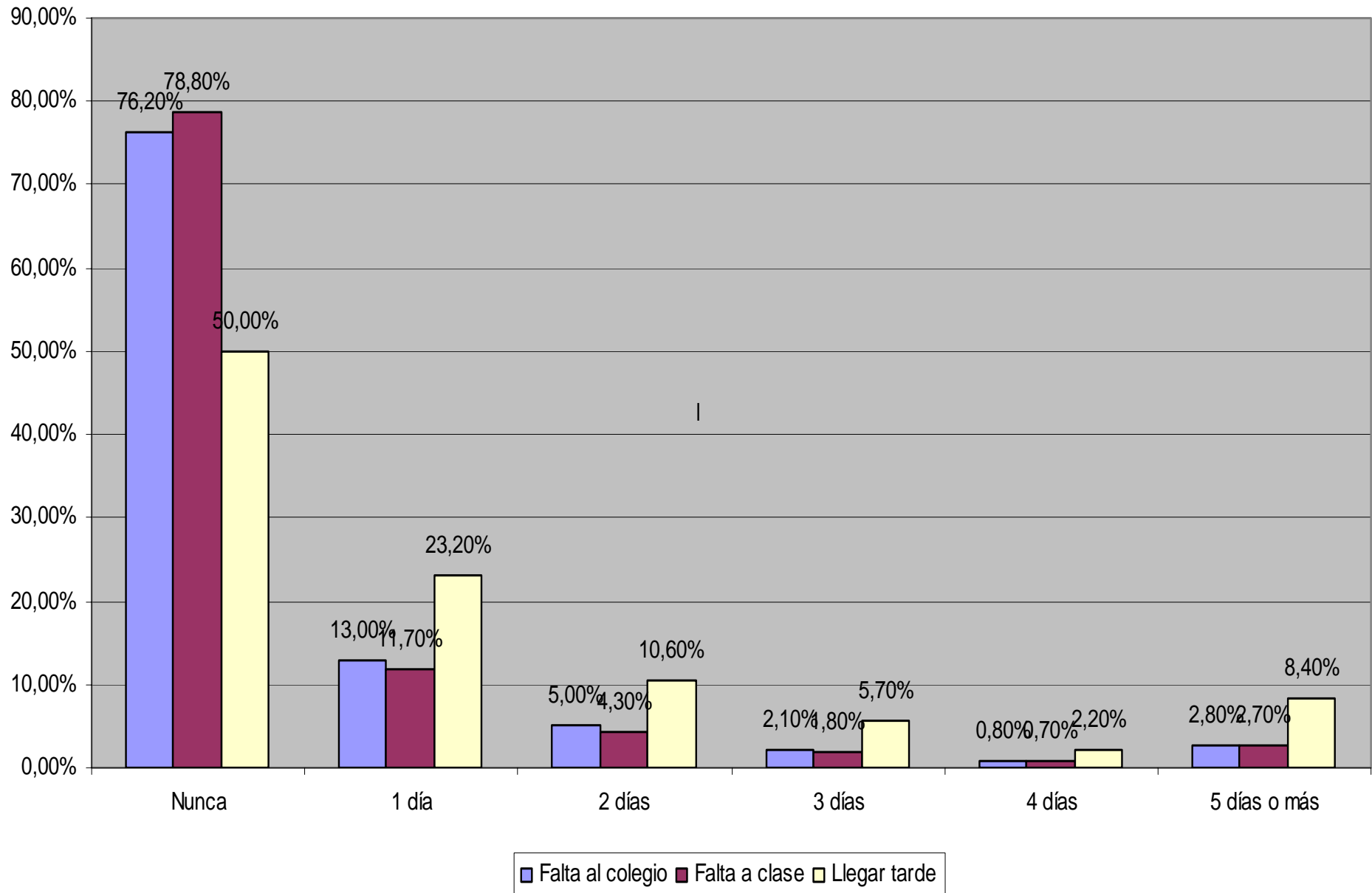


Conductas problemáticas prof/familias

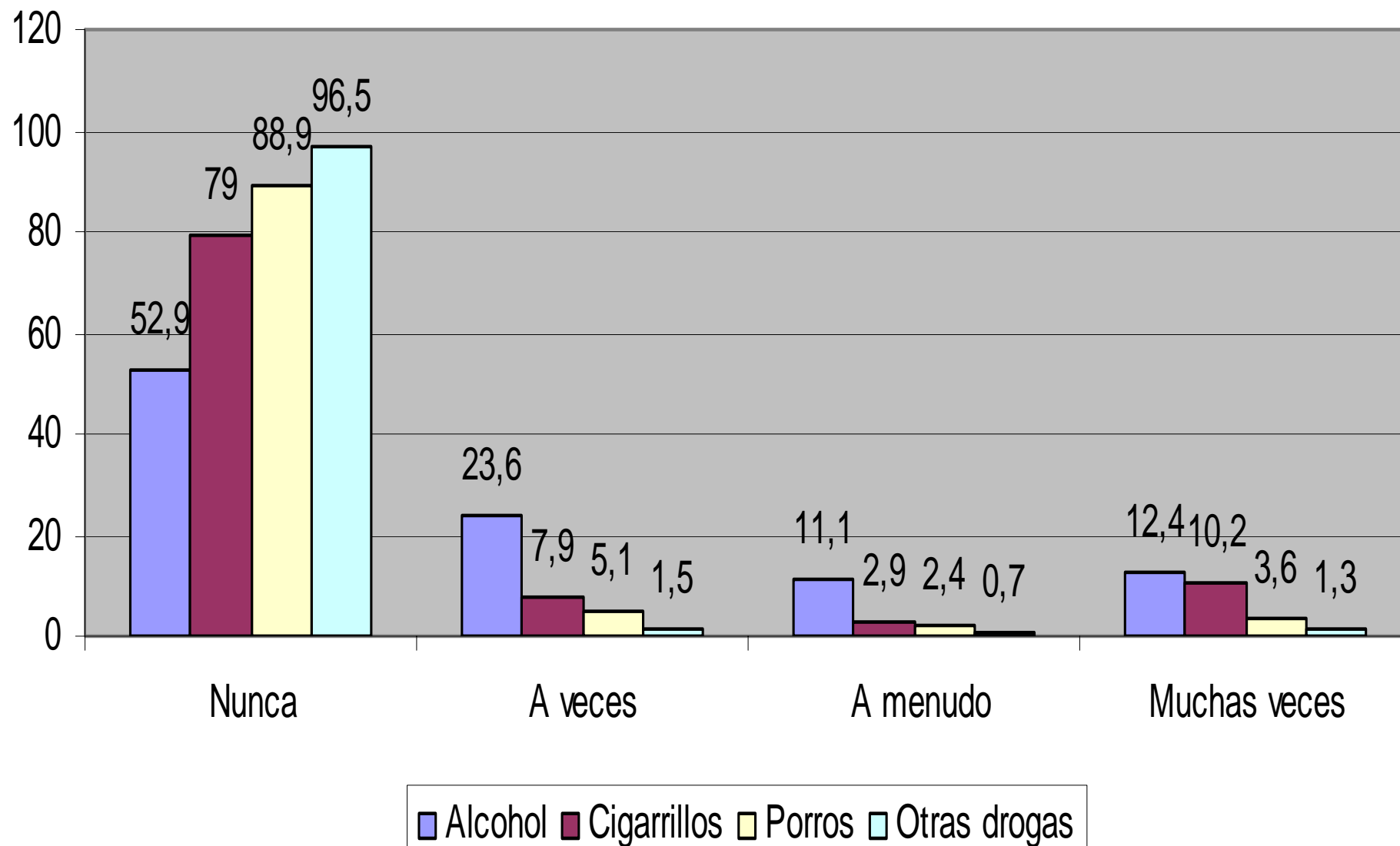


	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%
Cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo	33,7	32,1	20,7	13,5
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4
Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	60,5	26,5	7,8	5,2
Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	43,7	25,6	19,6	11,1
A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	41,3	27,0	19,0	12,7
Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	60,6	25,3	10,1	3,9
Esta justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	49,0	33,0	12,6	5,4
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	89,3	7,0	2,4	1,4
El hombre que parece agresivo es más atractivo	73,6	19,2	5,2	2,1
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	66,1	24,7	7,0	2,2
Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas	69,5	23,1	5,5	2,0
En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...). ¿Hasta que punto apruebas la acción de estos grupos?	75,0	17,2	5,1	2,7
¿Estarías dispuesto a votar a un partido político que sea xenófobo?	84,2	10,2	3,4	2,1

Absentismo alumnado



Consumo drogas alumando

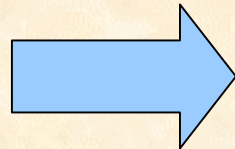


***Condiciones para construir la
convivencia***

CONVIVENCIA

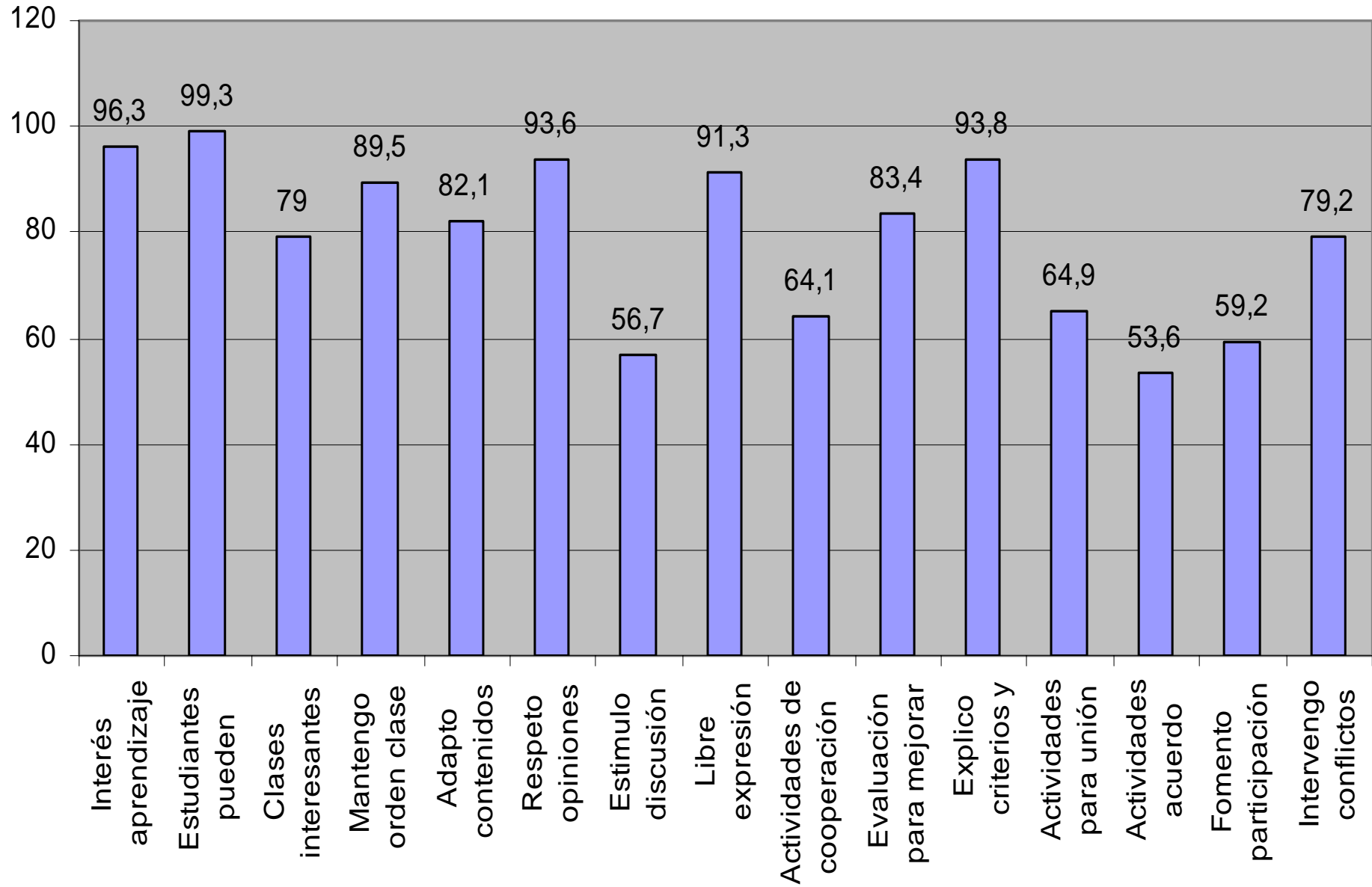


Condiciones
para
construir la
convivencia

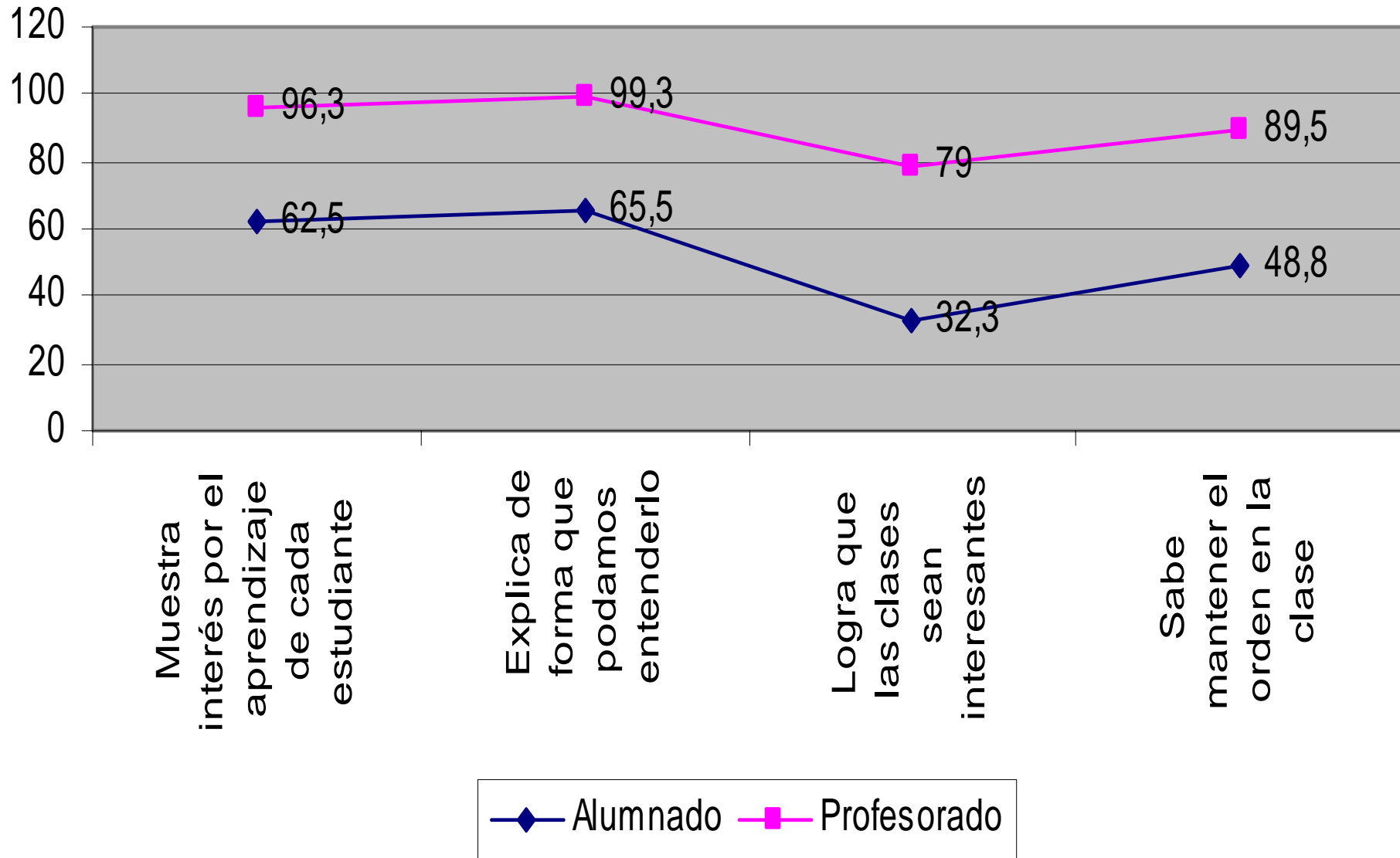


- Construir la convivencia desde la enseñanza desde cualquier materia
- Enseñar habilidades para una convivencia de calidad
- La construcción activa de los valores de tolerancia e igualdad
- Normas y formas de resolver conflictos
- La participación de las familias
- La erradicación del acoso escolar y la prevención de todo tipo de violencia
- La disciplina
- Necesidades para mejorar la convivencia reconocidas por los centros.

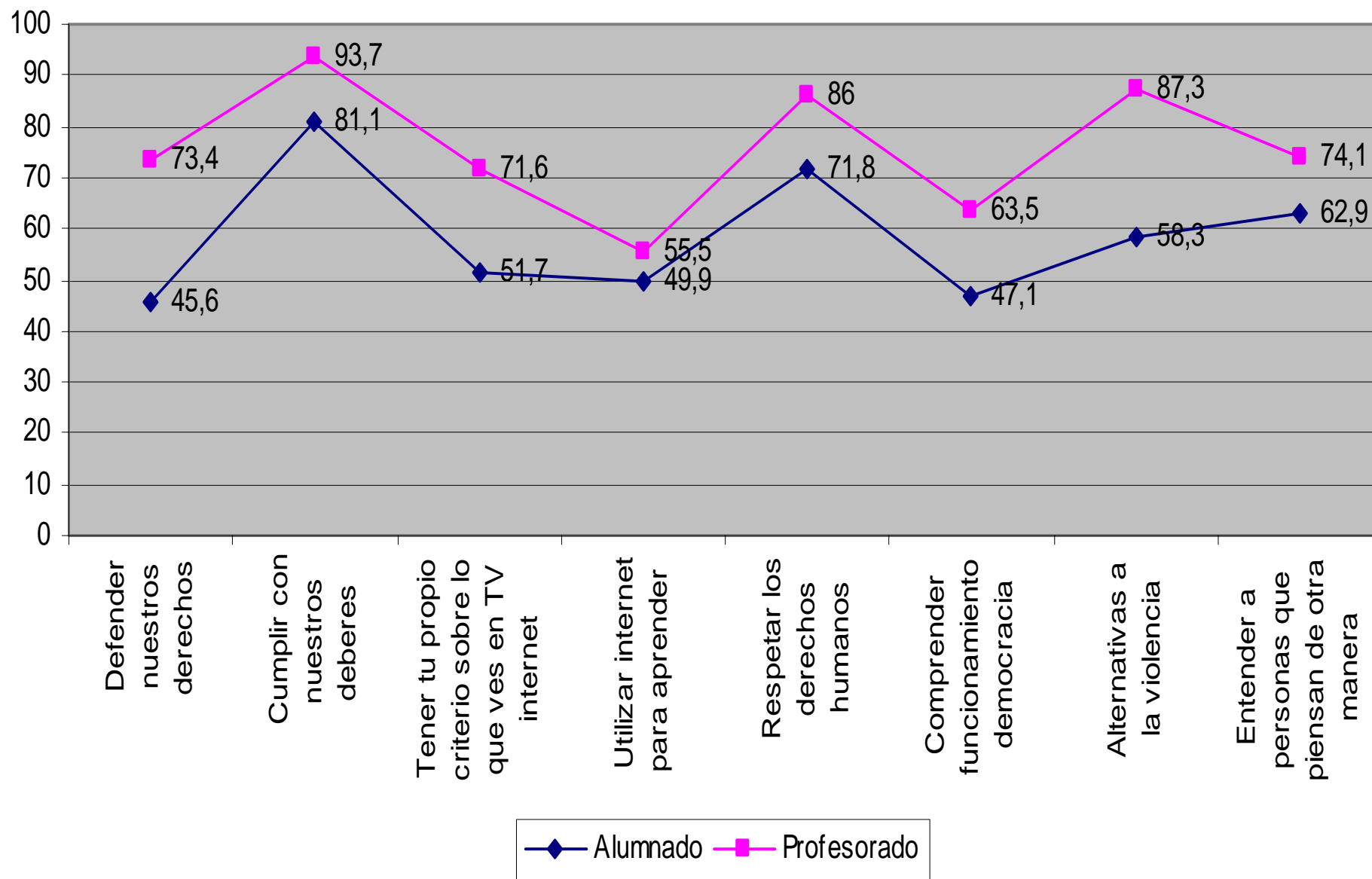
Medidas en clase.- Profesorado



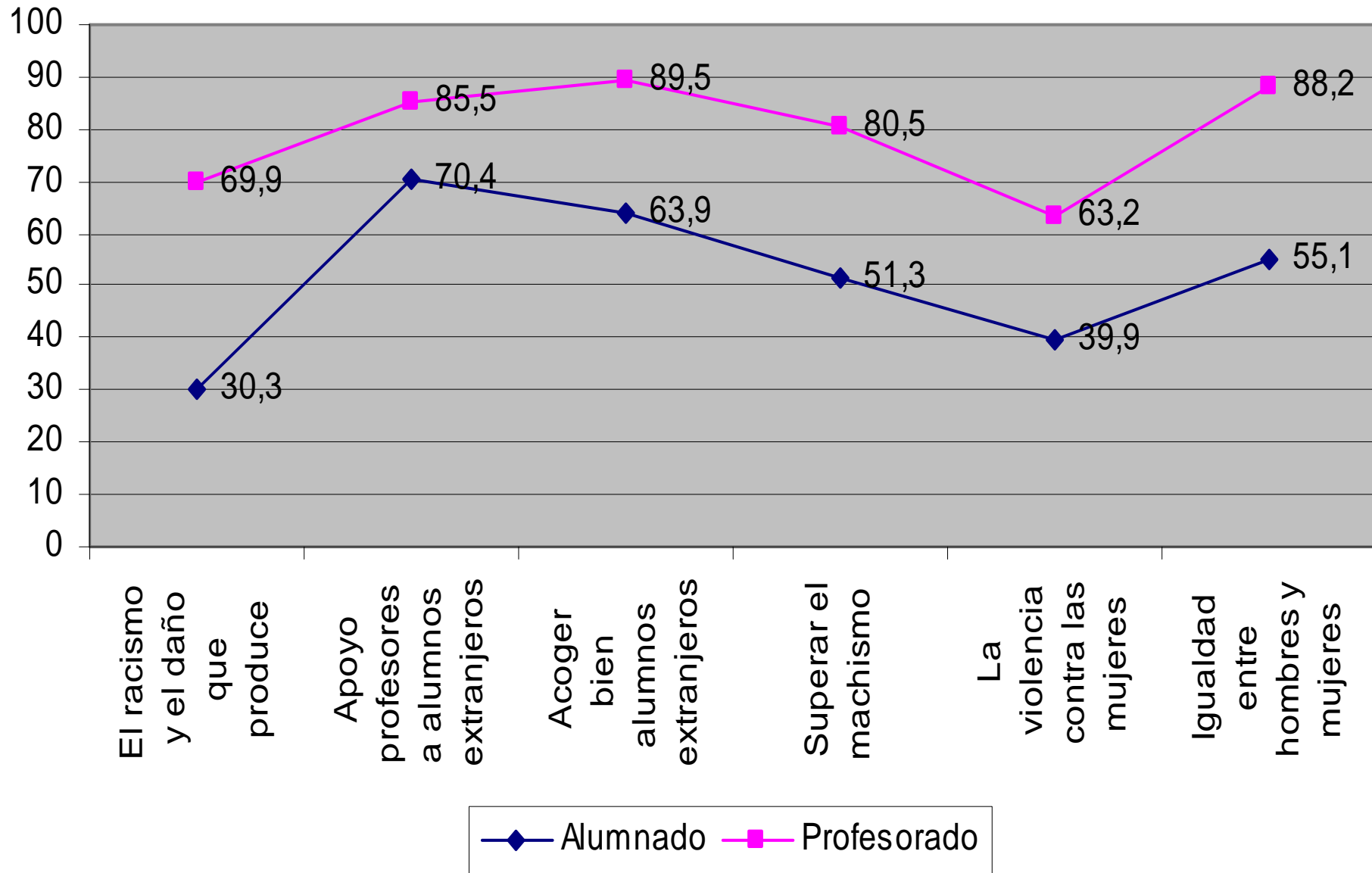
Percepción conductas profesorado clases



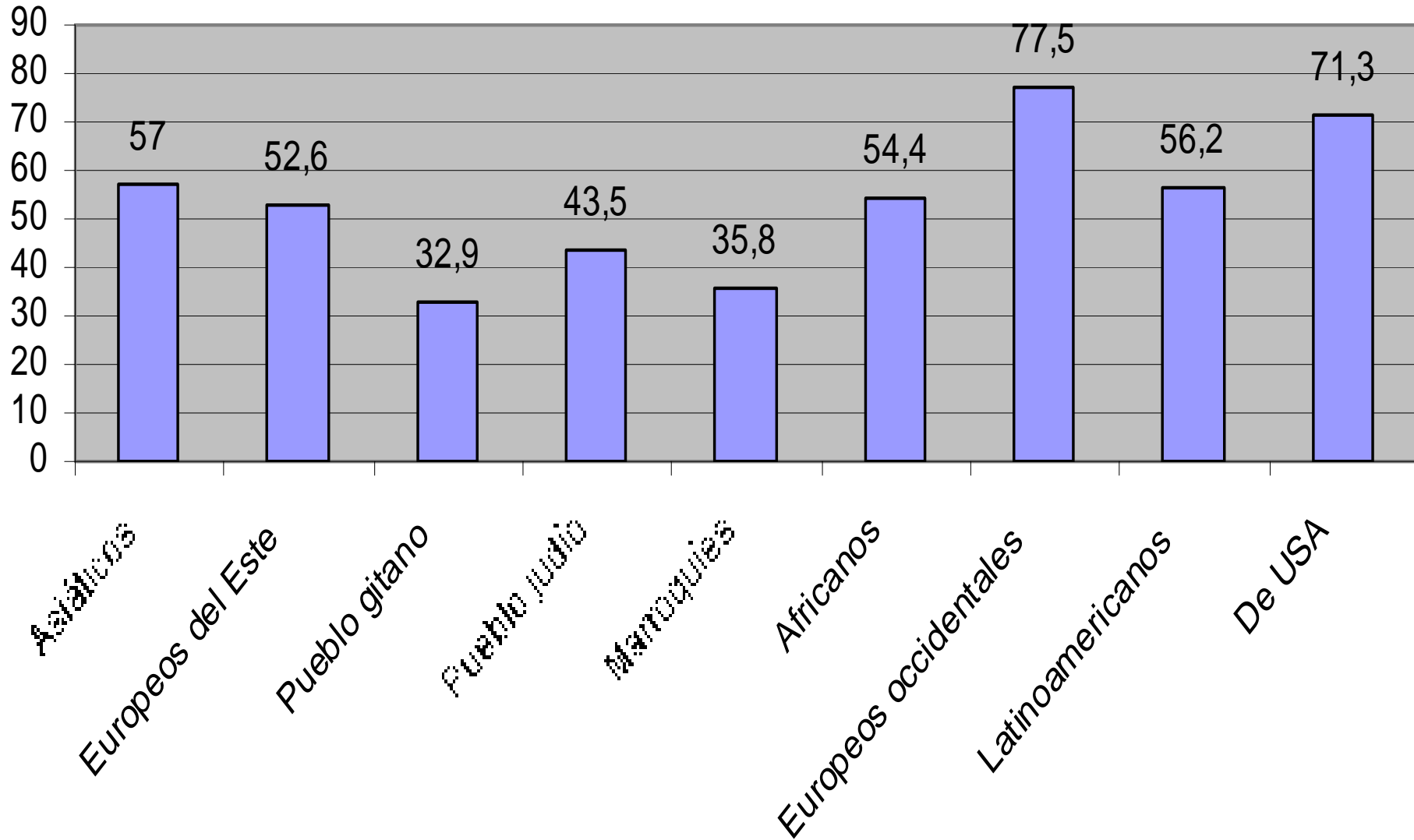
Habilidades para construir la convivencia



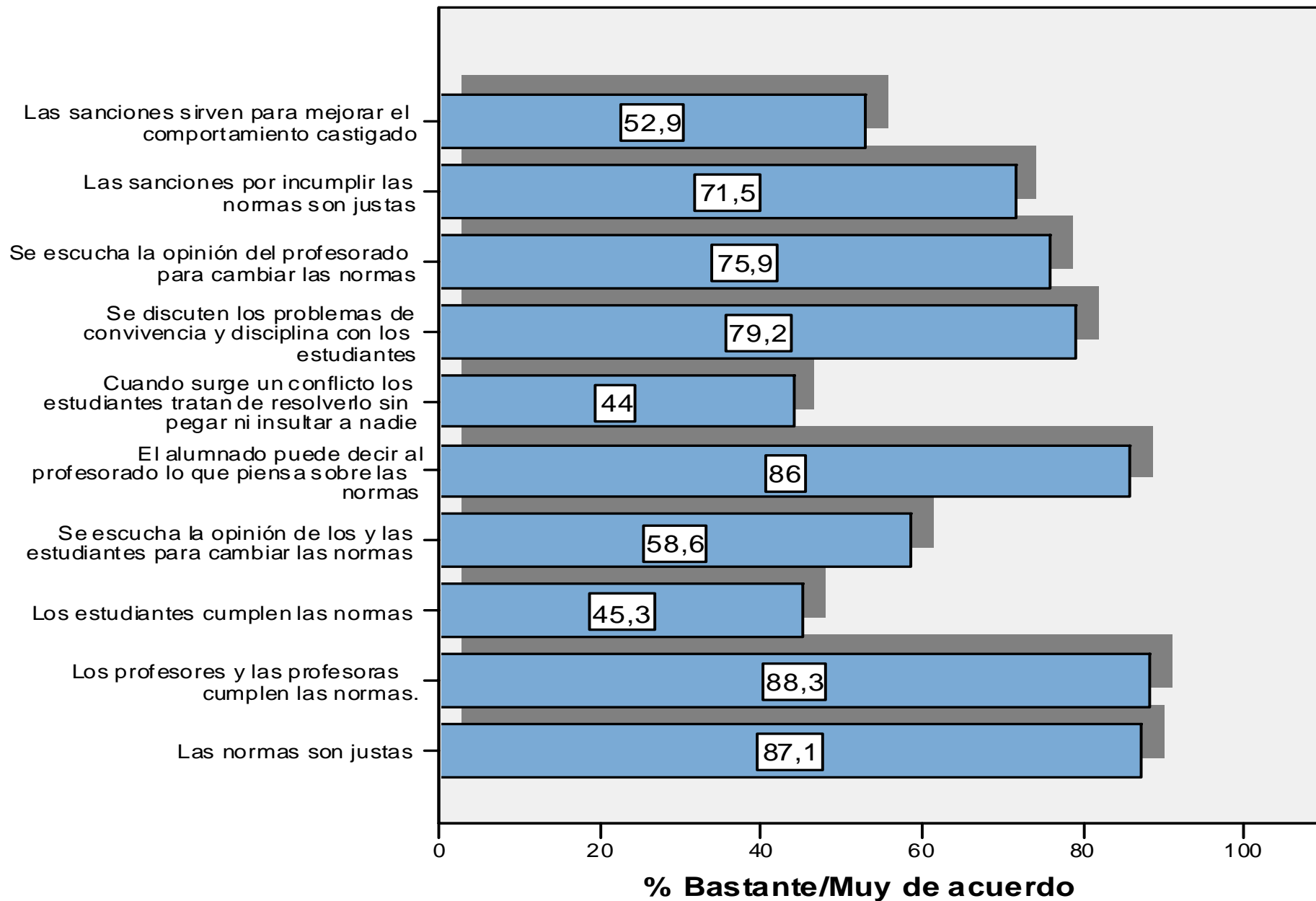
En el centro se trabaja ... igualdad y tolerancia



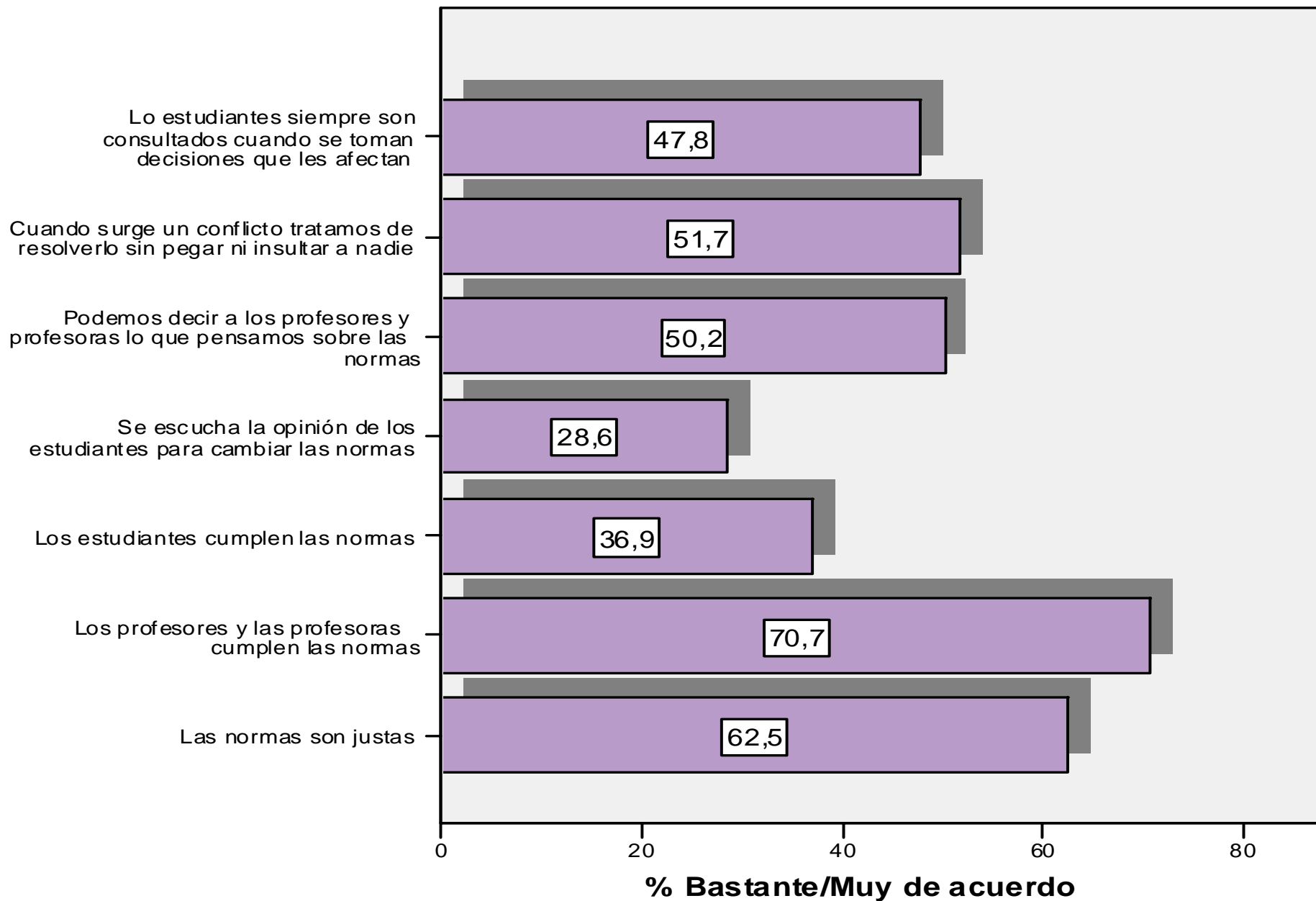
Disposición hacia compañeros extranjeros



Normas y resolución de conflictos.- Profesorado



Normas y resolución de conflictos.- Alumnado



La colaboración con las familias

Se considera herramienta básica para la mejora de la convivencia

Necesaria mayor implicación, sobre todo ante nuevas tecnologías

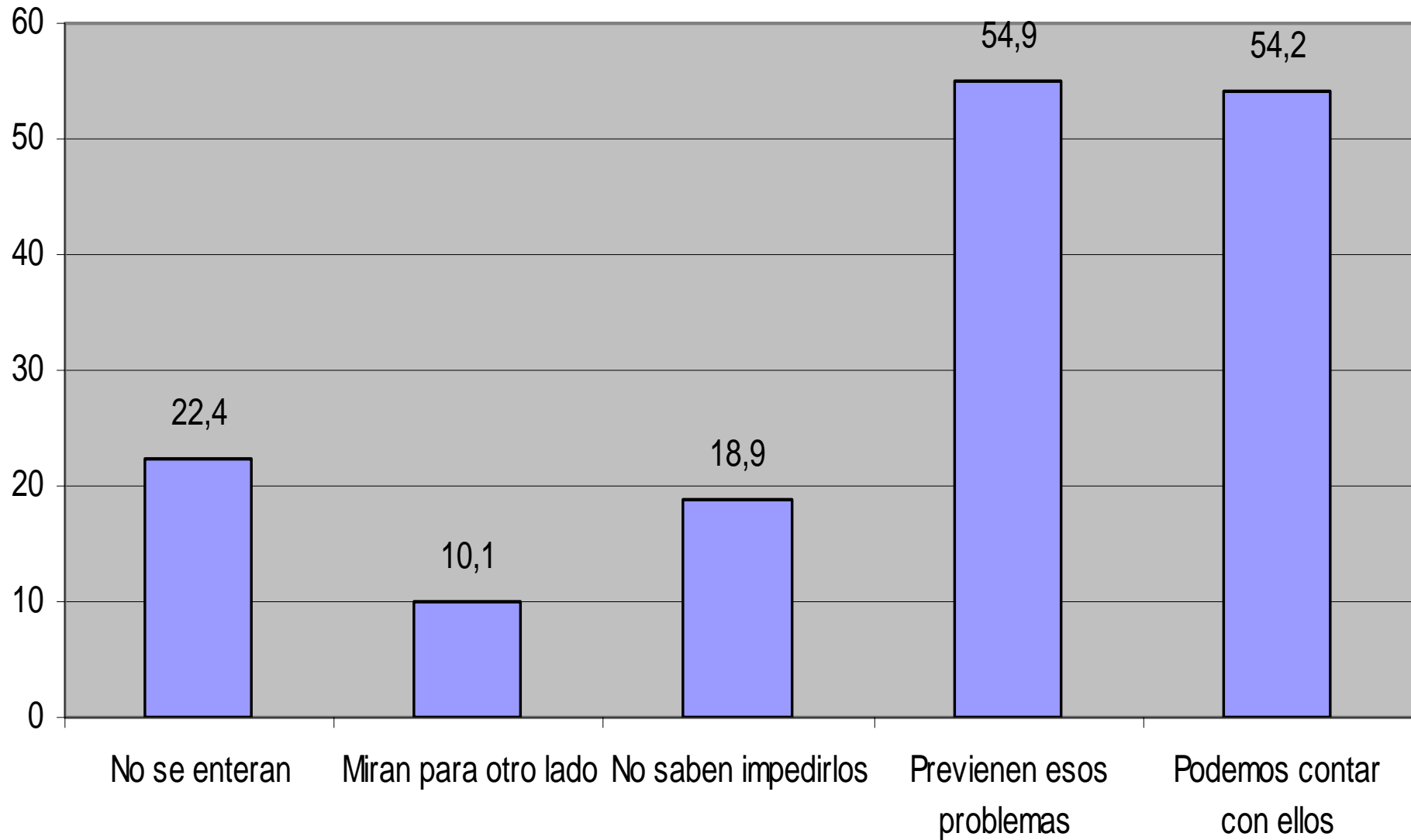
Participación meramente informativa

Algunos datos

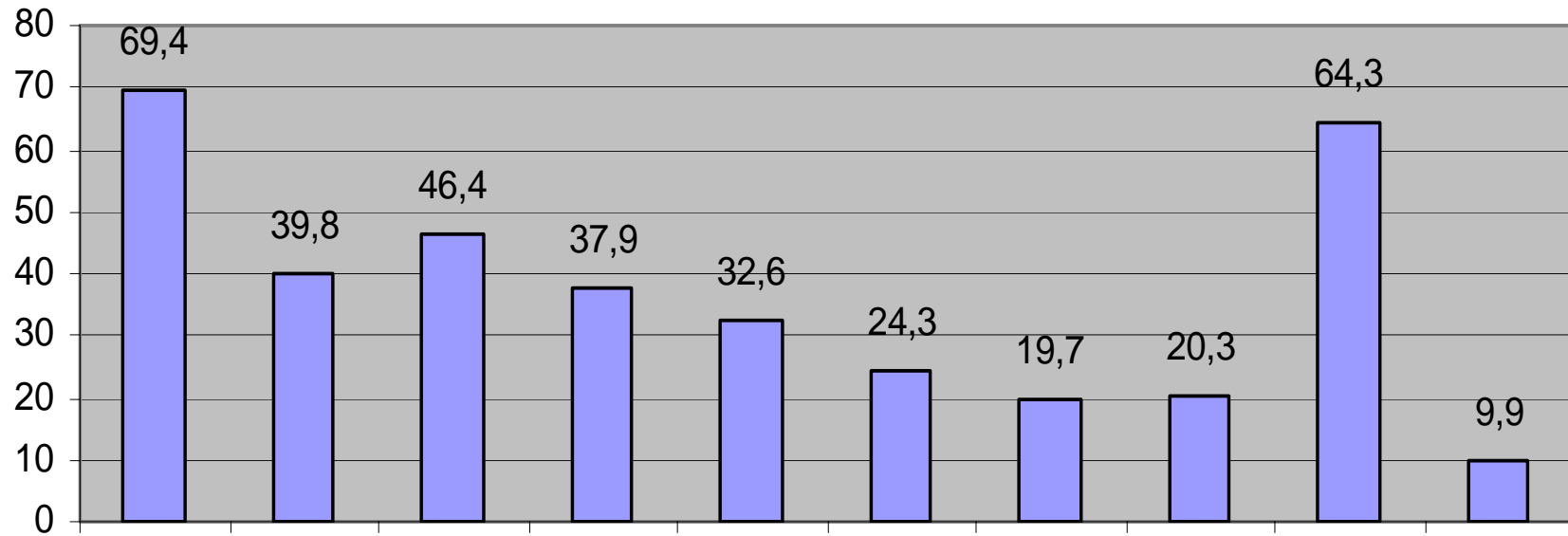
Necesario ampliar modalidades

- 45% alumnos/as tienen TV en su cuarto
- 39,8% ven TV solos con bastante y mucha frecuencia
- 49% utilizan Internet una hora o más al día
- 37,7% tienen Internet en su cuarto
- Poco o nulo control sobre Internet en un 51,8%

Percepción conducta profesorado ante acoso



¿A quién pedirías ayuda?



A

A los compañeros o compañeras

Al tutor o tutor

A los profesores

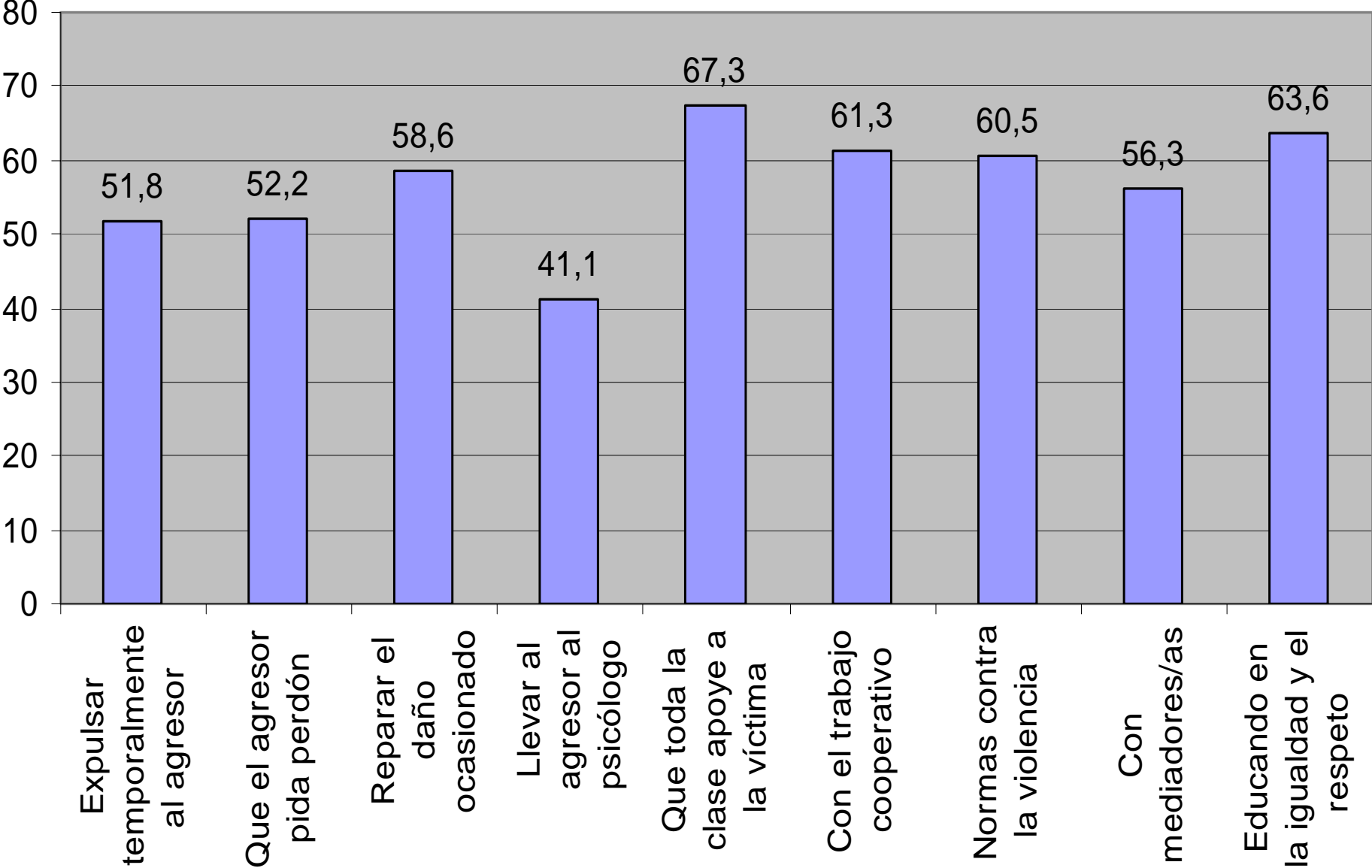
Al departamento de orientación

Al ex

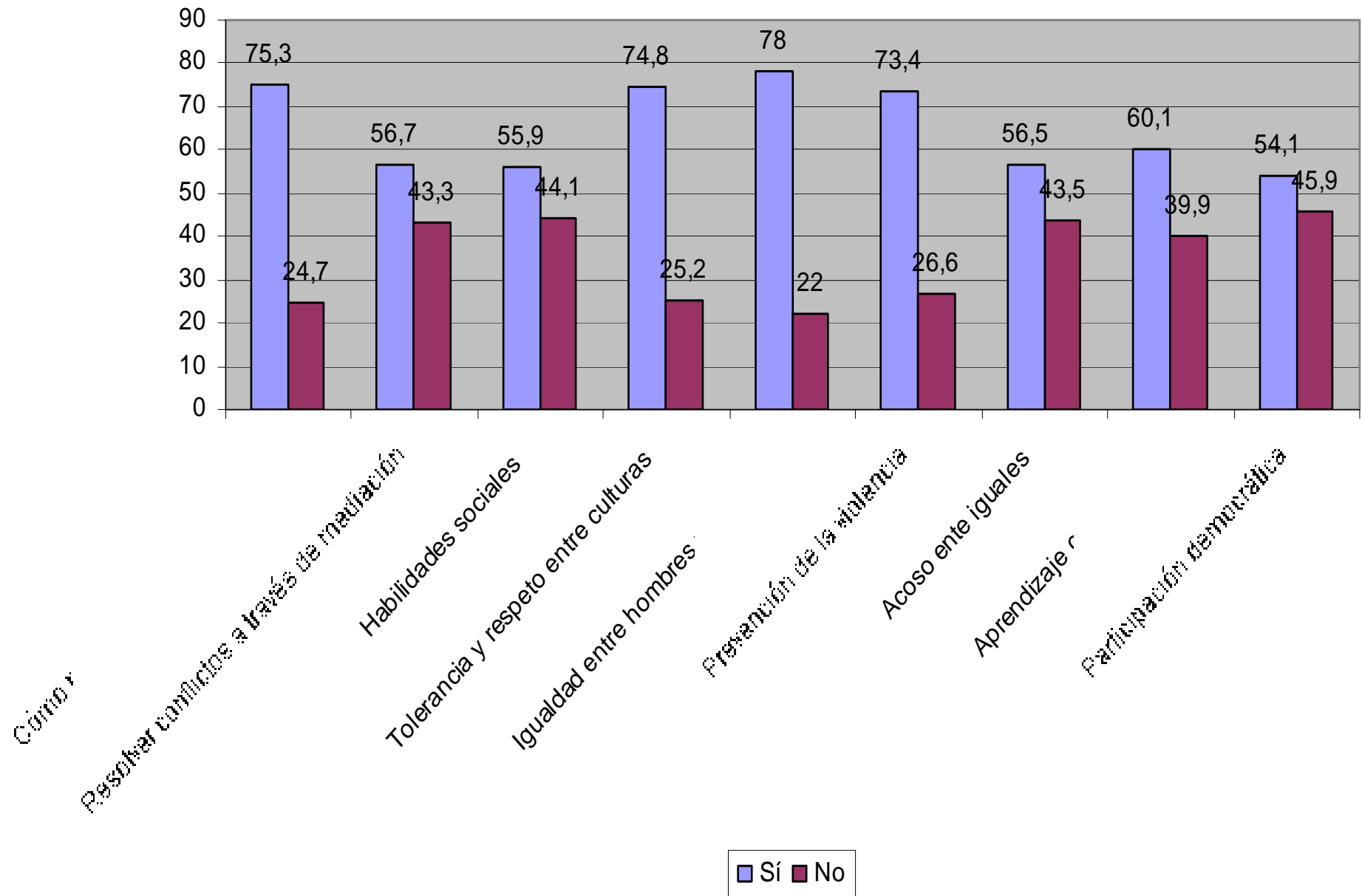
A la comisión de convivencia

No se lo pediría a nadie

Eficacia medidas contra violencia



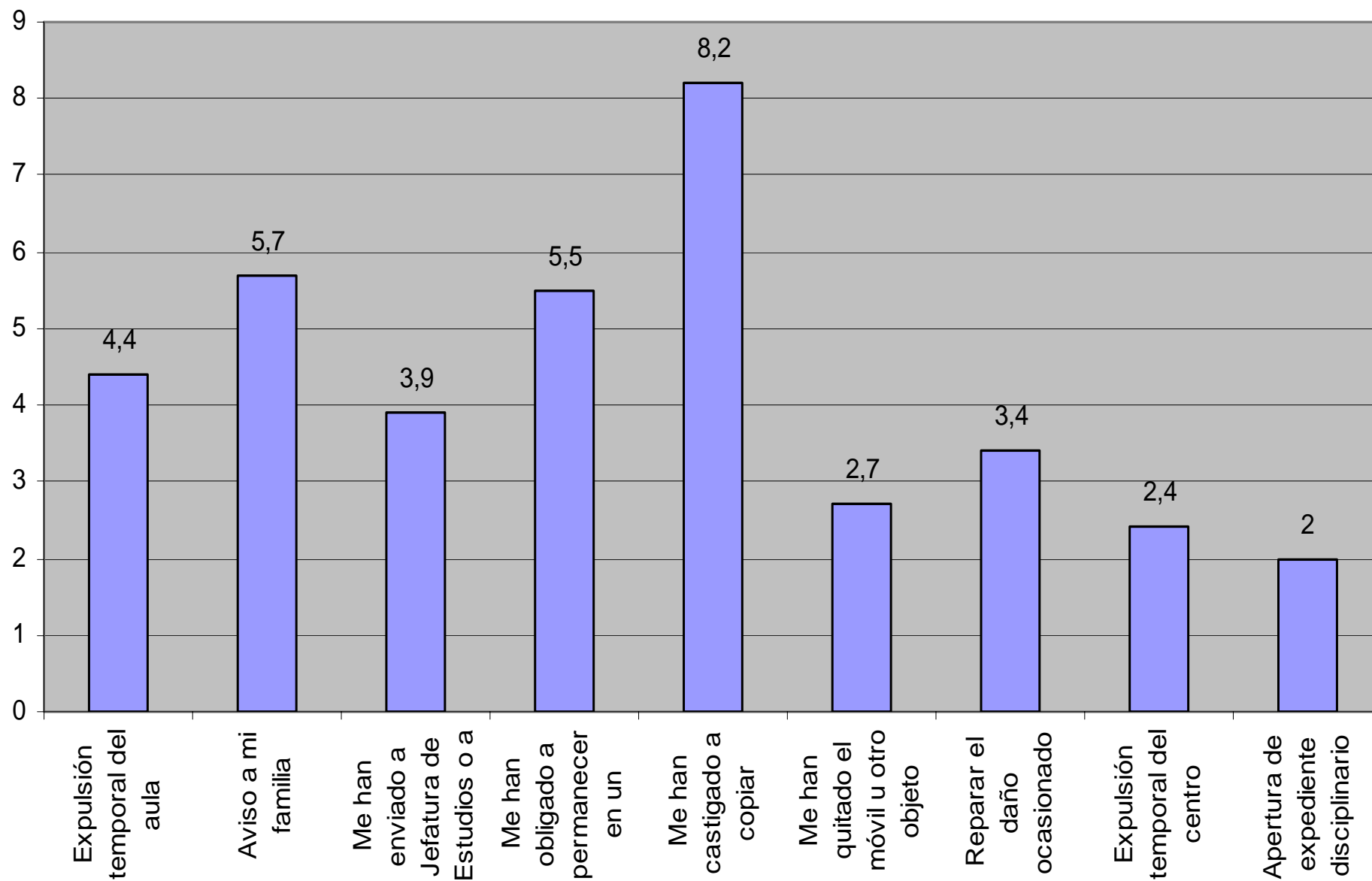
Formación contra la violencia.- Alumnado



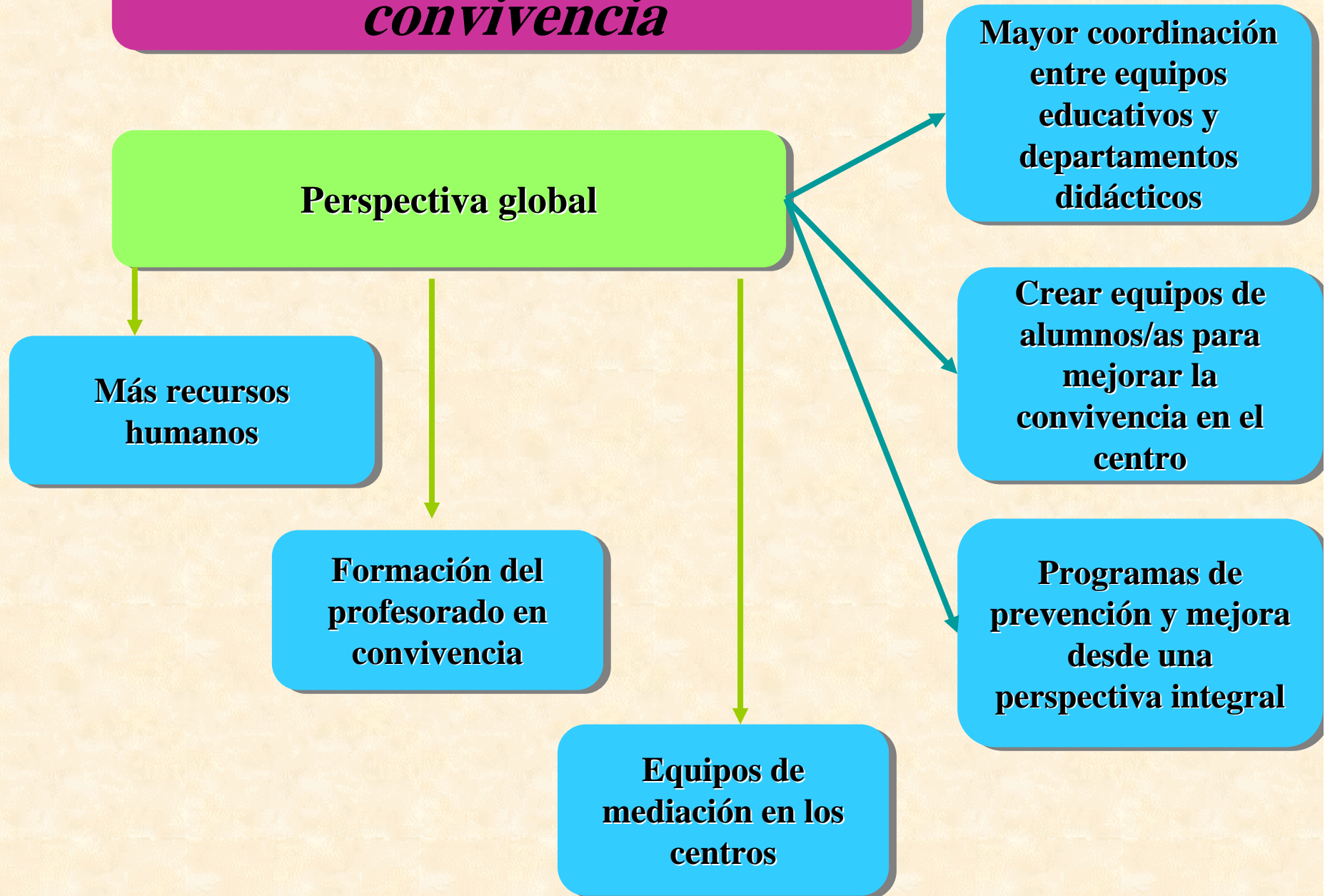
Consejos escuchados a adultos sobre violencia

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Si alguien quiere pelearse contigo, díselo a tu profesor/a	24,7	30,3	23,7	21,2
Si alguien te pega, pégame tu	39,2	33,5	13,4	13,9
Si alguien te insulta, pégame si es necesario	59,2	25,4	8,5	7
Si alguien te insulta, insulta tu también	40,9	33	13,8	12,3
Si alguien te insulta, ignórale	17,6	24,9	21,9	35,5
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas	25,3	29,9	21,9	22,8

Medidas disciplinarias impuestas.-Alumnado



Medidas para mejorar la convivencia





gracias

www.convivencia.mec.es