

CLIMA ESCOLAR, CONFLICTO Y GESTIÓN

DE LA **CONVIVENCIA** EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CANTABRIA



Susana Lázaro-Visa
y Andrés A. Fernández-Fuertes
(Coordinación)



Relación de autores por orden alfabético:

Elena Briones
Celia España Chico
Andrés A. Fernández-Fuertes
Noelia Fernández-Rouco
Marta García-Lastra
Eva Gómez Pérez
Sara González-Yubero
Susana Lázaro-Visa
y Raquel Palomera

INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO
SOCIO-EMOCIONAL, BIENESTAR
Y EDUCACIÓN (**IDSEBE**)





PRESENTACIÓN

INFORME

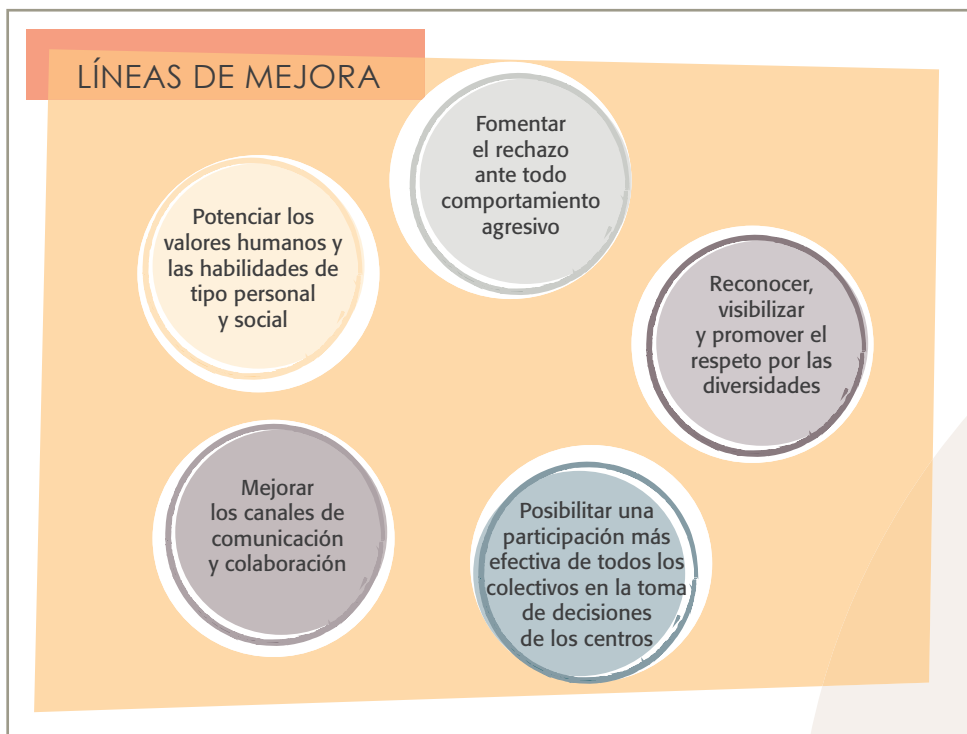
SOBRE CLIMA ESCOLAR

La Consejería de Educación de Cantabria, consciente de la necesidad de crear un buen clima de convivencia para el desarrollo óptimo de los aprendizajes, apuesta por mejorar e impulsar prácticas y modelos que incidan en la mejora del clima en los centros escolares. Para ello, el mejor instrumento con el que contamos es el estudio e investigación sobre la realidad escolar. En el transcurso del curso escolar pasado, el Observatorio para la Convivencia solicita a esta Consejería de Educación la realización de un informe que describa el clima escolar percibido por la Comunidad Autónoma de Cantabria. La falta de información actualizada (el anterior informe data del 2006) y la urgente necesidad de abordar la convivencia como línea prioritaria sugiere que sea la Universidad de Cantabria, institución de amplia trayectoria investigadora, la encargada de realizar dicho estudio. Se analizan entre otros los siguientes aspectos: **el clima escolar percibido por la comunidad educativa y el análisis de los comportamientos y actitudes conflictivas (diferente tipo de agresiones entre distintos colectivos, así como actitudes, creencias y aceptación de la diversidad), la actuación de los diferentes agentes de la convivencia, la formación docente en convivencia y necesidades detectadas.** Uno de los aspectos más relevantes de este estudio es **la amplia representatividad en su elaboración tomando en consideración tanto al profesorado, alumnado y familias como a los centros públicos y concertados de la región.** Se quiere tener una visión amplia de cómo se encuentra el clima escolar y de la percepción que del mismo tienen todas las personas que conviven en los espacios educativos. Este estudio que aquí se presenta nos confirma que **la convivencia en Cantabria es positiva**, y que en general **los centros educativos presentan un buen clima escolar.** No obstante, estos datos contrastan también con aquellos en los que se ponen de manifiesto las contadas ocasiones en las que se normalizan las actitudes violentas, aspecto que viene descrito con detalle y que requiere de un análisis pormenorizado para su detección y prevención.

Finalmente, se concretan propuestas de mejora y que concretamos en *CINCO LÍNEAS DE MEJORA* a considerar para el desarrollo del modelo de convivencia para Cantabria :

1. Fomentar el rechazo ante todo comportamiento agresivo.
2. Potenciar los valores humanos y las habilidades de tipo personal y social.
3. Reconocer, visibilizar y promover el respeto por las diversidades.
4. Mejorar los canales de comunicación y colaboración.
5. Posibilitar una participación más efectiva de todos los colectivos en la toma de decisiones de los centros.

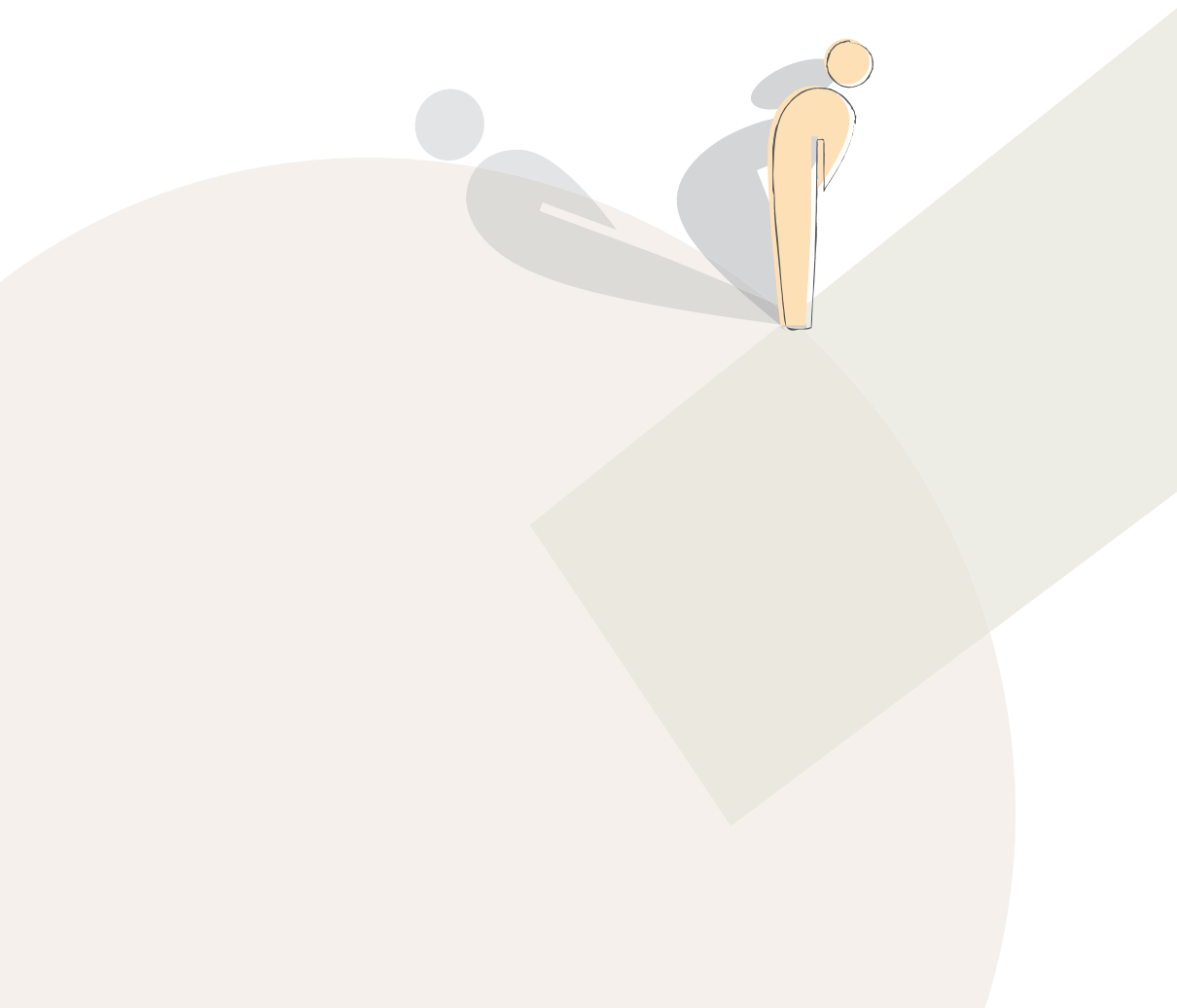
Es tarea de esta consejería difundir los resultados de este informe así como promover entre la comunidad educativa las propuestas de mejora señaladas, para ello contamos entre otros con el plan de formación del profesorado así como con todos los cauces de difusión para el alumnado y familias de toda la región.



Esperamos que este estudio sea provechoso para todas y todos los cántabros y sigamos aunando esfuerzos en la promoción de la escuela inclusiva respetuosa con la defensa de los derechos humanos y el desarrollo de una ciudadanía responsable y cohesionada.

D. Francisco Fernández Mañanes
Consejero de Educación de Cantabria

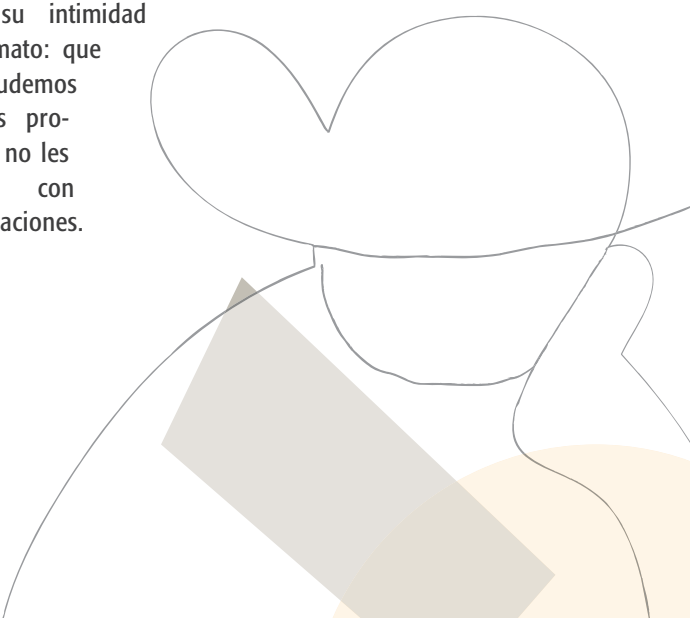




AGRADECIMIENTOS



Este informe surge con la pretensión última de mejorar la convivencia de los centros educativos. No habría sido posible sin la colaboración de todos los niños, niñas, adolescentes, familias y profesionales de los mismos. En este sentido, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento por la colaboración, comprometida con su profesión y totalmente anónima y desinteresada, de los centros educativos participantes en el muestreo, cuyos profesionales (profesorado, personal de administración y servicios, equipos directivos, de orientación y especialistas en general) han posibilitado la logística necesaria para el desarrollo de este trabajo. Nuestro agradecimiento también a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, especialmente a la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, por sus decisivas gestiones en el acceso a la muestra de profesorado. Agradecer también a las familias que hayan reservado una parte de su tiempo para permitirnos conocer su perspectiva, tan valiosa tanto para obtener una fotografía general de la convivencia escolar en Cantabria, como para poder formular propuestas de mejora. Finalmente, queremos agradecer a cada uno de los alumnos y alumnas que dedicaron parte de su tiempo a cumplimentar un cuestionario en el que, especialmente aquellos/as que no lo están pasando bien en sus centros educativos, han desnudado su intimidad en el anonimato: que no les defraudemos con nuestras propuestas, que no les defraudemos con nuestras actuaciones.





Créditos

Dirección: Susana Lázaro Visa. *Universidad de Cantabria*

Corresponsable técnico del proyecto:
Andrés A. Fernández-Fuertes. *Universidad de Cantabria*

Equipo de investigación:

Noelia Fernández-Rouco
Raquel Palomera
Elena Briones
Marta García-Lastra
Eva Gómez Pérez
Sara González-Yubero
Celia España Chico

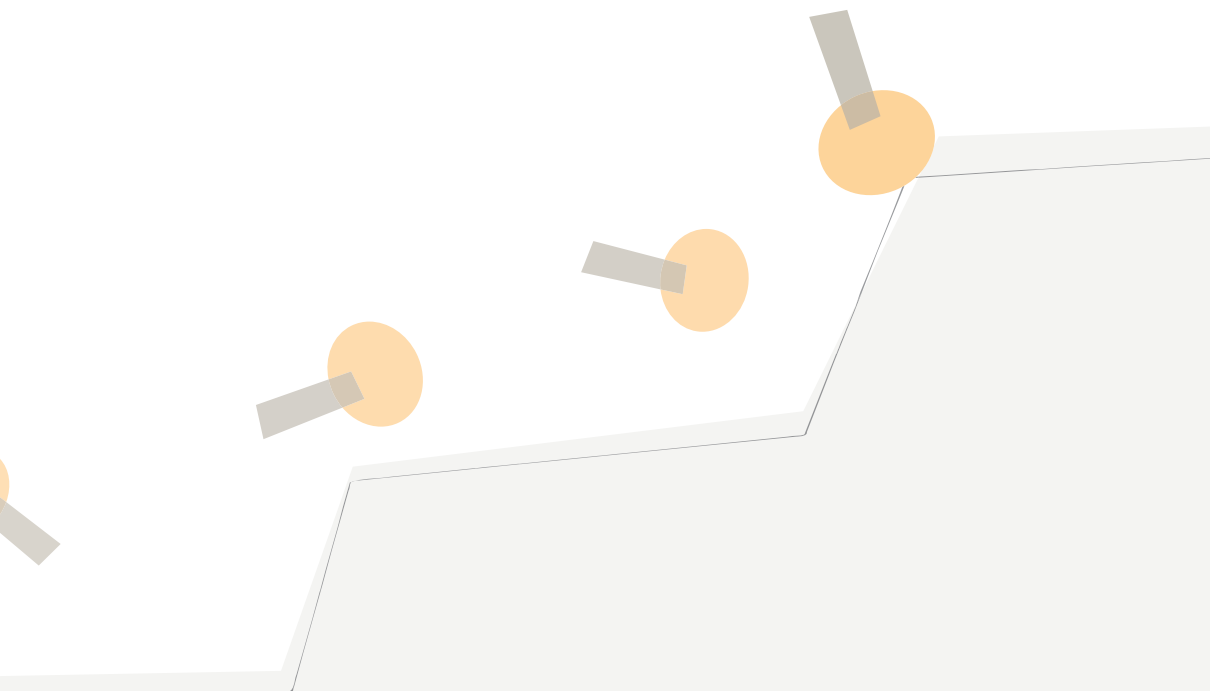
Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Trabajo de campo apoyado por:

Carmen González Valderas
Mariana de Lima Silva

Informe original: julio de 2017.

Deposito legal: SA-292-2018
ISBN: 978-84-09-02189-5



NOTAS SOBRE

EL USO DEL LENGUAJE

A pesar de haber empleado términos genéricos siempre que ha sido posible, en diversas ocasiones se ha empleado el masculino para referirnos a ambos sexos, sin que esto signifique un uso sexista del lenguaje ni las implicaciones que éste conlleva.

ÍNDICE

CLIMA ESCOLAR, CONFLICTO Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CANTABRIA

1. CLIMA ESCOLAR, CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN CENTROS EDUCATIVOS DE CANTABRIA: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN **15**

1.1. Clima escolar, convivencia y conflicto en centros educativos de Cantabria	17
1.2. Planteamiento de la investigación	20
1.2.1. Objetivos	20
1.2.2. Metodología	21

2. CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE 4º, 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA **29**

2.1. Datos sociodemográficos	31
2.2. Clima escolar	32
2.2.1. Aula	32
2.2.2. Centro	36
2.3. Agresiones entre iguales	39
2.3.1. Agresiones presenciales sufridas	39
2.3.2. Agresiones presenciales cometidas	41
2.3.3. Agresiones presenciales observadas	43
2.3.4. Reacciones potenciales ante la observación de comportamientos agresivos	44
2.3.5. Agresiones virtuales entre iguales	45
2.3.6. Víctimas de agresiones: su experiencia	46
2.3.6.1. Acoso y agresiones: razones por las que se producen	51
2.4. Propuestas del alumnado para mejorar la convivencia	52
2.5. Relaciones entre las variables objeto de estudio: algunas claves para la intervención educativa	53
2.5.1. Clima escolar y agresiones en el centro educativo	53
2.5.2. Agresiones, tutoría, actividades y actitudes	54
2.5.3. Clima de centro, clima de aula y actitudes	56

3. CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POSTOBLIGATORIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

57

3.1. Datos sociodemográficos	59
3.2. Clima escolar	60
3.2.1. Clima Aula	60
3.2.2. Clima de Centro	66
3.3. Agresiones presenciales entre iguales	67
3.3.1. Agresiones sufridas	68
3.3.2. Agresiones cometidas	71
3.3.3. Agresiones observadas	73
3.4. Agresiones virtuales entre iguales	75
3.4.1. Agresiones virtuales sufridas	75
3.4.2. Agresiones virtuales cometidas	78
3.4.3. Agresiones virtuales observadas	81
3.5. Víctimas de agresiones: su experiencia	81
3.6. Propuestas para mejorar la convivencia	89
3.7. Relaciones entre las variables objeto de estudio: algunas claves para la intervención educativa	91
3.7.1. Clima escolar y agresiones en el centro educativo	91
3.7.2. Agresiones, tutoría, actividades y actitudes	93
3.7.3. Clima escolar, tutoría, actividades y actitudes	95

4. CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

97

4.1. Datos sociodemográficos	99
4.2. Clima escolar percibido	101
4.2.1. Clima de aula	101
4.2.2. Clima de centro	103
4.3.3. Convivencia en el centro educativo	104
4.4. Presencia de agresiones en el centro educativo	113
4.4.1. Agresiones presenciales	113
4.4.2. Agresiones virtuales	117
4.4.3. Otros	119
4.5. Gestión de la convivencia en los centros educativos	120
4.6. Relación entre las variables objeto de estudio	130
4.6.1. Educación social y emocional y clima escolar	131
4.6.2. Educación social y emocional, clima escolar y satisfacción docente	132
4.6.3. Clima escolar y su relación con las agresiones	133
4.6.4. Acción tutorial, educación social y emocional, formación docente y su relación con las agresiones	138

5. CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:
LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

145

5.1. Datos sociodemográficos	147
5.2. Clima escolar	149
5.3. Problemas de convivencia en el centro educativo	151
5.4. Gestión de la convivencia	159
5.5. Participación familiar	168
5.6. Formación sobre acoso y ciberacoso	169
5.7. Relaciones entre las variables objeto de estudio	171

6. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

177

6.1. Algunas cuestiones relevantes desde la visión del alumnado de Primaria	179
6.1.1. Clima escolar	179
6.1.2. Distintos tipos de agresiones entre iguales percibidas por el alumnado	179
6.1.3. Gestión de la convivencia	180
6.2. Algunas cuestiones relevantes de la visión del alumnado de ESO, bachillerato y formación profesional	181
6.2.1. Clima escolar	182
6.2.2. Distintos tipos de agresiones entre iguales percibidas por el alumnado	182
6.2.3. Clima escolar, actitudes del alumnado y agresiones	183
6.3. Algunas cuestiones relevantes de la visión del profesorado	184
6.3.1. Clima escolar percibido	185
6.3.2. Distintos tipos de agresiones percibidas por el profesorado	185
6.3.3. Gestión de la convivencia: percepción del profesorado	187
6.4. Algunas cuestiones relevantes desde la visión de las familias	188
6.4.1. Clima escolar percibido	189
6.4.2. Distintos tipos de agresiones percibidas por las familias	189
6.4.3. Gestión de la convivencia: percepción de las familias	189
6.5. Otras variables de interés: relaciones con el centro y participación	190
6.6. Propuestas de los distintos colectivos para mejorar la convivencia y reducir la conflictividad en los centros	191

7. CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS DE MEJORA

193

7.1. Principales conclusiones	195
7.2. Líneas generales de mejora	196

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

201

CLIMA ESCOLAR, CONVIVENCIA Y CONFLICTO
EN CENTROS EDUCATIVOS DE CANTABRIA:



DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN

Susana Lázaro-Visa
Andrés A. Fernández-Fuertes
Raquel Palomera
Noelia Fernández-Rouco
Elena Briones
Marta García-Lastra
y Eva Gómez Pérez

1.1. Clima escolar, convivencia y conflicto en centros educativos de Cantabria

El presente informe pretende reflejar el estado general de la convivencia escolar en Cantabria. La información en la que se basa se ha obtenido de tres colectivos destacados en el proceso educativo: el alumnado, sus familias y el profesorado. De esta forma, desde sus diferentes perspectivas, se ha elaborado una visión global del tema que nos ocupa durante el curso escolar 2016-2017, con el objeto de obtener una panorámica de las distintas etapas educativas, especialmente, Primaria y ESO, pero sin olvidar Bachillerato, Ciclos Medios y la FP Básica. Se trata de responder a tres cuestiones esenciales: cómo es la convivencia en los centros educativos, qué dificultades existen en la actualidad y qué tipo de actuaciones se ponen y podrían poner en marcha para su mejora. En su planteamiento se han seguido muy de cerca los trabajos de autores referentes en las cuestiones que nos competen, como son Rosario Ortega y Rosario Del Rey, sobre diferentes formas de acoso en la escuela; Félix López, sobre el bienestar personal y social en la infancia y adolescencia; Robert Weissberg y el grupo CASEL, sobre aprendizaje social y emocional; Marc Brackett, sobre inteligencia emocional; y Alfredo Oliva, sobre los activos para el desarrollo positivo.

Hablar de convivencia en positivo implica que «la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discorra con pautas de respeto de los unos sobre los otros» (Del Rey, Ortega y Feria, 2009, p. 161). Respeto que se sustenta en la defensa de la dignidad de todas las personas, en actitudes positivas hacia la diversidad, en los derechos humanos como referente. Avanzar en esta dirección supone considerar, desde un punto de vista psicológico, la promoción de todos aquellos factores personales (e.g., autoeficacia social), afectivos (e.g., autorregulación emocional), morales (e.g., valores) y sociales (e.g., habilidades para la resolución de conflictos), que sabemos esenciales en la relación con los otros (Carpintero, López, del Campo, Lázaro y Soriano, 2015; López, 2000; López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano, 2006), pero también, y sobre todo, promover una cultura escolar que pivote en torno a la construc-

ción de la identidad de las personas en un contexto democrático, favoreciendo procesos de vinculación y de participación real en la vida del centro (Arribas y Torrego, 2008). En esta misma dirección, Pertegal y Hernando (2015), en su trabajo sobre adolescencia, conceptualizan los activos escolares para el desarrollo positivo, señalando la importancia de un clima cálido y seguro, la vinculación con centro educativo, la participación y las oportunidades que ofrece el centro y las metas, normas y valores compartidos.

Con este marco como punto de partida y con el fin de obtener la información necesaria que permita profundizar en el objeto de estudio, esta investigación ha pivotado en torno al clima escolar, la presencia/ausencia de distintas formas de agresión y las medidas que se implementan o que se deberían implementar, para la gestión de la convivencia. A partir de los resultados que se obtengan, se plantearán posibles líneas de intervención, que redunden en una mejora de la convivencia escolar en Cantabria.

En este trabajo, en primer lugar, se explora el clima escolar, considerado como uno de los predictores más importantes, tanto de los resultados académicos de los estudiantes (Benbenishty, Avi-Astor, Roziner y Wrabel, 2016), como de su ajuste psicológico (Voight y Nation, 2016). El clima escolar es entendido aquí desde su perspectiva más social, poniendo de relieve la importancia de la calidad de las interacciones entre estudiantes y entre estos y los/as docentes, además del bienestar experimentado por el alumnado y su sentimiento de aceptación y valoración por los demás (Oliva et al., 2009).

Las dimensiones del clima escolar pueden encontrarse organizadas de forma diferente en distintas aproximaciones teóricas (Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017). No obstante, hay una gran coincidencia en destacar ciertas dimensiones o subdimensiones, que hacen referencia a aspectos académicos, sociales, físicos (seguridad) y afectivos (vinculación). En este punto, en una de las últimas revisiones sobre clima escolar, Voight y Nation (2016) ponen de relieve una serie de dimensiones que conforman el clima escolar: en ellas inciden las prácticas y los programas escolares, tratando de facilitar el rendimiento y el bienestar del alumnado, aunque no todas ellas muestran las mismas evidencias de efectividad (Figura 1.1).

Algunos trabajos en nuestro entorno, siguiendo las aportaciones de distintos autores situados en el modelo de desarrollo positivo adolescente, refiriéndose especialmente a los centros de Secundaria, señalan que los centros escolares que promueven el desarrollo de su alumnado, tanto personal y social como académico, se caracterizan por facilitar el establecimiento de vínculos positivos entre el alumnado y de estos con el profesorado; por promover un clima afectuoso y de seguridad, con normas y límites claros, pero también con proximidad afectiva en las relaciones; y finalmente, por favorecer la participación y el sentimiento de pertenencia del alumnado con el centro, generando oportunidades para el desarrollo de competencias personales y socioemocionales (Oliva et al., 2008; Pertegal et al., 2015). Del mismo modo, el clima escolar se relaciona con el bienestar del alumnado, con sus resultados académicos y con menores niveles de conductas y actitudes de acoso (Espelage, Low y Jimerson, 2014; Konishi et al., 2017; Low y VanRyzin, 2014).

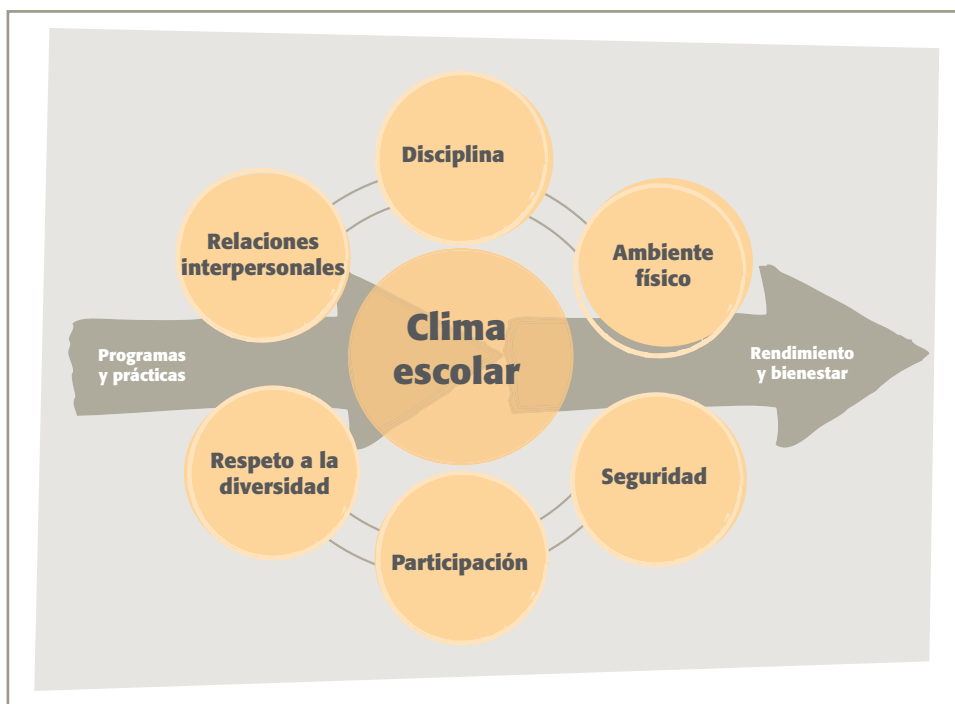


FIGURA 1.1. RELACIÓN ENTRE PROGRAMAS, PRÁCTICAS Y DIMENSIONES DE CLIMA ESCOLAR. ADAPTADO DE VOIGHT Y NATION (2016, P. 175).

En segundo lugar, la presencia de conflictos y agresiones en los centros educativos es igualmente un indicador de cómo se articula la convivencia: sin lugar a dudas, se trata de un problema que preocupa a la comunidad educativa, entendida en sentido amplio. Esta preocupación ha tenido su reflejo en un creciente número de estudios sobre acoso escolar, que vienen a confirmar que la existencia de agresiones y situaciones de acoso entre iguales se asocia con un amplio abanico de consecuencias negativas (e.g., físicas, psicológicas, académicas, relacionales, etc.) para las personas implicadas (Konishi et al., 2017).

En tercer lugar, la investigación previa ha ido poniendo de relieve qué medidas generadas para facilitar la gestión de la convivencia parecen tener un efecto positivo. De esta forma, si se considera el clima escolar desde la perspectiva del aprendizaje social y emocional (SEL), se subraya como un aspecto central la promoción de competencias sociales y emocionales (Konishi et al., 2017), así como el apoyo ofrecido por un profesorado que habla con su alumnado sobre cuestiones académicas, pero también de temas personales que les preocupan, promoviendo, entre otros aspectos, el respeto mutuo (Voight y Nation, 2016). En este sentido, la propia formación del profesorado en este ámbito se considera como uno de los factores fundamentales para la implementación efectiva de la educación emocional y social en las aulas (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). La implicación de la mayor parte del profesorado, con el apoyo del equipo directivo, también parece estar relacionada con un mejor funcionamiento de las propuestas para la mejora de la convivencia (Galán, Mas y Torrego, 2008), sin olvidar la importancia de aumentar la implicación familiar.

1.2. Planteamiento de la investigación

En este apartado se describen los objetivos y metodología empleada en el planteamiento de la investigación.

1.2.1. Objetivos

El estudio responde a los siguientes objetivos:

1.- Conocer el parecer de los distintos agentes implicados en los centros educativos, concretamente familias, profesorado y alumnado, sobre el clima escolar en los centros educativos.

a. Recoger la percepción sobre el clima escolar en términos de seguridad y relaciones entre iguales, vinculación, empoderamiento y normas de convivencia, con algunos matices diferenciales en función del colectivo.

b. Obtener información, en su caso, sobre el clima de aula percibido por sus protagonistas.

2.- Identificar la percepción que los distintos agentes implicados en los centros educativos, concretamente familias, profesorado y alumnado, tienen sobre la presencia de conflictos en el centro y el aula.

a. Analizar la visión de cada colectivo sobre la presencia de problemas de convivencia en el centro.

b. Conocer la frecuencia de distintas formas de comportamiento agresivo en el que pueden estar implicados los niños, niñas y adolescentes como víctimas, agresores y testigos, tanto virtual como presencialmente, informado por el colectivo de alumnado.

c. Estudiar la frecuencia de agresiones existentes entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo.

d. Analizar los motivos atribuidos a los problemas de convivencia.

3. Estudiar la percepción que los distintos agentes implicados en los centros educativos, concretamente familias, profesorado y alumnado, tienen sobre la gestión de la convivencia y los conflictos en los centros educativos.

a. Describir las actuaciones que se implementan, a nivel de centro y aula, para la mejora de la convivencia y solución constructiva de conflictos, especialmente a través de la función tutorial.

b. Explorar qué propuestas para la mejora de la convivencia escolar consideran necesarias familias, profesorado y alumnado.

c. Conocer posibles necesidades formativas para potenciar la convivencia en los centros y prevenir e intervenir en situaciones de conflicto, según el profesorado de las distintas etapas educativas.

En un segundo momento, tomando como punto de partida los resultados descriptivos que se obtienen, se analiza la relación entre algunas de las variables exploradas (especialmente aquellas sobre las que se puede intervenir más fácilmente desde los centros educativos) con respecto al clima escolar y el comportamiento agresivo. Con esta finalidad, se amplía el análisis con la incorporación de variables como las actitudes hacia la diversidad en el alumnado o el desarrollo de educación social y emocional en el profesorado.

1.2.2 Metodología

A continuación, se exponen los elementos esenciales del diseño de investigación realizado, de corte fundamentalmente descriptivo y transversal.

a) Participantes

Como se ha indicado previamente, el estudio se realizó en tres colectivos: alumnado, familias y profesorado. Con respecto al primero de ellos, la recogida de datos se efectuó mediante un muestreo aleatorio por conglomerados bietápico (i.e., selección aleatoria de centros educativos y aulas) con carácter estratificado, esto último en función del curso, la titularidad del centro (i.e., público, concertado-privado) y el tipo de municipio (i.e., rural, intermedio y urbano)¹.

Tomando en consideración la población de estudiantes a partir de los datos proporcionados por la Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria), a fecha de 31 de enero de 2017,

TABLA 1.1. MUESTRA DE ALUMNADO POR NIVEL EDUCATIVO

	N
4º, 5º y 6º de Primaria	586
ESO	438
Bachillerato	269
FP Básica y Ciclos Medios	139
TOTAL	1432

¹- Se consideraron municipios rurales aquellos de menos de 2000 habitantes, intermedios de 2000 a 10000 y urbanos de más de 10000. Para determinar el tamaño de los municipios se acudió a los datos del Instituto Cántabro de Estadística (ICANE).

se obtuvo la muestra que se resume en la Tabla 1.1. Para ello, se estableció a priori un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% para las distintas etapas educativas.

La muestra de familias se obtuvo mediante un muestreo aleatorio efectuado entre las familias de los/as estudiantes finalmente encuestados. La participación final ha sido de 523 familias/tutores legales de las distintas etapas educativas analizadas (Tabla 1.2).

TABLA 1.2. MUESTRA DE FAMILIAS POR NIVEL EDUCATIVO

	N
4º, 5º y 6º de Primaria	309
ESO	146
Bachillerato	56
FP Básica y Ciclos Medios	12
TOTAL	523

Para acceder a la visión del profesorado se solicitó la colaboración de todo el profesorado de los distintos ciclos y etapas educativas de Cantabria. De esta población, un total de 327 docentes respondieron a un cuestionario que, en este caso, era on line (Tabla 1.3).

TABLA 1.3. MUESTRA DE PROFESORADO POR NIVEL EDUCATIVO

	N
Infantil y Primaria	97
Resto de etapas	230
TOTAL	327

b) Variables e instrumentos

Para recoger la información, se diseñaron cuestionarios adaptados a cada colectivo, que combinaban instrumentos estandarizados con preguntas elaboradas *ad hoc*, dada la especificidad y amplitud de las cuestiones a explorar. A continuación se recogen las distintas variables abordadas, así como una descripción de los instrumentos estandarizados empleados. Se señalan igualmente las preguntas diseñadas *ad hoc* en cada tópico.

La estructura de los cuestionarios es igual en todos los colectivos, con ligeras variaciones que tienen en cuenta el papel educativo que juega cada colectivo en el sistema. Esto implica la incorporación de preguntas específicas para cada colectivo que exploran aspectos diferentes y complementarios de una misma variable. En el diseño del cuestionario se ha tenido igualmente en cuenta a quién iba dirigido, adaptando tanto la longitud como el lenguaje, en función de estas características.

En todos ellos se pueden diferenciar algunos apartados compartidos:

- Datos sociodemográficos generales.
- Clima escolar percibido (centro y aula en alumnado).
- Distintos tipos de agresiones y roles (i.e., agresor, víctima y testigo) en la muestra de alumnado y distintos tipos de agresiones en y entre diferentes agentes educativos en las muestras de profesorado y familia.
- Gestión de la convivencia.
- Otros aspectos analizados, en función de los destinatarios (i.e., variables complementarias).

Para evaluar el **clima escolar percibido** se emplean los siguientes instrumentos:

▮ *Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado)* de Oliva et al. (2009). Se compone de 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (de 1 = «Totalmente falso» a 7 = «Totalmente verdadero») ². Estos ítems se agrupan en cuatro subescalas: *Clima*, que incluye el grado en que el alumnado percibe las relaciones entre iguales como buenas y la percepción del centro como lugar seguro ($\alpha = .78$); *Vínculos* que, por un lado, evalúa el grado en que el alumnado tiene un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro y, por otro, la valoración del apoyo percibido del profesorado ($\alpha = .81$); *Claridad de normas y valores* que, por una parte, analiza el grado en que el alumnado percibe la claridad de límites, en cuanto a las normas existentes en el centro y, por otra, cuantifica la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado ($\alpha = .82$); y *Empoderamiento y oportunidades positivas*, que supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas al alumnado y, finalmente, la percepción de su influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de su participación ($\alpha = .83$). La escala permite obtener una puntuación global de *funcionamiento del centro* ($\alpha = .90$). Esta escala se dirige a adolescentes a partir de 12 años de edad, ampliado en ese trabajo a niños/as de 5º y 6º. Con el grupo de 4º de Primaria se han realizado algunas adaptaciones (e.g., reducir el número de ítems por factor en algunas escalas).

▮ *Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (EPCFC)*, versión profesorado, de Oliva et al. (2009). Se compone de 22 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (de 1 = «Totalmente falso» a 7 = «Totalmente verdadero») ³. Los ítems se agrupan en seis subescalas, a saber, *convivencia* (i.e., percepción del profesorado del centro sobre el clima social que existe en él, el cumplimiento de las normas y la seguridad; $\alpha = .83$), *vinculación con el centro* (i.e., sentimiento de pertenencia al centro; $\alpha = .91$); *empoderamiento* (i.e., percepción sobre la influencia del alumnado en el día a día del centro; $\alpha = .75$), *metas*

²- En este trabajo las opciones de respuesta se redujeron a cinco, para simplificar el proceso de toma de decisiones al responder. Además, esto permitía homogeneizar el formato de respuesta de los diferentes instrumentos.

³- En este trabajo las opciones de respuesta se redujeron a cinco, para simplificar el proceso de toma de decisiones al responder, en consonancia con el resto de escalas. Además, esto permitía homogeneizar el formato de respuesta de los diferentes instrumentos.

educativas (i.e., planteamiento, por parte del profesorado, de las metas académicas y si estas se inclinan más hacia lo instruccional o a lo educativo; $\alpha = .71$), *implicación o compromiso del profesorado* (i.e., grado de implicación del profesorado con la vida del centro; $\alpha = .79$); y *cohesión* (i.e., percepción del profesorado sobre si la toma de decisiones del centro funciona de manera democrática y si las relaciones entre ellos/as son positivas; $\alpha = .87$). La escala también facilita una puntuación total de *percepción del clima y del funcionamiento del centro* ($\alpha = .88$).

| *Percepción del clima y funcionamiento del centro desde la perspectiva de las familias.* Este instrumento pretende conocer la visión de las familias sobre aquellos aspectos esenciales en la vida del centro, en el que están escolarizados sus hijos. En su diseño se han tenido en cuenta las dimensiones que se emplearon en las escalas diseñadas para alumnado y profesorado. El análisis factorial realizado nos permite hablar de cinco factores que agruparon 15 de los 17 ítems originales, denominados «respeto percibido», que evaluaría el respeto que perciben en el centro tanto entre el alumnado como entre el profesorado ($\alpha = .61$), «normas, valores y resolución de conflictos» ($\alpha = .70$), «apoyo del centro al desarrollo integral del alumnado ($\alpha = .73$)», «participación del alumnado y las familias», específicamente si es fomentada por el centro ($\alpha = .61$) y «vínculos entre iguales», entendido como la percepción de la familia sobre las relaciones de apoyo a su hijo/a por parte de los compañeros ($\alpha = .69$).

| *Cuestionario ad hoc para la evaluación del clima del aula y las acciones que desarrolla profesorado y tutor para promover la convivencia.* Este instrumento consta de 16 ítems agrupados en cinco categorías, todas ellas relacionadas con la percepción de la convivencia escolar a nivel de aula: sentimiento de bienestar, sentimiento de incomodidad, actividades que fomentan un clima positivo (i.e., «medidas proactivas»), detección e intervención de dificultades en un buen clima (i.e., «medidas reactivas») y actuaciones del tutor/a. Estas preguntas tienen un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (de 1 = «Nunca» a 5 = «Siempre»). El alumnado responde a este instrumento en su totalidad, mientras que el profesorado responde únicamente a ocho: aquellas relativas a cómo se organiza la tutoría en su centro y qué contenidos trabaja en sus propias tutorías.

Para evaluar **las distintas formas de agresión y las actitudes** se han empleado los siguientes instrumentos:

| *Escala de tolerancia a la diversidad en adolescentes* de Lozano y Etxebarria (2007). Se compone de 40 ítems con una modalidad de respuesta tipo Likert de 5 puntos (de 1 = «Muy en desacuerdo» a 5 = «Muy de acuerdo»). Esta prueba, empleada únicamente con la muestra de alumnado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, dispone de cuatro subescalas: *Cultura-etnia-inmigración* ($\alpha = .85$), *Características físicas e intelectuales* ($\alpha = .70$), *Ideas políticas* ($\alpha = .70$) y *Pobreza-clase social* ($\alpha = .66$). Forman igualmente parte de este instrumento seis ítems adicionales relacionados con otras formas de diversidad (e.g., género, orientación sexual, etc.), que se emplean para la obtención de *Tolerancia Global*. Según las autoras, la escala de Tolerancia Global tiene un $\alpha = .91$. Para la muestra de alumnado de Primaria, se ha realizado una adaptación de la prueba anterior empleando solo 10 ítems, los más representativos de cada subescala.

| *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*, adaptación española de Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016). Esta escala está compuesta por 14 ítems ($\alpha = .85$): la mitad evalúan agresiones sufridas ($\alpha = .79$) y la otra cometidas ($\alpha = .89$). Los ítems hacen referencia a agresiones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Los elementos presentan una modalidad de respuesta que gradúa la frecuencia de ocurrencia de las conductas (de 0 = «Nunca» a 4 = «Siempre»)⁴. Este instrumento se complementó con la incorporación de un ítem que evaluaba el hecho de ser testigo de agresiones para muestra total de alumnado.

| *Cuestionario de Cyberbullying (CCB)* de Garaigordobil y Fernández-Tomé (2011). El instrumento original está formado por 45 ítems sobre diferentes formas de ciberacoso (i.e., forma de acoso, de agresión, de intimidación de una persona hacia otra utilizando las tecnologías de la comunicación o la telefonía móvil), tanto cometidas (15 ítems) como sufridas (15 ítems) y observadas (15 ítems). En este trabajo, para reducir la extensión del cuestionario, no se usó la prueba original, sino una adaptación de la misma: se agruparon los elementos en 20. Los ítems tienen una modalidad de respuesta de 4 puntos (de 0 = «Nunca» a 3 = «Siempre»)⁵. Esta prueba también comprende preguntas dicotómicas de respuesta «Sí vs. No» y cuestiones abiertas que no han sido utilizadas en este trabajo. La fiabilidad de la prueba total y de sus subescalas, según los autores, se mueve entre .82 y .91.

| *Percepción de agresiones físicas y psicológicas por parte del profesorado y las familias*. Las preguntas diseñadas ad hoc se han organizado en torno a distintas formas de agresión que pueden producirse tanto presencialmente como de forma virtual. Se explora el grado de frecuencia con el que tienen lugar dentro de los distintos colectivos (entre el alumnado, entre el profesorado y entre las familias), así como entre diferentes colectivos, explorando las dos direcciones (entre profesorado y familias, entre alumnado y profesorado y entre alumnado y sus familias). La modalidad de respuesta de los ítems es tipo Likert de cinco puntos (de 1 = «Nunca» a 5 = «Siempre»); además se contempla la respuesta «No sé» (0).

Conjuntamente con estos instrumentos se habían incorporado una serie de preguntas en el cuestionario del alumnado: con ellas se buscaba evaluar el grado de seguridad en el centro, a partir de la exploración de los lugares que son evitados, así como la reacción potencial del estudiante ante la observación de una agresión hacia un compañero/a. Del mismo modo, había una batería de 12 preguntas que exploran las características de situaciones en las que se habían producido agresiones (e.g., duración, quién lleva a cabo la agresión, reacción, búsqueda de ayuda, ayuda recibida, sentimientos, razones atribuidas y razones generales).

En el cuestionario del profesorado se han incorporado cuatro ítems para evaluar su percepción sobre el incremento o no de la conflictividad y el acoso respecto a cursos anteriores. Tienen un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (de 1 = «Nada» a 4 = «Mucho»).

⁴.- En este trabajo se ha empleado la siguiente modalidad de respuesta: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; y 5 = Siempre. Esto se hizo para tratar de homogeneizar, en la medida de lo posible, el formato de respuesta del cuestionario.

⁵.- En este trabajo se ha empleado la siguiente modalidad de respuesta: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; y 5 = Siempre. Esto se hizo para tratar de homogeneizar, en la medida de lo posible, el formato de respuesta del cuestionario.

Para evaluar la **gestión de la convivencia** en los centros educativos se han organizado diferentes preguntas para los distintos colectivos:

En el caso del alumnado, se han diseñado dos preguntas abiertas para explorar cómo se podría mejorar la convivencia en el centro y quién tendría que hacerlo, categorizadas posteriormente con un sistema de categorías emergente.

En el caso del profesorado, se emplean, además de las anteriores, una serie de preguntas para explorar la gestión actual de la convivencia y el conflicto en su centro y aula: medidas que se adoptan ante los problemas de convivencia, motivos que están en la base de los problemas de convivencia en las aulas, valoración general sobre diferentes aspectos relacionados con su función docente, así como su formación sobre este tópico (en el centro y particular) y, por último, la valoración sobre cuál debe ser su grado de implicación como docente ante situaciones de conflicto, acoso y ciberacoso.

En las familias, además de las preguntas abiertas para explorar vías de mejoras de la convivencia y los agentes que deberían implicarse, se incorporan una serie de preguntas para analizar su percepción sobre el tipo de acciones que se ponen en marcha en el centro ante problemas de convivencia, la frecuencia de actividades que se activan para la mejora de la convivencia y los motivos a los que atribuyen los problemas de convivencia. Finalmente se exploró su conocimiento sobre el acoso y ciberacoso y cómo actuar ante este tipo de situaciones.

Como **variables complementarias**, se ha evaluado la satisfacción de las relaciones con la comunidad escolar y su trabajo docente, en el profesorado; y la valoración de la relación con el centro y el grado de participación en el centro y su satisfacción con el mismo, en las familias, esto último con siete ítems diseñados *ad hoc*.

Para el profesorado se han empleado los siguientes instrumentos estandarizados:

| *Cuestionario de relaciones interpersonales en la comunidad escolar* de Castro y García (2013). Esta escala mide diferentes aspectos de las relaciones del profesorado con diferentes colectivos: con las familias, con otros/as compañeros/as y con el alumnado. Sus 16 ítems tienen una modalidad de respuesta tipo Likert de 4 puntos (de 1 = «Poco» a 4 = «Mucho») ($\alpha = .81$). En este estudio se emplearon únicamente los ítems relativos a la relación con las familias, a los que se incorporaron dos preguntas más: una cerrada (i.e., «Las familias participan en la organización de actividades en el centro»), con el mismo formato de respuesta previamente explicado, y otra abierta (i.e., «¿Se potencia la participación de las familias de alguna otra forma? Describa cómo»).

| *Teacher Job Satisfaction Scale*, de Skaalvik y Skaalvik (2011). Este instrumento cuantifica la satisfacción del profesorado con su trabajo. Se compone de cuatro ítems tipo Likert de 5 puntos (de 1 = «Muy en desacuerdo» a 5 = «Muy de acuerdo») ($\alpha = .91$). En este estudio se ha utilizado una adaptación al castellano: para ello, en una primera fase, la escala fue traducida del inglés al español y posteriormente de nuevo al inglés por dos traductores bilingües independientes; posteriormente ambas traducciones

fueron revisadas por los/as autores del presente informe, con la finalidad de identificar discrepancias y, en definitiva, alcanzar un consenso sobre la forma más adecuada de expresar el sentido de cada elemento en español.

c) Procedimiento

El trabajo de campo se realizó durante los meses de abril y mayo de 2017. Tras realizar los primeros contactos con los centros educativos seleccionados en el muestreo aleatorio, se solicitó la colaboración del equipo directivo y/o de orientación, así como del profesorado de los centros para acceder a los niños, niñas y adolescentes, así como a sus familias.

A través del profesorado se hizo llegar la solicitud de participación voluntaria a las familias, además de una explicación sobre el sentido del estudio. Las familias que aceptaron colaborar en el estudio debieron firmar el consentimiento informado para la participación de todos los encuestados menores de edad a su cargo. Además, una muestra de familias cumplimentó de forma anónima y voluntaria el cuestionario dirigido a ellas.

Para garantizar el anonimato en la participación y la confidencialidad en la recogida de datos no se utilizó ningún sistema de identificación, más allá del curso y etapa educativa, esto con fines exclusivamente estadísticos.

Con la colaboración de los centros y sus docentes, el equipo de investigación fue el encargado de recoger los datos en las aulas seleccionadas, contando con el apoyo de algún docente del propio centro educativo cuando fue estrictamente necesario.

Por su parte, el profesorado recibió un cuestionario anónimo *on line*, que llegó a cada uno de ellos a través de la plataforma institucional, estando a su disposición durante tres semanas, con avisos periódicos a la dirección de los centros para que se solicitara la participación del claustro.

A lo largo de todo el proceso se ha prestado especial atención a salvaguardar todas las cuestiones éticas, tomando como referencia el Código de Buenas Prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011). A su vez, el estudio cuenta con el aval del *Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria*.

d) Análisis de datos

Los primeros análisis realizados son fundamentalmente descriptivos (i.e., medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes). En nuestra opinión, el estudio descriptivo de las variables objeto de estudio es sumamente importante en cualquier investigación, pero sí cabe más en este trabajo: permite obtener una imagen precisa de a qué hacen referencia las dimensiones analizadas o hasta qué punto se trata de pensamientos, actitudes o conductas compartidas por los/as participantes.

En una segunda fase se procedió a llevar a cabo diferentes análisis inferenciales, en concreto, alfa de Cronbach (α), para explorar la fiabilidad de los instrumentos estandarizados utilizados y correlaciones, paramétricas (correlación de Pearson) y no paramétricas (Rho de Spearman), según correspondiese, con la intención de explorar la existencia de relaciones significativas entre las variables estudiadas y el sentido de las mismas.

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:



LA PERCEPCIÓN DEL
ALUMNADO DE 4º, 5º Y 6º
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrés A. Fernández-Fuertes
Marta García-Lastra
Noelia Fernández-Rouco
y Eva Gómez Pérez

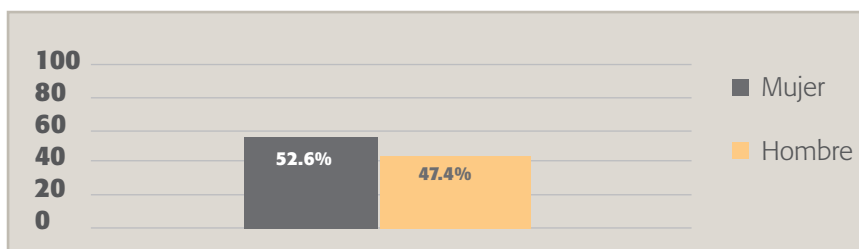
En este capítulo se presentan los datos obtenidos con la muestra de alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Se exponen los resultados sobre su percepción de distintas cuestiones relacionadas con el clima escolar, tanto a nivel de aula como de centro, prestando una especial atención a la posible existencia de agresiones entre iguales, a las propuestas que se realizan desde este colectivo para mejorar la convivencia escolar y a las posibles relaciones entre variables objeto de estudio.

El cuestionario utilizado, descrito en el capítulo inicial, fue equivalente en ambos ciclos, si bien conviene aclarar que no es idéntico: en 4º se empleó una versión reducida de algunas pruebas en ciertas partes del cuestionario, circunstancia que será convenientemente indicada cuando corresponda.

2.1. Datos sociodemográficos

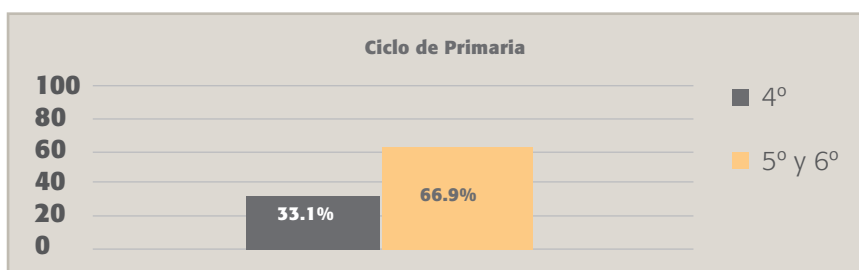
Se describen en este apartado las principales características de la muestra de alumnado de Primaria, muestra que asciende a 586 niños/as y que tiene una distribución equilibrada en función del sexo (Figura 2.1).

FIGURA 2.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DEL SEXO.



Los/as participantes tienen edades comprendidas entre 9 y 13 años ($M= 10.4$ años; $DT= 1.00$). En la Figura 2.2 se aprecia que la mayor parte de esta muestra se ubica en el tercer ciclo de Primaria: 392 niños/as en 5º y 6º frente a 194 en 4º.

FIGURA 2.2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DE CURSO.



La mayor parte de este alumnado indica haber nacido en España, al igual que sus progenitores. De hecho, solo un 5% de los/as niños/as de 4º nacieron en el extranjero, dato muy similar al observado en 5º y 6º. En cuanto a la procedencia de sus padres y madres, en 4º únicamente el 7.2% nació fuera de España, cifra que asciende al 13.4% en 5º y 6º.

La mayoría de estos/as niños/as afirma vivir con sus padres y uno o más hermanos (81.5% en 4º y 79.9% en 5º y 6º). En cuanto al número de hermanos, lo más característico es que vivan con uno (57.1% en 4º y 57.6% en 5º y 6º) o dos (17.4% en 4º y 13.9% en 5º y 6º). También hay un importante número de niños/as que manifiesta no tener hermanos (21.2% en 4º y 23.9% en 5º y 6º).

En términos académicos, la mayoría indica que nunca ha repetido curso (95.7% en 4º y 92.5% en 5º y 6º) o bien solo uno (4.3% en 4º y 7.2% en 5º y 6º): son muy pocos los/as que afirman haber repetido más de un curso (únicamente un 0.3% en 5º y 6º). Del mismo modo, la mayor parte señala que no ha suspendido ninguna asignatura a lo largo del presente curso (75.4% en 4º y 73.1% en 5º y 6º).

Finalmente, un número importante de niños/as es optimista en cuanto a sus resultados académicos futuros: en general, los/as participantes piensan que sus calificaciones van a mejorar (70.1% en 4º y 66.8% en 5º y 6º) y son pocos los que creen que obtendrán peores resultados en la próxima evaluación (1.1% en 4º y 1.8% en 5º y 6º).

2.2. Clima escolar

Con el fin de conocer las dinámicas de funcionamiento y la convivencia en los centros educativos, se han explorado distintos aspectos relativos al clima escolar, en concreto: el clima a nivel de aula y centro, la existencia de agresiones entre iguales, las propuestas que plantea el alumnado para mejorar la convivencia y, por último, las posibles relaciones entre las variables analizadas en este trabajo.

2.2.1. Aula

A continuación, se muestran los datos de 16 preguntas (ítems) agrupados en cinco categorías, todas ellas relacionadas con la percepción de la convivencia escolar a nivel de aula: sentimiento de bienestar, sentimiento de incomodidad, actividades que fomentan un clima positivo (i.e., "medidas proactivas"), detección e intervención de dificultades en un buen clima (i.e., "medidas reactivas") y actuaciones del tutor/a. Conviene puntualizar que este grupo de ítems fueron elaborados *ad hoc*, en función de los objetivos de estudio, al carecer de un instrumento estandarizado que analizase tales categorías.

En la Tabla 2.1 se muestran los primeros cinco indicadores relativos al clima escolar a nivel de aula, en concreto los que se refieren al sentimiento de *bienestar en el aula*. En ella se aprecia la importancia de las relaciones con los iguales. En este punto es necesario hacer

notar que, si bien la mayor parte de los indicadores son positivos, no es menos cierto que un número importante de menores expresa que los/as compañeros/as no les valoran, no les eligen para jugar o bien que esto se produce con una baja frecuencia.

TABLA 2.1. PORCENTAJES DE RESPUESTA, AGRUPADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA, RELATIVOS AL SENTIMIENTO DE BIENESTAR EN EL AULA

		4º	5º y 6º
Me siento bien	No	0.5	0.5
	Frecuencia baja	12.5	12.8
	Frecuencia alta	87.0	86.7
Hago cosas que son importantes para todos/as	No	2.2	0.3
	Frecuencia baja	43.1	49.6
	Frecuencia alta	54.7	50.1
Me llevo bien con mis compañeros/as de clase	No	0.0	0.8
	Frecuencia baja	11.9	10.8
	Frecuencia alta	88.1	88.4
Mis compañeros/as de clase me valoran	No	4.5	4.2
	Frecuencia baja	21.8	28.0
	Frecuencia alta	73.7	67.8
Mis compañeros/as de clase me eligen para jugar	No	3.9	0.5
	Frecuencia baja	23.0	21.2
	Frecuencia alta	73.1	78.3

En la Tabla 2.2 se exponen dos indicadores que hacen referencia a un sentimiento de incomodidad en el aula. A pesar de que, como se viene diciendo, el clima de aula es visto de forma favorable por la mayor parte de los/as participantes, no es menos cierto que muchos de ellos/as creen que se dan situaciones, además con una alta frecuencia, especialmente en 4º, que dificultan la buena marcha de la clase.

TABLA 2.2. PORCENTAJES DE RESPUESTA, AGRUPADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA, RELATIVOS AL SENTIMIENTO DE INCOMODIDAD EN EL AULA

		4º	5º y 6º
Hay compañeros/as que arman mucho ruido en clase	No	6.5	2.3
	Frecuencia baja	38.1	42.3
	Frecuencia alta	55.4	55.4
Algunos/as compañeros/as molestan tanto que el/la profesor/a no pueden ni dar clase	No	10.3	13.7
	Frecuencia baja	48.9	51.0
	Frecuencia alta	40.8	35.3

También se les preguntó si perciben que el profesorado pone en práctica diferentes medidas proactivas para fomentar el clima positivo en el aula (Tabla 2.3). Aquí se evidencia que en torno a la mitad de los/as niños/as piensa que no se realizan actividades para fomentar un buen clima en el aula o bien que no se hace con la asiduidad que sería deseable, si se exceptúa la enseñanza del diálogo como forma de solucionar los conflictos interpersonales.

TABLA 2.3. PORCENTAJES DE RESPUESTA, AGRUPADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA, RELATIVOS A LAS DISTINTAS ACTIVIDADES QUE SE PONEN EN MARCHA PARA FOMENTAR UN CLIMA POSITIVO EN EL AULA (I.E., "MEDIDAS PROACTIVAS")

		4º	5º y 6º
Se hacen algunas actividades para llevarnos mejor	No	6.0	6.8
	Frecuencia baja	49.5	53.3
	Frecuencia alta	44.5	39.9
Se hacen actividades para aprender a resolver los problemas que podamos tener entre nosotros/as	No	7.1	9.9
	Frecuencia baja	38.8	44.0
	Frecuencia alta	54.1	46.1
Los profesores/as nos enseñan a resolver conflictos utilizando el diálogo (hablando)	No	3.3	2.1
	Frecuencia baja	13.1	24.1
	Frecuencia alta	83.6	73.8

En la Tabla 2.4 se recogen una serie de posibles acciones, desarrolladas por parte del profesorado, sobre la detección e intervención en posibles amenazas a un clima de aula positivo (i.e., *medidas reactivas*): se aprecia que son pocos/as los/as que consideran que los/as docentes no son conscientes de la existencia de problemas o agresiones entre ellos/as, que no intervienen cuando se detectan problemas en el aula, o bien que esto se hace con una baja frecuencia.

TABLA 2.4. PORCENTAJES DE RESPUESTA, AGRUPADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA, RELATIVOS A ACTUACIONES DEL PROFESORADO EN LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES QUE ALTERAN EL BUEN CLIMA DE AULA (I.E., "MEDIDAS REACTIVAS")

		4º	5º y 6º
Los profesores/as se dan cuenta cuando tenemos problemas entre nosotros/as	No	0.0	1.3
	Frecuencia baja	18.1	31.6
	Frecuencia alta	81.9	67.1
Los profesores/as se dan cuenta cuando algunos compañeros/as insultan, pegan, ridiculizan, etc. a otro/a	No	0.0	2.1
	Frecuencia baja	17.7	24.6
	Frecuencia alta	82.3	73.3
Los profesores/as intervienen cuando tenemos problemas entre nosotros/as*	No	10.0	27.3
	Frecuencia baja	9.4	10.9
	Frecuencia alta	80.6	61.8

Nota. * ítem inverso del instrumento utilizado (aquí ha sido reescrito en sentido positivo para facilitar la comprensión de la dirección las puntuaciones).

Por último, se muestran los resultados sobre *actuaciones positivas del tutor/a en el aula* (Tabla 2.5). Los/as participantes en el estudio señalan que el/la *tutor/a* usa las sesiones de tutoría para fomentar el buen clima de aula, especialmente mediante su interés personal por conocer cómo se sienten, algo especialmente característico en 4º. De los tres aspectos analizados, a juicio de los/as niños/as encuestados, seguramente habría que incidir más en el fomento de habilidades para "hablar y llegar a acuerdos" entre ellos/as.

TABLA 2.5. PORCENTAJES DE RESPUESTA, AGRUPADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA, RELATIVOS A ACTUACIONES POSITIVAS DEL TUTOR/A EN EL AULA

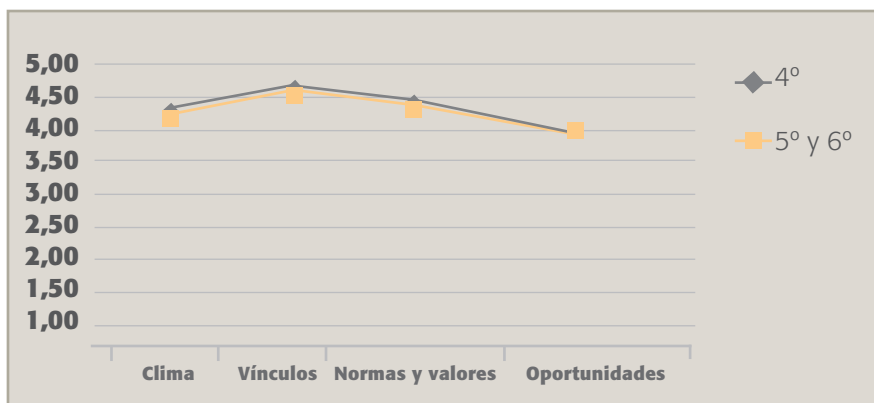
		4º	5º y 6º
El/la tutor/a habla con nosotros sobre cuestiones de clase (académicas)	No	0.5	2.6
	Frecuencia baja	27.5	25.1
	Frecuencia alta	72.0	72.3
El/la tutor/a nos repara actividades para hablar y llegar a acuerdos entre nosotros	No	6.6	9.4
	Frecuencia baja	35.7	36.7
	Frecuencia alta	57.7	53.9
El/la tutor/a se preocupa mucho por cómo nos sentimos	No	0.5	3.1
	Frecuencia baja	8.8	20.9
	Frecuencia alta	90.7	76.0

2.2.2. Centro

Para analizar este ámbito de la convivencia escolar, se usó la Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (versión alumnado) de Oliva et al. (2009). Se trata de un instrumento estandarizado de 30 ítems ($\alpha = .90$) que se agrupan en cuatro subescalas: Clima (i.e., grado en que el alumnado percibe las relaciones entre iguales como buenas y el centro como lugar seguro; $\alpha = .58$), Vínculos (i.e., sentimiento de pertenencia y satisfacción del alumnado con su propio centro y valoración del apoyo percibido por parte del profesorado; $\alpha = .82$), Claridad de normas y valores (i.e., grado en que el alumnado percibe claridad en los límites y normas del centro e igualmente coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado; $\alpha = .80$) y Empoderamiento y oportunidades positivas (i.e., valoración de los recursos e instalaciones del centro y de la oferta de actividades dirigidas al alumnado; también habla de la percepción de su influencia en la vida del centro y del fomento de la participación del alumnado; $\alpha = .76$). Los datos de fiabilidad que se ofrecen son los obtenidos con los participantes de 5º y 6º de Primaria.

En la Figura 2.3. se aprecia que los cuatro componentes de este ámbito del clima escolar tienen unas puntuaciones medias altas con respecto al posible rango de respuesta⁶, sobre todo Vínculos y Claridad de normas y valores. Además, las puntuaciones tienden a ser algo más altas en 4°.

FIGURA 2.3. FRECUENCIA MEDIA POR CICLO DE LAS DISTINTAS DIMENSIONES RELATIVAS AL CLIMA DE CENTRO.



Dentro de esta misma sección, se preguntó a los/as participantes por un aspecto adicional a las preguntas de la escala estandarizada que, sin lugar a dudas, también habla del clima que perciben en su centro educativo: si durante el presente curso habían evitado ciertos lugares del colegio por miedo (Tabla 2.6). Salvo en uno de los lugares (i.e., el patio), tanto en 4° como en 5° y 6°, más del 90% de los/as participantes responde que el miedo no le ha llevado a evitar espacios del centro. De los diferentes lugares del colegio, el que se percibe como más problemático es el patio, especialmente en 4° de Primaria. Dentro de la categoría "Otros lugares", al pedirles que especificaran cuáles, sobresalían espacios como el ascensor, la sala de profesores o el aula de informática.

TABLA 2.6. PORCENTAJE DE PERSONAS QUE EVITAN DISTINTOS LUGARES POR MIEDO

		4°	5° y 6°
Los pasillos o las escaleras	Sí	4.4	5.4
	No	95.6	94.6
Los baños	Sí	9.3	6.2
	No	90.7	93.8

⁶.- 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni acuerdo ni desacuerdo, 4= Acuerdo, 5= Muy de acuerdo.

		4º	5º y 6º
El patio	Sí	18.1	9.0
	No	81.9	91.0
El comedor	Sí	3.4	4.7
	No	96.6	95.3
La entrada o salida del centro	Sí	7.1	5.4
	No	92.9	94.6
La propia clase	Sí	2.2	4.4
	No	97.8	95.6
Otra clase	Sí	6.0	1.0
	No	94.0	99.0
La biblioteca	Sí	0.5	1.0
	No	99.5	99.0
El pabellón polideportivo	Sí	2.7	1.8
	No	97.3	98.2
La calle	Sí	4.9	1.8
	No	95.1	98.2
Otros lugares	Sí	0.6	0.2
	No	99.4	99.8

2.3. Agresiones entre iguales

Aquí se exponen los resultados relativos a la existencia de agresiones presenciales: se hará referencia tanto a agresiones sufridas como cometidas y observadas en otros/as compañeros/as. Del mismo modo, se analizará la experiencia de las víctimas de agresiones.

El instrumento utilizado para explorar las agresiones cometidas y sufridas es el EBIP-Q (Brighi et al., 2012), en su versión española (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). En cuanto a la posible existencia de agresiones observadas en otros/as, sufridas y cometidas, se elaboró una pregunta con el mismo formato de respuesta que el EBIP-Q.

2.3.1. Agresiones presenciales sufridas

En términos generales, la mayor parte de la muestra señala que no ha sufrido agresiones durante el presente curso, salvo que se trate de agresiones verbales (Tabla 2.7). Sin embargo, no deja de ser llamativo que 185 participantes afirmen haber sufrido una o más agresiones (31.6% de la muestra), sobre todo insultos y palabras malsonantes. Cuando se admite haber sido objeto de agresiones, la frecuencia declarada suele ser baja con respecto al posible rango de respuesta⁷, por lo que probablemente, en la mayor parte de los casos, se trata de hechos aislados, aunque no por ello sin importancia.

De la misma forma y con respecto al presente curso, 125 menores indican haber sufrido agresiones con una frecuencia alarmantemente alta: una o más agresiones, cuando menos, una vez a la semana (21.3% de la muestra). De las siete formas de agresión consideradas en esta investigación (7 ítems; $\alpha = .85$ obtenido en la muestra de Primaria), la que se sufre con mayor frecuencia son los insultos, mientras que las amenazas se situarían en el extremo opuesto, incluso por debajo de las agresiones físicas (Tabla 2.7).

TABLA 2.7. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE DISTINTAS AGRESIONES

		MUJER		VARÓN	
		4°	5° y 6°	4°	5° y 6°
Golpear, patear, empujar	Ausencia	70.2	67.5	48.3	51.4
	Frecuencia baja	22.6	23.0	30.3	31.1
	Frecuencia media	2.4	6.2	12.4	8.1
	Frecuencia alta	4.8	3.3	9.0	10.4

⁷.- Nota. 1= Ausencia, 2= Frecuencia baja (una o dos veces), 3= Frecuencia media (una o dos veces al mes), 4= Frecuencia alta (una vez a la semana o más).

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Insultar	Ausencia	43.5	41.4	44.4	42.4
	Frecuencia baja	30.6	42.4	27.8	34.3
	Frecuencia media	10.6	6.2	12.4	7.0
	Frecuencia alta	15.3	10.0	15.6	16.3
Decir a otros/as palabras malsonantes	Ausencia	52.4	49.5	65.9	57.5
	Frecuencia baja	29.8	30.3	13.6	25.4
	Frecuencia media	7.1	10.1	8.0	4.7
	Frecuencia alta	10.7	10.1	12.5	12.4
Amenazar	Ausencia	84.9	84.7	70.0	75.1
	Frecuencia baja	7.0	12.9	18.9	13.9
	Frecuencia media	2.3	1.9	5.6	4.0
	Frecuencia alta	5.8	0.5	5.6	6.9
Robar, romper	Ausencia	71.1	74.2	73.0	74.7
	Frecuencia baja	24.1	23.0	20.2	16.7
	Frecuencia media	0.0	2.9	3.4	4.6
	Frecuencia alta	4.8	0.0	3.4	4.0
Excluir, ignorar	Ausencia	65.9	69.4	66.7	75.4
	Frecuencia baja	20.0	21.5	23.0	17.0
	Frecuencia media	7.1	3.8	3.4	2.9
	Frecuencia alta	7.1	5.3	6.9	4.7

		MUJER		VARÓN	
		4°	5° y 6°	4°	5° y 6°
Difundir rumores	Ausencia	67.1	56.5	73.9	72.5
	Frecuencia baja	22.4	31.1	18.2	17.5
	Frecuencia media	1.2	4.3	6.8	5.3
	Frecuencia alta	9.4	8.1	1.1	4.7

2.3.2. Agresiones presenciales cometidas

Con respecto a quienes reconocen haber agredido a compañeros/as, se obtiene una conclusión similar a la observada en la condición de victimización: los insultos representan la forma de agresión más frecuente⁸ (Tabla 2.8).

Con independencia del tipo analizado de agresión (7 ítems; $\alpha = .75$), la mayor parte de la muestra afirma no haber cometido agresiones o que, si cometieron al menos una agresión (N= 55), se trató de situaciones puntuales (i.e., una o dos ocasiones). No obstante, un 4.44% de los/as participantes (N= 26) sí admite cometer agresiones con una frecuencia importante (i.e., una o más veces a la semana).

TABLA 2.8. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE HAN AGREDIDO DE DISTINTOS MODOS A OTROS/AS

		MUJER		VARÓN	
		4°	5° y 6°	4°	5° y 6°
Golpear, patear, empujar	Ausencia	89.5	83.8	70.0	61.5
	Frecuencia baja	8.1	13.8	20.0	29.9
	Frecuencia media	1.2	1.9	7.8	3.4
	Frecuencia alta	1.2	0.5	2.2	5.2

⁸.- Nota. 1= Ausencia, 2= Frecuencia baja (una o dos veces), 3= Frecuencia media (una o dos veces al mes), 4= Frecuencia alta (una vez a la semana o más).

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Decir a otros/as palabras malsonantes	Ausencia	80.2	78.4	82.2	81.0
	Frecuencia baja	18.6	20.2	15.6	16.1
	Frecuencia media	0.0	1.4	0.0	1.1
	Frecuencia alta	1.2	0.0	2.2	1.8
Insultar	Ausencia	83.7	75.4	76.7	68.2
	Frecuencia baja	14.0	22.2	18.9	23.7
	Frecuencia media	1.2	1.4	2.2	5.8
	Frecuencia alta	1.2	1.0	2.2	2.3
Amenazar	Ausencia	96.5	96.7	94.4	92.0
	Frecuencia baja	2.3	2.4	4.4	6.3
	Frecuencia media	0.0	0.5	0.0	1.7
	Frecuencia alta	1.2	0.5	1.2	0.0
Robar, romper	Ausencia	95.3	96.2	96.7	96.0
	Frecuencia baja	4.7	3.3	3.3	2.9
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.0
	Frecuencia alta	0.0	0.5	0.0	1.1
Excluir, ignorar	Ausencia	85.8	83.2	86.7	86.1
	Frecuencia baja	10.6	14.8	10.0	11.0
	Frecuencia media	2.4	1.0	1.1	1.7
	Frecuencia alta	1.2	1.0	2.2	1.2

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Difundir rumores	Ausencia	90.6	84.4	95.5	83.8
	Frecuencia baja	8.2	14.6	4.5	13.3
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	1.2
	Frecuencia alta	1.2	1.0	0.0	1.7

2.3.3. Agresiones presenciales observadas

Durante el presente curso, 123 participantes (21% de la muestra) exponen que han presenciado cómo un/a compañero/a agredía a otro/a, generalmente con una baja frecuencia en ambos ciclos⁹. También hay menores que sí han presenciado agresiones con una frecuencia alta (i.e., al menos una vez a la semana), en concreto un 9.39% del total de la muestra (N= 55). En la Tabla 2.9 se muestran los diferentes porcentajes de respuesta en función del sexo y ciclo de los/as participantes.

TABLA 2.9. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON QUE SE HA OBSERVADO A UN/ COMPAÑERO/A SER AGREDIDO

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Observar a alguien acosar a otros/as	Ausencia	57.0	44.4	54.4	50.9
	Frecuencia baja	29.1	38.6	31.1	30.4
	Frecuencia media	4.6	9.2	6.7	11.7
	Frecuencia alta	9.3	7.7	7.8	7.0

⁹.- Nota. 1= Ausencia, 2= Frecuencia baja (una o dos veces), 3= Frecuencia media (una o dos veces al mes), 4= Frecuencia alta (una vez a la semana o más).

2.3.4. Reacciones potenciales ante la observación de comportamientos agresivos

Tal y como se adelantó, también se les preguntó por cómo reaccionarían ante una situación en la que ven que un/a compañero/a está siendo insultado/a, humillado/a o golpeado/a por otro/a, lo que hemos llamado “reacciones potenciales”. En la Tabla 2.10 se aprecia que, con independencia del ciclo, su respuesta más frecuente sería la de intentar parar la situación, si se trata de un/a amigo/; si no lo es, aunque la frecuencia se reduzca, conviene saber que son pocos los que no intervendrían. Son poco usuales las respuestas que denotan falta de empatía con hipotéticas víctimas; aun así, en torno al 30% admite que no haría “nada, que pasaría de largo” y el 10% expone que, en una situación de ese tipo, se reiría.

TABLA 2.10. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE RESPONDEN DE DISTINTOS MODOS ANTE SITUACIONES EN QUE OBSERVAN AGRESIONES

		4º	5º y 6º
Nada, pasar de largo	Ausencia	70.4	69.1
	Frecuencia baja	21.6	27.5
	Frecuencia alta	8.0	3.4
Decírselo a un adulto del centro	Ausencia	5.1	5.8
	Frecuencia baja	23.0	25.8
	Frecuencia alta	71.9	68.4
Decírselo a familiar adulto	Ausencia	23.6	22.2
	Frecuencia baja	40.8	38.1
	Frecuencia alta	35.6	39.7
Reírme	Ausencia	89.7	86.1
	Frecuencia baja	5.7	11.3
	Frecuencia alta	4.6	2.6

		4°	5° y 6°
Intentar pararlo si es un/a amigo/a	Ausencia	7.3	5.5
	Frecuencia baja	18.0	15.2
	Frecuencia alta	74.7	79.3
Intentar pararlo, aunque no sea un/a amigo/a	Ausencia	9.6	8.6
	Frecuencia baja	27.7	33.1
	Frecuencia alta	62.7	58.3

2.3.5. Agresiones virtuales entre iguales

Para estudiar en qué medida el teléfono móvil o Internet han podido tener una incidencia en situaciones en las que se han producido agresiones, se elaboraron *ad hoc* tres preguntas: una relativa al rol de víctima, otra al de agresor/a y otra al de observador/a. Se obtuvo que 21 participantes declararon haber sido agredidos de esta forma (3.6% de la muestra de Primaria), 3 haber utilizado esta vía para cometer agresiones (0.5%) y 37 haber observado situaciones de este tipo (6.3%).

En la Tabla 2.11 se aprecia que estos resultados son considerablemente más bajos que los hallados para las agresiones presenciales, una conclusión posiblemente relacionada con el hecho de que el acceso a estas TIC suele ser limitado en este grupo de edad, especialmente entre el alumnado de 4° de Primaria.

TABLA 2.11. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE EL USO DEL TELÉFONO MÓVIL O INTERNET SE HA RELACIONADO CON SITUACIONES DE CIBERACOSO

		MUJER		VARÓN	
		4°	5° y 6°	4°	5° y 6°
Usar móvil/Internet: víctima	Ausencia	100	91.3	97.7	87.1
	Frecuencia baja	0.0	5.4	0.0	5.9
	Frecuencia media	0.0	1.9	1.2	4.7
	Frecuencia alta	0.0	1.4	1.1	2.4

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Usar móvil/Internet: agresor	Ausencia	100	97.6	100	97.6
	Frecuencia baja	0.0	1.9	0.0	1.2
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.6
	Frecuencia alta	0.0	0.5	0.0	0.6
Usar móvil/Internet: testigo	Ausencia	96.4	78.3	83.4	80.1
	Frecuencia baja	0.0	14.0	12.6	11.5
	Frecuencia media	2.4	5.8	0.0	4.2
	Frecuencia alta	1.2	1.9	3.4	4.2

2.3.6. Víctimas de agresiones: su experiencia

Llegados a este punto, se prestará atención a aquellos menores que, durante el presente curso, se han sentido agredidos/as de alguna forma (i.e., golpes, insultos, amenazas, aislamiento, etc.) al menos en una ocasión, a saber, 229 alumnos/as (39.08% de la muestra). En la Tabla 2.12 se expone que, en función de sus respuestas, lo más habitual es que las agresiones hayan procedido de un/a único/a niño/a o bien de grupos de alumnos/as del mismo sexo que la víctima, salvo en el grupo de niñas de 4º de Primaria. Es igualmente común que el acoso lo cometan alumnos/as mayores que la víctima o cuando menos de la misma edad. Del mismo modo, suele ser alumnado del mismo centro, pero no de la misma clase, con la excepción de las niñas de 5º y 6º de Primaria.

TABLA 2.12. DATOS DESCRIPTIVOS DE LOS/AS AGRESORES/AS, SEGÚN EL SEXO Y CICLO DEL PARTICIPANTE

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
¿Quién ha sido?	Un chico/a	51.9	63.0	75.0	69.1
	Grupo de chicos	22.2	8.2	16.7	16.2
	Grupo de chicas	3.7	17.8	0.0	4.4
	Chicos y chicas	22.2	11.0	8.3	10.3

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Edad	Menores que yo	12.0	16.4	8.6	15.4
	Mayores y menores que yo	32.0	40.3	25.7	32.3
	Mayores que yo	48.0	28.4	60.0	49.2
	Iguales	8.0	14.9	5.7	3.1
¿De tu centro?	Sí	78.6	79.5	75.0	70.8
	No	14.3	9.0	11.1	16.9
	Unos sí, otros no	7.1	11.5	13.9	12.3
¿De tu misma clase?	Sí	28.6	48.7	13.9	27.7
	No	46.4	28.9	63.9	60.0
	Unos sí, otros no	25.0	22.4	22.2	12.3

A esa misma submuestra se le preguntó acerca de lo que hizo cuando pasó por esta situación. En la Tabla 2.13 se observa que “defenderse” es la respuesta más frecuente.

TABLA 2.13. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y CICLO, CON LA QUE RESPONDEN DE DISTINTOS MODOS ANTE EL HECHO DE HABER SUFRIDO AGRESIONES

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Me he defendido	Ausencia	12.9	12.5	10.3	9.6
	Frecuencia baja	19.4	30.0	20.5	20.5
	Frecuencia alta	67.7	57.5	69.2	69.9

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
He esperado y me he vengado	Ausencia	80.6	63.2	61.5	53.4
	Frecuencia baja	12.9	22.5	23.1	27.4
	Frecuencia alta	6.5	11.3	15.4	19.2
No he hecho nada	Ausencia	60.0	65.4	63.1	69.9
	Frecuencia baja	26.7	28.4	21.1	23.3
	Frecuencia alta	13.3	6.2	15.8	6.8
He evitado algunos sitios	Ausencia	64.5	72.2	52.6	61.7
	Frecuencia baja	9.7	17.7	26.3	20.5
	Frecuencia alta	25.8	10.1	21.1	17.8

A este mismo grupo de niños/as se les preguntó específicamente a quién le comunicaron lo sucedido. Tomando en consideración el sexo y el ciclo, se obtiene que “callarse” es la respuesta menos frecuente (Tabla 2.14).

TABLA 2.14. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y CICLO, DE COMUNICACIÓN DE LAS AGRESIONES

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Me he callado	Ausencia	61.3	65.4	46	61.1
	Frecuencia baja	16.1	28.4	40.5	26.4
	Frecuencia alta	22.6	6.2	13.5	12.5
Profesor/a	Ausencia	18.8	21.6	24.3	21.1
	Frecuencia baja	40.6	31.6	13.5	32.4
	Frecuencia alta	40.6	46.8	62.2	46.5

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Tutor/a	Ausencia	15.6	20.5	16.2	23.7
	Frecuencia baja	40.6	37.2	16.2	31.9
	Frecuencia alta	43.8	42.3	67.6	44.4
Familiar	Ausencia	12.4	13.8	16.2	16.9
	Frecuencia baja	31.3	26.2	32.4	26.8
	Frecuencia alta	56.3	60.0	51.4	56.3
Mejor amigo/a	Ausencia	19.3	15.2	19	23.6
	Frecuencia baja	32.3	24	37.8	29.2
	Frecuencia alta	48.4	60.8	43.2	47.2
Compañeros/as	Ausencia	40.6	25.7	32.4	35.2
	Frecuencia baja	40.6	39.7	43.3	38.0
	Frecuencia alta	18.8	34.6	24.3	26.8

También se les preguntó sobre sus sentimientos y emociones ante lo sucedido. En la Tabla 2.15 se evidencia, por una parte, que la emoción más frecuente fue la rabia, el enfado y, por otra, que el temor al tener que acudir al centro no fue algo habitual. De la misma forma, se aprecia que en torno al 60% no le ha resultado indiferente lo sucedido y que la mayor parte de ellos/as se sintió acosado/a tras lo sucedido. Los sentimientos ligados a la tristeza también tienen una importante presencia, al igual que determinadas manifestaciones, como los dolores de cabeza o estómago o los problemas para concentrarse en clase.

TABLA 2.15. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y CICLO, CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTOS SENTIMIENTOS TRAS HABER SUFRIDO AGRESIONES

		MUJER		VARÓN	
		4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Me ha dado igual	Ausencia	59.4	62.2	64.9	63.0
	Frecuencia baja	31.3	24.4	27.0	27.4
	Frecuencia alta	9.4	13.4	8.1	9.6
Me he sentido acosado/a	Ausencia	41.9	47.6	42.1	52.7
	Frecuencia baja	32.3	43.9	31.6	28.4
	Frecuencia alta	25.8	8.5	26.3	18.9
Me he sentido triste	Ausencia	22.6	19.3	24.3	35.1
	Frecuencia baja	35.5	38.6	37.8	32.4
	Frecuencia alta	41.9	42.2	37.8	32.4
He sentido rabia, enfado	Ausencia	18.8	14.6	18.4	24.3
	Frecuencia baja	40.6	39.0	44.7	35.1
	Frecuencia alta	40.6	46.3	36.8	40.5
Temor a ir al centro	Ausencia	71.9	74.1	65.8	74.0
	Frecuencia baja	12.5	14.8	28.9	16.4
	Frecuencia alta	15.6	11.1	5.3	9.6
Me dolía la cabeza o el estómago	Ausencia	46.9	55.6	44.7	64.9
	Frecuencia baja	31.3	33.3	42.1	29.7
	Frecuencia alta	21.9	11.1	13.2	5.4
Me costaba concentrarme en clase	Ausencia	50.0	61.0	55.3	60.8
	Frecuencia baja	34.4	26.8	31.6	28.4
	Frecuencia alta	15.6	12.2	13.2	10.8

La última pregunta específica para el grupo de menores que afirmaron haber sido agredidos/as, tenía que ver con los motivos a los que atribuyen, según su punto de vista, que otros/as compañeros/as les habían agredido. Esta pregunta se formuló de manera abierta y las respuestas fueron categorizadas posteriormente. En lo que respecta a este interrogante, en la Tabla 2.16 se recoge que la mayor parte de ellos/as desconocen por qué les ha pasado.

TABLA 2.16. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y CICLO, DE LOS MOTIVOS QUE CONSIDERAN RELACIONADOS CON EL HECHO DE HABER SUFRIDO AGRESIONES

	MUJER		VARÓN	
	4º	5º y 6º	4º	5º y 6º
Aspectos físicos	0.0	4.4	0.0	5.7
Aspectos psicológicos	8.7	1.5	3.4	3.8
Les caigo mal	17.4	11.8	6.9	5.8
Les da la gana	4.3	7.4	0.0	5.7
Envidia	0.0	5.9	10.3	3.8
Disfrutan	0.0	0.0	0.0	1.9
No lo sé	69.6	69.1	79.3	73.6

2.3.6.1. Acoso y agresiones: razones por las que se producen

Con independencia de que hayan sido víctimas de agresiones o acoso o no, se preguntó a toda la muestra por las razones que estarían en la base de este problema. En este punto, el alumnado de 4º señalaba, entre otros aspectos, que los/as que agreden y acosan a determinados/as compañeros/as lo hacen porque “no les gustan los chicos que parecen chicas” (31.3% de las niñas y 29.3% de los niños), “no soportan a los/as listos/as” (24.1% de las niñas y 25.6% de los niños), “no les gustan las personas que vienen de otro país” (18.8 las niñas y 19.5 los niños) o “les gusta meterse con los débiles” (18.8% de las niñas y 12.2% de los niños).

Por su parte, el alumnado de 5º y 6º también planteaba que estos/as alumnos/as seguramente lo hacen porque “no soportan a los/as listos/as (23.7% de las niñas y 35.5% de los niños)”, “no les gustan los chicos que parecen chicas” (22.8% de las niñas y 16.2% de los niños) o “no les gustan las personas que vienen de otro país” (15.8% de las niñas y 20.6% de los niños). El motivo “hacer una broma, hacerse los graciosos o divertirse” también tenía una presencia relevante (12.4% de las niñas y 16.1% de los niños).

2.4. Propuestas del alumnado para mejorar la convivencia

¿Qué se puede hacer, desde los centros educativos, para que el alumnado se sienta más seguro, más tranquilo? Su punto de vista a este interrogante se recogió mediante una pregunta abierta. La agrupación de todas las propuestas de los/as que expresaron su parecer se realizó mediante cuatro categorías emergentes (Tabla 2.17): incrementar la vigilancia y el control (N= 130), poner en marcha acciones formativas (N= 186), acciones concretas ante los conflictos o el acoso (N= 131) e implicar al alumnado en la promoción del clima escolar (N= 53). En este punto es destacable que todos los/as niños/as que hicieron propuestas afirmasen que era necesario apoyar a las víctimas de agresiones (i.e., acciones concretas)."

TABLA 2.17. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR CICLO, DE ACCIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL CENTRO

		4º	5º y 6º
Vigilancia/control	Vigilancia profesorado	67.6	68.4
	Vigilancia externa	18.9	16.5
	Vigilancia iguales	5.4	3.8
	Normas más rígidas	8.1	11.4
Acciones formativas	Participación alumnado	1.9	4.4
	Información sobre acoso	7.5	10.6
	Educación emocional	15.1	19.5
	Implicación profesorado	50.9	47.8
	Cambios metodológicos	24.5	17.7
Acciones concretas	Actuación ante conflicto	22.9	28.6
	Actuación con acosador	77.1	71.4
Implicar alumnado	Responsabilidad individual	8.2	9.7
	Ser escuchados	10.1	19.3

2.5. Relaciones entre las variables objeto de estudio: algunas claves para la intervención educativa

A continuación, se expondrán los resultados más destacables sobre la relación entre distintas variables estudiadas: ello se hace con el objetivo de abundar en la identificación de elementos centrales que faciliten la propuesta de acciones concretas, tanto para la mejora del clima escolar, como para la prevención de comportamientos agresivos.

2.5.1. Clima escolar y agresiones en el centro educativo

En la Tabla 2.18 se aprecia que, en general, se establecen asociaciones negativas entre las variables analizadas. Dado que no es posible hablar de causalidad, se desconoce si el mal clima en el centro educativo propicia la existencia de agresiones entre iguales, si son estas las que dañan la convivencia escolar o bien, si se trata de una combinación de ambos elementos. En cualquier caso, de estos resultados se desprende la importancia de cuidar el clima en los centros educativos, especialmente en lo que respecta a los diferentes indicadores del clima general del centro (Figura 2.3).

TABLA 2.18. CORRELACIONES ENTRE LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS Y LAS DIMENSIONES RELATIVAS AL CLIMA DE CENTRO

		Clima centro	Vínculo centro	Normas y valores	Oportunidades
Agresiones sufridas	Correlación de Pearson	-.194**	-.180**	-.137**	-.004
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001	.918
	N	542	543	543	544
Agresiones cometidas	Correlación de Pearson	-.068	-.158**	-.100*	-.033
	Sig. (bilateral)	.108	.000	.018	.436
	N	557	558	558	559
Agresiones observadas	Correlación de Pearson	-.193**	-.220**	-.177**	-.139**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.001
	N	569	570	570	571

Agresiones sufridas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.079	-.147**	-.117**	-.020
	Sig. (bilateral)	.060	.000	.005	.637
	N	567	567	567	568
Agresiones cometidas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.091*	-.128**	-.109**	.001
	Sig. (bilateral)	.031	.002	.009	.997
	N	568	568	568	569
Agresiones observadas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.161**	-.191**	-.135**	-.012
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001	.782
	N	558	558	558	559

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

2.5.2. Agresiones, tutoría, actividades y actitudes

En este punto, nos detendremos en el análisis de las relaciones entre el comportamiento agresivo y diferentes elementos que aluden al clima de aula: actividades encaminadas a fomentar un clima positivo (i.e., “medidas proactivas”; Tabla 2.3) y actuaciones positivas del tutor/a (Tabla 2.5). También se considerará, en dicho análisis, una puntuación general relativa a las actitudes de tolerancia hacia la diversidad, según la adaptación del instrumento de Lozano y Etxebarria (2007).

En la Tabla 2.19 se aprecia que existen pocas correlaciones significativas y que las que sí lo son, son bajas. Centrándonos en los resultados estadísticamente significativos, una primera conclusión tiene que ver con la relación inversa entre una actitud favorable hacia la diversidad y cometer agresiones (presenciales y virtuales): de aquí cabría deducir la importancia de promover la tolerancia hacia la diversidad entre el alumnado de Primaria. Del mismo modo, que los/as docentes enseñen a resolver problemas entre el alumnado por medio del diálogo, correlaciona negativamente con sufrir agresiones virtuales, por lo que esta práctica educativa se debería promover. Por último, el hecho de que el/la tutor/a se preocupe por cómo se sienten los/as niños/as, guarda una relación inversa con sufrir u observar agresiones, ambas virtuales; por tanto, este es otro elemento que debería ser objeto de atención preferente en los cursos de los que se viene hablando.

TABLA 2.19. CORRELACIONES
ENTRE LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS,
ASPECTOS SOBRE EL CLIMA DE AULA
Y LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD

En general, en mi clase durante el presente curso se hacen actividades para...			El/la tutor/a...		Actitudes
Llevamos mejor	Aprender a resolver problemas	Usar diálogo entre nosotros	Actividades llegar acuerdos	Interés por cómo nos sentimos	Actitudes

Agresiones sufridas	Correlación de Pearson	-.042	-.036	-.003	.012	.004	-.072
	Sig. (bilateral)	.329	.410	.936	.784	.930	.099
	N	534	533	538	532	535	521
Agresiones cometidas	Correlación de Pearson	-.070	-.026	.017	-.016	-.053	-.130**
	Sig. (bilateral)	.102	.544	.695	.717	.216	.003
	N	549	549	554	547	548	536
Agresiones observadas	Correlación de Pearson	-.014	-.034	-.046	-.047	-.080	-.065
	Sig. (bilateral)	.741	.418	.271	.263	.058	.127
	N	559	560	565	558	560	548
Agresiones sufridas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.043	-.064	-.118**	-.029	-.127**	-.036
	Sig. (bilateral)	.308	.132	.005	.494	.003	.396
	N	556	558	562	556	558	546
Agresiones cometidas (virtuales)	Correlación de Pearson	.040	-.002	-.037	.027	-.064	-.096*
	Sig. (bilateral)	.341	.968	.380	.522	.131	.025
	N	557	559	563	557	559	547
Agresiones observadas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.045	-.060	-.045	-.029	-.123**	-.084
	Sig. (bilateral)	.289	.158	.287	.502	.004	.051
	N	548	551	554	548	550	538

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

2.5.3. Clima de centro, clima de aula y actitudes

Para concluir, se exploraron las correlaciones entre las diferentes dimensiones del clima de centro (Figura 2.4) y las variables que siguen: actividades encaminadas a fomentar un clima positivo (i.e., “medidas proactivas”; Tabla 2.3), actuaciones positivas del tutor/a (Tabla 2.5) y una actitud de tolerancia hacia diferentes formas de diversidad.

En la Tabla 2.20 puede observarse que se establecen correlaciones positivas significativas entre todas las variables. En nuestra opinión, esto parece apuntar a la importancia de tomar en consideración acciones a nivel de centro y aula (e.g., actividades, interés por el alumnado, etc.), fomentando entre ellas una actitud favorable hacia la diversidad, para enriquecer la convivencia en los centros educativos. Además, a juzgar por el tamaño de las correlaciones, la acción tutorial, entendida de forma amplia, parece ser un elemento especialmente importante, como también lo es cuidar todo lo relativo a las normas y valores del centro.

TABLA 2.20. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL CLIMA DE CENTRO, ASPECTOS SOBRE EL CLIMA DE AULA Y LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD

		En general, en mi clase durante el presente curso se hacen actividades para...			El/la tutor/a...		Actitudes
		Llevamos mejor	Resolver problemas	Usar diálogo	Actividades llegar acuerdos	Interés por cómo nos sentimos	Actitudes
Clima centro	Correlación de Pearson	.155**	.127**	.200**	.169**	.282**	.211**
	Sig. (bilateral)	.000	.002	.000	.000	.000	.000
	N	569	570	575	569	570	555
Vínculo centro	Correlación de Pearson	.208**	.203**	.265**	.254**	.469**	.248**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	570	570	575	568	570	557
Normas y valores	Correlación de Pearson	.297**	.260**	.320**	.262**	.404**	.299**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	570	570	575	568	570	557
Oportunidades	Correlación de Pearson	.177**	.260**	.284**	.266**	.266**	.130**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.002
	N	570	571	576	569	571	557

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:

LA PERCEPCIÓN DEL
ALUMNADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, POSTOBLIGATORIA
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



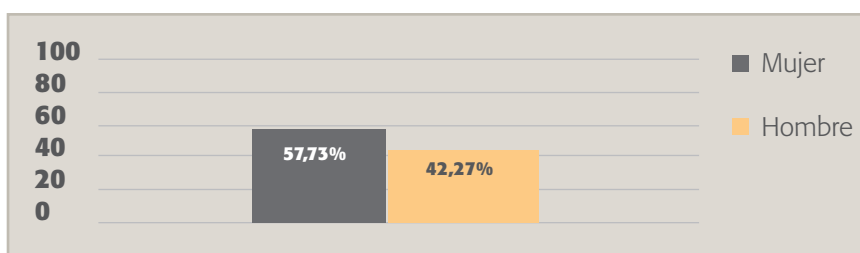
Noelia Fernández-Rouco
Andrés A. Fernández-Fuertes
Susana Lázaro-Visa
y Celia España Chico

En este capítulo se presentan los datos obtenidos con alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. En concreto, se muestran los datos sobre su percepción en distintas cuestiones relacionadas con el clima escolar, tanto a nivel de aula como de centro, así como la existencia de comportamientos agresivos, los sentimientos asociados a ellos y la percepción de abordaje de los mismos. Finalmente, se analizan también las propuestas de los/as adolescentes para mejorar la convivencia en el centro y se ponen en relación algunas de las variables estudiadas, con el fin de apuntar algunas posibles líneas de mejora.

3.1. Datos sociodemográficos

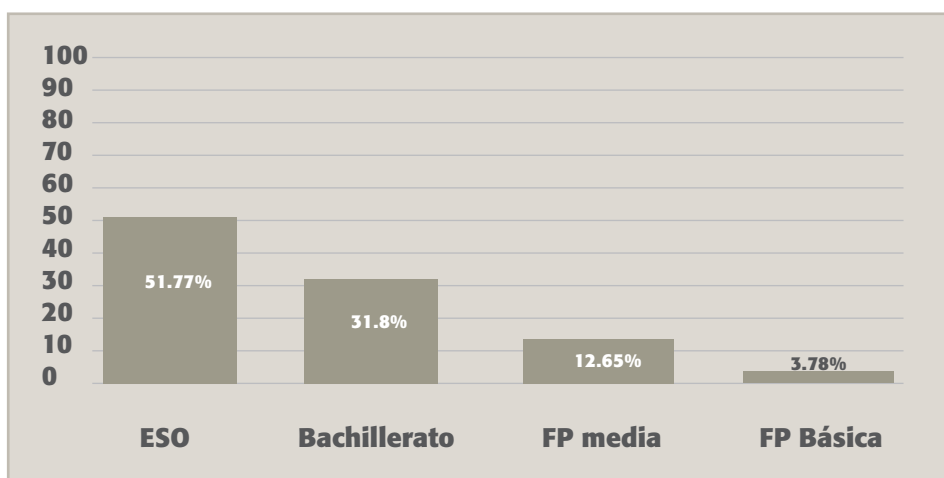
En el estudio han participado 847 personas con edades comprendidas entre 12 y 20 años, con una edad media de 16 años. Participan un porcentaje mayor de mujeres que de varones, aunque con una distribución por sexo equilibrada (Figura 3.1).

FIGURA 3.1. PORCENTAJES DE MUJERES Y VARONES PARTICIPANTES.



El alumnado participante se encuentra estudiando Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio (Figura 3.2), si bien el porcentaje de participantes de Formación Profesional Básica es significativamente menor, lo que ha de ser tenido en cuenta para la interpretación de los resultados.

FIGURA 3.2. PORCENTAJES DE PERSONAS PARTICIPANTES DE ESO, BACHILLERATO, FP MEDIA Y FP BÁSICA.



La mayor parte de participantes han nacido en España, si bien este porcentaje es mayor en alumnado de ESO y Bachillerato. En las 80 personas que han nacido fuera de España, el tiempo medio de residencia en nuestro país es de 9.5 años, con una variabilidad que va de los 5 meses a los 20 años. Una distribución similar por etapas se encuentra en el caso del/los progenitor/es; sin embargo, en este caso, de los 78 que han nacido fuera de España, llevan aquí entre uno y 44 años, con una media de 15 años.

Con respecto a cuestiones académicas de los integrantes de la muestra, encontramos que casi el 90% de alumnado de ESO y Bachillerato afirma no haber repetido ningún curso. Sin embargo, este porcentaje es menor en el caso de FP de Grado Medio (en torno al 23%) y mucho menor en el caso de FP Básica (alrededor del 9%). Además, en estos dos últimos grupos de participantes, más de un 30% ha repetido más de dos cursos.

Para finalizar, más de la mitad de los/as participantes reconoce haber suspendido alguna asignatura a lo largo del presente curso, siendo el máximo de asignaturas suspendidas de cinco. Solo en el caso de personas que estudian ESO, más del 50% no ha suspendido ninguna asignatura, encontrando los mayores porcentajes de suspensos en Formación Profesional. Finalmente, más del 60% espera que en próximas evaluaciones su resultado mejore, mientras solo alrededor del 3% cree que obtendrá peores resultados.

3.2. Clima escolar

Con el fin de conocer las dinámicas de funcionamiento y la convivencia en los centros educativos, se han explorado distintos aspectos relativos al clima escolar, tanto a nivel de aula como de centro.

3.2.1. Clima Aula

Con respecto a este grupo de variables, conviene aclarar que han sido elaboradas ad hoc, en función de los objetivos de estudio, al carecer de un instrumento estandarizado que analizase los aspectos que figuran a continuación.

Para facilitar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, estos ítems han sido agrupados, tomando en consideración su contenido. A continuación, se muestran los datos de 16 preguntas (ítems) agrupados en cinco categorías, relacionadas con la percepción de la convivencia escolar en el aula, en este caso, sentimiento de bienestar, sentimiento de incomodidad, actividades que fomentan un clima de aula positivo (i.e., “medidas proactivas”), detección e intervención de dificultades en un buen clima de aula (i.e., “medidas reactivas”) y actuaciones del tutor/a.

En relación con el sentimiento de bienestar en el aula, aunque los/as participantes mayoritariamente se sienten bien en el aula y se llevan bien con sus compañeros/as, solo alrededor

de un tercio considera que hace cosas importantes para otros/as, en el caso de Bachillerato y FP Básica, y menos de la mitad se sienten valorados/as con frecuencia en el caso de esta última vía educativa (Tabla 3.1).

TABLA 3.1. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR ETAPA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTAS MANIFESTACIONES RELATIVAS A SENTIMIENTO DE BIENESTAR EN EL AULA

		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
Me siento bien	No	0.0	1.1	0.0	0.0
	Baja frecuencia	16.7	16.7	15.6	23.4
	Alta frecuencia	83.3	82.2	84.4	76.6
Hago cosas que son importantes para todos/as	No	2.8	2.3	3.1	0.0
	Baja frecuencia	54.0	64.9	59.4	56.2
	Alta frecuencia	43.2	32.8	37.5	43.8
Me llevo bien con mis compañeros/as de clase	No	0.0	0.4	0.0	0.0
	Baja frecuencia	10.6	12.0	18.8	16.2
	Alta frecuencia	89.4	87.6	81.2	83.8
Mis compañeros/as de clase me valoran	No	1.6	1.1	0.0	0.0
	Baja frecuencia	32.1	34.5	54.8	37.1
	Alta frecuencia	66.3	64.4	45.2	62.9
Mis compañeros/as de clase me eligen para hacer actividades	No	3.2	3.0	6.2	3.8
	Baja frecuencia	44.3	47.0	50.0	41.0
	Alta frecuencia	52.5	50.0	43.8	55.2

En relación con el grado de incomodidad en el aula, más de la mitad de los/as participantes piensan que hay compañeros/as que con frecuencia hacen mucho ruido en clase, o que “están con el móvil todo el tiempo en clase”, en el caso de FP de Grado Medio, y llegando a no poder dar clase, según más de la mitad de participantes de FP Básica (Tabla 3.2).

TABLA 3.2. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR ETAPA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTAS MANIFESTACIONES RELATIVAS A SENTIMIENTO DE INCOMODIDAD EN EL AULA

		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
Hay chicos/as que arman mucho ruido en clase	No	0.5	2.6	6.3	1.9
	Baja frecuencia	33.9	30.6	31.3	39.2
	Alta frecuencia	65.6	66.8	62.4	58.9
Algunos chicos/as molestan tanto que el profesor/a no puede ni dar clase	No	4.2	8.6	12.5	7.5
	Baja frecuencia	51.0	47.9	28.1	56.1
	Alta frecuencia	44.8	43.5	59.4	36.4
Algunos chicos/as están todo el tiempo con el móvil en clase	No	38.4	12.7	6.2	1.9
	Baja frecuencia	52.6	63.0	71.9	51.4
	Alta frecuencia	9.0	24.3	21.9	46.7

Especialmente en Bachillerato y FP de Grado Medio, los/as adolescentes indican que no se llevan a cabo actividades para resolver conflictos en sus fases iniciales ni para mejorar la convivencia en el aula (i.e., medidas proactivas). Además, más de la mitad de estos últimos indican que no han recibido información a través de ninguna vía sobre el problema del acoso escolar (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR ETAPA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTAS MANIFESTACIONES RELATIVAS A LAS ACTIVIDADES QUE SE PONEN EN MARCHA PARA FOMENTAR UN CLIMA POSITIVO EN EL AULA (I.E., “MEDIDAS PROACTIVAS”)

		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
Se hacen algunas actividades para llevarnos mejor	No	10.5	33.6	18.8	35.5
	Baja frecuencia	64.3	63.4	62.4	43.0
	Alta frecuencia	25.2	3.0	18.8	21.5
Se hacen actividades para aprender a resolver problemas que podamos tener entre nosotros/as	No	16.1	42.9	25.0	50.0
	Baja frecuencia	60.7	54.9	56.2	39.6
	Alta frecuencia	23.2	2.2	18.8	10.4
Los profesores/as nos enseñan a resolver conflictos utilizando el diálogo (hablando)	No	8.9	24.0	15.6	20.8
	Baja frecuencia	47.4	56.6	37.5	55.7
	Alta frecuencia	43.7	19.4	46.9	23.5
Hemos recibido formación (charlas, folletos, etc...) sobre el acoso entre compañeros/as	No	4.6	15.3	25.8	53.3
	Baja frecuencia	36.2	51.1	45.2	30.8
	Alta frecuencia	59.2	33.6	29.0	15.9

Sobre las actuaciones del profesorado ante los conflictos que se dan a nivel de aula (i.e., medidas reactivas), es nuevamente en Bachillerato y en FP de Grado Medio donde afirman que, con menor frecuencia, el profesorado identifica situaciones conflictivas y de acosos e interviene de forma adecuada en las mismas (Tabla 3.4).

Tabla 3.4. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR ETAPA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTAS MANIFESTACIONES RELATIVAS A ACTUACIONES DEL PROFESORADO EN LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES QUE ALTERAN EL BUEN CLIMA DE AULA (I.E., "MEDIDAS REACTIVAS")

		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
Los profesores/as se dan cuenta cuando tenemos problemas entre nosotros	No	9.9	13.8	12.5	15.9
	Baja frecuencia	57.2	67.2	40.6	58.9
	Alta frecuencia	32.9	19.0	46.9	25.2
Los profesores/as se dan cuenta cuando algunos compañeros/as acosan a otros	No	14.2	16.7	15.6	24.8
	Baja frecuencia	59.4	67.3	53.1	59.0
	Alta frecuencia	26.4	16.0	31.3	16.2
Los profesores/as intervienen cuando tenemos problemas entre nosotros/as*	No	14.3	9.4	6.2	12.3
	Baja frecuencia	49.1	62.4	50.0	50.0
	Alta frecuencia	36.6	28.2	43.8	37.7
Los profesores/as se enfrentan a los conflictos escolares de manera adecuada	No	5.8	6.4	6.3	15.2
	Baja frecuencia	36.4	52.1	40.6	46.7
	Alta frecuencia	57.8	41.5	53.1	38.1

Nota. * Ítem inverso del instrumento utilizado (ha sido reescrito en sentido positivo para facilitar la comprensión de los datos).

Finalmente, en relación a la acción tutorial, es el alumnado de Formación Profesional, especialmente de Grado Medio, el que indica que este trabajo está ausente en mayor medida, tanto en lo relativo a la formación, como en las situaciones personales o el clima de aula (Tabla 3.5).

TABLA 3.5. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR ETAPA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTAS MANIFESTACIONES RELATIVAS A LAS ACTUACIONES POSITIVAS DEL TUTOR/A EN EL AULA

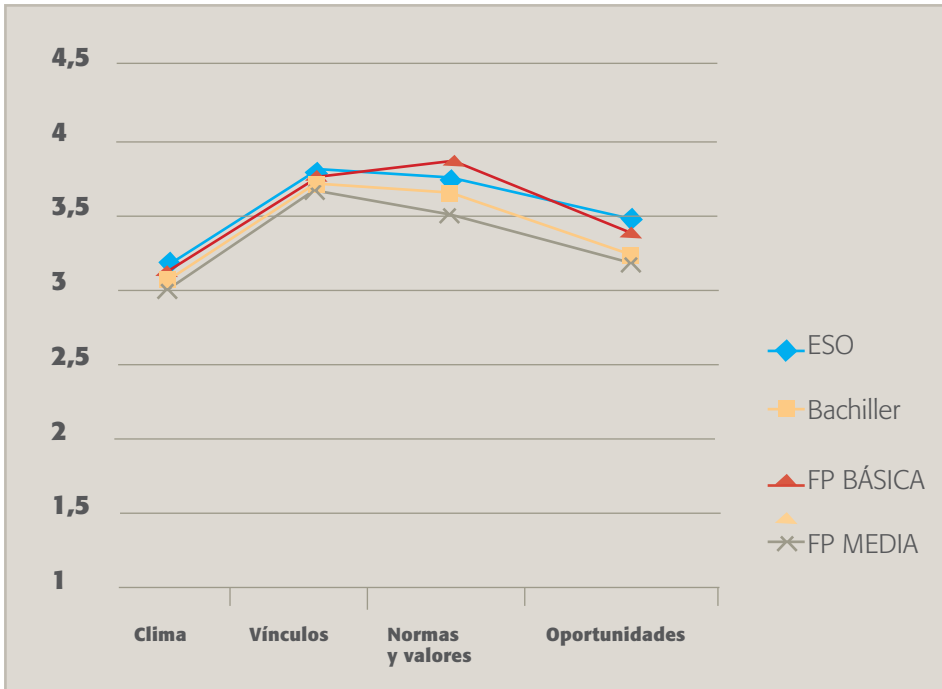
		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
El tutor/a habla con nosotros sobre cuestiones de nuestra formación (académicas)	No	4.4	6.9	15.6	13.1
	Baja frecuencia	44.6	44.4	56.3	46.7
	Alta frecuencia	51.0	48.7	28.1	40.2
El tutor/a nos prepara actividades para llevarnos mejor	No	14.9	41.9	19.4	53.4
	Baja frecuencia	50.0	51.6	51.6	37.1
	Alta frecuencia	35.1	6.5	29.0	9.5
El tutor/a habla con nosotros sobre cómo nos sentimos en clase	No	14.4	25.4	28.1	41.1
	Baja frecuencia	49.1	53.1	50.0	49.5
	Alta frecuencia	36.5	21.5	21.9	9.4
El tutor/a se preocupa mucho por lo que nos pasa	No	8.5	10.7	12.5	24.3
	Baja frecuencia	35.3	50.2	37.5	47.7
	Alta frecuencia	56.2	39.1	50.0	28.0

3.2.2. Clima de Centro

En lo que concierne al análisis del clima percibido en el centro educativo, se utilizó la Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (versión alumnado) de Oliva et al. (2009). Se trata de un instrumento estandarizado de 30 ítems ($\alpha = .87$), que se agrupan en cuatro subescalas: Clima, relativa al grado en que el alumnado percibe las relaciones entre iguales como buenas y el centro como lugar seguro ($\alpha = .72$); Vínculos, relacionada con el sentimiento de pertenencia y satisfacción del alumnado con su propio centro y valoración del apoyo percibido por parte del profesorado ($\alpha = .87$); Claridad de normas y valores, que alude al grado en que el alumnado percibe claridad en los límites y normas del centro e igualmente coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado (7 ítems, $\alpha = .80$); y Empoderamiento y oportunidades positivas, relativa a la valoración de los recursos e instalaciones del centro y de la oferta de actividades dirigidas al alumnado, además de la percepción de su influencia en la vida del centro y del fomento de la participación del alumnado (10 ítems, $\alpha = .81$). La fiabilidad presentada es la obtenida en esta investigación.

Por término medio¹⁰, el alumnado valora de forma positiva el clima de centro, en sus diferentes dimensiones, pero especialmente Vínculos y Claridad de normas y valores (Figura 3.3), una conclusión también observada en el alumnado de Primaria.

FIGURA 3.3. MEDIAS POR ETAPA DE LAS DISTINTAS DIMENSIONES RELATIVAS AL CLIMA DE CENTRO PARA LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS.



¹⁰- 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni acuerdo ni desacuerdo, 4= Acuerdo, 5= Muy de acuerdo.

Con el fin de enriquecer la información aportada por la percepción del clima de centro, exploramos con qué frecuencia el alumnado evita los distintos espacios del centro por temor a sufrir algún tipo de agresión, encontrando porcentajes inferiores al 5%, salvo en el caso de FP Básica en relación con el centro en general y la entrada y salida del mismo, tal y como se aprecia en la Tabla 3.6. No obstante, tomando en consideración todos los espacios, el porcentaje mayor de personas que evitan lugares por miedo se encuentra en la ESO. Finalmente, los porcentajes relativos a la categoría “Otros lugares” aluden fundamentalmente al polideportivo o vestuario, la cafetería y los aledaños del centro.

TABLA 3.6. PORCENTAJE DE PERSONAS POR ETAPA QUE EVITAN DISTINTOS LUGARES POR MIEDO

		ESO	Bach.	FP Básica	FP Medio
El centro educativo	Sí	3.5	1.9	6.5	1.9
	No	96.5	98.1	93.5	98.1
Los pasillos o las escaleras	Sí	4.6	1.9	0.0	0.9
	No	95.4	98.1	100	99.1
Los baños	Sí	3.9	1.9	3.3	1.9
	No	96.1	98.1	96.7	98.1
El patio	Sí	4.6	0.7	0.0	0.0
	No	95.4	99.3	100	100
El comedor	Sí	1.2	0.0	0.0	0.0
	No	98.8	100	100	100
La entrada o salida del centro	Sí	4.6	1.9	6.5	1.9
	No	95.4	98.1	93.5	98.1
Tu clase	Sí	2.3	2.2	3.2	3.8
	No	97.7	97.8	96.8	96.2
La biblioteca	Sí	0.2	0.4	0.0	0.0
	No	99.8	99.6	100	100
Otros lugares	Sí	3.6	0.4	0.0	1.0
	No	96.4	99.6	100	99.0

3.3. Agresiones presenciales entre iguales

Tal y como se ha adelantado, aquí se exploran los comportamientos agresivos entre iguales desde distintas perspectivas, la de la víctima, la del que agrede y la del que los observa, las cuales serán expuesta de forma consecutiva. Para estudiar las agresiones, tanto sufridas como cometidas, ha sido utilizado el instrumento EBIP-Q (Brighi et al., 2012), en su versión adaptada al español (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). Tanto para las agresiones sufridas

como las cometidas, los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Las frecuencias establecidas en la prueba como formato de respuesta fueron adaptadas para su análisis. De esta forma, las puntuaciones oscilan entre 1 (ausencia) y 4 (alta frecuencia), correspondiendo este último a una frecuencia de “más de una vez a la semana”. Para analizar también la presencia de agresiones observadas, se incorporó una única cuestión relativa directamente con la frecuencia con la que se han observado las distintas formas de conducta agresiva, siguiendo el mismo formato de respuesta.

3.3.1. Agresiones sufridas

Doscientas treinta y seis personas afirman haber sufrido al menos una conducta agresiva, de las que a continuación se muestran, con al menos una frecuencia de 1-2 veces al mes durante este curso (Tabla 3.7). Atendiendo a las frecuencias más altas, al menos una vez a la semana o más, el porcentaje se sitúa en un 18.7% del total, ciento cincuenta y seis personas.

En términos generales, la mayoría de la población escolar informa de una ausencia de agresiones recibidas y, cuando sí se reconoce esta situación, la frecuencia de agresiones sufridas parece ser fundamentalmente baja. En este punto, los/as alumnos/as de ESO son los que más agresiones afirman experimentar, seguidos de los de FP Básica. Esto no quiere decir que no existan estudiantes que hayan sido agredidos con una frecuencia media o alta, como se puede ver en la Tabla 3.7.

Los resultados también muestran que la población masculina recibe más agresiones en todas sus formas, a excepción de la exclusión social. Cabe resaltar algunos resultados: las agresiones físicas, como golpear, amenazar, robar o romper objetos, están más presentes en alta frecuencia en los estudiantes varones de Bachillerato, mientras que insultar y hablar mal de uno/a es más frecuente durante la ESO, coincidiendo este último resultado con el de FP Básica.

TABLA 3.7. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR SEXO Y ETAPA CON LA QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE DISTINTAS AGRESIONES

	MUJER				VARON				
	ESO	BACH	FPB	FPM	ESO	BACH	FPB	FPM	
Golpear, patear, empujar	Ausencia	82.2	87.1	88.2	96.4	73.5	81.9	76.9	100
	Baja frecuencia	14.2	9.5	11.8	3.6	20.6	10.3	23.1	0.0
	Frecuencia media	0.8	2.0	0.0	0.0	2.4	0.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	2.8	1.4	0.0	0.0	3.5	6.9	0.0	0.0
Insultar	Ausencia	49.2	67.3	55.6	76.4	39.2	62.1	38.5	68.8
	Baja frecuencia	29.7	22.4	27.8	18.2	31.0	19.8	46.2	29.2
	Frecuencia media	8.2	6.1	5.6	0.0	12.9	2.6	7.7	0.0
	Alta frecuencia	12.9	4.1	11.1	5.5	17.0	15.5	7.7	2.1
Decir a otros sobre mí	Ausencia	43.9	61.9	44.4	65.5	57.1	63.8	61.5	81.3
	Baja frecuencia	33.7	26.5	33.3	20.0	22.9	19.8	15.4	14.6
	Frecuencia media	8.6	3.4	16.7	1.8	7.6	7.8	7.7	0.0
	Alta frecuencia	13.7	8.2	5.6	12.7	12.4	8.6	15.4	4.2

TABLA 3.7. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR SEXO Y ETAPA CON LA QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE DISTINTAS AGRESIONES

ESO	BACH	MUJER				VARON			
		FPB	FPM	ESO	BACH	FPB	FPM	FPB	FPM
Amenazar	Ausencia	89.0	92.5	88.9	92.9	78.4	91.4	69.2	93.8
	Baja frecuencia	7.1	7.5	0.0	3.6	16.4	2.6	23.1	6.3
	Frecuencia media	2.0	0.0	11.1	0.0	1.8	1.7	7.7	0.0
	Alta frecuencia	2.0	0.0	0.0	3.6	3.5	4.3	0.0	0.0
Robar, romper	Ausencia	73.8	86.4	77.8	92.9	69.2	81.0	84.6	87.5
	Baja frecuencia	22.7	12.2	22.2	5.4	24.4	12.1	7.7	12.5
	Frecuencia media	2.7	0.0	0.0	0.0	3.5	3.4	7.7	0.0
	Alta frecuencia	0.8	1.4	0.0	1.8	2.9	3.4	0.0	0.0
Excluir, ignorar	Ausencia	76.4	82.3	76.5	66.1	77.2	80.2	84.6	93.8
	Baja frecuencia	16.5	12.9	23.5	23.2	15.2	12.9	15.4	2.1
	Frecuencia media	3.5	0.7	0.0	0.0	1.8	5.2	0.0	2.1
	Alta frecuencia	3.5	4.1	0.0	10.7	5.8	1.7	0.0	2.1
Difundir rumores	Ausencia	61.7	76.9	66.7	69.6	64.9	76.7	92.3	81.3
	Baja frecuencia	27.0	17.0	22.2	14.3	21.1	17.2	7.7	16.7
	Frecuencia media	4.3	2.7	5.6	5.4	5.3	3.4	0.0	0.0
	Alta frecuencia	7.0	3.4	5.6	10.7	8.8	2.6	0.0	2.1

3.3.2. Agresiones cometidas

Ciento veintitrés personas afirman haber cometido al menos una agresión, de las que figuran en la Tabla 3.8, sobre otros/as compañeros/as al menos 1-2 veces al mes durante este curso. Atendiendo a las frecuencias más altas, al menos una vez a la semana o más, el porcentaje se sitúa en un 8.2% del total, sesenta y ocho personas.

En el caso de alumnado que ha agredido a otros/as (7 ítems; $\alpha = .74$), se encuentran más agresiones, en forma de insultos y hablar mal de otros, en ESO y FP Básica.

Tabla 3.8. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y ETAPA, CON LA QUE HAN AGREDIDO DE DISTINTOS MODOS A OTROS/AS.

	MUJER				VARON				
	ESO	BACH	FPB	FPM	ESO	BACH	FPB	FPM	
Golpear, patear, empujar	Ausencia	89.5	98.0	94.4	96.4	70.8	81.9	76.9	89.6
	Baja frecuencia	8.6	2.0	5.6	3.6	19.9	11.2	23.1	4.2
	Frecuencia media	0.8	0.0	0.0	0.0	4.1	0.0	0.0	2.1
	Alta frecuencia	1.2	0.0	0.0	0.0	5.3	6.9	0.0	4.2
Insultar	Ausencia	65.7	82.3	66.7	81.8	58.2	60.0	46.2	66.7
	Baja frecuencia	28.7	15.6	22.2	16.4	26.5	26.1	46.2	29.2
	Frecuencia media	2.4	1.4	5.6	1.8	7.6	4.3	7.7	0.0
	Alta frecuencia	3.1	0.7	5.6	0.0	7.6	9.6	0.0	4.2
Decir a otros sobre mí	Ausencia	73.4	81.6	77.8	76.4	73.3	68.7	61.5	77.1
	Baja frecuencia	19.9	12.9	11.1	20.0	15.7	15.7	23.1	16.7
	Frecuencia media	2.7	2.7	5.6	3.6	6.4	11.3	15.4	2.1
	Alta frecuencia	3.9	2.7	5.6	0.0	4.7	4.3	0.0	4.2

Tabla 3.8. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR SEXO Y ETAPA, CON LA QUE HAN AGREDIDO DE DISTINTOS MODOS A OTROS/AS.

	MUJER						VARON			
	ESO	BACH	FPB	FPM	ESO	BACH	FPB	FPM		
Amenazar,	Ausencia	95.7	98.0	88.9	96.4	86.0	90.4	84.6	87.5	
	Baja frecuencia	3.9	2.0	11.1	3.6	10.5	3.5	15.4	10.4	
	Frecuencia media	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	2.1	
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	3.5	4.3	0.0	0.0	
Robar, romper	Ausencia	97.3	98.6	94.4	98.2	90.7	90.4	92.3	93.8	
	Baja frecuencia	2.7	1.4	5.6	0.0	5.2	5.2	7.7	6.3	
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	1.8	1.7	2.6	0.0	0.0	
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3	1.7	0.0	0.0	
Excluir, ignorar	Ausencia	78.0	87.8	72.2	71.9	81.5	78.4	92.3	81.3	
	Baja frecuencia	19.6	8.8	22.2	22.8	13.9	14.7	7.7	12.5	
	Frecuencia media	0.8	2.0	5.6	1.8	1.7	3.4	0.0	0.0	
	Alta frecuencia	1.6	1.4	0.0	3.5	2.9	3.4	0.0	6.3	
Difundir rumores	Ausencia	89.4	94.6	100	91.2	89.0	85.3	100	95.8	
	Baja frecuencia	10.2	4.8	0.0	8.8	7.5	8.6	0.0	4.2	
	Frecuencia media	0.0	0.7	0.0	0.0	1.7	6.0	0.0	0.0	
	Alta frecuencia	0.4	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	

3.3.3. Agresiones observadas

Doscientas treinta y cuatro personas admiten haber observado agresiones y situaciones de acoso, al menos 1-2 veces al mes durante este curso (Tabla 3.9). En relación con las frecuencias más altas, al menos una vez a la semana o más, el porcentaje se sitúa en un 13.7% del total (i.e., 115 personas). La media de agresiones observadas por los/as estudiantes es media-alta, dato coherente con lo descrito previamente; además, los resultados relativos a la frecuencia son más altos en las etapas de ESO y Bachillerato (Tabla 3.9).

TABLA 3.9. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA POR SEXO Y ETAPA CON LA QUE HAN OBSERVADO AGRESIONES

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Observar a alguien acosar a otros	Ausencia	38.6	44.2	38.9	49.1	38.2	37.1	46.2	56.3
	Baja frecuencia	32.3	40.1	44.4	26.3	34.7	35.3	46.2	20.8
	Frecuencia media	17.3	8.2	11.1	12.3	12.7	12.9	0.0	16.7
	Alta frecuencia	11.8	7.5	5.6	12.3	14.5	14.7	7.7	6.3

3.3.3.1. Potenciales reacciones ante la observación de comportamientos agresivos

En el caso de quienes observan agresiones resulta esencial explorar de qué modo se actúa, en tanto que esto puede ser clave para entender el comportamiento agresivo y el fenómeno del acoso escolar. Para explorar esta cuestión, se diseñaron cuestiones específicas para poder responder a dicho objetivo de estudio. En relación a este asunto, en general, encontramos que el alumnado, en caso de encontrarse con situaciones de acoso o en las que se cometen agresiones, normalmente intentaría pararlo, especialmente si es amigo/a la persona agredida, aunque dicen también que lo intentarían en otros casos, especialmente en el caso de Bachillerato. No se reirían de la persona o situación, especialmente en FP Básica, ni tampoco pasarían de largo, especialmente en Bachillerato. Además, es frecuente que respondan que, en esas situaciones, informarían a un adulto, bien del centro o a un familiar, sobre todo, en este caso, los estudiantes de Bachillerato, aunque en este escenario los/as adolescentes de FP Básica piensan que lo comunicarían en menor grado que el resto, sobre todo al entorno familiar (Tabla 3.10).

Tabla 3.10. PORCENTAJES POR ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE RESPONDERÍAN DE DISTINTOS MODOS ANTE SITUACIONES EN QUE OBSERVAN ACOSO

		ESO	BACH	FPB	FPM
Nada. pasar de largo	Ausencia	49.4	43.4	56.7	53.8
	Baja frecuencia	41.5	46.0	40.0	37.7
	Alta frecuencia	9.1	10.6	3.3	8.5
Decírsele a un adulto del centro	Ausencia	17.5	21.0	35.5	22.6
	Baja frecuencia	42.3	50.2	38.7	40.6
	Alta frecuencia	40.2	28.8	25.8	36.8
Decírsele a familiar adulto	Ausencia	29.5	34.0	58.6	36.2
	Baja frecuencia	35.6	46.0	17.2	38.1
	Alta frecuencia	34.9	20.0	24.1	25.7
Reírme	Ausencia	80.0	77.2	71.0	84.6
	Baja frecuencia	16.8	20.2	22.6	14.4
	Alta frecuencia	3.3	2.6	6.5	1.0
Intentar pararlo si es amigo/a	Ausencia	7.0	3.0	15.6	10.3
	Baja frecuencia	13.6	10.9	6.3	10.3
	Alta frecuencia	79.4	86.1	78.1	79.4
Intentar pararlo aunque no sea amigo/a	Ausencia	11.0	6.0	21.9	18.7
	Baja frecuencia	42.0	45.7	28.1	32.7
	Alta frecuencia	47.1	48.3	50.0	48.6

3.4. Agresiones virtuales entre iguales

Este trabajo explora no sólo las agresiones que se producen de forma presencial, sino que también indaga hasta qué punto las agresiones virtuales están presentes en el alumnado, tanto si son sufridas como cometidas u observadas. Para explorar las agresiones virtuales sufridas y cometidas se ha realizado una adaptación del Cuestionario de Cyberbullying (CCB; Garaigordobil y Fernández-Tomé, 2011), reduciendo cada dimensión (agresiones sufridas y agresiones cometidas) de 15 ítems cada una a 10 ítems cada una, manteniendo el formato de respuesta original tipo Likert de 1 (“Nunca”) a 5 (“Siempre”), que fue recodificado en cuatro categorías de frecuencia (de 1 = Ausencia a 4 = Alta frecuencia). Para la evaluación de las agresiones virtuales observadas y, siguiendo la forma de evaluación realizada para las agresiones presenciales, se diseñó una pregunta acerca de la frecuencia de agresiones observadas, con el mismo formato de respuesta indicado previamente.

3.4.1. Agresiones virtuales sufridas

Ciento cuatro personas afirman haber sufrido al menos una conducta, de las que se muestran en la Tabla 3.11, durante este curso (entre algunas veces y siempre). Atendiendo a las frecuencias más altas, al menos una vez a la semana o más, el porcentaje se sitúa en un 5.3% del total (i.e., 45 personas). Como se aprecia en la Tabla 3.11, la frecuencia de agresiones virtuales en los/as adolescentes es baja (10 ítems; $\alpha = .81$), según informan los/as participantes.

En este caso, a diferencia de las formas de agresión tradicionales previamente analizadas, parece que es más frecuente experimentar agresiones virtuales en las mujeres que en los varones y está especialmente presente en los cursos de FP Básica, además en ambos sexos. Por ejemplo, los mensajes y llamadas ofensivas o la suplantación de identidad son más habituales en víctimas varones de FP Básica, mientras que la difusión, difamación, amenaza, chantaje, asilamiento, etc., a través de las redes (i.e., ser víctima de estas agresiones) es más frecuente entre las mujeres de estos ciclos.

TABLA 3.11. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE DISTINTAS AGRESIONES VIRTUALES

	Mujer				Varón			
	ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Mensajes o llamadas ofensivos	Ausencia	79.3	80.4	83.2	89.4	80.7	86.2	91.6
	Baja frecuencia	10.5	11.5	5.6	3.5	11.7	9.5	6.3
	Frecuencia media	6.3	6.1	5.6	5.3	4.7	1.7	0.0
	Alta frecuencia	3.9	2.0	5.6	1.8	2.9	0.0	2.1
Agresión grabada y colgada en internet	Ausencia	97.3	99.3	94.4	98.2	96.5	99.1	97.9
	Baja frecuencia	1.9	0.7	0.0	1.8	1.2	0.0	0.0
	Frecuencia media	0.4	0.0	5.6	0.0	1.7	0.9	2.1
	Alta frecuencia	0.4	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0
Difusión de fotos o vídeos privados en las redes	Ausencia	95.3	95.3	88.9	98.2	94.7	95.6	100
	Baja frecuencia	3.1	2.0	5.6	1.8	1.8	2.6	0.0
	Frecuencia media	1.2	0.7	5.6	0.0	0.6	0.9	0.0
	Alta frecuencia	0.4	2.0	0.0	0.0	2.9	0.9	0.0
Chantaje o amenazas en llamadas o mensajes	Ausencia	92.5	94.6	83.3	94.7	93.0	84.6	93.7
	Baja frecuencia	4.3	3.4	16.7	3.5	3.5	1.7	4.2
	Frecuencia media	2.0	1.4	0.0	1.8	2.9	0.9	0.0
	Alta frecuencia	1.2	0.7	0.0	0.0	0.6	1.7	2.1
Acoso sexual por llamadas o mensajes	Ausencia	97.2	95.2	94.4	96.4	94.8	97.4	91.6
	Baja frecuencia	0.8	4.1	5.6	1.8	2.9	1.7	6.3
	Frecuencia media	1.2	0.0	0.0	1.8	0.6	0.9	2.1
	Alta frecuencia	0.8	0.7	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0

	Mujer				Varón			
	ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Suplantar identidad en redes sociales	Ausencia	96.1	99.3	94.4	96.5	95.3	84.6	97.9
	Baja frecuencia	2.7	0.0	5.6	0.0	0.6	15.4	0.0
	Frecuencia media	1.2	0.7	0.0	3.5	2.3	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	1.8	0.0	2.1
Acoso para aislar en redes sociales	Ausencia	97.3	94.6	83.3	96.5	95.3	92.3	97.9
	Baja frecuencia	1.2	2.7	11.1	1.8	1.7	7.7	0.0
	Frecuencia media	0.8	2.0	5.6	0.0	1.7	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.7	0.7	0.0	1.7	1.3	0.0	2.1
Chantaje a cambio de no divulgar intimidades en las redes sociales	Ausencia	97.7	99.3	88.9	96.5	93.0	100	97.9
	Baja frecuencia	2.3	0.0	11.1	1.8	3.5	0.0	0.0
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	1.7	1.8	0.0	2.1
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0
Amenazas de muerte personales o a la familia	Ausencia	98.0	97.3	88.9	98.2	93.6	92.3	95.8
	Baja frecuencia	1.2	2.0	11.1	1.8	4.1	7.7	2.1
	Frecuencia media	0.8	0.7	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	0.0	2.1
Difamaciones o difusión de rumores falsos	Ausencia	88.3	86.4	72.2	93.0	90.2	84.6	93.8
	Baja frecuencia	5.4	7.5	27.8	5.3	5.2	7.7	4.2
	Frecuencia media	3.9	4.1	0.0	1.7	1.7	7.7	2.0
	Alta frecuencia	2.4	2.0	0.0	0.0	2.9	0.0	0.0

3.4.2. Agresiones virtuales cometidas

En relación con las agresiones virtuales ejercidas sobre otros/as (9 ítems; $\alpha = .85$), hay poco reconocimiento de ello, partiendo de la baja frecuencia que observamos en las respuestas del alumnado. Concretamente, 35 personas afirman haber cometido agresiones virtuales durante este curso. Observando las frecuencias más altas, "siempre", el porcentaje se sitúa en un 1.4% del total (i.e., 12 personas). No obstante, por término medio, las agresiones virtuales más cometidas son los mensajes o llamadas ofensivas, especialmente en ESO y FP de Grado Medio; la difusión de fotos o vídeos privados en las redes, el chantaje o amenazas en mensajes o llamadas y las amenazas de muerte personales o a la familia, también tienen una presencia reseñable, especialmente en FP de Grado Medio (Tabla 3.12).

Sigue destacando que son las mujeres de FP Básica las que con más frecuencia afirman ejercer agresiones a través de mensajes, llamadas ofensivas, chantajes o amenazas; seguido de varones de FP con llamadas ofensivas o FP de Grado Medio a través de difusión de fotos y vídeos privados. A su vez, ambos sexos en ciclos de FP informan que han usado las redes para amenazar de muerte a otra persona o a sus familiares con una baja frecuencia (Tabla 3.12).

TABLA 3.12. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE HAN COMETIDO AGRESIONES VIRTUALES DE DISTINTOS MODOS A OTROS/AS

	Mujer				Varón				
	ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM	
Mensajes o llamadas ofensivos	Ausencia	90.7	98.6	88.9	96.5	91.3	94.8	92.3	89.6
	Baja frecuencia	6.2	1.4	11.1	3.5	4.1	4.3	7.7	4.2
	Frecuencia media	1.9	0.0	0.0	0.0	4.1	0.0	0.0	4.2
	Alta frecuencia	1.2	0.0	0.0	0.0	0.5	0.9	0.0	2.0
Agresión grabada y colgada en internet	Ausencia	98.4	100	100	98.2	97.1	99.1	100	100
	Baja frecuencia	1.6	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	1.8	1.8	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.9	0.0	0.0
Difusión de fotos o vídeos privados en las redes	Ausencia	97.3	96.6	100	98.2	94.8	94.0	100	93.8
	Baja frecuencia	2.3	1.4	0.0	0.0	2.9	0.9	0.0	4.1
	Frecuencia media	0.4	2.0	0.0	0.0	0.6	5.1	0.0	2.1
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	1.8	1.7	0.0	0.0	0.0
Chantaje o amenazas en llamadas o mensajes	Ausencia	98.4	99.3	88.9	96.5	96.5	98.3	100	93.7
	Baja frecuencia	1.2	0.0	11.1	3.5	2.3	1.7	0.0	2.1
	Frecuencia media	0.4	0.7	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	4.2
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0
Acoso sexual por llamadas o mensajes	Ausencia	99.6	100	100	98.2	97.1	99.1	100	97.9
	Baja frecuencia	0.4	0.0	0.0	1.8	0.6	0.9	0.0	2.1
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Suplantar identidad en redes sociales	Ausencia	99.6	99.3	100	98.2	98.8	98.3	100	95.8
	Baja frecuencia	0.4	0.0	0.0	1.8	0.0	0.9	0.0	4.2
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.8	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Acoso para aislar en redes sociales	Ausencia	99.6	100	100	98.2	95.3	99.1	100	97.9
	Baja frecuencia	0.4	0.0	0.0	1.8	2.9	0.0	0.0	2.1
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.0
Chantaje a cambio de no divulgar intimidades en las redes sociales	Ausencia	100	100	100	98.2	94.7	98.3	100	95.8
	Baja frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3	0.8	0.0	2.1
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	1.8	1.8	0.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	2.1
Amenazas de muerte personales o a la familia	Ausencia	98.8	99.3	94.4	98.2	95.9	97.4	100	93.8
	Baja frecuencia	1.2	0.7	5.6	0.0	2.4	0.9	0.0	4.1
	Frecuencia media	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.9	0.0	2.1
	Alta frecuencia	0.0	0.0	0.0	1.8	1.1	0.8	0.0	0.0

3.4.3. Agresiones virtuales observadas

En relación con haber observado agresiones virtuales (Tabla 3.13), entre las 93 personas que afirman haber observado alguna situación durante este curso, por término medio, la frecuencia ha sido baja, siendo mayor la media en el caso de ESO y de Bachillerato. Atendiendo a las frecuencias más altas, el porcentaje se sitúa en un 2.5% del total (i.e., 21 personas).

El alumnado que más informa haber sido testigo de estas agresiones, en baja frecuencia, son estudiantes en ESO y mujeres en Bachillerato; los grados de FP de Grado Medio informan de menos casos observados. Aun así, un 10% de estos mismos grupos informan de ser testigos en una frecuencia media.

TABLA 3.13. PORCENTAJES, POR SEXO Y ETAPA, DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE HAN OBSERVADO DISTINTAS CONDUCTAS RELATIVAS A AGRESIONES VIRTUALES

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Observar agresión por redes sociales o llamadas	Ausencia	66.4	65.5	83.3	87.7	70.3	75.9	84.6	87.2
	Baja frecuencia	20.3	22.3	16.7	5.3	17.4	15.5	15.4	6.4
	Frecuencia media	10.5	10.1	0.0	5.3	9.3	6.9	0.0	4.3
	Alta frecuencia	2.8	2.1	0.0	1.7	3.0	1.7	0.0	2.1

3.5. Víctimas de agresiones: su experiencia

En este trabajo, además de explorar la percepción del clima escolar y la posible existencia de agresiones, se analizan también las vivencias de quienes afirman haber sufrido agresiones en el contexto escolar, por resultar informantes clave para la puesta en marcha de propuestas de intervención educativa.

En este sentido, de las 100 personas que indican haberse sentido acosadas, el 61.7% son mujeres. Además, son ellas quienes indican que se sienten acosadas en mayor medida en todas las etapas, salvo en el caso de FP Básica. También en el caso de las mujeres, la agresión es cometida con mayor frecuencia por un grupo de chicas en todas las etapas educativas (con porcentajes entre el 25 y el 50%); mientras que, en el caso de los varones, indican con mayor frecuencia que han sido agredidos por otro varón (con porcentajes entre el 25 y el 70%). En este caso, no se registran casos en FP Básica, si bien es necesario recordar que el número de participantes es sensiblemente inferior al del resto de etapas educativas. En todos los casos, entre quienes indican sufrir situaciones de acoso, la mayor parte lleva sufriendolo meses e incluso varios cursos (Tabla 3.14).

Por otro lado, parece que las agresiones son cometidas por compañeros/as del centro en casi la totalidad de casos con independencia de la etapa educativa y del sexo, y de la propia clase, especialmente en el caso de las mujeres de Formación Profesional, con porcentajes superiores al 75%. Finalmente, tanto en varones como en mujeres, las agresiones han sido cometidas mayoritariamente por personas de su misma edad (Tabla 3.14).

TABLA 3.14. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA SENSACIÓN DE SENTIRSE ACOSADO/A Y DEL TIEMPO QUE LLEVAN SUFRIENDO SITUACIONES DE ACOSO

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Sentirse acosado/a	Sí	47.4	50.0	25.0	66.7	36.0	12.5	0.0	25.0
	No	52.6	50.0	75.0	33.3	60.0	87.5	0.0	75.0
Tiempo de acoso	Entre 2 y 7 días	9.7	0.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	33.3
	Algunas semanas	19.4	20.0	0.0	0.0	30.0	28.6	0.0	0.0
	Algunos meses	29.0	30.0	66.7	80.0	25.0	28.6	0.0	66.7
	Algunos cursos	41.9	50.0	33.3	20.0	40.0	42.8	0.0	0.0
Edad de quien lo ha hecho	Mi edad	68.8	66.7	0.0	0.0	81.8	85.7	0.0	0.0
	Mayores que yo	25.0	25.0	25.0	40.0	9.1	0.0	0.0	0.0
	Menores que yo	3.1	0.0	50.0	40.0	9.1	14.3	0.0	33.3
	Mayores y menores que yo	3.1	8.3	25.0	20.0	0.0	0.0	0.0	66.7

Ante estas situaciones, tal y como se refleja en la Tabla 3.15, los varones afirman que tienden a defenderse, vengarse y evitar algunos lugares con mayor frecuencia que las mujeres, mientras que son estas quienes con mayor frecuencia indican no hacer nada o tratar de evitar a las personas que les han agredido. Además, algunas personas participantes también exponen que han respondido con otras acciones, entre las que destacarían comunicarlo al centro, la familia o alguien de confianza, tanto en varones como en mujeres, o agredir a los/as agresores/as, especialmente en el caso de los varones.

TABLA 3.15. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE RESPONDEN DE DISTINTOS MODOS ANTE EL HECHO DE SUFRIR AGRESIONES

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Me he defendido	Ausencia	16.7	23.1	50.0	33.4	30.4	12.5	0.0	25.0
	Baja frecuencia	36.1	53.8	25.0	33.3	17.4	50.0	0.0	25.0
	Alta frecuencia	47.2	23.1	25.0	33.3	52.2	37.5	0.0	50.0
He esperado y me he vengado	Ausencia	75.0	75.0	100	83.3	43.5	37.5	0.0	75.0
	Baja frecuencia	19.4	25.0	0.0	16.7	26.1	25.0	0.0	25.0
	Alta frecuencia	5.6	0.0	0.0	0.0	30.4	37.5	0.0	0.0
No he hecho nada	Ausencia	41.7	15.4	25.0	33.4	72.7	50.0	0.0	75.0
	Baja frecuencia	33.3	38.5	25.0	33.3	9.1	12.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	25.0	46.1	50.0	33.3	18.2	37.5	0.0	25.0

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
He evitado algunos sitios	Ausencia	52.8	58.3	50.0	50.0	47.8	62.5	0.0	75.0
	Baja frecuencia	25.0	33.3	25.0	33.3	17.4	12.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	22.2	8.3	25.0	16.7	34.8	25.0	0.0	25.0
He evitado a esas personas	Ausencia	50.0	50.0	0.0	0.0	33.4	0.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	33.3	0.0	0.0	0.0	66.6	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	16.7	50.0	100	100	0.0	0.0	0.0	0.0
Otros	Ausencia	59.1	80.0	50.0	75.0	60.0	0.0	100	100
	Baja frecuencia	4.5	20.0	0.0	25.0	10.0	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	36.4	0.0	50.0	0.0	30.0	100	0.0	0.0

En línea con lo anterior, acerca de quiénes son las personas a las que más cuentan las agresiones sufridas, encontramos que es en Bachillerato donde con mayor frecuencia no comunican la situación a nadie, tanto varones como mujeres, pero especialmente estos últimos, ni siquiera a sus familias o amistades más íntimas (Tabla 3.16).

TABLA 3.16. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE CUENTAN A DISTINTAS PERSONAS LA SITUACIÓN DE AGRESIÓN SUFRIDAS

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Me lo he llamado	Ausencia	48.6	25.0	0.0	50.0	45.6	25.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	25.7	25.0	66.7	33.3	27.3	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	25.7	50.0	33.3	16.7	27.3	75.0	0.0	0.0
Algún profesor/a	Ausencia	38.9	69.2	66.7	66.7	54.6	75.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	44.4	15.4	33.3	33.3	22.7	12.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	16.7	15.4	0.0	0.0	22.7	12.5	0.0	0.0
Mi tutor/a	Ausencia	47.2	61.5	75.0	66.7	59.1	50.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	38.9	23.1	0.0	33.3	18.2	25.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	13.9	15.4	25.0	0.0	22.7	25.0	0.0	0.0
Algún familiar (padre, madre, etc.)	Ausencia	25.0	15.4	25.0	50.0	40.9	75.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	30.6	23.1	25.0	16.7	9.1	25.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	44.4	61.5	50.0	33.3	50.0	0.0	0.0	0.0
Mi mejor amigo/a	Ausencia	20.0	15.4	25.0	0.0	22.7	62.5	0.0	0.0
	Baja frecuencia	11.4	15.4	25.0	33.3	18.2	25.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	68.6	69.2	50.0	66.7	59.1	12.5	0.0	0.0
Algún compañero/a	Ausencia	31.4	61.5	25.0	16.7	31.8	42.9	0.0	0.0
	Baja frecuencia	37.2	15.4	50.0	50.0	31.8	42.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	31.4	23.1	25.0	33.3	36.4	14.2	0.0	0.0

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Otras personas	Ausencia	40.9	62.5	0.0	75.0	84.2	100	0.0	0.0
	Baja frecuencia	22.7	25.0	100	25.0	5.3	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	36.4	12.5	0.0	0.0	10.5	0.0	0.0	0.0

Además, el alumnado también informa acerca de las personas de las que han recibido ayuda, cuando han comunicado que están sufriendo agresiones. En este sentido, el alumnado percibe en frecuencias mayoritarias, tanto varones como mujeres en todas las etapas, mayor ayuda por parte de familiares y amigos/as íntimos/as. Además, en porcentajes en torno al 50% y superiores, tanto varones como mujeres, consideran no recibir ninguna ayuda del profesorado ni de los/as tutores/as. Finalmente, responden a la categoría "Otros" fundamentalmente refiriéndose al centro de forma general u otras figuras del mismo no recogidas, como el profesorado de apoyo, etc., además de la pareja (Tabla 3.17).

TABLA 3.17. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA CON LA QUE SE PERCIBE QUE DISTINTAS PERSONAS LES HAN AYUDADO TRAS LAS AGRESIONES SUFRIDAS

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Nadie	Ausencia	62.9	58.3	66.7	50.0	52.4	50.0	0.0	75.0
	Baja frecuencia	20.0	16.7	33.3	50.0	23.8	12.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	17.1	25.0	0.0	0.0	23.8	37.5	0.0	25.0
Profesor/a	Ausencia	31.4	75.0	66.7	100	36.4	50.0	0.0	25.0
	Baja frecuencia	40.0	16.7	0.0	0.0	22.7	37.5	0.0	50.0
	Alta frecuencia	28.6	8.3	33.3	0.0	40.9	12.5	0.0	25.0
Tutor/a	Ausencia	48.6	66.6	100	100	31.8	50.0	0.0	75.0
	Baja frecuencia	34.3	16.7	0.0	0.0	18.2	37.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	17.1	16.7	0.0	0.0	50.0	12.5	0.0	25.0
Familiar	Ausencia	25.7	33.3	0.0	100	9.1	50.0	0.0	25.0
	Baja frecuencia	22.9	25.0	50.0	0.0	13.6	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	51.4	41.7	50.0	0.0	77.3	50.0	0.0	75.0
Mejor amigo/a	Ausencia	8.8	30.8	0.0	75.0	13.6	50.0	0.0	25.0
	Baja frecuencia	8.8	15.4	25.0	0.0	22.7	12.5	0.0	25.0
	Alta frecuencia	82.4	53.8	75.0	25.0	63.7	37.5	0.0	50.0
Compañero/a	Ausencia	20.6	61.5	0.0	50.0	33.3	50.0	0.0	50.0
	Baja frecuencia	32.3	23.1	66.7	0.0	23.8	37.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	47.1	15.4	33.3	50.0	42.9	12.5	0.0	50.0
Otros	Ausencia	70.0	62.5	0.0	50.0	81.3	100	0.0	50.0
	Baja frecuencia	5.0	25.0	0.0	0.0	6.2	0.0	0.0	50.0
	Alta frecuencia	25.0	12.5	0.0	50.0	12.5	0.0	0.0	0.0

Sin duda, ser víctima de cualquier forma de agresión genera en la persona sentimientos diversos, generalmente negativos. No obstante, los datos de alta frecuencia más elevados aluden a sentimientos de vergüenza y tristeza, especialmente en Bachillerato; de rabia o enfado, sobre todo descritos en esta última etapa y FP Básica; además de dolores físicos o falta de concentración, en el caso también de FP Básica. Además, los varones afirman con más frecuencia que las mujeres, que les da igual haber sufrido agresiones, mientras que son ellas las que manifiestan con frecuencias más altas sentirse avergonzadas o humilladas, tristes o con dolores de cabeza o estómago, de forma más acentuada en Bachillerato y FP Básica (Tabla 3.18). Ambos sexos indican en porcentajes elevados sentimientos de rabia o enfado, especialmente en Bachillerato y Formación Profesional. Finalmente, quienes responden a la opción “Otros”, destacan la decepción con el funcionamiento social, el aislamiento o la expectativa de revictimización.

Tabla 3.18. PORCENTAJES POR SEXO Y ETAPA DE LA FRECUENCIA CON LA QUE ESTÁN PRESENTES DISTINTOS SENTIMIENTOS TRAS SUFRIR AGRESIONES

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Me ha dado igual	Ausencia	57.1	69.2	0.0	40.0	50.0	37.5	0.0	50.0
	Baja frecuencia	34.3	30.8	66.7	20.0	22.7	0.0	0.0	25.0
	Alta frecuencia	8.6	0.0	33.3	40.0	27.3	62.5	0.0	25.0
Avergonzado/a, humillado/a	Ausencia	25.7	7.7	100	40.0	45.5	25.0	0.0	50.0
	Baja frecuencia	40.0	23.1	0.0	20.0	45.5	37.5	0.0	25.0
	Alta frecuencia	34.3	69.2	0.0	40.0	9.0	37.5	0.0	25.0
Triste, deprimido/a	Ausencia	19.4	0.0	50.0	60.0	39.1	25.0	0.0	75.0
	Baja frecuencia	13.9	15.4	0.0	0.0	34.8	37.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	66.7	84.6	50.0	40.0	26.1	37.5	0.0	25.0
Con rabia, enfadado/a	Ausencia	20.0	0.0	0.0	40.0	9.0	12.5	0.0	0.0
	Baja frecuencia	25.7	25.0	0.0	20.0	45.5	37.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	54.3	75.0	100	40.0	45.5	50.0	0.0	100
Atemorizado/a, asustado/a	Ausencia	45.4	53.8	75.0	80.0	54.5	62.5	0.0	75.0
	Baja frecuencia	27.3	15.4	0.0	0.0	31.8	12.5	0.0	0.0
	Alta frecuencia	27.3	30.8	25.0	20.0	13.7	25.0	0.0	25.0
Temor a ir al centro	Ausencia	47.2	53.8	25.0	60.0	63.6	75.0	0.0	75.0
	Baja frecuencia	27.8	30.8	50.0	20.0	13.6	0.0	0.0	25.0
	Alta frecuencia	25.0	15.4	25.0	20.0	22.8	25.0	0.0	0.0
Dolor de cabeza o estómago	Ausencia	38.9	38.4	0.0	40.0	63.6	87.5	0.0	50.0
	Baja frecuencia	27.8	30.8	25.0	60.0	18.2	12.5	0.0	25.0
	Alta frecuencia	33.3	30.8	75.0	0.0	18.2	0.0	0.0	25.0
Dificultad de concentración en clase	Ausencia	33.3	30.8	0.0	80.0	57.1	62.5	0.0	50.0
	Baja frecuencia	22.3	23.1	25.0	0.0	19.1	25.0	0.0	25.0
	Alta frecuencia	44.4	46.1	75.0	20.0	23.8	12.5	0.0	25.0
Angustia	Ausencia	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	Baja frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	33.3	66.7	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0

Además, las atribuciones que el alumnado hace sobre las razones por las que han sido agredidos/as son diversas, como se puede observar en la Tabla 3.19, donde se recogen las categorías emergentes que surgen de las respuestas a la pregunta abierta realizada. De este modo, los varones de las distintas etapas consideran con mayor frecuencia que no lo saben, u otras opciones, entre las que incluyen ser objeto de burlas, ser considerados/as diferentes (e.g., cultura, idioma, etc.), las propias características o situación personal de quien agrede. En el caso de las mujeres, consideran de modo general que las razones son fundamentalmente el placer por agredir o la envidia, especialmente en Formación Profesional, junto con las cuestiones psicológicas, como ser percibida como débil, inofensiva o inferior.

Tabla 3.19. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR GÉNERO Y ETAPA, DE MOTIVOS QUE CONSIDERAN RELACIONADOS CON SU SITUACIÓN DE ACOSO

		Mujer				Varón			
		ESO	Bach	FPB	FPM	ESO	Bach	FPB	FPM
Razones percibidas agresiones sufridas	Aspectos físicos	15.6	30.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0
	Aspectos psicológicos	12.5	0.0	25.0	25.0	15.0	0.0	0.0	0.0
	Les caigo mal	6.3	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	Les da la gana	6.3	0.0	0.0	0.0	0.0	28.6	0.0	0.0
	Envidia	28.1	20.0	25.0	25.0	20.0	14.3	0.0	0.0
	Disfrutan	12.5	20.0	50.0	25.0	25.0	0.0	0.0	0.0
	No lo sé	15.6	30.0	0.0	0.0	20.0	28.6	0.0	100
	Otros	3.1	0.0	0.0	0.0	15.0	28.5	0.0	0.0

Finalmente, se exploran las razones por las que consideran que se producen conductas de acoso, de modo general, con independencia de que hayan pasado o no por una situación de este tipo. De modo general, responden que las razones fundamentales son las relacionadas con considerar a las mujeres débiles y a los varones brutos, además de todas las cuestiones relativas a la diversidad, como la procedencia, cultura, etnia o religión, así como cuestiones relativas a la identidad de género y los roles. Esto es especialmente reseñable en el caso de Bachillerato. No obstante, los porcentajes mostrados en la Tabla 3.20 revelan que casi la totalidad de participantes de todas las etapas consideran que se agrede para mostrar superioridad y conseguir tener poder sobre las personas agredidas, por el placer de agredir a quienes consideran más débiles, así como por diversión o por parecer divertidos/as.

TABLA 3.20. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR ETAPA, DE LAS RAZONES QUE PERCIBEN COMO LA CAUSA DE QUE SE PRODUZCAN, DE MODO GENERAL, SITUACIONES DE ACOSO.

		ESO	Bach	FPB	FPM
Son chicos/as violentos/as	Sí	67.4	75.8	70.0	80.2
	No	32.6	24.2	30.0	19.8
Les gusta meterse con los más débiles	Sí	84.0	92.9	86.7	89.2
	No	16.0	7.1	13.3	10.8
Quedar como los más fuertes y que los/as demás les teman	Sí	90.0	93.6	90.0	94.2
	No	10.0	6.4	10.0	5.8
Piensan que las chicas son más débiles	Sí	55.2	54.4	50.0	70.9
	No	44.8	45.2	50.0	29.1
Piensan que los chicos son unos brutos	Sí	47.1	35.6	50.0	53.5
	No	52.9	64.4	50.0	46.5
No les gustan las personas con más peso o con gafas o religión diferente a la suya	Sí	54.3	46.0	56.7	58.3
	No	45.7	54.0	43.3	41.7
No les gustan los chicos/as con una discapacidad	Sí	43.6	41.1	48.3	46.1
	No	56.4	58.9	51.7	53.9
Se han enfadado con esas personas	Sí	79.7	76.4	75.9	70.3
	No	20.3	23.6	24.1	29.7

TABLA 3.20. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA, POR ETAPA, DE LAS RAZONES QUE PERCIBEN COMO LA CAUSA DE QUE SE PRODUZCAN, DE MODO GENERAL, SITUACIONES DE ACOSO.

		ESO	Bach	FPB	FPM
No les gustan las personas con distinto color de piel, o cultura	Sí	48.1	53.6	56.7	66.0
	No	51.9	46.4	43.3	34.0
Hacer una broma, hacerse los graciosos, por divertirse	Sí	87.9	92.5	90.0	92.3
	No	12.1	7.5	10.0	7.7
No les gustan los chicos que parecen chicas	Sí	55.2	53.2	66.7	70.9
	No	44.8	46.4	33.3	29.1
No les gustan las chicas que parecen chicos	Sí	47.2	45.6	58.6	62.7
	No	52.8	54.4	41.4	37.3
No les gustan las personas que vienen de otro país	Sí	45.1	48.1	60.0	61.4
	No	54.9	51.9	40.0	38.6
No soportan a los más listos/as	Sí	48.6	54.3	44.8	60.0
	No	51.4	45.7	55.2	40.0
Otras razones	Dificultades familiares	6.1	18.2	40.0	11.7
	Dificultades personales	22.0	29.1	0.0	41.2
	Parecer guay	36.6	34.5	60.0	29.4
	Envidia	18.3	10.9	0.0	11.8
	Piensan que no hacen daño	2.4	1.8	0.0	0.0
	Otros	14.6	5.5	0.0	5.9

Finalmente, en relación a parecer del género opuesto, destaca que los porcentajes son mayores en el caso de ser un varón que “parece” una mujer, que en el caso contrario, por lo que el género no aparece como un elemento que se considere igual de relacionado con las agresiones. Entre los motivos que refieren en “Otros”, destacan las referencias que hacen a ser diferentes o a la presión grupal.

3.6. Propuestas para mejorar la convivencia

Finalmente, también se exploran qué propuestas plantea el alumnado en relación con la mejora de la convivencia en el centro. Todas las propuestas reflejadas proceden del alumnado y las categorías reflejadas son emergentes, a partir de dichas propuestas. Setenta personas proponen incrementar la vigilancia, 370 poner en marcha acciones formativas, 5 mejorar la comunicación con las familias, 85 hablan de acciones concretas ante los conflictos o el acoso, 93 plantean implicar al alumnado y mejorar su actitud y 40 personas indican que no es necesario modificar nada (Tabla 3.21).

TABLA 3.21. FRECUENCIA DE ACCIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO, POR ETAPA

		ESO	Bach	FPB	FPM
Vigilancia/control	Vigilancia profesorado	30.2	44.4	0.0	50.0
	Vigilancia externa	11.6	5.6	0.0	0.0
	Vigilancia iguales	7.0	11.1	0.0	0.0
	Normas más rígidas	51.2	38.9	0.0	50.0
Acciones formativas	Participación alumnado	1.7	2.9	0.0	0.0
	Informativas	7.3	12.9	0.0	19.5
	Educación emocional	52.2	47.1	42.9	39.0
	Implicación profesorado	23.6	17.1	42.9	19.5
	Cambios metodológicos	15.2	20.0	14.2	22.0
Acciones concretas	Actuación ante conflicto	11.6	30.4	0.0	0.0
	Actuación con acosador	88.4	69.6	100	100

De modo general, en todas las etapas se propone que se pongan en marcha acciones formativas y educativas en las que se trabaje especialmente la educación emocional y el respeto por la diversidad (englobadas en una misma categoría). Además, se considera central en ESO y Bachillerato la presencia de mayor vigilancia y control por parte del profesorado con normas más rígidas. No deja de considerarse necesaria la comunicación con las familias, las acciones concretas ante las situaciones de acoso o la responsabilidad individual, entre otros. Finalmente, todas las personas que hacen propuestas concretas plantean como acción el apoyo a las víctimas.

En relación a quién o quiénes tienen la responsabilidad de poner en marcha dichas acciones en el centro, 67 personas consideran que el alumnado; 202, el centro; 10, las familias; 111, toda la comunidad educativa; 115, el centro y el alumnado; 22, el centro y familia; 27, solo el profesorado; 31, solo el equipo directivo; y 55, apuntan a otros agentes.

De todas las respuestas (Tabla 3.22), las personas participantes de todas las etapas consideran con mayor frecuencia que es el centro educativo quien ha de poner en marcha las medidas adecuadas de mejora de la convivencia. En el caso de ESO y Bachillerato, también consideran responsable a la comunidad educativa en general y al centro y alumnado de forma destacada. No obstante, también destaca sobre el resto cómo las personas de FP Básica consideran que la responsabilidad esencial recae sobre el alumnado. También son estas las que consideran que otros agentes tienen responsabilidad en este asunto, como son los profesionales especializados.

TABLA 3.22. FRECUENCIA POR ETAPA DE AGENTES QUE TIENEN RESPONSABILIDAD EN LA PUESTA EN MARCHA DE ACCIONES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

	ESO	Bach	FPB	FPM
Alumnado	13.0	5.9	23.5	7
Centro: equipo directivo y profesorado	31.9	30.2	47.1	33.3
Familias	0.6	3.0	0.0	2.8
Comunidad educativa	18.6	17.8	5.9	13.9
Centro y alumnado	17.1	21.3	5.9	13.9
Centro y familia	2.9	3.0	0.0	8.3
Alumnado y familias	0.0	0.0	0.0	0.0
Solo el profesorado	3.5	5.0	0.0	6.9
Solo el equipo directivo	4.4	5.0	0.0	8.3
Otros	8.0	8.8	17.6	5.6

3.7. Relaciones entre las variables objeto de estudio: algunas claves para la intervención educativa

A continuación se expondrán algunos resultados acerca de la relación entre distintas variables estudiadas, con el objetivo de abundar en la identificación de elementos centrales para la propuesta de acciones concretas. Resulta esencial reseñar que las propuestas que pudieran derivarse de dichos resultados no pueden establecerse asumiendo causalidad de unos elementos sobre otros, sino que las relaciones mostradas son, en todos los casos, bidireccionales.

3.7.1. Clima escolar y agresiones en el centro educativo

En primer lugar, se exploran las relaciones entre el clima escolar y las agresiones sufridas, cometidas y observadas, tanto presencial como virtualmente en la escuela (Tabla 3.23). Las mayores correlaciones se encuentran, de modo general, entre las distintas formas de agresión y las dimensiones de clima de centro relativas a los vínculos que se establecen y la claridad de normas y valores del centro. En esta línea, las correlaciones más altas se encuentran entre estas dimensiones del clima escolar y las agresiones sufridas y cometidas presencialmente. Además, todas las relaciones son negativas, es decir, a mejor percepción del clima, en sus diferentes facetas, menos agresiones y viceversa.

Tal y como se ha indicado, parece que la presencia de agresiones en los centros educativos, tanto sufridas como cometidas, guarda una estrecha relación con la percepción del alumnado acerca del vínculo con el centro educativo, así como con las normas y valores del mismo. En este sentido, se entiende por vínculo tanto el sentimiento de pertenencia y satisfacción, como la valoración del apoyo recibido por parte del profesorado, como parte fundamental de ese vínculo. Por tanto, parece que la promoción de vínculos positivos a través de la relación afectuosa y sostenida pudiese constituir un elemento sobre el que incidir en la prevención de las agresiones.

Por otro lado, la dimensión normas y valores alude a la regulación del comportamiento, a la claridad de las normas establecidas y la coherencia en la promoción de valores en el centro. De este modo, parece que podría resultar interesante trabajar en que las normas estén mejor delimitadas, se apliquen de forma consistente con los valores del centro, para que puedan ser percibidas como tal y contribuyan a la prevención de comportamientos agresivos. Convivir en un entorno educativo organizado, estructurado y coherente como elemento clave. Finalmente, estos datos también ponen de relieve que, en sentido inverso, las acciones de prevención de la agresividad contribuirían a la mejora del clima escolar.

TABLA 3.23. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES RELATIVAS AL CLIMA DE CENTRO Y LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

		Clima centro	Vínculo centro	Normas y valores	Oportunidades
Agresiones sufridas	Correlación de Pearson	-.071*	-.153**	-.136**	-.032
	Sig. (bilateral)	.037	.000	.000	.347
	N	852	853	851	851
Agresiones cometidas	Correlación de Pearson	-.098**	-.158**	-.145**	-.061
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.000	.076
	N	856	857	851	851
Agresiones observadas	Correlación de Pearson	-.076*	-.109**	-.103**	-.083*
	Sig. (bilateral)	.028	.001	.003	.016
	N	852	853	847	847
Agresiones sufridas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.068*	-.100**	-.095**	-.067*
	Sig. (bilateral)	.048	.003	.005	.049
	N	855	856	850	850
Agresiones cometidas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.019	-.087*	-.107**	-.056
	Sig. (bilateral)	.582	.011	.002	.105
	N	855	856	850	850
Agresiones observadas (virtuales)	Correlación de Pearson	-.063	-.123**	-.085*	-.046
	Sig. (bilateral)	.065	.000	.014	.178
	N	853	854	848	848

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

3.7.2. Agresiones, tutoría, actividades y actitudes

Por otro lado, se estudian las relaciones entre las agresiones sufridas, cometidas y observadas, tanto presencial como virtualmente, con la acción tutorial, la proactividad del profesorado (las actividades que se ponen en marcha) y las actitudes de tolerancia (Tabla 3.24). En apartados anteriores se han descrito los instrumentos utilizados para evaluar la presencia de agresiones, así como el clima en el aula. En relación con las actitudes, ha sido utilizada la Escala de Actitudes de tolerancia hacia la diversidad (Lozano y Etxebarria, 2014), que evalúa, además de Tolerancia Global, cuatro dimensiones: Cultura-etnia-inmigración (12 ítems), Características físicas e intelectuales (8 ítems), Ideas políticas (8 ítems) y Pobreza-clase social (6 ítems). Además, incluye 6 ítems adicionales relacionados con las diferencias de género y la orientación sexual, configurando los 40 ítems la escala de Tolerancia Global. Con el fin de evaluar las actitudes hacia la diversidad sexual y de género, se incorporan dos ítems relacionados con las actitudes hacia la orientación del deseo y dos en relación con las actitudes hacia la identidad de género. Finalmente, se añaden tres ítems para explorar las actitudes hacia la violencia. Se responde de acuerdo al grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos (de 1 = "Muy en desacuerdo" a 5 = "Muy de acuerdo").

De forma general, la presencia de agresiones guarda una mayor relación con las actitudes que con la acción tutorial (mejorar la convivencia, usar diálogo emocional y resolver dificultades) o con las actividades puestas en marcha por parte del profesorado (mejorar la convivencia, usar diálogo emocional y preocupación por el alumnado). Con respecto a estas últimas (tutorías y actividades), solo se encuentran algunas relaciones significativas con las agresiones sufridas y observadas de forma presencial. Además, se obtienen mayores relaciones con las agresiones cometidas y sufridas, tanto presenciales como virtuales, que con las observadas. Por otro lado, solo las actitudes hacia las características físicas guardan relación con todas las formas de agresión, tanto virtuales como presenciales. Finalmente, las correlaciones más altas se muestran entre distintas dimensiones de las actitudes y las agresiones cometidas, tanto presencial como virtualmente.

Teniendo estos resultados en cuenta, parece que el abordaje actitudinal es particularmente importante cuando se trabaja prevención de agresiones y, especialmente, las cometidas. De forma concreta, cuando se lleva a cabo trabajo de cambio de actitudes, el efecto es transversal, es decir, la apertura y tolerancia no suele afectar exclusivamente a un aspecto, sino que las personas más abiertas y tolerantes lo son habitualmente con realidades diversas. También las acciones destinadas a la prevención de agresiones incidirían, por tanto, en el trabajo actitudinal.

No obstante, parece razonable indicar que el trabajo ha de ser global, en tanto que iniciativas que promuevan la mejora de la convivencia atendiendo a distintos elementos, probablemente tendrán un efecto expansivo mucho mayor.

Tabla 3.24. CORRELACIONES ENTRE AGRESIONES, TUTORÍA, ACTIVIDADES PROPUESTAS Y ACTITUDES DE TOLERANCIA PARA TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

	Tutoría			Actividades					Actitudes de tolerancia						
	Activ.	Diálogo.	Difíc.	Activ.	Diálogo.	Preoc.	Cult.	Caract.	Orient.	Pobr.	Polit.	Iguald.	Viol.	Id. gen.	Divers.
Agr. sufridas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.004 .909 804	.016 .661 801	-.023 .507 802	.085* .017 793	-.002 .948 797	-.085* .016 802	-.140** .000 802	-.081* .022 802	-.129** .000 802	-.156** .000 801	-.122** .001 797	-.149** .000 786	-.104** .004 785	-.161** .000 802
Agr. cometidas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.027 .435 808	-.025 .480 805	-.050 .154 806	.015 .676 797	-.021 .544 801	-.226** .000 806	-.296** .000 806	-.196** .000 806	-.215** .000 806	-.240** .000 805	-.127** .000 801	-.224** .000 790	-.202** .000 789	-.308** .000 806
Agr. observadas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.056 .114 804	-.062 .078 802	-.086* .015 802	-.031 .384 793	-.076* .032 797	-.057 .107 802	-.082* .020 802	-.062 .080 802	-.067 .059 802	-.152** .000 801	-.020 .577 797	-.116** .001 786	-.056 .116 785	-.113** .001 802
Agr. virtuales sufridas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.013 .706 807	-.018 .612 804	-.018 .604 805	.048 .178 796	.009 .791 800	-.078* .026 806	-.153** .000 806	-.127** .000 806	-.139** .000 806	-.086* .014 805	-.090* .011 801	-.088* .013 790	-.115** .001 789	-.145** .000 806
Agr. virtuales cometidas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.008 .830 807	.005 .877 804	-.023 .516 805	.029 .421 796	.011 .764 800	-.134** .000 806	-.254** .000 806	-.155** .000 806	-.208** .000 806	-.177** .000 805	-.132** .000 801	-.138** .000 790	-.166** .000 789	-.234** .000 806
Agr. virtuales observadas	C. Pearson Sig. (bilat.) N	-.030 .389 805	-.036 .308 802	-.047 .184 803	-.015 .672 794	-.046 .194 798	.017 .628 804	-.089* .011 804	-.014 .693 804	-.050 .159 804	-.045 .206 803	-.047 .183 799	-.065 .068 788	-.017 .634 787	-.061 .086 804

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Nota. En la Tabla 3.24 y Tabla 3.25 las categorías *Cult.=Cultura, etnia, inmigración, *Carct.=Características físicas e intelectuales, *Orient.= Orientación sexual, *Pobr.= Pobreza, clase social, *Polit.= Ideas políticas, *Iguald.=Igualdad de género, *Viol.=Violencia, *Id. Gen.= Identidad de género, *Divers.=Diversidad Total

3.7.3. Clima escolar, tutoría, actividades y actitudes

En relación con el clima escolar, exploramos su relación con la acción tutorial, las actividades desarrolladas y las actitudes de tolerancia (Tabla 3.25). En este sentido, encontramos que las mayores relaciones se encuentran entre las distintas dimensiones del clima del centro escolar y las propuestas de acción tutorial y actividades propuestas por el profesorado. De forma más concreta, las mayores relaciones se obtienen con las oportunidades de participación y empoderamiento que percibe el alumnado.

Con respecto a las actitudes, solo la dimensión relativa a las normas y valores del centro correlaciona con todas las dimensiones de actitudes de tolerancia, siendo estas, además, las más altas, seguida de la dimensión relativa a los vínculos que se establecen en el centro.

En este caso, los dos elementos más destacados de los resultados muestran que el trabajo de clima de aula se relaciona especialmente con las medidas proactivas del profesorado, así como con la acción tutorial, lo que ofrece información interesante acerca de cómo incidir en dichos aspectos retroalimentaría los resultados de mejora de la convivencia. No obstante, parece que la dimensión emocional y, especialmente, la percepción del centro escolar como un espacio estructurado y consistente tiene relación con las actitudes favorables de tolerancia a la diversidad, por lo que incidir en el trabajo actitudinal contribuirá a una mejor percepción del centro en este sentido y viceversa, el abordaje de normas y valores contribuirá también al trabajo actitudinal de tolerancia.

Todos los elementos relacionados hasta el momento indican cómo las agresiones guardan mayor relación con las actitudes y cómo el clima escolar de centro guarda mayor relación con las acciones concretas de acción tutorial y actuación del profesorado. Estos datos ofrecen información de interés en el diseño e implementación de propuestas de mejora de la convivencia escolar en nuestra comunidad.

Tabla 3.25. CORRELACIONES ENTRE CLIMA ESCOLAR, TUTORÍA, ACTIVIDADES PROPUESTAS Y ACTITUDES DE TOLERANCIA PARA TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

	Tutoría				Actividades				Actitudes de tolerancia						
	Activ.	Diálogo.	Difíc.	Activ.	Diálogo.	Preoc.	Cult.	Caract.	Orientac.	Pobr.	Polít.	Iguald.	Viol. cero	Id. gen.	Divers.
Clima general	C.	.136**	.145**	.114**	.148**	.118**	-.032	-.037	-.045	-.017	.009	.005	-.008	-.007	-.027
	Sig.	.000	.000	.001	.000	.001	.371	.298	.206	.637	.790	.877	.833	.844	.436
	N	812	309	810	801	805	804	805	805	805	804	801	790	789	805
Vínculo	C.	.365**	.327**	.370**	.328**	.460**	.149**	.167**	.066	.120	.174**	.096	.155**	.372*	.189**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.059	.001	.000	.007	.000	.044	.000
	N	811	308	809	800	803	806	806	806	806	805	801	790	789	806
Normas y valores	C.	.331**	.282**	.371**	.364**	.398**	.209**	.275**	.141**	.196	.230**	.175	.235**	.135	.284**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	805	302	803	794	798	797	800	800	800	799	795	784	783	800
Oportunidades	C.	.485**	.472**	.447**	.492**	.436**	.122**	.143**	-.004	.057	.144**	.032	.080*	.012	.131**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.905	.104	.000	.363	.025	.747	.000
	N	805	802	803	794	798	797	800	800	800	799	795	784	783	800

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).
Nota. En la Tabla 3.24 y Tabla 3.25 las categorías *Cult.=Cultura, etnia, inmigración, *Carct. =Características físicas e intelectuales, *Orient. = Orientación sexual, *Pobr.= Pobreza, clase social, *Polít.= Ideas políticas, *Iguald. =Igualdad de género, *Viol. =Violencia, *Id. Gen. = Identidad de género, *Divers.=Diversidad Total

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:



LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Raquel Palomera
Susana Lázaro-Visa
Elena Briones
y Sara González-Yubero

En este capítulo se presentan los datos relativos a la muestra de docentes y su percepción sobre el clima educativo en las aulas y centros de Cantabria a los que pertenecen. También se recogen las medidas que se han puesto en marcha para mejorar la convivencia.

En primer lugar, se detallan las características de la muestra en función de los datos socio-demográficos y socio-profesionales de los/as participantes. A continuación, se describen las percepciones del profesorado sobre el funcionamiento y el clima escolar en sus centros, y se analiza el grado de conflicto y los motivos que generan los problemas de convivencia; de la misma forma, se recogen las medidas educativas propuestas para intervenir ante situaciones conflictivas, concretando el grado en que los/as docentes percibieron diversos tipos de agresiones durante el último curso académico. En un momento posterior, se analizan algunas variables relacionadas con el papel del profesorado en situaciones de acoso, además de la percepción que tiene sobre su formación y preparación en sus respectivos centros para incidir positivamente sobre la convivencia; así mismo, se atiende a la relación de los/as docentes con las familias, las metodologías pedagógicas habitualmente empleadas, su percepción sobre cómo es valorada su labor docente y su satisfacción profesional. Para finalizar, en el último apartado, se describe la relación entre diversas variables objeto de estudio, con el propósito de proponer algunas claves para la intervención en la mejora de la convivencia.

4.1. Datos sociodemográficos

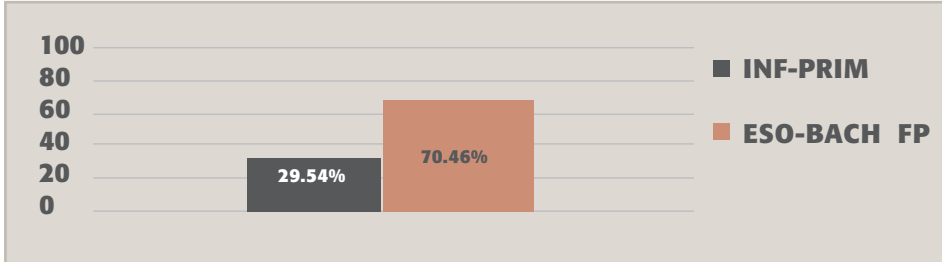
A continuación, se exponen los datos que describen la muestra de docentes en relación con sus características básicas socio-demográficas (sexo y edad, Tabla 4.1) y socio-profesionales (etapa educativa en la que imparte docencia y antigüedad en la profesión, Figuras 4.1-4.3).

TABLA 4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Sexo	Mujer	77.1%	62.4%
	Varón	22.9%	37.6%
Edad	21-30	6.3%	2.2%
	31-40	40.6%	24.9%
	41-50	22.9%	31.0%
	51-60	29.2%	37.1%
	+60	1.0%	4.8%

En este estudio han participado de forma voluntaria, y a través de una encuesta online sobre clima escolar, un total de 327 docentes. Se puede afirmar que, en conjunto, la mayoría de los/as docentes que ha participado son profesionales jóvenes o adultos/as de mediana edad, y, como es habitual en la profesión, la muestra se compone de tres cuartas partes de mujeres.

FIGURA 4.1. ETAPAS EDUCATIVAS EN LA QUE IMPARTEN DOCENCIA LA MUESTRA.



INF-PRIM (Infantil y Primaria); ESO-BACH-FP (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional)

Prácticamente la totalidad de los/as docentes pertenece a un centro de titularidad pública (94.79%). La mayor parte son profesionales de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato, y en menor proporción, de Formación Profesional. Además, casi un tercio imparte docencia en las etapas de Educación Infantil y especialmente en Educación Primaria. Los/as docentes se distribuyen de forma equitativa en relación con el número de años que llevan trabajando en el centro educativo actual (Figura 4.2), aunque se observa una ligera mayoría de docentes veteranos. En relación con su práctica docente, parece de interés señalar que en torno a un 40% de la muestra coordina algún Plan Educativo del centro.

FIGURA 4.2. ANTIGÜEDAD DE LOS DOCENTES EN EL CENTRO (DATOS EXPRESADOS EN AÑOS).

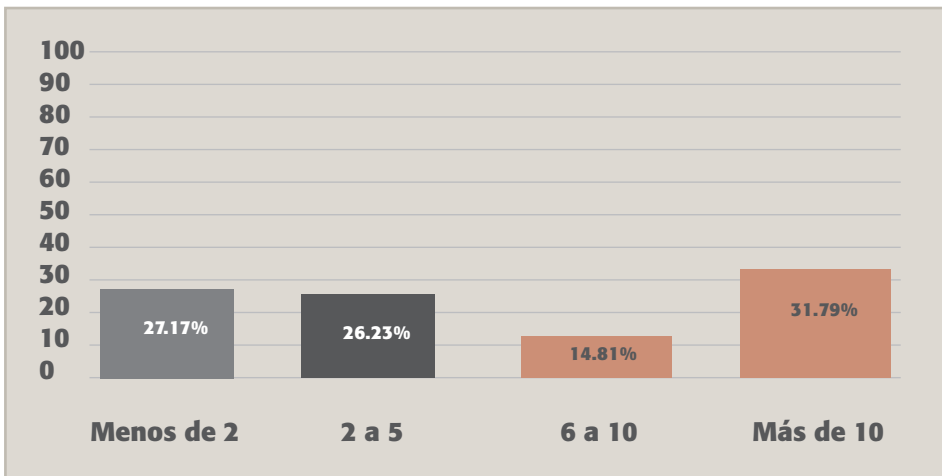
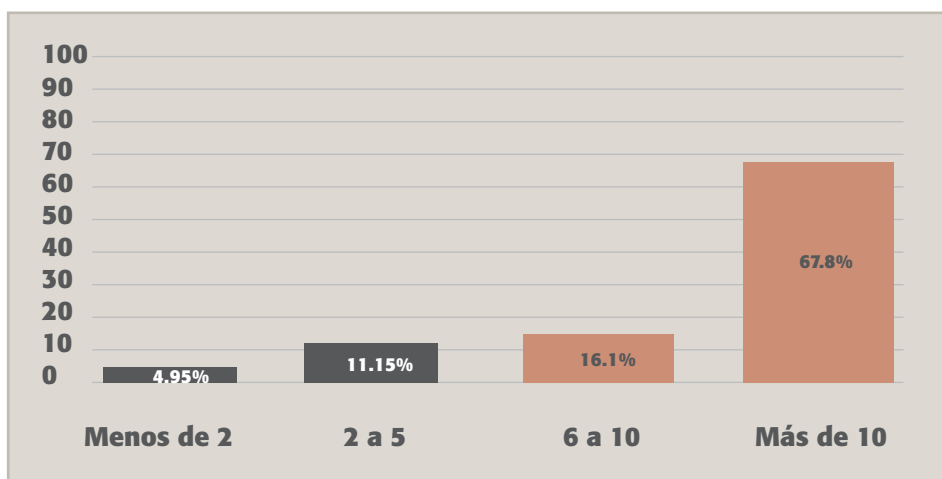


FIGURA 4.3. ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN (DATOS EXPRESADOS EN AÑOS).



4.2. Clima escolar percibido

4.2.1. Clima de aula

En primer lugar, se consultó a los/as docentes su percepción de clima a nivel de grupo-clase. Las alternativas de respuesta originales¹¹ se categorizaron en tres (i.e., malo, regular y bueno) para valorar el clima de convivencia en el aula y los patios, las relaciones con los/as estudiantes y las familias, la participación y motivación del alumnado en clase, y las condiciones físicas del aula. A continuación, en la Tabla 4.2., se muestran los porcentajes de respuesta a estos interrogantes, en función de la etapa educativa a la que pertenecen.

¹¹.- Las alternativas en el cuestionario seguían un Likert de 5 puntos.

TABLA 4.2. CLIMA DE CONVIVENCIA EN EL AULA PERCIBIDO POR LOS DOCENTES: PORCENTAJES DE RESPUESTA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Clima convivencia clases	Malo	3.3	1.8
	Regular	9.7	20.3
	Bueno	87.0	77.9
Participación alumnado clases	Malo	2.2	5.3
	Regular	6.5	27.0
	Bueno	91.3	67.7
Motivación alumnado clases	Malo	2.2	9.3
	Regular	13.0	41.2
	Bueno	84.8	49.5
Relación con alumnado	Malo	0.0	1.3
	Regular	2.2	9.4
	Bueno	97.8	89.3
Relación con familias	Malo	0.0	1.4
	Regular	1.1	12.0
	Bueno	98.9	86.6
Condiciones físicas aula	Malo	6.5	9.3
	Regular	25.0	27.4
	Bueno	68.5	63.3
Convivencia patios	Malo	3.3	1.8
	Regular	26.1	20.5
	Bueno	70.6	77.7

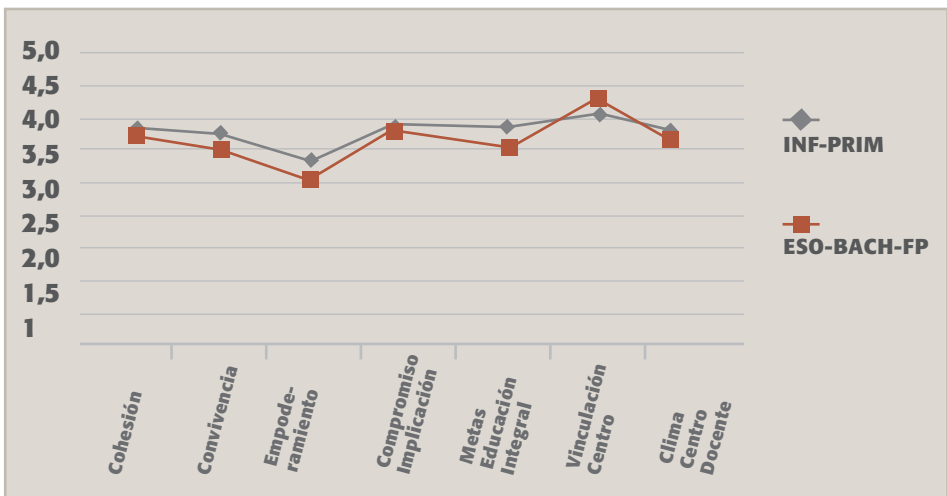
En la Tabla 4.2 se observa que el profesorado percibe climas muy positivos en relación con su grupo-clase. Se destacan diferencias significativas en función de la etapa educativa a favor de los centros de Educación Infantil y Primaria, donde se percibe una mayor participación y motivación del alumnado, así como una relación más positiva con estos y con sus familias.

4.2.2. Clima de centro

Los/as docentes también informaron de su percepción del clima escolar a nivel de centro. Para obtener esta información, se midió su percepción en torno al grado en el que sienten que hay cohesión entre el profesorado (ejemplo de ítem: “Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro”); una convivencia adecuada entre el alumnado (e.g., “En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas”); empoderamiento de los/as estudiantes en sus centros, fomentando su participación (e.g., “El alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia del centro”); implicación del profesorado con el proyecto de centro (e.g., “Los/as docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó”); si las metas educativas están dirigidas al desarrollo integral de los/as estudiantes (e.g., “En este centro es más importante formar a buenas personas y ciudadanos/as responsables que incluso los resultados escolares”); y sobre su vinculación con el centro (e.g., “Me cambiaría de centro si pudiera”).

Estos factores corresponden a la Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro (EPCFC) en su versión para el profesorado, que había sido validada previamente en una amplia muestra representativa de profesorado español (Oliva et al., 2009). Todas las subescalas, así como el factor global, han mostrado una buena fiabilidad. En la Figura 4.4 se presentan las medias en cada uno de los factores evaluados sobre una escala de 1 a 5; donde 1 indica bajo acuerdo con las situaciones propuestas propias de un clima escolar positivo, y 5 mucho acuerdo, y por tanto presencia en el centro de las situaciones consultadas.

FIGURA 4.4. MEDIAS DE CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR DOCENTES.



Como se puede observar en la Figura 4.4, el clima de los centros es percibido por los/as docentes de forma positiva en sus diferentes dimensiones. Además, las puntuaciones tienden a ser más altas entre los/as docentes de Educación Infantil y Primaria con respecto a Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, salvo en una dimensión.

Aun así, encontramos diferencias significativas en los factores de: convivencia, empoderamiento de los estudiantes y atención integral del alumnado en sus metas educativas; siendo mayores las medias en el profesorado de Educación Infantil y Primaria respecto a las observadas en los centros de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

4.3.3. Convivencia en el centro educativo

En este apartado se informa sobre la percepción de los/as docentes acerca del posible incremento de conflictividad en sus centros, las acciones que consideran adecuadas para mejorar la convivencia y quién debería llevarlas a cabo, así como de aquellas medidas implementadas en su centro con mayor frecuencia. Finalmente, se recogen los motivos que hay detrás de los problemas de convivencia, según el profesorado.

En primer lugar, se presentan los resultados sobre su percepción en torno al posible incremento de problemas de convivencia, conflictividad, situaciones de acoso y ciberacoso durante el presente curso académico. Como puede observarse en la Tabla 4.3, los/as docentes perciben un ligero incremento de los problemas generales de convivencia durante el presente curso académico. Respecto al resto de situaciones de conflicto, mientras que en torno a la mitad del profesorado considera que no está presente en su centro, la otra mitad percibe que ha aumentado ligeramente, e incluso algunos/as docentes consideran que ha aumentado bastante o mucho, siendo mayor la conflictividad en Educación Infantil-Primaria y el acoso escolar en Secundaria.

TABLA 4.3. PRESENCIA DE INCREMENTO DE CONFLICTIVIDAD SEGÚN LOS DOCENTES: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Problemas de convivencia en mi centro actualmente	Ausencia (nada)	17.9	7.5
	Baja frecuencia	54.7	71.9
	Alta frecuencia	27.4	20.6
Incremento de conflictividad	Ausencia (nada)	50.5	49.3
	Baja frecuencia	26.9	33.8
	Alta frecuencia	22.6	16.9

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Incremento del acoso	Ausencia (nada)	70.6	59.2
	Baja frecuencia	19.6	33.2
	Alta frecuencia	9.8	7.6
Incremento del ciberacoso	Ausencia (nada)	71.7	53.3
	Baja frecuencia	20.7	36.2
	Alta frecuencia	7.6	10.5

Por otra parte, se detectan diferencias significativas entre las etapas educativas, siendo mayor la frecuencia de problemas de convivencia en general, en los centros de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

El ciberacoso se percibe en mayor medida en los centros de Secundaria, como cabría esperar debido al mayor acceso a los medios a través de los que tiene lugar por parte de estos/as estudiantes, aunque también parece tener lugar en un tercio de la población en las etapas educativas previas (Tabla 4.3).

En cuanto a la cuestión sobre las posibles acciones a desarrollar para la mejora de la convivencia en sus centros (Tabla 4.4), el profesorado que ha respondido a la encuesta se inclina por la implicación de toda la comunidad educativa, esto es, porque todos sus agentes (e.g., profesorado, alumnado, familias, etc.) trabajen de manera coordinada y en la misma dirección.

TABLA 4.4. CÓMO SE PODRÍA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE RESPUESTA

	Etapa educativa	
	INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Implicación comunidad educativa	21.2	19.0
Participación de las familias	12.1	10.2
Participación del alumnado	3.0	8.2
Participación de otros agentes	9.1	3.4

	Etapa educativa	
	INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Disminución de la ratio	4.5	4.8
Formación de los/as docentes	9.1	2.0
Formación de las familias	3.0	0.7
Formación de todos agentes	3.0	4.1
Cumplimiento de las normas	9.1	12.9
Tutorías, Educación integral	7.6	9.5
Otras posibilidades	18.3	25.2

Además, destacan otras respuestas, como la demanda de una mayor participación de las familias; la necesidad de hacer cumplir las normas del centro; la educación emocional y en valores en espacios como las tutorías; o la disminución de la ratio profesorado-alumnado. En el caso de las etapas de Educación Infantil y Primaria, destaca la necesidad de formarse en técnicas de resolución de conflictos, educación emocional, convivencia, etc. (Tabla 4.4).

Por otro lado, en Secundaria se señala un aumento de la implicación del alumnado en cuestiones relacionadas con el clima escolar, y de la consideración de sus aportaciones sobre esta cuestión (Tabla 4.4). Tal y como se recoge de forma abierta en los cuestionarios, el modo de hacerlo que propone el profesorado es: “escuchando más al alumnado”, “haciendo participar un poco más al alumnado en determinadas tomas de decisiones” o “dejando participar al alumnado en la normativa tratándoles como alumnos/as que son”.

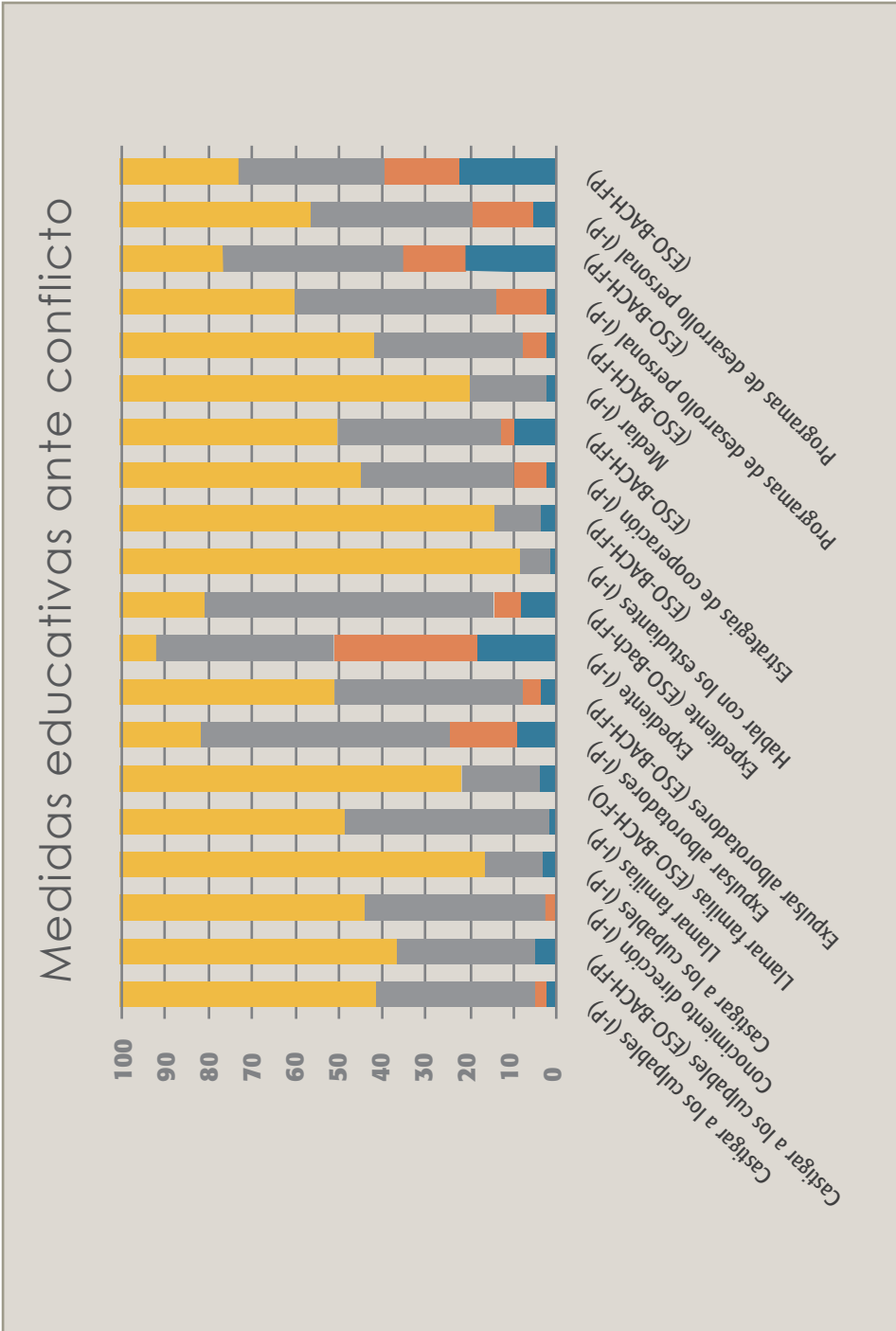
La Tabla 4.5. recoge las respuestas del profesorado en torno a la pregunta de quién tendría que participar en dichas acciones de mejora sobre la convivencia en el centro escolar. En coherencia con lo expuesto previamente, casi la mitad del profesorado que ha respondido a la encuesta destaca que la comunidad educativa en su conjunto, es decir, el trabajo coordinado de familias, el profesorado y el alumnado.

TABLA 4.5. QUIÉN TENDRÍA QUE OCUPARSE DE MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE RESPUESTA

	Etapa educativa	
	INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Centro	6.8%	11.8%
Familia	2.7%	3.9%
Comunidad educativa	46.6%	43.1%
Centro y alumnado	1.4%	3.3%
Centro y familia	12.3%	3.9%
Profesorado	16.4%	8.5%
Equipo directivo	2.7%	7.8%
Otros	11.1%	17.7%

A continuación, en la Figura 4.5, se ofrecen las respuestas de los/as docentes en relación con la frecuencia con la que en su centro se utilizan diversas medidas educativas ante los problemas de convivencia.

FIGURA 4.5. FRECUENCIA DE MEDIDAS EDUCATIVAS ANTE EL CONFLICTO.



Nota. El color de las barras corresponde con las opciones de respuesta ofrecidas al profesorado, siendo el azul= No lo sé, naranja= Nunca, gris= Baja frecuencia y amarillo= Alta frecuencia.

En la Figura 4.5 se aprecia que el profesorado considera que en los centros educativos se llevan a cabo diversas medidas ante el conflicto. Las más presentes en todas las etapas educativas corresponden con establecer el diálogo con los/as implicados/as (el grupo-clase, las familias y el equipo directivo), así como castigar a los/as culpables. La expulsión y apertura de expedientes se menciona con más frecuencia en la etapa de Secundaria, mientras que los intentos activos de modificar la situación, así como prevenirla, parecen ponerse en marcha con mayor frecuencia en los centros de educación Infantil y Primaria. Aun así, existen casos en los que no se aprecia que se lleve a cabo alguna medida concreta: en torno a un 20% en Educación Secundaria y un 15% en etapas previas. Es necesario destacar el hecho de que hay docentes que desconocen qué acciones se están llevando a cabo en sus centros en relación con el desarrollo de programas educativos específicos en la etapa de Secundaria, algo que resulta especialmente llamativo.

Se aportan, además, otras medidas al darles la posibilidad de comentarlo en preguntas con opción de respuesta abierta, como las actividades recogidas en el Plan de Convivencia (e.g., tutorías, rincón de resolución de conflictos, etc.), la prestación de servicios a la comunidad en el caso de Infantil y Primaria (13%), y en el caso de Secundaria, sanciones como “hacerles venir por la tarde como castigo”.

Cuando se solicita al profesorado elegir las más frecuentes entre las opciones que se presentan en la Tabla 4.6., se detecta que las dos medidas que con mayor frecuencia se ponen en marcha cuando se detectan problemas de convivencia entre el alumnado, se centran en el caso de Infantil y Primaria, en hablar con las personas implicadas y mediar para la resolución del conflicto o castigarles por lo realizado. En los centros de Secundaria, aparecen acciones relacionadas con otros agentes como la familia o la dirección.

TABLA 4.6. MEDIDAS MÁS FRECUENTES EN EL CENTRO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA: PORCENTAJES DE RESPUESTA

	Etapa educativa	
	INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Hablar estudiantes - Mediar	20.8	6.8
Hablar estudiantes - Castigar	13.0	5.0
Hablar estudiantes - Estrategias preventivas	7.8	3.1
Estrategias preventivas - Mediar	9.1	2.5
Llamar familia - Hablar estudiantes	7.8	15.5
Llamar familia - Mediar	9.1	1.9
Llamar familia - Castigar	3.9	9.3

	Etapa educativa	
	INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Conocimiento dirección - Hablar estudiantes	3.9	9.3
Conocimiento dirección - Hablar familias	3.9	16.8
Otras	20.7	29.8

Finalmente, los/as docentes respondieron sobre los motivos que consideran son el origen de los problemas de convivencia (Tabla 4.7). Los motivos que señalan con mayor frecuencia son: una educación demasiado permisiva o despreocupada donde los/as adultos han perdido autoridad; la agresividad, egoísmo e individualidad existente en la sociedad; la falta de habilidades para afrontar las situaciones de una manera más ajustada; la escasa implicación de las familias con el centro; y las contradicciones ente los valores educativos mostrados en los centros y las familias. En Educación Secundaria, Bachillerato y Formación profesional se destaca la desmotivación por aburrimiento o la falta de expectativas por parte del alumnado.

Tabla 4.7. MOTIVOS DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA SEGÚN DOCENTES: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Educación permisiva de adultos	No lo sé	0.0	3.1
	Nunca	3.3	2.6
	Baja frecuencia	34.7	33.9
	Alta frecuencia	62.0	60.4
Agresividad en la sociedad	No lo sé	2.2	4.8
	Nunca	2.2	1.8
	Baja frecuencia	41.3	41.2
	Alta frecuencia	54.3	52.2
Rigidez normas	No lo sé	1.1	4.9
	Nunca	22.8	23.9
	Baja frecuencia	69.6	70.8
	Alta frecuencia	6.5	0.4

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Desmotivación	No lo sé	2.2	1.3
	Nunca	5.5	1.8
	Baja frecuencia	64.8	50.0
	Alta frecuencia	27.5	46.9
Fracaso escolar	No lo sé	6.5	1.8
	Nunca	8.7	1.7
	Baja frecuencia	70.7	57.0
	Alta frecuencia	14.1	39.5
Bajas expectativas del entorno	No lo sé	6.6	5.2
	Nunca	13.0	6.2
	Baja frecuencia	63.0	60.4
	Alta frecuencia	17.4	28.2
Falta habilidades para resolver conflictos por otros medios	No lo sé	2.2	8.1
	Nunca	5.4	4.9
	Baja frecuencia	31.5	44.4
	Alta frecuencia	60.9	42.6
Consumo drogas	No lo sé	26.1	19.4
	Nunca	57.6	13.7
	Baja frecuencia	16.3	56.8
	Alta frecuencia	0.0	10.1
Dificultad gestionar diversidad	No lo sé	6.5	11.2
	Nunca	14.1	9.3

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Dificultad gestionar diversidad	Baja frecuencia	58.7	58.2
	Alta frecuencia	20.7	21.3
Falta de respuesta del centro	No lo sé	5.5	9.4
	Nunca	40.2	28.7
	Baja frecuencia	41.3	49.8
	Alta frecuencia	13.0	12.1
Falta formación docente en este ámbito	No lo sé	4.4	9.7
	Nunca	14.3	13.3
	Baja frecuencia	54.9	51.3
	Alta frecuencia	26.4	25.7
Falta recursos	No lo sé	4.3	9.3
	Nunca	25.0	17.7
	Baja frecuencia	50.0	51.8
	Alta frecuencia	20.7	21.2
Escasa implicación familias	No lo sé	2.2	3.1
	Nunca	6.5	3.6
	Baja frecuencia	47.8	53.3
	Alta frecuencia	43.5	40.0
Contradicciones valores	No lo sé	2.3	4.8
	Nunca	4.3	6.2
	Baja frecuencia	46.7	48.9
	Alta frecuencia	46.7	40.1

Además, mediante un formato de respuesta abierta, se recogen otros motivos puntuales, como la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos/as, o los problemas existentes en la familia que se trasladan al centro (e.g., “problemas graves en las familias que asuntos sociales no puede resolver o desconoce y afectan muy seriamente al comportamiento del alumno/a”).

4.4. Presencia de agresiones en el centro educativo

Aquí se presentan los resultados sobre la frecuencia con que los/as docentes han percibido durante el último curso académico la presencia de distintas agresiones, tanto de manera presencial, de tipo físico o psicológico, como a través de dispositivos móviles y virtuales. De la misma forma, se hace referencia a otro tipo de agresiones relacionadas con el incumplimiento de normas, robos y ruptura de materiales. Los datos se han organizado en función del agente (i.e., estudiantes, familia y docentes) en su rol de agresor, o de receptor de la agresión, así como en sus posibles combinaciones de relación.

4.4.1. Agresiones presenciales

En la Tabla 4.8. se presentan los resultados en torno a las agresiones físicas (pegar, golpear, etc.) llevadas a cabo de manera presencial. Como se observa, las agresiones físicas no son desconocidas ni inexistentes. En general, se percibe una ausencia o baja frecuencia de agresiones físicas: sobre todo están presentes entre los/as estudiantes.

TABLA 4.8. PORCENTAJES DE AGRESIONES FÍSICAS SEGÚN EL PROFESORADO

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Físicamente alumnado a profesorado	No lo sé	3.2	9.3
	Nunca	73.1	79.2
	Baja frecuencia	21.5	11.5
	Alta frecuencia	2.2	0.0
Físicamente familias a profesorado	No lo sé	4.3	14.2
	Nunca	90.3	83.1

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Físicamente familias a profesorado	Baja frecuencia	4.3	2.7
	Alta frecuencia	1.1	0.0
Físicamente profesorado a alumnado	No lo sé	5.4	7.6
	Nunca	93.5	88.8
	Baja frecuencia	1.1	3.6
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Físicamente profesorado a familias	No lo sé	4.3	8.4
	Nunca	95.7	91.2
	Baja frecuencia	0.0	0.4
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Físicamente familias a hijos/as	No lo sé	50.5	70.4
	Nunca	22.6	19.3
	Baja frecuencia	24.7	9.9
	Alta frecuencia	2.2	0.4
Físicamente hijos/as a familias	No lo sé	52.7	69.8
	Nunca	33.3	20.9
	Baja frecuencia	11.8	9.3
	Alta frecuencia	2.2	0.0
Físicamente entre alumnado	No lo sé	5.4	10.2
	Nunca	12.9	10.2
	Baja frecuencia	64.5	73.0
	Alta frecuencia	17.2	6.6

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Físicamente entre profesorado	No lo sé	5.4	10.8
	Nunca	94.6	88.8
	Baja frecuencia	0.0	0.4
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Físicamente entre familias	No lo sé	50.5	71.5
	Nunca	38.7	26.7
	Baja frecuencia	10.8	1.8
	Alta frecuencia	0.0	0.0

Por otro lado, por parte del alumnado también parecen ser frecuentes las agresiones psicológicas presenciales (insultar, gritar, humillar, etc.): en torno a un 30% del profesorado de los dos grupos señala que se dan con alta frecuencia, como podemos observar en la Tabla 4.9. Respecto a las agresiones psicológicas por parte del profesorado hacia el alumnado, se confirma que son percibidas como poco frecuentes, en general. En ambas etapas, la existencia de agresiones psicológicas cometidas por las familias sobre el profesorado es ausente o se presenta con baja frecuencia. De la misma forma, en la relación familia-hijos/as, se observa de nuevo baja frecuencia percibida hacia este tipo de agresiones.

TABLA 4.9. PORCENTAJES DE AGRESIONES PSICOLÓGICAS (INSULTAR, GRITAR, HUMILLAR, ETC.), SEGÚN EL PROFESORADO

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Presencialmente alumnado a profesorado	No lo sé	10.7	7.5
	Nunca	37.2	11.8
	Baja frecuencia	44.7	71.9
	Alta frecuencia	7.4	8.8
Presencialmente familias a profesorado	No lo sé	11.7	17.0
	Nunca	37.2	23.7
	Baja frecuencia	47.9	57.5
	Alta frecuencia	3.2	1.8

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Presencialmente profesorado a alumnado	No lo sé	6.4	15.4
	Nunca	51.1	31.9
	Baja frecuencia	40.4	50.0
	Alta frecuencia	2.1	2.7
Presencialmente profesorado a familias	No lo sé	7.5	18.8
	Nunca	83.9	68.0
	Baja frecuencia	7.5	13.2
	Alta frecuencia	1.1	0.0
Presencialmente familias a hijos/as	No lo sé	21.8	55.3
	Nunca	17.4	10.2
	Baja frecuencia	47.8	31.4
	Alta frecuencia	13.0	3.1
Presencialmente hijos/as a familias	No lo sé	26.1	54.1
	Nunca	21.7	11.6
	Baja frecuencia	37.0	30.7
	Alta frecuencia	15.2	3.6
Presencialmente entre alumnado	No lo sé	2.2	3.6
	Nunca	4.3	3.5
	Baja frecuencia	60.9	59.0
	Alta frecuencia	32.6	33.9

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Presencialmente entre profesorado	No lo sé	10.7	15.8
	Nunca	58.1	64.8
	Baja frecuencia	28.0	18.5
	Alta frecuencia	3.2	0.9
Presencialmente entre familias	No lo sé	34.3	62.7
	Nunca	26.9	22.7
	Baja frecuencia	34.4	14.2
	Alta frecuencia	34.4	0.4

4.4.2. Agresiones virtuales

En este apartado se hace referencia a la frecuencia de agresiones psicológicas (insultar, humillar, etc.) mediante dispositivos móviles y redes sociales (Tabla 4.10). Las agresiones a través de estos medios constituyen un tipo de agresión difícil de observar y, por tanto, muchas veces desconocida por parte del profesorado, especialmente cuando se da entre otros agentes, pues esta tiende a permanecer oculta. Se observa así, una baja frecuencia por parte del profesorado que tiene información sobre ello.

TABLA 4.10. PORCENTAJES DE AGRESIONES A TRAVÉS DE REDES SEGÚN EL PROFESORADO

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Virtual alumnado a profesorado	No lo sé	43.0	51.6
	Nunca	54.8	28.6
	Baja frecuencia	1.1	18.9
	Alta frecuencia	1.1	0.9
Virtual familias a profesorado	No lo sé	45.2	60.2
	Nunca	38.7	31.9
	Baja frecuencia	12.9	7.5
	Alta frecuencia	3.2	0.4

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Virtual profesorado a alumnado	No lo sé	22.6	37.2
	Nunca	76.3	61.5
	Baja frecuencia	1.1	1.3
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Virtual profesorado a familias	No lo sé	23.9	38.3
	Nunca	75.0	60.8
	Baja frecuencia	1.1	0.9
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Virtual familias a hijos/as	No lo sé	63.4	77.8
	Nunca	36.6	19.5
	Baja frecuencia	0.0	2.7
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Virtual hijos/as a familias	No lo sé	65.5	78.7
	Nunca	32.3	17.3
	Baja frecuencia	2.2	4.0
	Alta frecuencia	0.0	0.0
Virtual entre alumnado	No lo sé	45.1	39.7
	Nunca	17.2	4.5
	Baja frecuencia	36.6	45.5
	Alta frecuencia	1.1	10.3
Virtual entre el profesorado	No lo sé	32.3	44.9
	Nunca	64.5	53.8
	Baja frecuencia	3.2	1.3
	Alta frecuencia	0.0	0.0

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Virtual entre familias	No lo sé	64.1	81.9
	Nunca	27.2	13.3
	Baja frecuencia	7.6	4.4
	Alta frecuencia	1.1	0.4

4.4.3. Otros

En este punto se recoge la frecuencia de otras situaciones que comprenden el incumplimiento de normas que impiden el funcionamiento de la clase, así como los robos o la rotura de materiales.

En primer lugar, se ha evaluado la percepción de los/as docentes sobre el incumplimiento de normas llevado a cabo por parte del alumnado, profesorado y familias (Tabla 4.11). Según el profesorado, la mitad de los/as estudiantes de educación Infantil-Primaria incumplen normas, aunque con baja frecuencia (i.e., pocas o algunas veces), siendo un tercio de ellos/as los que perciben una alta frecuencia (i.e., bastantes o muchas veces). En Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato, casi la mitad del profesorado observa frecuencias más elevadas al respecto. Por otro lado, un tercio del profesorado también parece incumplir las normas definidas en la pregunta como “comportamientos que impiden el funcionamiento de la clase”, según los propios docentes, aunque con una frecuencia baja.

TABLA 4.11. PORCENTAJE DE INCUMPLIMIENTO DE NORMAS SEGÚN EL PROFESORADO

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Normas alumnado	No lo sé	1.0	0.4
	Nunca	5.4	0.9
	Baja frecuencia	58.1	54.0
	Alta frecuencia	35.5	44.7
Normas profesorado	No lo sé	5.3	15.1
	Nunca	62.4	46.2
	Baja frecuencia	30.1	36.9
	Alta frecuencia	2.2	1.8

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Normas familias	No lo sé	12.0	36.9
	Nunca	38.0	33.8
	Baja frecuencia	44.6	28.4
	Alta frecuencia	5.4	0.9

En la Tabla 4.12 se exponen los datos en relación con la frecuencia de robos y rotura de materiales por parte del alumnado. Como se puede observar, en relación con robos y rotura de materiales, es más frecuente, aunque con baja ocurrencia en la etapa de Educación Secundaria.

TABLA 4.12. PORCENTAJE DE ROBOS Y ROTURA DE MATERIAL SEGÚN EL PROFESORADO

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Robar del alumnado	No lo sé	22.8	28.1
	Nunca	42.4	14.0
	Baja frecuencia	34.8	56.1
	Alta frecuencia	0.0	1.8
Romper del alumnado	No lo sé	8.6	9.8
	Nunca	26.9	3.5
	Baja frecuencia	60.2	79.7
	Alta frecuencia	4.3	7.0

4.5. Gestión de la convivencia en los centros educativos

En este apartado se abordan los datos aportados por el profesorado en relación con cómo gestionan en los centros la convivencia. Así mismo, se recogen las oportunidades del profesorado para recibir formación o participar en innovaciones dirigidas a promover la convivencia

o gestionar posibles situaciones de acoso o ciberacoso, el grado de compromiso e implicación en la detección, prevención o intervención en estos casos, el uso que hacen de diversas metodologías educativas y, en particular, de las tutorías, la implementación de educación social y emocional, la relación y comunicación con las familias y finalmente, la percepción de sentirse valorados como docentes y su satisfacción profesional.

En lo que respecta a la percepción en torno a la oportunidad de recibir formación u oportunidades de innovación, así como el papel de las familias para intervenir sobre la convivencia y prevención de conflictos, se ofrecen los principales resultados en la Tabla 4.13.

TABLA 4.13. FRECUENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS MEDIDAS ESCOLARES SOBRE ACOSO: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU PRESENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
El profesorado del centro recibe formación para la mejora de la convivencia	Nada	38.0	38.2
	Un poco	33.7	41.8
	Bastante	28.3	20.0
El profesorado del centro recibe formación sobre acoso	Nada	42.4	51.5
	Un poco	33.7	35.9
	Bastante	23.9	12.6
El centro facilita acción tutorial	Nada	19.4	11.0
	Un poco	24.7	25.5
	Bastante	55.9	63.5
El centro participa en proyectos de innovación para mejorar la convivencia	Nada	41.3	26.4
	Un poco	22.8	34.0
	Bastante	35.9	39.6
He participado en formación para mejorar convivencia(dos últimos años)	Nada	32.2	40.8
	Un poco	23.7	24.3
	Bastante	44.1	34.9

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
He participado en proyectos de innovación-convivencia (dos últimos años)	Nada	48.3	56.2
	Un poco	16.5	17.8
	Bastante	35.2	26.0
He participado en algún tipo de formación para gestionar situaciones escolares de conflicto o acoso	Nada	46.2	64.4
	Un poco	26.9	20.1
	Bastante	26.9	15.5
Considera suficiente su formación sobre convivencia	Nada	9.9	16.0
	Un poco	33.0	50.7
	Bastante	57.1	33.3
Formación suficiente acoso	Nada	15.1	34.5
	Un poco	46.2	37.7
	Bastante	38.7	27.8
Formación suficiente ciberacoso	Nada	35.5	50.7
	Un poco	43.0	31.4
	Bastante	21.5	17.9
La participación de las familias enriquecería el diseño de estrategias de prevención de conflictos	Nada	2.1	3.6
	Un poco	9.7	18.3
	Bastante	88.2	78.1

En general, el profesorado informa no haber recibido en su centro, o haberla recibido en pocas ocasiones, formación relacionada con cómo mejorar la convivencia; aunque especialmente en la etapa de Infantil-Primaria, hay docentes que sí han acudido a formaciones de este tipo y las consideran suficientes para promoverlas. Sin embargo, afirman no haber recibido formación específica sobre cómo gestionar conflictos, acoso escolar o ciberacoso (Tabla 4.13).

Por otro lado, casi la mitad del profesorado no ha participado en proyectos de innovación dirigidos a promover la convivencia escolar, aunque sí se han desarrollado medidas para facilitar la acción tutorial con el alumnado (Tabla 4.13). En general, se considera que la participación de las familias puede enriquecer mucho las estrategias de prevención de conflictos. Por otra parte, la mayoría de docentes participantes no pertenece a ninguna comisión dirigida a promover la convivencia en sus centros (77.1% Infantil-Primaria; 82.1% ESO-Bach-FP).

Ante la pregunta abierta acerca de la forma en que las familias del centro pueden enriquecer las estrategias de prevención de conflictos, el profesorado (i.e., el 43% de los centros de Infantil y Primaria y el 52% de Secundaria) ve en el trabajo conjunto la mejor de las soluciones: “colaborando o dándonos su visión acerca de ello”, “siguiendo la misma línea de actuación”, “no contradiciendo o poniendo en tela de juicio nuestras actuaciones”, son algunas de las respuestas más destacadas.

Además, en Infantil y Primaria, se señala la formación a través de la escuela de padres, charlas, etc. como un importante recurso. Mientras, en Secundaria, se incide de manera más significativa en la necesidad de mejorar la educación recibida en casa (e.g., valores) para mejorar el clima del colegio.

A continuación, tratamos de conocer el grado de implicación que el profesorado considera que debe tener en la detección, prevención o actuación ante situaciones de acoso y ciberacoso. Como se puede observar en la Tabla 4.14., el profesorado señala que su implicación como docentes en la detección, prevención e intervención frente a situaciones de acoso, ciberacoso y/o conflicto del aula, debe ser elevado.

TABLA 4.14. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ACOSO, CIBERACOSO Y CONFLICTO: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Detectar y notificar situaciones de acoso	Nunca	0.0	0.5
	Pocas veces	1.1	5.4
	Muchas veces	98.9	94.1
Detectar y notificar situaciones de ciberacoso	Nunca	4.3	2.7
	Pocas veces	14.0	12.2
	Muchas veces	81.7	85.1
Detectar situaciones de conflicto en el aula	Nunca	0.0	0.0
	Pocas veces	0.0	5.0
	Muchas veces	100	95.0

		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Prevenir situaciones de acoso	Nunca	0.0	0.9
	Pocas veces	2.2	9.1
	Muchas veces	97.8	90.0
Prevenir situaciones de ciberacoso	Nunca	3.2	3.2
	Pocas veces	14.0	17.6
	Muchas veces	82.8	79.2
Prevenir situaciones de aula	Nunca	0.0	0.5
	Pocas veces	1.1	6.3
	Muchas veces	98.9	93.2
Intervenir para resolver situaciones de acoso	Nunca	0.0	1.8
	Pocas veces	2.2	13.5
	Muchas veces	97.8	84.7
Intervenir para resolver situaciones de ciberacoso	Nunca	4.4	4.1
	Pocas veces	16.3	23.2
	Muchas veces	79.3	72.7
Intervenir para resolver situaciones de conflicto en el aula	Nunca	0.0	0.9
	Pocas veces	1.1	6.3
	Muchas veces	98.9	92.8

Se ha recogido también el tipo de metodología docente más frecuente en sus aulas, así como la gestión de las tutorías. En la Tabla 4.15. se recoge la frecuencia con la que el profesorado concreta la metodología empleada dentro del aula con mayor frecuencia. En general, los/as docentes afirman usar una diversidad de metodologías educativas, estando muy presente el trabajo individual, seguido de trabajo cooperativo en Infantil-Primaria y la lección magistral en Secundaria. Utilizan poco el formato de talleres. Dentro de la opción “Otras”, aparece el trabajo por proyectos, trabajos de investigación, prácticas de laboratorio o dinámicas de grupo entre otras metodologías.

TABLA 4.15. USO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EDUCATIVAS: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Trabajo individual (con apoyo de libros, recursos audiovisuales, etc.)	Nunca	1.1	0.4
	Pocas veces	29.3	22.6
	Muchas veces	69.6	77.0
Sesión magistral (con apoyo de libros, recursos audiovisuales, etc.)	Nunca	16.3	5.7
	Pocas veces	53.3	46.5
	Muchas veces	30.4	47.8
Trabajo cooperativo/en grupo	Nunca	2.2	1.3
	Pocas veces	39.1	55.4
	Muchas veces	58.7	43.3
Talleres	Nunca	6.6	19.7
	Pocas veces	54.9	53.2
	Muchas veces	38.5	27.1
Otras	Nunca	41.4	34.8
	Pocas veces	20.7	33.3
	Muchas veces	37.9	31.9

Del profesorado participante, en Infantil-Primaria la mayoría son tutores de sus grupos (59.4%), mientras que en Secundaria ocurre lo contrario (38%). La gestión de las tutorías se recoge en la Tabla 4.16.

Tabla 4.16. IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU FRECUENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
La tutoría se organiza a nivel de centro	Nunca	32.7	5.7
	Pocas veces	29.1	22.7
	Muchas veces	38.2	71.6
Desarrollo mi función tutorial en el día a día	Nunca	0.0	2.2
	Pocas veces	3.4	14.8
	Muchas veces	96.6	83.0
Tiene un horario para realizar la tutoría	Nunca	38.6	14.6
	Pocas veces	10.5	5.6
	Muchas veces	50.9	79.8
Emplea las tutorías para tratar con su alumnado cuestiones sobre su formación	Nunca	18.2	4.4
	Pocas veces	30.9	30.0
	Muchas veces	50.9	65.6
Emplea la tutoría para hablar de cómo se sienten en clase	Nunca	3.6	5.6
	Pocas veces	17.5	22.5
	Muchas veces	78.9	71.9
Emplea la tutoría para trabajar con ellos/as cuestiones que favorecen un clima positivo	Nunca	1.7	5.7
	Pocas veces	13.8	21.3
	Muchas veces	84.5	73.0

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
En las reuniones de ciclo/nivel se abordan cuestiones para mejorar la convivencia	Nunca	6.7	6.1
	Pocas veces	41.6	32.0
	Muchas veces	51.7	61.9
En las reuniones de ciclo/nivel se abordan los conflictos puntuales de aula	Nunca	5.6	5.9
	Pocas veces	48.3	31.4
	Muchas veces	46.1	62.7

En la Tabla 4.16 se aprecia que un porcentaje importante de docentes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional señala que la tutoría se organiza a nivel de centro. Por otra parte, son muchos/as los/as docentes que afirman desarrollar su función tutorial en el día a día. A su vez, especialmente el profesorado de ESO, Bachillerato y FP, tiene un horario para realizar sus tutorías. Mediante las tutorías se busca promover la convivencia, ahondar en el sentimiento de los/as estudiantes hacia determinadas cuestiones dentro del aula, y actividades relacionadas con la formación académica. En las reuniones de ciclo, se abordan cuestiones relacionadas con la mejora de la convivencia y, sobre todo en Secundaria, las tutorías se emplean para tratar casos de conflictos puntuales de aula.

Posteriormente se consulta el grado en que la educación social y emocional (ESE) forma parte de sus prácticas docentes regulares. La mayoría de docentes de todas las etapas educativas, dice utilizar la educación social y emocional en sus prácticas educativas regulares habituales (84% Inf-Prim; 77,8% ESO-Bach-FP).

Finalmente, se incorporan una serie de preguntas para valorar la relación del profesorado con las familias (Tabla 4.17). Los/as participantes consideran positiva la relación que tienen con las familias, destacando que es especialmente satisfactoria en la etapa de Infantil-Primaria, cuando mantienen una relación más fluida y se sienten más valorados por las mismas. Aun así, consideran que la participación de las familias es baja, en mayor medida en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, y que esta no se potencia lo suficiente ni a través de las AMPA, ni de escuelas de padres. Se observan diferencias importantes en este punto entre los centros de Infantil-Primaria.

TABLA 4.17. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA SEGÚN DOCENTES: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Las familias participan en la organización de actividades en el centro	Ausencia (nada)	8.7	21.8
	Baja frecuencia	55.4	65.9
	Alta frecuencia	35.9	12.3
Estoy satisfecho con la implicación y participación de las familias en mi centro	Ausencia (nada)	13.1	14.3
	Baja frecuencia	39.1	67.4
	Alta frecuencia	47.8	18.3
Mantengo una relación fluida con las familias	Ausencia (nada)	0.0	12.7
	Baja frecuencia	10.8	35.0
	Alta frecuencia	89.2	52.3
Me siento valorado/a por las familias	Ausencia (nada)	3.3	7.1
	Baja frecuencia	17.4	41.2
	Alta frecuencia	79.3	51.7
Me considero un/a buen/a mediador/a, me siento capaz de gestionar conflictos	Ausencia (nada)	0.0	5.0
	Baja frecuencia	35.9	47.5
	Alta frecuencia	64.1	47.5
La participación de las familias se potencia a través de la AMPA	Ausencia (nada)	16.1	13.5
	Baja frecuencia	38.7	47.6
	Alta frecuencia	45.2	38.9
La participación de las familias se potencia a través de una escuela de padres	Ausencia (nada)	68.2	57.4
	Baja frecuencia	22.7	33.0
	Alta frecuencia	9.1	9.6

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
¿Se potencia la participación de las familias de alguna otra forma?	Ausencia (nada)	43.9	48.9
	Baja frecuencia	14.0	34.3
	Alta frecuencia	42.1	16.8
¿Existen dificultades en la relación con las familias?	Ausencia (nada)	36.5	32.2
	Baja frecuencia	53.8	56.1
	Alta frecuencia	9.7	11.7

Finalmente, no se aprecian dificultades importantes en la relación con las familias; en el caso de existir tienen que ver con la falta de respeto, la desconfianza hacia su trabajo o, en los casos más extremos, con situaciones conflictivas vividas fuera del entorno escolar (Tabla 4.17). Entre sus propuestas para el fomento de participación de las familias, destaca la colaboración en las actividades del centro (e.g., actividades extraescolares, puntuales como las de Navidad o el final de curso) o con reuniones periódicas y tutorías.

A continuación, se analiza el grado en que el profesorado percibe cómo son valorados por la comunidad educativa (Tabla 4.18). En general, se sienten valorados por toda la comunidad educativa, aunque en un menor grado por las autoridades educativas.

TABLA 4.18. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN COMO DOCENTE POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA: PORCENTAJES DE RESPUESTA CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE SU PRESENCIA

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Valorado compañeros/as	Nada	2.2	1.4
	Un poco	7.5	10.2
	Bastante	90.3	88.4
Valorado equipo directivo	Nada	6.5	3.1
	Un poco	15.2	15.6
	Bastante	78.3	81.3

		Etapa educativa	
		INF-PRIM	ESO-BACH-FP
Valorado alumnado	Nada	1.0	1.3
	Un poco	4.3	14.2
	Bastante	94.7	84.5
Valorado familias	Nada	3.3	4.2
	Un poco	7.6	17.5
	Bastante	89.1	78.3
Valorado autoridades educativas	Nada	29.3	25.0
	Un poco	13.4	31.3
	Bastante	57.3	43.7

También se consultó sobre el grado de satisfacción con su trabajo (motivación para ir trabajar, gratificación de su labor, etc). Los datos recogidos en la Tabla 4.19 muestran que tanto los docentes de Infantil-Primaria, como de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional se sienten muy satisfechos con su labor.

TABLA 4.19. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE

Etapa docencia		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
INF-PRIM	Satisfacción docente	92	1.00	5.00	4.45	.75103
ESO-BACH-FP	Satisfacción docente	225	1.00	5.00	4.34	.82060

Nota. Las opciones de respuesta oscilan entre 1 ("Muy en desacuerdo") y 5 ("Muy en de acuerdo").

4.6. Relación entre las variables objeto de estudio

Para abordar la relación entre las variables de este estudio, primero se ha analizado si existen diferencias significativas entre los dos bloques educativos considerados (Infantil-Primaria frente a ESO, Bachillerato y FP). De esta forma, cuando se han observado diferencias, los

análisis se han llevado a cabo en cada grupo por separado y se presentan, por tanto, en tablas separadas.

4.6.1. Educación social y emocional y clima escolar

En primer lugar, se detalla la relación entre la frecuencia de prácticas de educación social y emocional (ESE) de forma regular en el aula y el clima escolar (Tabla 4.20), independientemente de la etapa educativa. En este punto, se detecta una relación significativa y positiva entre el empleo regular de prácticas ESE y un clima positivo escolar de convivencia, así como con el enfoque de educación integral en las metas educativas, relacionándose también con el empoderamiento de los/as estudiantes y su compromiso e implicación con el centro.

TABLA 4.20. CORRELACIONES ENTRE ESE Y CLIMA DEL CENTRO

La ESE forma parte de mis prácticas docentes regulares		
Cohesión	Rho Spearman	.099
	Sig. (bilateral)	.078
	N	319
Empoderamiento	Rho Spearman	.241**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	319
Compromiso e implicación	Rho Spearman	.126*
	Sig. (bilateral)	.025
	N	319
Metas de educación integral	Rho Spearman	.183*
	Sig. (bilateral)	.001
	N	319
Vinculación con el centro	Rho Spearman	.107
	Sig. (bilateral)	.055
	N	319

Clima del Centro	Rho Spearman	.190**
	Sig. (bilateral)	.001
	N	319

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

A su vez, se observan diferencias en el grado de convivencia ($p \leq .05$), metas educativas dirigidas al desarrollo integral del alumnado ($p \leq .001$) y clima positivo de aula ($p \leq .01$), todas con puntuaciones más altas en el grupo de docentes de Infantil-Primaria respecto a Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

4.6.2. Educación social y emocional, clima escolar y satisfacción docente

A continuación, se analiza la relación entre la satisfacción docente, el clima percibido en los centros educativos y la práctica de educación social y emocional (Tabla 4.21). Tal como muestran los datos, existe una correlación significativa, positiva y moderada entre la satisfacción de los/as docentes y el clima de los centros, así como con el hecho de aplicar ESE en su día a día. Aunque no debemos olvidar que las relaciones son bidireccionales, estos resultados coinciden con los expuestos en estudios previos en torno al bienestar del profesorado, la educación emocional y los climas escolares, donde se señala que un adecuado clima escolar facilita la satisfacción docente, la cual está ligada a su vez a una mayor calidad educativa (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Este resultado abunda en la necesidad de cuidar los climas escolares, considerando también el cuidado del bienestar emocional de los/as docentes, quienes deberán velar y trabajar para que esos climas positivos estén presentes.

TABLA 4.21. CORRELACIONES ENTRE SATISFACCIÓN DOCENTE, CLIMA DE CENTRO Y ESE

Satisfacción docente		
Cohesion	Rho Spearman	.286**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	318
Empoderamiento	Rho Spearman	.339**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	318

Compromiso e implicación	Rho Spearman	.232**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	318
Vinculación con el centro	Rho Spearman	.368**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	317
Clima del centro	Rho Spearman	.393**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	318
La educación social y emocional forma parte de mis prácticas docentes	Rho Spearman	.396**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	317

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Por otra parte, también se observan diferencias significativas en los factores específicos de convivencia ($p \leq .05$), metas educativas dirigidas al desarrollo integral del alumnado ($p \leq .001$), clima de aula ($p \leq .01$) y prácticas de ESE ($p \leq .001$), todas a favor del grupo docente de Infantil-Primaria respecto a los grupos de alumnado de etapas posteriores.

4.6.3. Clima escolar y su relación con las agresiones

En la Tabla 4.22. se presenta la relación entre el clima escolar y la frecuencia con la que el profesorado participante en la investigación observa distintos tipos de agresión en y entre diferentes colectivos. Tal como muestran los datos, existe correlación significativa y negativa entre el clima escolar y la agresión en los centros. Son especialmente interesantes los datos observados en torno a las agresiones psicológicas entre el alumnado (“insultar, gritar, humillar, etc., presencialmente”): estas son menos frecuentes cuando el clima general del centro, cohesión, vinculación, compromiso y la promoción del empoderamiento del alumnado están presentes en el centro.

TABLA 4.22. CORRELACIONES ENTRE CLIMA ESCOLAR Y LAS DIFERENTES FORMAS DE AGRESIÓN ESTUDIADAS EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

		Psicológica profesorado a alumnado	Psicológica entre alumnado
Cohesión	Rho de Spearman	-.220**	-.299**
	Sig.	.000	.000
	N	280	310
Empoderamiento	Rho Spearman	-.124*	-.289**
	Sig.	.038	.000
	N	280	310
Compromiso e Implicación	Rho Spearman	-.276**	-.270**
	Sig.	.000	.000
	N	280	310
Vinculación con el centro	Rho Spearman	-.128*	-.265**
	Sig.	.033	.000
	N	280	309
Clima del centro	Rho Spearman	-.225**	-.408**
	Sig.	.000	.000
	N	280	310

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

A continuación, se presentan los datos detallados según las diferentes etapas educativas. En primer lugar, se hace referencia a la etapa de Infantil-Primaria recogiendo solo las variables en las que se encuentran correlaciones significativas (Tabla 4.23).

Cuando se atiende a la etapa de Educación Infantil y Primaria, las variables sobre el clima escolar están relacionadas de forma significativa, moderada y negativa especialmente con la agresión psicológica entre el alumnado y desde el profesorado. De todas ellas, el clima ge-

neral del centro, el clima de convivencia en el aula y la presencia de una educación dirigida al desarrollo integral del alumnado, son los factores más relacionados, de forma preventiva, con dichos resultados de agresión. En la Tabla 4.24 se observan los resultados de las etapas posteriores de ESO-Bachillerato-FP.

Tabla 4.23. CORRELACIONES ENTRE CLIMA ESCOLAR Y DISTINTAS FORMAS DE AGRESIÓN SEGÚN EL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

		Psicológica profesorado a alumnado	Psicológica entre alumnado
Cohesión	Rho de Spearman	-.285**	-.368**
	Sig.	.008	.000
	N	85	91
Empoderamiento	Rho de Spearman	-.228*	-.316**
	Sig.	.036	.002
	N	85	91
Compromiso e Implicación	Rho de Spearman	-.216*	-.266*
	Sig.	.048	.011
	N	85	91
Vinculación centro	Rho de Spearman	-.330**	-.377**
	Sig.	.002	.000
	N	85	91
Convivencia centro	Rho de Spearman	-.572**	-.445**
	Sig.	.000	.000
	N	85	91

Metas de Educación integral	Rho de Spearman	-.436**	-.394**
	Sig.	.000	.000
	N	85	91
Clima Centro docente (Global)	Rho de Spearman	-.384**	-.424**
	Sig.	.000	.000
	N	85	91
Clima convivencia clase	Rho de Spearman	-.433**	-.284**
	Sig.	.000	.007
	N	84	90

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional: casi todas las variables de clima escolar tienen relación con la agresión en todas sus formas del alumnado hacia el profesorado y la agresión virtual entre el alumnado. Como podía esperarse, cuanto mejor es la convivencia entre alumnado y profesorado del centro, así como cuanto mejor es el clima de aula, menor es la presencia de agresiones. Atendiendo a la agresión virtual, cabe destacar que el profesorado de estas etapas percibe que esta es menor por parte del alumnado hacia el colectivo docente cuanto mayor es la vinculación de los/as docentes con sus centros.

TABLA 4.24. CORRELACIONES ENTRE CLIMA ESCOLAR Y AGRESIÓN EN LA ETAPA DE ESO-BACH-FP

		Psicológica alumno/a docente	Virtual alumno/a docente	Virtual entre alumnos/as	Física alumno/a a docente
Cohesión	Rho de Spearman	-.171*	-.304**	-.268**	-.091
	Sig.	.013	.001	.002	.195
	N	211	110	135	205
Empoderamiento	Rho de Spearman	-.192**	-.185	-.165	-.124
	Sig.	.005	.054	.055	.076
	N	211	110	135	205

		Psicológica alumno/a docente	Vírtual alumno/a docente	Vírtual entre alumnos	Física alumno/a a docente
Compromiso Implicación	Rho de Spearman	-.098	-.209*	-.262**	-.076
	Sig.	.155	.029	.002	.281
	N	211	110	135	205
Vinculación centro	Rho de Spearman	-.240**	-.307**	-.193*	-.202**
	Sig.	.000	.001	.025	.004
	N	210	109	134	204
Clima centro docente	Rho de Spearman	-.285**	-.285**	-.260**	-.177*
	Sig.	.000	.003	.002	.011
	N	211	110	135	205
Clima convivencia clases	Rho de Spearman	-.356**	-.211*	-.146	-.168*
	Sig.	.000	.028	.093	.016
	N	210	108	133	204
Convivencia	Rho de Spearman	-.494**	-.300**	-.248**	-.288**
	Sig.	.000	.001	.004	.000
	N	211	110	135	205
Metas educación integral	Rho de Spearman	-.242**	-.213*	-.235**	-.160*
	Sig.	.000	.026	.006	.022
	N	211	110	135	205

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

4.6.4. Acción tutorial, educación social y emocional, formación docente y su relación con las agresiones

A continuación, se presentan, a través de varias tablas de correlaciones, la posible relación entre algunas medidas educativas, como la práctica de educación social y emocional (ESE), el empleo de las tutorías para trabajar cuestiones que facilitan climas positivos y la formación docente para la convivencia, con diferentes tipos de agresión observada en las escuelas.

Al no encontrar diferencias significativas entre las formas de agresión que aparecen en la Tabla 4.25 para las etapas educativas consideradas, se ha analizado su relación con el resto de variables de forma conjunta. Así, atendiendo a la muestra en general, podemos observar como aparece la formación docente para la convivencia como la variable que se relaciona de forma significativa y negativa con la agresión psicológica y física entre alumnado (Tabla 4.25). Por otra parte, la formación docente está, a su vez, relacionada de forma positiva y significativa con el hecho de que los/as docentes desarrollen prácticas de educación social y emocional en su programación habitual ($Rho = .31, p \leq .001$) y tutorías para trabajar cuestiones relacionadas con la promoción de climas positivos ($Rho = .23, p \leq .01$). Parece lógico pensar que los/as docentes requieran formación para enseñar aquello que aún no conocen.

TABLA 4.25. CORRELACIONES ENTRE FORMACIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL Y USO DE LAS TUTORÍAS CON DIFERENTES TIPOS DE AGRESIONES

		PSICOLÓGICA ENTRE ALUMINADO	FÍSICA ENTRE EL ALUMINADO
Formación docente para convivencia	Rho de Spearman	-.164**	-.176**
	Sig.	.004	.003
	N	310	292
ESE forma parte de mis prácticas docentes regulares	Rho de Spearman	-.109	-.099
	Sig.	.057	.094
	N	307	289
Empleo la tutoría para trabajar un clima positivo	Rho de Spearman	-.068	-.018
	Sig.	.423	.833
	N	139	135

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

A continuación, en la Tabla 4.26, se presentan los datos para la submuestra de profesorado de Educación Infantil y Primaria en aquellas formas de agresión que presentan diferencias significativas con lo que ocurre en etapas posteriores. Cuando se observan las relaciones existentes entre las agresiones y las medidas educativas en la etapa de educación Infantil y Primaria, únicamente se encuentra una relación significativa y negativa: cuando los/as docentes señalan que desarrollan prácticas de educación social y emocional en sus aulas, perciben menos agresiones psicológicas del alumnado al profesorado.

TABLA 4.26. CORRELACIONES ENTRE ESE, TUTORÍAS, FORMACIÓN DOCENTE Y AGRESIÓN ESCOLAR EN INFANTIL-PRIMARIA

		Psicológica del alumnado a profesorado	Virtual de alumnado a profesorado	Virtual entre alumnado	Física alumnado/a a profesorado
Formación docente	Rho de Spearman	-.117	.254	-.050	-.153
	Sig.	.287	.064	.725	.147
	N	85	54	52	91
ESE forma parte de mis prácticas docentes regulares	Rho de Spearman	-.219*	.175	.027	-.207
	Sig.	.045	.205	.850	.050
	N	84	54	52	90
Emplea la tutoría para trabajar clima positivo	Rho de Spearman	-.155	.	.086	-.250
	Sig.	.276	.	.677	.063
	N	51	.	26	56

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Cuando atendemos a los datos en la etapa de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y Ciclos Medios, se obtienen los resultados recogidos en la Tabla 4.27. En este caso, la formación del profesorado para promover la convivencia y el uso de tutorías para ESE, aparecen relacionadas con menos frecuencia con agresiones virtuales. Igualmente, quienes informan de una mayor formación perciben a su vez, menos agresiones psicológicas del alumnado al profesorado.

Tabla 4.27. CORRELACIONES ENTRE ESE, TUTORÍAS, FORMACIÓN DOCENTE Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LA ETAPA DE ESO-BACHILLERATO-FP

		Psicológica alumnado profesorado	Virtud de alumno/a a profesorado	Virtud entre alumnado	Física de alumnado a profesorado
Formación docente para convivencia	Rho de Spearman	-.189**	-.257**	-.122	-.116
	Sig.	.006	.007	.160	.096
	N	211	109	134	205
ESE forma parte de mis prácticas docentes regulares	Rho de Spearman	.084	-.141	-.081	.080
	Sig.	.225	.147	.354	.254
	N	209	107	132	230
Emplea la tutoría para trabajar clima positivo	Rho de Spearman	.096	-.334*	-.004	.127
	Sig.	.390	.033	.976	.273
	N	82	41	52	77

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Considerando todos los resultados se puede concluir que, en general, los factores de clima emocional y medidas educativas que promueven educación social y emocional están relacionados de forma significativa y negativa con la agresión en todas sus formas, es decir, que se vincula con una menor aparición de éstas en las escuelas. Debemos recordar que toda medida educativa innovadora comienza con la formación del profesorado.

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:

5

LA PERCEPCIÓN DE
LAS FAMILIAS DE
DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Elena Briones
Raquel Palomera
Eva Gómez Pérez
y Marta García-Lastra

Se presenta en este capítulo la información ofrecida por la muestra de familias que voluntariamente ha participado en la investigación, ofreciendo su percepción sobre distintas cuestiones relacionadas con el clima escolar, la convivencia en el centro escolar, las actuaciones para su gestión, su participación en el centro educativo, así como sobre situaciones de acoso y su valoración con respecto a cómo abordarlas.

En primer lugar, se describen las características de la muestra en función de sus datos socio-demográficos. En segundo lugar, se muestran los datos relativos a la percepción del clima escolar del centro de sus hijos/as. En tercer lugar, se trata la existencia de problemas de convivencia relacionados con la presencia de comportamientos agresivos o con otro tipo de conductas, como el incumplimiento de las normas, el robo o la ruptura de materiales escolares; se analiza en este punto la gestión de la convivencia en el centro educativo, así como las motivaciones que consideran que llevan a que se produzcan problemas de convivencia. En cuarto lugar, nos centramos en la participación de las familias en el centro. En quinto lugar, los/as participantes describen sus valoraciones sobre la información de la que disponen sobre el acoso y el ciberacoso, la proporcionada por el centro escolar, y sobre cuáles serían sus reacciones ante este tipo de situaciones. Por último, se estudian posibles relaciones entre algunas de las variables más relevantes a la hora de plantear posibles actuaciones en los centros.

5.1. Datos sociodemográficos

Se muestran, a continuación, los datos sociodemográficos de las familias que respondieron a la encuesta. En concreto, un total de 523 tutores/as legales de menores (o también llamadas familias a lo largo del documento) han participado en este estudio. Estos/as informantes tenían a su cargo menores de diferentes etapas educativas, fundamentalmente alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

En cuanto a las características socio-demográficas de estos/as informantes, en su mayoría fueron mujeres, siendo su nivel de estudios medio-alto (i.e., FP o estudios universitarios). Respecto a las características familiares de los/as participantes, podemos señalar que la mayoría representa a unidades familiares integradas por cuatro miembros, en las que lo más frecuente es la presencia de dos hijos/as (Tabla 5.1).

TABLA 5.1. DESCRIPTIVOS DE LAS FAMILIAS: PORCENTAJES DE RESPUESTA

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Número miembros en la unidad familiar	0	0.3	0.0	0.0	0.0
	1	0.3	0.0	0.0	0.0
	2	4.6	4.3	3.7	10.0
	3	26.0	20.6	22.2	60.0
	4	54.3	61.7	57.4	10.0
	5	11.2	11.3	14.8	20.0
	6	2.6	2.1	1.9	0.0
	7	0.3	0.0	0.0	0.0
	8	0.3	0.0	0.0	0.0
Existencia de hermanos/as	Sí	79.7	82.7	86.5	87.5
	No	20.3	17.3	13.5	12.5
Número de hermanos/as	0	0.0	7.1	0.0	0.0
	1	80.4	72.2	86.7	57.1
	2	16.6	16.7	8.9	28.6
	3	1.7	3.2	2.2	14.3
	4	0.9	0.8	0.0	0.0
	5	0.0	0.0	0.0	0.0
	6	0.4	0.0	0.0	0.0
	8	0.0	0.0	2.2	0.0

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Parentesco con el/la menor	Padre	16.6	19.1	20.0	25.0
	Madre	82.0	80.1	80.0	75.0
	Abuelo/a	1.0	0.0	0.0	0.0
	Otros	0.3	0.7	0.0	0.0
Sexo (informante)	Mujer	80.3	68.6	75.9	16.7
	Hombre	19.7	31.4	24.1	83.3
Estudios (informante)	Sin estudios	0.4	0.0	0.0	0.0
	Básicos	15.0	6.0	3.9	8.3
	Secundaria	14.6	21.6	25.5	25.0
	FP	38.2	33.6	21.6	50.0
	Universitarios	31.9	38.8	49.0	16.7

5.2. Clima escolar

Antes de exponer los datos sobre el clima percibido por las familias en el centro al que acuden sus hijos/as, es necesario indicar el porcentaje de familias encuestadas que desconocen la presencia de las diferentes cuestiones planteadas sobre este tema. En concreto, fue la pregunta referida a la existencia de casos de discriminación por diferentes cuestiones (e.g., etnia, género, orientación sexual, etc.) la que mayor número de respuestas “No sé” recibió en todas las etapas educativas (desde un 26.4% en Bachillerato a un 33.3% en Secundaria).

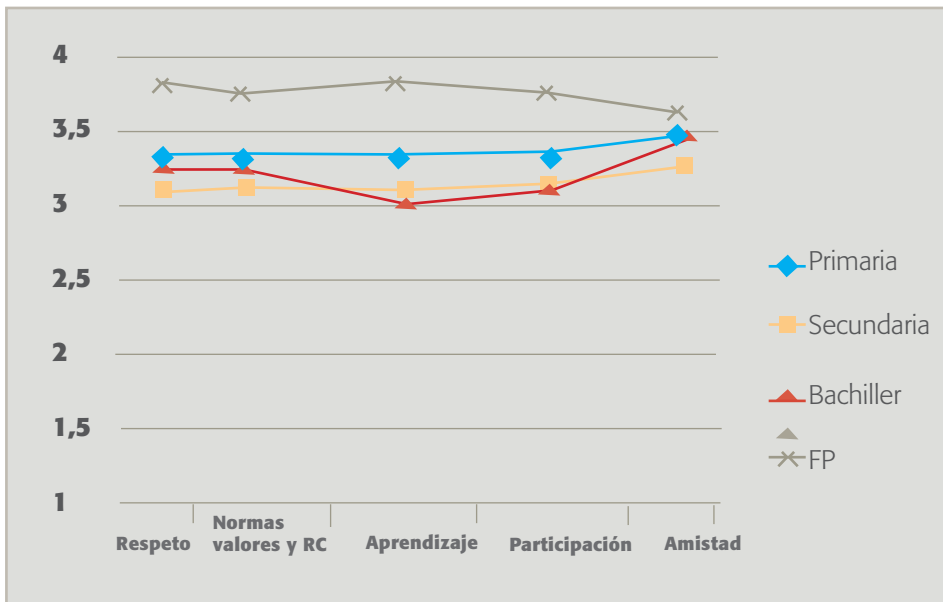
Las familias fueron preguntadas por cuestiones relacionadas con el *respeto* que perciben en el centro, tanto entre el profesorado como entre el alumnado (por ejemplo, a través del ítem,

“Los/as adultos que trabajan en el centro educativo de mi hijo/a tratan a los/as adultos/as estudiantes con respeto”); *las normas, valores y formas de actuación a la hora de resolver conflictos* (e.g., “El centro educativo de mi hijo/a es eficaz en la resolución de conflictos”); *el apoyo del centro al desarrollo integral del alumnado* (e.g., “En el centro educativo se enseña a empatizar con los/as compañeros/as y a gestionar las emociones de manera saludable”); *el fomento de la participación* (e.g., “En el centro se fomenta que los/as estudiantes participen en las actividades extraescolares”); y *las relaciones de amistad* que se entablan entre el alumnado (e.g., “Mi hijo/a tiene amigos/as en el centro educativo en los que se puede apoyar si tiene problemas”).

Estos cinco factores señalados se han obtenido a partir de diferentes preguntas elaboradas específicamente para este estudio, a partir de escalas creadas para otros colectivos, como la empleada para evaluar la percepción del clima escolar por parte de los/as docentes.

En la Figura 5.1 pueden observarse las medias obtenidas para cada uno de los factores señalados donde las puntuaciones más altas indican el máximo grado de acuerdo con las afirmaciones que remiten a la existencia de un clima positivo en el centro. Como puede comprobarse, en general el clima es percibido de manera positiva, si bien encontramos diferencias significativas a la hora de evaluar las normas, valores y las formas de resolver los conflictos entre las familias de los/as estudiantes de Primaria y Secundaria, siendo más positiva la valoración por parte de las familias de Primaria; y también en el respeto percibido en el centro al comparar a Secundaria con Primaria y FP, donde, como puede observarse, la valoración de este factor que realizan las familias del alumnado de Secundaria es menos positiva.

FIGURA 5.1. MEDIAS DE CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR LAS FAMILIAS (1= NADA DE ACUERDO, 2= EN DESACUERDO, 3= DE ACUERDO, 4= TOTALMENTE DE ACUERDO).



5.3. Problemas de convivencia en el centro educativo

Con el fin de conocer la percepción de las familias sobre diferentes problemas que pueden existir en los centros educativos, se han analizado diferentes cuestiones, en concreto: comportamientos agresivos (psicológicos y físicos), tanto de forma presencial como virtual, los robos y la ruptura de material escolar.

En primer lugar, se muestran los resultados relativos a las agresiones psicológicas presenciales. Como puede observarse en la Tabla 5.2, los datos reflejan altos porcentajes de respuesta “No sé” en la mayoría de las cuestiones, lo que refleja su desconocimiento de lo que ocurre en los centros educativos en torno a este tema. No obstante, en general, las familias que contestan sobre su frecuencia o ausencia, consideran más bien que esta forma de agresividad está ausente de los centros educativos.

Las observaciones anteriores sobre los altos porcentajes de desconocimiento o percepción de ausencia de agresiones se repiten para todas las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad educativa (Tabla 5.2). La situación en la que la categoría “Alta frecuencia” muestra el porcentaje más alto se refiere a agresiones psicológicas entre el alumnado.

Si bien, como se ha mencionado anteriormente, la percepción que tienen las familias sobre la existencia de agresiones psicológicas en los centros educativos es baja, hay que señalar la existencia de este tipo de agresiones, aunque en frecuencias bajas, entre todos los miembros de la comunidad educativa (Tabla 5.2). Sorprenden, en este sentido, los porcentajes de familias que perciben agresiones del profesorado hacia el alumnado o del alumnado hacia el profesorado. Porcentajes similares se encuentran cuando se refieren a este tipo de comportamientos desde las familias hacia sus hijos e hijas y viceversa.

TABLA 5.2. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBEN AGRESIONES PSICOLÓGICAS PRESENCIALES (INSULTAR, GRITAR, HUMILLAR)

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Alumnado a profesorado	No sé	32.9	38.6	32.7	27.3
	Ausencia	46.7	27.1	34.5	45.5
	Baja frecuencia	18.8	31.4	29.1	18.2
	Alta frecuencia	1.6	2.9	3.6	9.1

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Familia a profesorado	No sé	46.5	58.6	51.8	18.2
	Ausencia	41.3	29.3	46.4	63.6
	Baja frecuencia	11.6	11.4	1.8	9.1
	Alta frecuencia	0.7	0.7	0.0	9.1
Profesorado a alumnado	No sé	22.0	35.0	33.9	27.3
	Ausencia	49.7	35.7	41.1	45.5
	Baja frecuencia	26.6	27.9	25.0	27.3
	Alta frecuencia	1.6	1.4	0.0	0.0
Profesorado a familia	No sé	31.3	41.1	42.9	20.0
	Ausencia	63.2	51.1	55.4	80.0
	Baja frecuencia	5.3	7.1	1.8	0.0
	Alta frecuencia	0.3	0.7	0.0	0.0
Familia a hijos/as	No sé	37.6	56.7	46.4	27.3
	Ausencia	39.9	25.5	37.5	45.5
	Baja frecuencia	21.8	15.6	16.1	27.3
	Alta frecuencia	0.7	2.1	0.0	0.0
Hijos/as a familia	No sé	35.9	50.0	46.4	27.3
	Ausencia	38.5	30.7	33.9	45.5
	Baja frecuencia	24.3	18.6	19.6	18.2
	Alta Frecuencia	1.3	0.7	0.0	9.1

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Entre el alumnado	No sé	19.9	30.7	32.1	45.5
	Ausencia	14.6	10.0	16.1	36.4
	Baja frecuencia	54.0	50.0	35.7	9.1
	Alta Frecuencia	11.6	9.3	16.1	9.1
Entre el profesorado	No sé	55.9	71.4	67.3	54.5
	Ausencia	41.4	23.6	29.1	45.5
	Baja frecuencia	2.3	3.6	3.6	0.0
	Alta frecuencia	0.3	1.4	0.0	0.0
Entre las familias	No sé	50.3	66.9	60.7	45.5
	Ausencia	36.5	24.5	32.1	45.5
	Baja frecuencia	12.2	7.9	7.1	9.1
	Alta frecuencia	1.0	0.7	0.0	0.0

En segundo lugar, se muestran los resultados relativos a agresiones físicas. Como puede observarse en la Tabla 5.3, los resultados reflejan que, para una proporción alta de familias, este tipo de comportamientos, como pegar, golpear, etc., está ausente de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Tan solo en el caso del alumnado, aumenta el número de familias que sí consideran que existen, aunque con baja frecuencia.

Al igual que ocurría en el caso de las agresiones psicológicas, en el caso de las físicas, la percepción de las familias es que este tipo de comportamientos, cuando se señala que sí ocurren, tiene una baja frecuencia, en prácticamente todos los miembros de la comunidad educativa (Tabla 5.3).

TABLA 5.3. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBEN AGRESIONES FÍSICAS PRESENCIALES (PEGAR, GOLPEAR, AGREDIR FÍSICAMENTE)

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Alumnado a profesorado	No sé	23.4	37.9	21.4	45.5
	Ausencia	74.3	57.1	75.0	54.5
	Baja frecuencia	2.0	5.0	3.6	0.0
	Alta Frecuencia	0.3	0.0	0.0	0.0
Familia a profesorado	No sé	25.7	41.4	30.4	36.4
	Ausencia	73.7	57.1	69.6	63.6
	Baja frecuencia	0.7	0.7	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Profesorado a alumnado	No sé	21.4	37.9	25.0	36.4
	Ausencia	75.3	59.3	73.2	63.6
	Baja frecuencia	3.3	2.1	1.8	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Profesorado a familia	No sé	23.0	36.7	26.8	36.4
	Ausencia	76.3	62.6	73.2	63.6
	Baja frecuencia	0.7	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Familia a hijos/as	No sé	37.5	53.2	50.0	27.3
	Ausencia	53.3	38.1	44.6	63.6
	Baja frecuencia	8.9	7.9	5.4	9.1
	Alta frecuencia	0.3	0.7	0.0	0.0

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Hijos/as a familia	No sé	38.2	55.0	53.6	27.3
	Ausencia	57.9	40.7	42.9	72.7
	Baja frecuencia	3.6	3.6	3.6	0.0
	Alta frecuencia	0.3	0.7	0.0	0.0
Entre el alumnado	No sé	25.2	40.0	30.4	27.3
	Ausencia	27.5	17.9	30.4	54.5
	Baja frecuencia	42.0	38.6	33.9	18.2
	Alta frecuencia	5.2	3.6	5.4	0.0
Entre el profesorado	No sé	35.0	47.9	42.9	27.3
	Ausencia	65.0	51.4	53.6	72.7
	Baja frecuencia	0.0	0.0	3.6	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Entre las familias	No sé	38.2	58.6	60.7	27.3
	Ausencia	57.6	39.3	39.3	72.7
	Baja frecuencia	4.3	1.4	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0

En tercer lugar, se muestran los resultados relativos a las agresiones a través de las redes sociales. Los datos muestran un mayor desconocimiento de las familias sobre la existencia de este problema entre los miembros de la comunidad educativa. El porcentaje de familias que considera a su vez que estos comportamientos están ausentes en los centros educativos es muy alto y cuando consideran que sí se producen, creen que la frecuencia de los mismos es muy baja (Tabla 5.4).

TABLA 5.4. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBEN AGRESIONES VIRTUALES (INSULTAR, HUMILLAR)

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Alumnado a profesorado	No sé	48.7	61.6	41.8	45.5
	Ausencia	50.7	26.8	36.4	54.5
	Baja frecuencia	0.7	9.4	20.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	2.2	1.8	0.0
Familias a profesorado	No sé	50.2	61.2	54.5	54.5
	Ausencia	46.6	35.3	43.6	45.5
	Baja frecuencia	3.3	2.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	1.8	0.0
Profesorado a alumnado	No sé	44.7	52.5	50.9	45.5
	Ausencia	54.9	46.0	49.1	54.5
	Baja frecuencia	0.3	0.7	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Profesorado a familia	No sé	43.9	52.5	53.7	36.4
	Ausencia	56.1	46.8	46.3	63.6
	Baja frecuencia	0.0	0.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Familia a hijos/as	No sé	48.7	61.2	54.5	45.5
	Ausencia	51.0	35.3	45.5	54.5
	Baja frecuencia	0.3	2.9	0.0	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Hijos/as a familia	No sé	50.2	63.3	49.1	54.5
	Ausencia	47.9	30.9	43.6	45.5
	Baja frecuencia	2.0	5.0	7.3	0.0
	Alta frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Entre el alumnado	No sé	50.2	44.6	41.8	63.6
	Ausencia	31.8	14.4	20.0	27.3
	Baja frecuencia	15.7	32.4	29.1	9.1
	Alta frecuencia	2.3	8.6	9.1	0.0
Entre el profesorado	No sé	58.7	70.7	70.9	54.5
	Ausencia	40.7	27.1	29.1	45.5
	Baja Frecuencia	0.7	1.4	0.0	0.0
	Alta Frecuencia	0.0	0.7	0.0	0.0
Entre familias	No sé	56.3	70.5	69.1	63.6
	Ausencia	39.8	25.9	30.9	36.4
	Baja Frecuencia	3.6	2.2	0.0	0.0
	Alta Frecuencia	0.3	1.4	0.0	0.0

Se estudió igualmente la percepción de las familias respecto al incumplimiento de las normas que impiden el funcionamiento de la clase. Se detectan altos porcentajes de respuesta en las categorías de ausencia del problema o de desconocimiento, cuando se refieren al profesorado o a la familia, mientras que se informa de su presencia, aunque con baja frecuencia, en el caso del alumnado (Tabla 5.5).

TABLA 5-5. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBE EL INCUMPLIMIENTO DE NORMAS QUE IMPIDEN EL FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Normas: alumnado	No sé	24.2	26.1	23.6	36.4
	Ausencia	27.8	14.1	16.4	45.5
	Baja frecuencia	41.5	51.4	49.1	18.2
	Alta frecuencia	6.5	8.5	10.9	0.0
Normas: profesorado	No sé	31.3	41.5	38.2	45.5
	Ausencia	59.5	40.8	36.4	54.5
	Baja frecuencia	8.6	14.8	25.5	0.0
	Alta frecuencia	0.7	2.8	0.0	0.0
Normas: familias	No sé	37.0	51.4	54.5	45.5
	Ausencia	53.8	38.0	41.8	54.5
	Baja frecuencia	8.6	9.2	1.8	0.0
	Alta frecuencia	0.7	1.4	1.8	0.0

Otro tipo de comportamientos analizados como problemas de convivencia en los centros educativos han sido los robos y la ruptura de material escolar. Las respuestas de las familias reflejan un bajo conocimiento o ausencia de los mismos. No obstante, también se percibe una mayor presencia de estos comportamientos, aunque con baja frecuencia, en las etapas de Secundaria y Bachiller (Tablas 5.6 y 5.7).

TABLA 5.6. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBE ROBO EN EL CENTRO ESCOLAR (SIN DIFERENCIAR POR AGENTE)

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Robar	No sé	32.7	44.9	43.6	41.7
	Ausencia	47.9	18.8	30.9	58.3
	Baja frecuencia	18.8	35.5	23.6	0.0
	Alta frecuencia	0.7	0.7	1.8	0.0

TABLA 5.7. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO: PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBE RUPTURA DE MATERIAL ESCOLAR (SIN DIFERENCIAR POR AGENTE)

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Romper material	No sé	37.6	46.8	34.5	63.6
	Ausencia	39.6	20.1	27.3	36.4
	Baja frecuencia	21.5	32.4	29.1	0.0
	Alta frecuencia	1.3	0.7	9.1	0.0

5.4. Gestión de la convivencia

Con el fin de indagar en el conocimiento y percepción de la gestión de la convivencia en los centros educativos, se ha consultado a las familias cuestiones sobre las medidas disciplinarias que se adoptan en los centros; los motivos que creen que hay detrás de los problemas de convivencia; las medidas que podrían adoptarse para mejorar la convivencia; quién o quiénes deben implicarse en este proceso de mejora; y, por último, si consideran que en los centros educativos de sus hijos/as se están poniendo en marcha medidas para favorecer la convivencia.

En la Tabla 5.8 se exponen los resultados relativos a las distintas medidas disciplinarias utilizadas en los centros educativos. En opinión de las familias, las medidas utilizadas con mayor frecuencia son la de hablar con los estudiantes implicados/as, ponerlo en conocimiento de la dirección del centro y castigar a los/as culpables. Las estrategias preventivas de cooperación, llamar a la familia y la expulsión serían las siguientes en frecuencia. Por último, la categoría "No se hace nada" es la que se considera que se da con menor frecuencia en los centros educativos.

TABLA 5.8. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PERCIBE QUE SE TOMAN DIFERENTES MEDIDAS EN EL CENTRO EDUCATIVO, ANTE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Castigar	No sé	16.9	15.4	16.7	12.5
	Ausencia	0.8	0.9	0.0	12.5
	Baja frecuencia	34.7	40.2	35.7	25.0
	Alta frecuencia	47.6	43.6	47.6	50.0
Ponerlo en conocimiento de la dirección	No sé	16.6	15.4	18.2	25.0
	Ausencia	1.6	0.0	0.0	12.5
	Baja frecuencia	31.6	22.2	25.0	12.5
	Alta frecuencia	50.2	62.4	56.8	50.0
Llamar a la familia	No sé	15.1	19.3	13.6	12.5
	Ausencia	5.7	0.0	2.3	12.5
	Baja frecuencia	39.2	24.4	29.5	12.5
	Alta frecuencia	40.0	56.3	54.5	62.5
Hablar con los/as estudiantes implicados/as	No sé	13.4	19.5	14.0	14.3
	Ausencia	2.4	0.8	0.0	0.0
	Baja frecuencia	21.5	12.7	14.0	0.0
	Alta frecuencia	62.8	66.9	72.1	85.7
Estrategias preventivas de cooperación	No sé	25.1	26.3	25.6	14.3
	Ausencia	4.9	3.4	11.6	0.0
	Baja frecuencia	23.9	25.4	25.6	14.3
	Alta frecuencia	46.2	44.9	37.2	71.4

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Expulsión	No sé	25.7	18.1	20.9	28.6
	Ausencia	14.1	0.9	4.7	0.0
	Baja frecuencia	30.5	30.2	32.6	28.6
	Alta frecuencia	29.7	50.9	41.9	42.9
Nada	No sé	34.8	37.9	33.3	71.4
	Ausencia	47.1	47.6	52.4	28.6
	Baja frecuencia	13.1	12.6	9.5	0.0
	Alta frecuencia	5.0	1.9	4.8	0.0
Otras acciones	No sé	81.5	77.5	83.3	75.0
	Ausencia	6.5	12.5	8.3	25.0
	Baja frecuencia	4.3	5.0	0.0	0.0
	Alta frecuencia	7.6	5.0	8.3	0.0

A pesar de que la mayoría de las familias informa desconocer otro tipo de acciones disciplinarias, un 7.1%, describen algunas medidas diferentes a las propuestas. Las medidas sobre las que han informado han sido agrupadas en seis categorías emergentes:

1. *Castigo generalizado* (e.g., castigar a los/as culpables y a los demás, castigar a toda la clase, etc.).
2. *Denuncia* (e.g., a la guardia civil).
3. *Expulsión del centro* (e.g., expulsar alumnos/as temporalmente, expulsar del centro al agresor/a, etc.).
4. *Minimizar* (e.g., restar importancia a la situación, no darle importancia a la explicación del alumno/a al le ha pasado, etc.).
5. *Ejemplos de buen comportamiento* (e.g., que se respetaran las normas y se dé ejemplo de buen comportamiento).

6. *Dar información a familias* (e.g., conferencias con especialistas, tutorías sobre educación emocional, charlas educativas sobre ciberacoso, etc.).

Revisando las frecuencias de las respuestas sobre las categorías anteriores, se encuentra que la medida, que con mayor frecuencia se lleva a cabo, es el castigo generalizado y, en segundo, lugar la expulsión del centro.

En segundo lugar, se ofrecen los resultados sobre cuáles creen las familias que son los motivos que generan los problemas de convivencia en los centros educativos. En la Tabla 5.9 pueden analizarse los diferentes porcentajes obtenidos para cada uno de los motivos señalados. Los motivos considerados en mayor medida, han sido por orden consecutivo de mayor a menor frecuencia: la existencia de una educación permisiva, las características de la sociedad (e.g., agresividad, egoísmo e individualismo), la desmotivación del alumnado, el fracaso escolar o la falta de éxito escolar, la falta de habilidades para resolver conflictos de forma constructiva, las bajas expectativas del entorno respecto al rendimiento del alumno/a, la falta de formación de docentes y equipo directivo y la falta de recursos del centro para resolver conflictos.

TABLA 5.9. PORCENTAJES DE LA FRECUENCIA CON QUE SE PERCIBE QUE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA SE PRODUCEN POR LOS MOTIVOS CITADOS

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Educación permisiva	No sé	5.7	9.9	5.5	22.2
	Ausencia	19.9	14.2	10.9	22.2
	Baja frecuencia	41.2	34.8	38.2	33.3
	Alta frecuencia	33.1	41.1	45.5	22.2
Sociedad (agresiva, egoísta, individualista)	No sé	6.1	9.9	5.5	11.1
	Ausencia	12.2	9.2	5.5	0.0
	Baja frecuencia	42.0	36.9	40.0	66.7
	Alta frecuencia	39.7	44.0	49.1	22.2
Rigidez de las normas	No sé	9.0	9.4	5.9	11.1
	Ausencia	35.5	26.6	29.4	11.1
	Baja frecuencia	47.8	55.4	56.9	77.8
	Alta frecuencia	7.7	8.6	7.8	0.0

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Desmotivación del alumnado	No sé	8.7	9.3	9.1	11.1
	Ausencia	15.1	6.4	7.3	0.0
	Baja frecuencia	53.2	55.0	47.3	66.7
	Alta frecuencia	23.1	29.3	36.4	22.2
Fracaso escolar	No sé	12.0	12.9	9.1	0.0
	Ausencia	17.1	5.0	9.1	0.0
	Baja frecuencia	53.4	58.3	41.8	88.9
	Alta frecuencia	17.5	23.7	40.0	11.1
Bajas expectativas	No sé	17.3	12.2	16.4	22.2
	Ausencia	19.7	13.7	16.4	0.0
	Baja frecuencia	48.3	59.0	43.6	66.7
	Alta frecuencia	14.6	15.1	23.6	11.1
Falta de habilidades para resolver conflictos	No sé	16.1	14.1	16.4	22.2
	Ausencia	17.8	11.3	7.3	11.1
	Baja frecuencia	49.0	50.0	52.7	55.6
	Alta frecuencia	17.1	24.6	23.6	11.1
Consumo de drogas	No sé	24.9	32.6	18.2	11.1
	Ausencia	49.1	13.5	21.8	33.3
	Baja frecuencia	17.1	42.6	49.1	44.4
	Alta frecuencia	8.9	11.3	10.9	11.1

		Etapa Educativa			
		Primaria	ESO	Bach	FP
Gestión de la diversidad	No sé	25.5	28.2	20.0	37.5
	Ausencia	25.5	14.1	12.7	25.0
	Baja frecuencia	38.1	45.1	54.5	37.5
	Alta frecuencia	10.9	12.7	12.7	0.0
Falta de respuesta de docentes y dirección	No sé	13.4	21.3	11.1	22.2
	Ausencia	33.2	21.3	20.4	33.3
	Baja frecuencia	44.2	43.3	61.1	22.2
	Alta frecuencia	9.2	14.2	7.4	22.2
Falta de formación de docentes y dirección	No sé	18.7	21.3	9.3	22.2
	Ausencia	31.0	24.1	18.5	33.3
	Baja frecuencia	36.7	37.6	63.0	22.2
	Alta frecuencia	13.6	17.0	9.3	22.2
Falta de recursos del centro para resolver conflictos	No sé	17.9	25.0	14.5	22.2
	Ausencia	33.1	22.1	23.6	22.2
	Baja frecuencia	35.5	39.0	52.7	44.4
	Alta frecuencia	13.4	14.0	9.1	11.1
Otros motivos	No sé	52.6	56.5	57.1	66.7
	Ausencia	12.3	13.0	28.6	16.7
	Baja frecuencia	22.8	13.0	0.0	16.7
	Alta frecuencia	12.3	17.4	14.3	0.0

A su vez, se ofreció a las familias la posibilidad de incorporar otros motivos diferentes a los mencionados: así se han podido identificar las siguientes siete categorías emergentes, expresadas por el 6.6% de la muestra participante:

- Problemas en la familia (i.e., separaciones, divorcios, etc.; e.g., *problemas de ámbito familiar que los niños no saben gestionar tales como rupturas de relación, custodia, etc.*).
- Desautorizar a los docentes (e.g., *muchas veces los padres damos la razón a nuestros hijos cuando no la tienen*).
- Negar participación, no escuchar a niños y jóvenes (e.g., *no dejar expresarse a los niños*)
- Racismo (e.g., *racismo*).
- “Autoexclusión” (e.g., *hay ciertos colectivos que no quieren integrarse y consiguen que los bien integrados les tengan un respeto, “miedo”*).
- Falta de comunicación escuela familia (e.g., *no nos comunicarnos con los profesores, no hay una orientación necesaria o asesoramiento sobre lo que pasa, etc.*).
- Falta de educación en la familia (e.g., *la poca educación aprendida en casa*).

Una tercera cuestión sobre la gestión de la convivencia alude a la opinión de las familias sobre el tipo de medidas que podrían utilizarse para mejorar la convivencia en los centros educativos y quiénes debieran realizarlas. Las respuestas abiertas se han categorizado posteriormente con un sistema de categorías emergentes. Respecto a la primera cuestión, el tipo de medidas de mejora de la convivencia, se muestran en la Tabla 5.10.

TABLA 5.10. FRECUENCIA Y PORCENTAJES EN LAS CATEGORÍAS IDENTIFICADAS SOBRE CÓMO SE PODRÍA MEJORAR LA CONVIVENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO DEL HIJO/A

	Primaria		Secundaria		Bach		FP	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Control	8	8.1	5	12.2	0	0.0	0	0.0
Educativas/formativas/ tutoriales	37	37.4	14	34.1	6	60.0	1	50.0
Comunicación con familias	18	18.2	9	22.0	0	0.0	0	0.0
Actuación en el conflicto/acosador	2	2.0	1	2.4	0	0.0	0	0.0
Mejora del alumnado	5	5.1	2	4.9	1	10.0	0	0.0
Nada más	24	24.2	6	14.6	3	30.0	1	50.0
Otras	5	5.1	4	9.8	0	0.0	0	0.0

A continuación, se ofrecen algunos de los ejemplos de respuestas que incluyen las categorías anteriores:

- **Control** (e.g., quizá controlando más y mejor las horas de ocio, recreos y demás momentos de conflicto).
- **Educativas/formativas/tutoriales** (e.g., reforzando el sentimiento de comunidad educativa; darles charlas o información para mejorar su convivencia, etc.).
- **Comunicación con familias** (e.g., teniendo más reuniones con el profesorado; más actividades con las familias, etc.).
- **Actuación sobre el conflicto/acosador** (e.g., abriendo un departamento especializado en el centro).
- **Mejora del alumnado** (e.g., fomentando el respeto y la empatía entre compañeros; respetando y siendo respetado; educando a nuestros hijos a ser menos egoístas, más solidarios y menos competitivos con respecto a sus iguales, etc.).
- **Nada más** (e.g., en nada, todo está correcto).
- **Otros** (e.g., este año, con el cambio del equipo directivo, el colegio funciona fenomenal entre padres/madres y dirección, un cambio necesario en este centro, lo necesitábamos).

Respecto a quién o quiénes debieran participar en la mejora de la convivencia en el centro educativo, solo el 26.6% de familias han respondido a esta cuestión. Las respuestas se han categorizado como se presenta en la Tabla 5.11. Como puede apreciarse, las familias destacan el papel de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) como responsables en la mejora de la convivencia de los centros.

TABLA 5.11. FRECUENCIA Y PORCENTAJES PARA CADA RESPONSABLE DE LA PUESTA EN MARCHA DE MEJORAS EN LA CONVIVENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO

	Primaria		Secundaria		Bach		FP	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alumnos/as	2	2.6	4	10.8	0	0.0	0	0.0
Centro: dirección/docente /tutor/orientador	17	22.1	5	13.5	2	25.0	0	0.0
Familias	7	9.1	2	5.4	1	12.5	1	50.0
Comunidad educativa: alumna- do, profesorado y familias	26	33.8	16	43.2	2	25.0	0	0.0
Alumnos/as y centro	1	1.3	1	2.7	3	37.5	1	50.0
Alumnos/as y familia	0	0.0	1	2.7	0	0.0	0	0.0
Familia y centro	11	14.3	6	16.2	0	0.0	0	0.0
Otros	13	16.9	2	5.4	0	0.0	0	0.0

La última cuestión que se ha abordado era si se están o no desarrollando medidas de mejora de la convivencia en los centros educativos. Como se puede observar en la Tabla 5.12, las familias consideran que en los centros educativos se desarrollan actividades para favorecer la convivencia y la participación de las familias, aunque no con mucha frecuencia.

TABLA 5.12. PORCENTAJE DE FAMILIAS EN FUNCIÓN DEL GRADO DE FRECUENCIA QUE PERCIBEN ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL CENTRO EDUCATIVO

		Primaria	Secundaria	Bach	FP
Actividades para la mejora de la convivencia	Nunca	10.6	5.8	16.7	11.1
	Algo	44.5	41.7	29.6	0.0
	Bastante	27.1	42.4	27.8	77.8
	Mucho	17.8	10.1	25.9	11.1
Actividades para la participación de los/as padres/madres	Nunca	8.2	15.1	23.6	11.1
	Algo	43.5	48.9	43.6	55.6
	Bastante	32.5	28.1	25.5	11.1
	Mucho	15.8	7.9	7.3	22.2

5.5. Participación familiar

Para indagar en el tema de la participación familiar en los centros educativos, se les ha ofrecido la oportunidad de informar de las formas de participación mediante una pregunta abierta. En general, las familias informan de haber participado en las siguientes actividades:

- **Reuniones** (e.g., *charlas sobre escuela para padres, en la asociación de padres, hablar con tutores y profesores si lo estimamos necesario, etc.*).
- **Grupos interactivos** (e.g., *biblioteca, familias lectoras, en grupos interactivos, etc.*).
- **Actividades puntuales** (e.g., *celebraciones realizadas por el centro, pintando paredes del colegio durante el verano, en carnavales, navidades y fin de curso, etc.*).

Respecto a los motivos que les llevan a participar, las familias manifiestan participar cuando se les solicita (e.g., *confeccionar disfraces en carnaval, cuando ellos me lo piden; mi participación es activa en aquellos aspectos y actividades para los que el centro requiere mi ayuda, etc.*). Sobre los motivos para no participar, consideran que son principalmente problemas de conciliación laboral (e.g., *por mi horario laboral, no puedo asistir; quisiera tener una relación más activa, pero no puedo por falta de tiempo; nunca participo porque no puedo, etc.*).

Por último, se ha consultado la satisfacción de las familias en relación a las posibilidades de participación de los centros, así como con su propia participación de los centros, como con su propia participación en los mismos, y el grado de satisfacción general que tienen respecto del centro al que acuden sus hijos e hijas. Como podemos observar, existe una moderada satisfacción con la propia participación, y una satisfacción ligeramente superior con la oferta de participación y con la relación con el centro educativo (Tabla 5.13).

TABLA 5.13. PORCENTAJES RELATIVOS AL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON DISTINTOS ELEMENTOS DEL CENTRO ESCOLAR

		Primaria	Secundaria	Bach	FP
Satisfacción con la oferta de participación familiar del centro	Nada	6.5	9.0	11.1	11.1
	Algo	28.0	44.8	44.4	22.2
	Bastante	41.6	29.1	29.6	55.6
	Mucho	23.9	17.2	14.8	11.1
Satisfacción con su participación en el centro	Nada	12.3	17.2	18.5	11.1
	Algo	38.7	48.5	40.7	44.4
	Bastante	34.9	25.4	27.8	33.3
	Mucho	14.0	9.0	13.0	11.1

		Primaria	Secundaria	Bach	FP
Satisfacción con la relación con el centro educativo	Nada	3.4	4.4	7.4	10.0
	Algo	24.6	39.0	31.5	10.0
	Bastante	43.1	36.0	35.2	50.0
	Mucho	29.0	20.6	25.9	30.0

5.6. Formación sobre acoso y ciberacoso

Se ha preguntado a las familias en qué medida se sienten informadas sobre lo que es el acoso escolar y el ciberacoso y sobre cómo reaccionar ante el mismo en diferentes situaciones (e.g., cuando su hijo/a es testigo, es acosado/a o es el/la acosador/a). Como puede verse en la Tabla 5.14, las familias se sienten medianamente informadas sobre qué es el acoso y el ciberacoso, menos sobre cómo reaccionar ante el mismo en diferentes situaciones. Los porcentajes más bajos aparecen cuando se refieren a la información que el centro educativo les proporciona.

TABLA 5.14. PORCENTAJES RELATIVOS A LA CANTIDAD DE INFORMACIÓN DE LA QUE DISPONEN LAS FAMILIAS SOBRE ACOSO Y CIBERACOSO Y SOBRE CÓMO ACTUAR ANTE EL MISMO EN DISTINTAS CIRCUNSTANCIAS (VÍCTIMA, OBSERVADOR/A, AGRESOR/A)

		Primaria	Secundaria	Bach	FP
Información sobre qué es el acoso	Nada	8.4	6.4	3.6	9.1
	Un poco	21.7	21.3	14.5	18.2
	Bastante	42.1	45.4	45.5	63.6
	Mucho	27.8	27.0	36.4	9.1
Información sobre ciberacoso	Nada	13.4	7.9	5.5	9.1
	Un poco	24.7	25.0	21.8	36.4
	Bastante	37.1	44.3	41.8	45.5
	Mucho	24.7	22.9	30.9	9.1

		Primaria	Secundaria	Bach	FP
Informado por el centro sobre qué hacer ante el acoso o ciberacoso	Nada	46.0	39.7	29.1	45.5
	Un poco	25.3	31.2	27.3	18.2
	Bastante	18.3	17.7	27.3	36.4
	Mucho	10.3	11.3	16.4	0.0
Sabría cómo actuar si observa situaciones de acoso o ciberacoso	Nada	11.3	8.5	5.5	18.2
	Un poco	36.8	29.6	18.2	36.4
	Bastante	33.8	43.7	45.5	36.4
	Mucho	18.2	18.3	30.9	9.1
Sabría cómo actuar si su hijo/a ha sido acosado/a o ciberacosado/a	Nada	11.9	8.7	7.5	36.4
	Un poco	37.3	28.3	20.8	18.2
	Bastante	33.6	42.8	39.6	36.4
	Mucho	17.3	20.3	32.1	9.1
Sabría cómo actuar si su hijo/a está acosando o ciberacosando	Nada	10.2	5.9	13.0	18.2
	Un poco	36.1	30.1	24.1	18.2
	Bastante	31.3	41.2	37.0	36.4
	Mucho	22.4	22.8	25.9	27.3

Cuando se les pregunta a las familias sobre qué haría si su hijo o hija le comenta que ha observado situaciones de acoso o ciberacoso, el 61% informó de distintas actuaciones que han sido categorizadas como:

- **Activar el protocolo** (e.g., *proceder con el protocolo de acoso de la Consejería*).
- **Avisar al centro** (e.g., *comunicarlo a la dirección del centro escolar*).
- **Hablar con la familia** (e.g., *ponerlo en conocimiento de sus padres si los conozco y si no ponerlo en manos del centro escolar o policía*).
- **Denuncia** (e.g., *acudiendo a la policía para denunciarlo*).
- **Otros** (e.g., *indicaría a mi hijo que se lo comunicase al profesor*).

Por último, cuando es el hijo/a el/la que está acosando o ciberacosando a algún compañero/a, las medidas informadas por el 60.9% de las familias, se refieren a diferentes acciones que pueden verse en la Tabla 5.15.

TABLA 5.15. REACCIONES DE LA FAMILIA ANTE UN HIJO/A QUE ACOSA O CIBERACOSA A UN COMPAÑERO (%)

	Primaria	Secundaria	Bach	FP
Avisar al centro	32.4	36.3	28.1	50.0
Hablar con mi hijo/a	23.9	18.7	25.0	20,0
Tomaría acciones con mi hijo/a	22.3	25.3	31.3	10.0
Ponerme en contacto con las familias	7.4	6.6	6.3	0.0
Apoyo profesional	6.4	6.6	3.1	0.0
Otros	7.4	6.6	6.3	20.0

5.7. Relaciones entre las variables objeto de estudio

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de las relaciones entre la propuesta de actividades realizadas por el centro educativo dirigidas a la mejora de la convivencia y el clima escolar y otras variables de este estudio.

En cuanto a la muestra total, es decir, atendiendo a los resultados en los cuales no hay diferencias en función de la etapa educativa, se observa una relación positiva y significativa entre percibir una actitud activa del centro, en materia de prácticas de mejora para la convivencia, y la vinculación que las familias creen que tienen los/as estudiantes con el centro, sobre todo en cuanto a su participación (Tabla 5.16). Por tanto, como cabría esperar, se detecta una asociación entre la realización de actividades de convivencia y un mayor sentimiento de vinculación con el centro, en todas las etapas educativas.

Tabla 5.16. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LOS FACTORES DE CLIMA ESCOLAR RELATIVOS A LA VINCULACIÓN

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Vinculación con el centro: amigos/as	Coefficiente de correlación	.176**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	428
Vinculación con el centro: participación	Coefficiente de correlación	.398*
	Sig. (bilateral)	.000
	N	425

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Cuando se atiende a los resultados en los que se han encontrado diferencias según la etapa educativa, se observa también una relación positiva y significativa entre la propuesta de actividades realizadas por el centro educativo dirigidas a la mejora de la convivencia y el clima escolar, y los factores de normas y seguridad, y el aprendizaje percibido por las familias en Primaria (Tabla 5.17) y en Secundaria (Tabla 5.18). Esta diferencia entre ambas etapas se ciñe a que esta asociación es aún más intensa en la etapa de Primaria. Por tanto, cabría deducir la importancia de potenciar actividades destinadas a la convivencia desde etapas educativas tempranas.

Tabla 5.17. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS EN LA ETAPA DE PRIMARIA ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LOS FACTORES NORMAS Y SEGURIDAD Y APRENDIZAJE PERCIBIDO

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Normas y seguridad percibida en el centro por parte de las familias	Coefficiente de correlación	.497**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	292

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Aprendizaje percibido por las familias	Coeficiente de correlación	.568*
	Sig. (bilateral)	.000
	N	290

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

TABLA 5.18. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS EN LA ETAPA DE SECUNDARIA ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LOS FACTORES NORMAS Y SEGURIDAD Y APRENDIZAJE PERCIBIDO

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Normas y seguridad percibida en el centro por parte de las familias	Coeficiente de correlación	.376**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	139
Aprendizaje percibido por las familias	Coeficiente de correlación	.392**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	137

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

También se ha analizado la relación entre la propuesta de actividades realizadas por el centro educativo y las agresiones percibidas por las familias siguiendo el mismo modo que en el apartado anterior. Atendiendo a los datos en los cuales no hay diferencias en función de la etapa educativa, podemos observar la asociación negativa y significativa existente entre un centro comprometido en actividades para la mejora de la convivencia y, por una parte, las agresiones psicológicas percibidas y, por otra, las agresiones físicas percibidas, en ambos casos, del profesorado al alumnado y entre el alumnado (Tabla 5.19). Por tanto, la promoción de actividades en pro de la convivencia se asocia con una menor percepción por parte de las familias de agresiones, tanto psicológicas como físicas, entre alumnos y del profesorado hacia estos.

TABLA 5.19. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LAS AGRESIONES PERCIBIDAS POR LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Insultar, gritar, humillar... presencialmente: del profesorado al alumnado	Coeficiente de correlación	-.267**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	315
Insultar, gritar, humillar... presencialmente: entre el alumnado	Coeficiente de correlación	-.268**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	325
Insultar, humillar... en las redes sociales, aplic. móviles: del profesorado al alumnado	Coeficiente de correlación	-.074
	Sig. (bilateral)	.273
	N	223
Pegar, golpear, agredir físicamente: del profesorado al alumnado	Coeficiente de correlación	-.112*
	Sig. (bilateral)	.047
	N	315
Pegar, golpear, agredir físicamente: entre el alumnado	Coeficiente de correlación	-.217**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

En cuanto a los resultados diferenciados por etapa, tenemos que tanto en Primaria (Tabla 5.20) como en Secundaria (Tabla 5.21), se identifica una asociación negativa y significativa entre la promoción de actividades para la mejora de la convivencia en el centro y, por un lado, las agresiones psicológicas del alumnado hacia el profesorado, y por otro, las agresiones virtuales entre alumnado. Esta relación es más intensa en el caso de Secundaria, sobre todo si se atiende a las agresiones virtuales percibidas por las familias entre el alumnado. Por tanto, comprobamos el fuerte vínculo existente entre la actitud del centro ante la promoción de la convivencia y las agresiones percibidas por las familias, a distintos niveles, siendo esta asociación aún más intensa en la etapa de Secundaria.

TABLA 5.20. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS EN PRIMARIA ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LAS AGRESIONES PERCIBIDAS POR LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Insultar, gritar, humillar... presencialmente: del alumnado al profesorado	Coeficiente de correlación	-.251**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	195
Insultar, humillar... en las redes presencialmente: entre el alumnado	Coeficiente de correlación	-.081
	Sig. (bilateral)	.327
	N	149
Insultar, humillar... en las redes sociales, aplic.móviles: entre el alumnado	Coeficiente de correlación	-.170*
	Sig. (bilateral)	.041
	N	145
Pegar, golpear, agredir físicamente: del alumnado al profesorado	Coeficiente de correlación	.067
	Sig. (bilateral)	.319
	N	224

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Tabla 5.21. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS EN SECUNDARIA ENTRE LAS PROPUESTAS DEL CENTRO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y LAS AGRESIONES PERCIBIDAS POR LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

¿En el centro educativo de su hijo/a se desarrollan actividades para mejorar la convivencia?		Rho de Spearman
Insultar, gritar, humillar... presencialmente: del alumnado al profesorado	Coeficiente de correlación	-.246**
	Sig. (bilateral)	.025
	N	83
Insultar, humillar... en las redes presencialmente: del alumnado al profesorado	Coeficiente de correlación	-.256
	Sig. (bilateral)	.070
	N	51
Insultar, humillar... en las redes sociales, aplic. móviles entre el alumnado	Coeficiente de correlación	-.310*
	Sig. (bilateral)	.007
	N	74
Pegar, golpear, agredir físicamente: del alumnado al profesorado	Coeficiente de correlación	.117
	Sig. (bilateral)	.287
	N	85

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).



SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

- Susana Lázaro-Visa
- Marta García-Lastra
- Andrés A. Fernández-Fuertes
- Noelia Fernández-Rouco
- Raquel Palomera
- Elena Briones
- Eva Gómez Pérez
- Celia España Chico
- y Sara González-Yubero

6.1. Algunas cuestiones relevantes desde la visión del alumnado de Primaria

En esta síntesis de los principales resultados, se ha diferenciado entre el grupo de 4º y los de 5º y 6º, con el fin de obtener una información descriptiva de los dos ciclos. No obstante, los datos desglosados, especialmente en 4º, deben interpretarse de forma cautelosa, dado que responden a un único curso del segundo ciclo.

6.1.1. Clima escolar

Los niños y niñas, tanto de 4º como de 5º y 6º, valoran positivamente el *clima de sus aulas*, aunque los porcentajes de alumnos/as que señalan que frecuentemente hacen cosas importantes para todos/as o que sus compañeros/as les valoran, son algo más bajos. A pesar de esta percepción sobre el clima escolar, claramente positiva, no se puede obviar, hablando del bienestar de la infancia, que alrededor del 12% de niños/as en los tres cursos explorados señalan que se sienten bien en clase solo algunas veces. En general, los/as participantes señalan un cierto grado de incomodidad en el aula, como denotan las altas puntuaciones en los ítems referidos al comportamiento de los/as compañeros/as, que dificultarían el trascurso de la actividad docente; de hecho, solo el 10.3% en 4º y el 13.7% en 5º y 6º dicen que esto no ocurre nunca.

Cuando exploramos el *clima del centro* las puntuaciones tienden a ser elevadas, denotando un buen clima en el centro educativo, según todos los aspectos analizados: relaciones entre alumnado y seguridad en el centro, grado de pertenencia y satisfacción con el centro (vínculo), claridad en normas y valores, y empoderamiento y participación en el centro, aunque es en este último caso donde encontramos datos ligeramente más bajos. Este último factor hace referencia a cuestiones como la participación en la elaboración de las normas de convivencia escolar, la participación en la resolución de conflictos o a la propuesta de celebraciones y actividades en el centro.

En relación con la seguridad en el centro, parece que con escasa frecuencia el alumnado evita distintos espacios del centro escolar por miedo a sufrir algún tipo de agresión. Sin embargo, las respuestas indican que el patio es visto como uno de los lugares menos seguros para los/as niños/as más pequeños (el 18.1% en 4º y el 9% en 5º y 6º lo han evitado alguna vez por miedo), los baños (el 9.3% en 4º y el 6.2% en 5º y 6º) o la entrada y salida del colegio (el 7.1% en 4º y el 5.4% en 5º y 6º).

6.1.2. Distintos tipos de agresiones entre iguales percibidas por el alumnado

Aunque la mayor parte de la muestra en los dos grupos habla de ausencia o, a lo sumo, presencia ocasional de diferentes agresiones sufridas, ejercidas y observadas, no se puede dejar

de reflejar que algunos niños y niñas de Primaria, tanto en 4º como en 5º y 6º, informan haber vivido situaciones de agresiones continuadas una o más veces a la semana (21.3% de los/as participantes). En este sentido, son las agresiones verbales (desde el 10% de las niñas de 5º y 6º hasta el 16.3% de los niños de este mismo tramo) y la exclusión (desde el 4.7% de los niños de 5º y 6º hasta el 7.1% de las niñas de 4º), las agresiones que se dan con este patrón, es decir, de forma continuada, para todos los grupos. En cuanto a las agresiones físicas, no aparecen o se dan de forma ocasional, especialmente en las niñas independientemente del grupo, aumentando las frecuencias media y alta en los niños. Entre el 9 y el 10% de los niños, según miremos a 4º o 5º y 6º, informan ser víctimas de golpes, patadas, empujones, una o más veces a la semana.

El patrón es similar cuando analizamos las agresiones cometidas por los niños y niñas participantes. En este caso, tanto ellos como ellas se reconocen, aunque con frecuencia ocasional, como autores de agresiones verbales, principalmente insultos, exclusión y agresiones físicas. Como observadores/as, aunque la mayor parte de niños y niñas expone que no ha sido testigo de estas situaciones o que lo ha sido ocasionalmente, un 9.4% de la muestra señala haber presenciado cómo se cometían agresiones sobre algún compañero/a con una frecuencia alta. En general, manifiestan que su reacción más probable ante una situación como la descrita sería la de ayudar a la víctima (e.g., decírselo a un adulto o tratar de parar la situación).

Explorando las agresiones virtuales, encontramos que la frecuencia en cualquiera de los roles y para todos los cursos, es escasa, aunque empieza a parecer tímidamente entre los/as participantes de 5º y 6º, con porcentajes bajos y nuevamente de forma ocasional.

En síntesis, si consideramos las agresiones que son sufridas de forma continuada por niños y niñas de Primaria, es decir, al menos un tipo de agresión una vez a la semana o más, un 21.3% de los niños y niñas señalan ser víctimas; un 4.4% se reconoce como agresor/a; y un 9.39% observa estos comportamientos. En relación con las agresiones virtuales continuadas, en torno al 9% de las niñas y el 13% de los niños se siente víctima.

6.1.3. Gestión de la convivencia

Tanto el alumnado de 4º como de 5º y 6º señala que los/as docentes ponen en marcha en las clases distintas estrategias para favorecer un clima positivo del aula, aunque un porcentaje importante afirma que se hace con baja frecuencia (los datos oscilan entre el 38.8% y el 53.3%). Del mismo modo, el porcentaje de alumnado que señala al profesorado como agente activo en la detección e intervención de situaciones que alteran el buen clima de aula, es también elevado, especialmente en 4º. De esta forma, el 67.1% del alumnado señala que el profesorado se da cuenta con mucha frecuencia de los problemas que tienen entre ellos o un 73.3% señala que son conscientes de comportamientos inadecuados hacia otros/as compañeros/as. Sin embargo, un 27.3% de los niños/as de los últimos cursos no perciben al profesorado como activo en la intervención ante los problemas entre alumnos/as. Este porcentaje es del 10% en alumnos de 4º.

Por otra parte, el alumnado percibe, además con una frecuencia muy elevada, la preocupación de sus tutores/as por cómo se sienten, como un eje de la función tutorial. Esto no se traduce al mismo nivel en actividades para mejorar la convivencia, que solo son vistas como muy frecuentes para algo más de la mitad de la muestra.

Los resultados también muestran relaciones entre algunas variables relevantes que pueden ayudar a diseñar nuevas medidas o profundizar en las ya existentes, con vistas a favorecer la convivencia en los centros. En los niños y niñas de Primaria, las actividades que el profesorado realiza en clase dirigidas a llevarse mejor, resolver problemas o emplear el diálogo para resolver conflictos, se relacionan con un mejor clima del centro, una mayor vinculación con el mismo, con mayores oportunidades para el desarrollo positivo o empoderamiento del alumnado y también con la percepción de normas claras y la promoción de valores prosociales por parte del profesorado. Aunque estas variables no se relacionan de forma significativa con la frecuencia de agresiones, sí podemos observar que el alumnado informa de menor número de agresiones (i.e., observadas, recibidas y cometidas), cuando percibe mejor clima en el centro, se siente vinculado a este y las normas son claras. Tal y como se ha dicho a lo largo del informe, un análisis de tipo correlacional no permite establecer relaciones de causalidad; en cualquier caso, no es menos cierto que las asociaciones entre estas variables son muy útiles a la hora de justificar las posibles líneas de intervención. Del mismo modo, las actitudes positivas hacia la diversidad aparecen también relacionadas con menor número de agresiones cometidas, tanto presenciales como virtuales; por tanto, este aspecto también debería ser objeto de atención en las intervenciones.

Por su parte, consultado a través de preguntas abiertas, el alumnado de Primaria apunta de forma destacada el desarrollo de la acción tutorial por parte del profesorado, como medida para la mejora de la convivencia en los centros. También señala la necesidad de incrementar la vigilancia por parte del profesorado y actuar sobre los/as acosadores/as, aunque la mayor parte de sus respuestas están relacionadas con la puesta en marcha en el centro de acciones formativas, que englobarían: actuaciones relacionadas con la educación en valores y respeto a la diversidad, la gestión emocional, una mayor implicación del profesorado en la acción tutorial y formación sobre el acoso.

6.2. Algunas cuestiones relevantes de la visión del alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional

La muestra de adolescentes expresa percepciones generalmente positivas de la convivencia escolar. No obstante, las agresiones entre iguales no están ausentes en los centros de Secundaria, que tienden a ser más frecuentes en la ESO, donde el alumnado informa observar y sufrir más agresiones presenciales que en Bachillerato o Formación Profesional. Sin embargo, también el alumnado hace propuestas valiosas en relación con distintos asuntos para la mejora de la convivencia, como veremos más adelante.

En relación con la interpretación de los datos es necesario tener en cuenta el reparto de la muestra por etapa, en tanto que el número de participantes de FP Básica es muy inferior al del resto de etapas, no pudiéndose garantizar que esta submuestra sea representativa.

6.2.1. Clima escolar

En lo relativo al clima escolar, encontramos que la valoración es positiva, tanto cuando se pone en el foco el aula, como en el centro en general. Sin embargo, sobre la puesta en marcha de actividades y participación en el aula, así como a las acciones realizadas por el profesorado para mejorar la convivencia en la misma, los datos no son, en términos generales, tan favorables. Si observamos los datos presentados en el informe sobre estas etapas, a diferencia de Primaria, es alto el porcentaje de alumnos y alumnas que señala que solo alguna vez se ponen en marcha actividades para la mejora de la convivencia en su aula o que es poco frecuente una acción tutorial en este sentido. Y este porcentaje, aunque con alguna diferencia, es una constante en los cuatro grupos analizados (ESO, Bachillerato, FP Básico y FP Medio). Sí parece que el alumnado de la ESO identifica con mayor frecuencia medidas proactivas para la mejora de la convivencia y una acción tutorial en la misma dirección, por parte del profesorado. Pero, de nuevo en los cuatro grupos, el alumnado señala las dificultades que el profesorado tiene para percibir los problemas que se dan entre ellos/as.

Si observamos su percepción del funcionamiento del centro, el alumnado de los distintos grupos sigue un patrón de respuesta similar. Aunque las puntuaciones que se dan en los cuatro factores analizados (i.e., clima, en términos de buenas relaciones y seguridad en el centro, vínculos con el centro en cuanto a pertenencia y satisfacción, claridad de normas y promoción de valores prosociales y finalmente, empoderamiento y oportunidades para el desarrollo positivo) son superiores a la media teórica de la escala, no es menos cierto que en términos absolutos estas puntuaciones tienden a ser inferiores que en la etapa de Primaria. Por otra parte, parece que puede haber un mayor margen de mejora en cuanto al empoderamiento del alumnado, definido como “la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado” (Oliva et al., 2011, p. 244).

Además, parece que, aunque con escasa frecuencia, el alumnado evita distintos espacios del centro escolar por miedo a sufrir algún tipo de agresión, siendo más frecuente que cuando se produce, se piense en el centro en general o en la evitación de permanecer a la entrada o salida.

6.2.2. Distintos tipos de agresiones entre iguales percibidas por el alumnado

Se han evaluado distintos tipos de agresiones respecto a su periodicidad, como víctimas, agresores y observadores. La presencia de alguno de estos comportamientos (cuyo abanico

recoge desde insultos hasta algunas formas de agresión física, como patadas, empujones, etc.) con una frecuencia de “al menos una vez a la semana durante el curso actual”, arroja los siguientes porcentajes para la muestra total: el 18.7% señala haber sido víctima de al menos algún tipo de agresión; el 8.2%, haberla ejercido y el 13.7%, haberla observado. Cuando nos referimos a agresiones a través de Internet o usando teléfonos móviles, el 5.3% señala haber sido víctima de al menos algún tipo de agresión virtual con esta frecuencia; el 1.4% haberla ejercido y el 2.5% haberla observado.

Cuando analizamos la frecuencia de los distintos comportamientos en general, la frecuencia de aparición de los mismos es relativamente baja. Parece que las conductas más sufridas, y también cometidas, son los insultos y las difamaciones. En general, son víctimas en mayor medida quienes estudian ESO con independencia del sexo y son agresores en mayor medida los varones con independencia de la etapa educativa. Las frecuencias son un poco mayores cuando refieren observar situaciones en que algunos/as compañeros/as acosan a otros/as. Finalmente, señalan que, ante la observación de este tipo de agresiones en otros/as, llevarían a cabo respuestas proactivas ligadas a tratar de detener la situación.

En la misma línea, los datos sobre agresiones virtuales indican también frecuencias bajas. Las conductas más habituales se refieren a mensajes y llamadas ofensivas, o a la difusión, difamación, amenaza, chantaje, asilamiento, etc., a través de Internet.

Al igual que encontrábamos en los/as participantes de la etapa de Primaria, las correlaciones inversas halladas entre clima escolar y agresiones, aunque bajas, apuntan a que un mejor vínculo con el centro (i.e., sentido de pertenencia y satisfacción), la claridad de normas y promoción de valores prosociales y el empoderamiento o participación en la vida del centro implican a su vez menor frecuencia de agresiones presenciales y virtuales. Aunque, como en la muestra anterior, no podemos hablar de causalidad.

Entre quienes han sufrido algún tipo de agresión, encontramos que: esta parece cronificarse en el tiempo durante meses o cursos académicos; han sentido diferentes emociones, pero con frecuencia, ligadas a la vergüenza y la rabia, y las respuestas ante la misma son diversas, aunque, cuando les pasó, optaron por comunicarlo, especialmente a sus iguales o familiares, que es de quienes sienten recibir más apoyo, especialmente de los primeros.

A la hora de valorar las razones por las que se producen agresiones de forma general, el alumnado indica que tiene que ver con la necesidad de los/as agresores/as de sentirse superiores, poderosos, o hacer sentir temor a quienes agreden, además de divertirse o hacerse los/as graciosos/as.

6.2.3. Clima escolar, actitudes del alumnado y agresiones

Se han encontrado algunas relaciones interesantes entre las actitudes de tolerancia hacia distintas realidades, como la cultura, el género, la clase social, la orientación del deseo, la ideología política o la violencia, las agresiones y el clima escolar. En general los resultados

muestran que estas actitudes de tolerancia tienden a ser peores entre quienes cometen agresiones tanto presenciales como virtuales. Así mismo, las actitudes de tolerancia hacia la diversidad se encuentran relacionadas con algunos factores del clima de centro; concretamente, encontramos mayores actitudes de tolerancia entre el alumnado vinculado con el centro (referido al sentido de pertenencia y la satisfacción con el centro educativo), que siente que su centro promueve valores prosociales, con límites claros respecto a sus normas y que empodera a los/as adolescentes, ofreciéndoles oportunidades para participar e influir en la vida del centro y con actividades que promueven su desarrollo sociopersonal. Aunque nuevamente no podemos hablar de causalidad, el funcionamiento del centro y las actitudes del alumnado aparecen claramente relacionadas.

En relación con las actividades que el profesorado, en general, y el tutor, en particular, ponen en marcha en los centros educativos para promover medidas que favorezcan la convivencia (e.g., diálogo emocional, preocupación por el alumnado, actividades para mejorar el clima, etc.), no parecen estar directamente relacionadas con las distintas formas de agresión, pero sí, y de forma importante, con el funcionamiento del centro. Así, y aunque no podemos hablar de causalidad, cuando se desarrollan este tipo de actividades- tanto por el profesorado como desde la acción tutorial- el alumnado se muestra más vinculado al centro (pertenencia y satisfacción), percibe el centro con las normas claras y como promotor de valores prosociales y con mayores oportunidades para la participación y reconocimiento de su esfuerzo (empoderamiento).

Finalmente, también se exploran qué propuestas plantea el alumnado sobre la mejora de la convivencia en el centro. De modo general, en todas las etapas proponen que se pongan en marcha acciones formativas, educativas en la que se trabaje especialmente la educación emocional y el respeto por la diversidad. El alumnado deposita fundamentalmente la responsabilidad de la puesta en marcha de las acciones en el centro educativo.

6.3. Algunas cuestiones relevantes de la visión del profesorado

Los resultados obtenidos a partir de una muestra incidental nos muestran un profesorado altamente satisfecho con su labor docente y que se siente altamente valorado en su entorno profesional, también por el alumnado y sus familias, independientemente de la etapa educativa. Esta situación global de satisfacción, disminuye ligeramente cuando esa valoración se refiere al equipo directivo de los centros (21.7% de Infantil y Primaria¹² y el 18.7% de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional¹³ se perciben poco o nada valorados) o a las autoridades educativas (el 29.3% de I-P y el 25% de E-B-FP no se siente nada valorado en este sentido). El profesorado de las distintas etapas educativas participante en el estudio es, además, consciente de su función en la prevención, detección e intervención de situaciones de conflicto, acoso y ciberacoso en el aula.

¹² A partir de ahora, I-P

¹³ A partir de ahora, E-B-FP

6.3.1. Clima escolar percibido

En cuanto a la percepción del clima y del funcionamiento del centro -analizado en torno a cuestiones referidas al empoderamiento del alumnado, la promoción de metas educativas integrales, la convivencia en el centro, su vinculación con el centro, su compromiso o implicación con el centro y la cohesión en el centro- los resultados ofrecen un panorama similar en las dos grandes etapas en las que hemos dividido la muestra, Infantil y Primaria, por un lado, y Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, por otro. En ambos casos, la percepción del profesorado en general es positiva.

Las diferencias aparecen entre ambos colectivos de profesionales en algunos de los factores estudiados, siendo peor la percepción de la convivencia en el profesorado de las etapas superiores, en cuanto al cumplimiento de normas y seguridad percibida en el mismo. También es diferente entre ambos colectivos la percepción de la influencia del alumnado en la vida del centro (empoderamiento), menor también en E-B-FP, al igual que aparece menor equilibrio también en estas etapas superiores, entre metas instruccionales y educativas, comparándolo con las etapas inferiores.

Cuando descendemos al aula, percibimos algunos matices de interés. La mayor parte del profesorado sigue percibiendo un buen clima en su aula, pero también aparecen datos interesantes; por ejemplo, un 22.1% del profesorado de E-B-FP califica este clima como regular, en su mayoría, o malo. También destacamos las dificultades en motivación que señala el profesorado de estas etapas (E-B-FP), donde solo la mitad de los participantes, el 49.9%, señala una buena motivación en el alumnado o un 67.7% refleja una buena participación en clase, cifras inferiores a las señaladas por profesorado de I-P. Esta diferencia se mantiene en la misma dirección, en cuanto a la participación del alumnado en clase, significativamente inferior en E-B-FP. Por otra parte, se quería conocer también qué ocurría en los espacios de recreo, en los patios, etc., espacios en los que el profesorado de I-P (26.1%), al igual que el de E-B-FP (20.5%), perciben ciertas dificultades de convivencia.

Hemos consultado también al profesorado sobre su relación con las familias: en general los/as docentes, especialmente de I-P, piensan que mantienen una relación fluida con las familias, además de sentirse valorados/as por ellas. No obstante, tienden a considerar que la participación familiar en el centro es esporádica.

6.3.2. Distintos tipos de agresiones percibidas por el profesorado

Preguntados expresamente por la existencia de problemas de convivencia en sus centros, solo el 17.9% del profesorado de I-P y un 7.5% de E-B-FP responden que no existe, mientras que en su mayoría responde que un poco (54.7% en I-P y un 71.9% en E-B-FP). Es de destacar aquí que un 27.4% en I-P y un 20.6% en E-B-FP perciban bastantes o muchos problemas de convivencia en su centro. Un porcentaje que oscila entre el 22.6% y el 16.9% (E-B-FP) detecta también un incremento de la conflictividad respecto a años anteriores, porcentajes

que descienden cuando se pregunta por el incremento del acoso o ciberacoso, a pesar de que el profesorado de esta última etapa (E-B-FP), sí percibe un ligero incremento del acoso (33.2% señala que “un poco”). En general, el profesorado de E-B-FP percibe más problemas de convivencia que el de etapas inferiores. Cuando vemos en qué se concreta, parece que el profesorado de E-B-FP percibe un mayor incremento de situaciones de acoso, mientras que los de I-P perciben mayor incremento de la conflictividad.

En las dos etapas educativas, las razones atribuidas a esta conflictividad se sitúan en mayor medida en las familias o en la presencia de las TIC, en el caso de E-B-FP. A su vez, señalan la educación permisiva y las características de la sociedad actual, como motivos que sustentan los problemas de convivencia, destacando que casi la mitad de la muestra de E-B-FP (46.9%) señala la desmotivación del alumnado como un elemento bastante frecuente en los problemas de convivencia. Por otra parte, se señala la implicación de toda la comunidad educativa, como elemento que mejora la conflictividad, al igual que la puesta en marcha de distintas medidas del plan de convivencia, esta última, especialmente en I-P. De hecho, se destaca la importancia del trabajo coordinado entre todos los agentes como elemento para potenciar la mejora de la convivencia en el centro. Una mayor participación de las familias, más formación docente en estos aspectos (demandado más en I-P) y el uso de las tutorías en este sentido, también aparecen como importantes.

De las tres formas de agresión exploradas (psicológica presencial y virtual y física), en y entre los distintos agentes, destaca según la valoración del profesorado participante, los porcentajes de agresiones psicológicas, entendidos como “insultar, gritar, humillar” que, aunque no se dan con frecuencia, son señaladas como presentes en prácticamente todos los colectivos explorados. Es cierto también que como “algo muy frecuente”, solo aparecen las agresiones entre el alumnado, de todas las etapas. Al contrario, las agresiones físicas apenas aparecen reflejadas entre los distintos colectivos, aunque sí se recogen con una cierta frecuencia entre alumnado, siempre inferior a la psicológica. Señalar también que el profesorado, especialmente el de las primeras etapas, percibe distintos tipos de agresiones igualmente en el seno de las familias que, sin ser muy frecuentes, sí parecen tomar forma de manera esporádica en las relaciones familiares.

Por otro lado, el 71.9% del profesorado de E-B-FP, señala que, aunque con baja frecuencia (pocas/algunas veces), el alumnado insulta, grita o humilla al profesorado. Que esto ocurra con frecuencia solo es señalado por el 8.8% del profesorado en esta etapa. También aparecen algunas veces estos comportamientos desde las familias al profesorado, aunque generalmente parece tratarse de algo puntual (el 3.2% I-P y el 1.8% de E-B-FP lo señalan como muy frecuente). En torno al 40% del profesorado de I-P y el 50% de profesorado de E-B-P participante señala como comportamientos de baja frecuencia (pocas/algunas veces) los gritos, insultos o humillaciones desde el profesorado al alumnado. Como algo muy frecuente lo indica el 2% de la muestra. Acerca de lo que ocurre entre el alumnado, el 30% del profesorado afirma que se dan frecuentemente comportamientos de este tipo (gritos, insultos...). Solo el 6.5% de la muestra de I-P y el 7% de la muestra de E-B-FP señalan que no saben o que no ocurre nunca.

Las agresiones físicas entre el alumnado también aparecen reflejadas como algo muy frecuente para el 17.2% del profesorado de I-P y el 6.6% de E-B-FP, aunque la mayor parte de docentes señala que esto ocurre pocas o algunas veces (64.5% en I-P y 73% en E-B-FP). En agresiones virtuales destaca, sobre todo, el porcentaje de docentes que reconoce no saber qué ocurre en relación a esta cuestión.

6.3.3. Gestión de la convivencia: percepción del profesorado

En cuanto a la gestión de los conflictos que se realiza en los centros, los datos señalan una mayor frecuencia de medidas dirigidas a los/as implicados/as y sus familias (e.g., hablar con los estudiantes, llamar a las familias, castigar a los culpables, mediar, etc.), frente a la activación de programas de desarrollo personal (especialmente en E-B-FP). Los datos muestran también mayor frecuencia de expulsiones en E-B-FP, mientras que son más frecuentes los intentos activos de modificar y prevenir estas situaciones en I-P. Es interesante poner de relieve que en torno a un cuarto de la muestra de profesorado de etapas superiores desconoce si se ponen en marcha en el centro programas de desarrollo personal ante la detección de problemas de convivencia, aunque, en torno a la mitad de la muestra señala que frecuentemente se ponen en marcha estrategias de cooperación en los centros.

Destaca también la frecuencia con la que se atribuye a la falta de habilidades para resolver conflictos (60.9% I-P y 42.6% en E-B-FP señalan una frecuencia alta) como uno de los motivos de su aparición. No parecen ser la falta de recursos en los centros uno de los elementos con más peso entre los motivos que estarían en la base de los problemas de convivencia señalados: solo el 20.7% de I-P y el 21.2% en E-B-FP lo señalan como frecuente, aunque la mitad de la muestra en ambas etapas identifica esta razón en una frecuencia más baja.

Destacamos que la mayoría de la muestra en las dos etapas considera parte de sus funciones la detección, notificación, prevención e intervención de situaciones de acoso y ciberacoso, aunque desciende ligeramente con respecto a esta última, especialmente en su vertiente más preventiva y de intervención. Es rotundo el 100% del profesorado de I-P que entiende la detección del conflicto en el aula como una de sus funciones.

Resaltamos los altos porcentajes de docentes que señalan no participar, o hacerlo puntualmente, en formación para mejorar la convivencia y/o gestionar el conflicto, ni en sus centros, ni fuera de los mismos. En este último caso, el 51.6% del profesorado de E-B-FP señala, por ejemplo, que no recibe formación para gestionar acoso. Por otra parte, la mayoría de docentes, en general, considera que no tiene bastante formación para afrontar las situaciones de acoso y ciberacoso, porcentajes que aumentan ligeramente en E-B-FP. Esta percepción cambia, en alguna medida, cuando enfocamos la pregunta desde la gestión de la convivencia, especialmente para el profesorado de las etapas de I-P: mientras el 66.7% de profesorado de E-B-FP considera que solo tiene “un poco” de formación en este sentido, el 57.1% de I-P considera que está suficientemente formado. En ambos casos señalan la incorporación de las

familias como una mejora de las estrategias de prevención de conflictos aportando algunas ideas en esta dirección, con frecuencia relacionadas con una mayor concordancia entre fines educativos familiares e institucionales.

Aunque no todos/as los/as docentes son tutores/as de grupo, los que sí lo son señalan, en un porcentaje elevado para las dos etapas educativas, que desarrolla su función tutorial en el día a día. Algo más del 70% del profesorado de las dos etapas afirma que emplea frecuentemente las tutorías para cuestiones que favorecen un clima positivo e igualmente para analizar cómo se siente el alumnado en clase. Finalmente, señalar que la práctica de la educación social y emocional por parte de los/as docentes se relaciona significativamente con distintas variables que indican un mejor clima escolar. Aunque la práctica de educación social y emocional es informada por un porcentaje elevado de docentes, esta es mayor en el profesorado de las primeras etapas. En estas etapas, I-P, se ha encontrado relación entre la práctica de la educación social y emocional con la convivencia escolar, el desarrollo de metas educativas integrales y el clima de aula. Mientras, en las etapas superiores, las prácticas de educación emocional y social se relacionan con el compromiso y vinculación de los/as docentes con su centro. A su vez, los datos muestran como la satisfacción docente aparece relacionada con los distintos factores evaluados en el funcionamiento del centro: cohesión, empoderamiento del alumnado, compromiso, vinculación y clima de convivencia. También con la práctica de la educación emocional y social en su tarea diaria.

Cuando analizamos las agresiones, encontramos que las más frecuentes, las psicológicas entre el alumnado, son señaladas con menor frecuencia por el profesorado cuando el clima del funcionamiento del centro es mejor en términos de cohesión entre el profesorado, compromiso con el funcionamiento del centro, vinculación con el mismo, y cuando este ofrece mayores oportunidades para el empoderamiento de niños/as y adolescentes. Del mismo modo, tanto las agresiones psicológicas como físicas entre el alumnado también son señaladas como menos frecuentes cuando el profesorado presenta más formación para promocionar la convivencia. En Infantil y Primaria, aparece también relacionado con menos agresiones psicológicas del alumnado al profesorado, que el profesorado ponga en marcha prácticas de educación social y emocional, mientras que en ESO, Bachillerato y Formación Profesional la relación aparece con la formación docente sobre convivencia: a mayor formación, menores agresiones psicológicas y virtuales del alumnado al profesorado. No obstante, los análisis realizados no nos permiten hablar de causalidad.

6.4. Algunas cuestiones relevantes desde la visión de las familias

La muestra ha estado formada por distintas familias de distintos centros de la comunidad, con predominancia de familias de Primaria (57.9% de la muestra) y ESO (27.3%). Su distribución ha sido equilibrada entre centros públicos y concertados, excepto para Primaria, con predominio de centros públicos, y FP, donde tenemos más familias de centros concertados.

6.4.1. Clima escolar percibido

Se percibe el clima de centro como agradable y seguro en todas las etapas educativas. Cuando analizamos conjuntamente los factores evaluados (respeto; normas, valores y resolución de conflictos; apoyo del centro al desarrollo integral del alumnado; fomento de la participación; y relaciones entre el alumnado) encontramos diferencias significativas entre las etapas, siendo las familias de Secundaria quienes perciben menor respeto y *normas, valores y resolución de conflictos* en sus centros.

6.4.2. Distintos tipos de agresiones percibidas por las familias

En cuanto a las agresiones en el centro, hemos diferenciado entre comportamientos presenciales con impacto psicológico (gritar, insultar, humillar...), también virtualmente, además de comportamientos con impacto físico (pegar, golpear, agredir). En general, las categorías *no lo sé y nunca*, presentan los porcentajes más elevados de respuesta para todas las formas de agresión en todos los colectivos. Esto implica que, o bien las familias no saben qué está ocurriendo en el centro sobre estas cuestiones, o que su percepción es que no se dan nunca.

Sin embargo, llama la atención, existiendo las dos categorías anteriores (Nunca y No sé), el porcentaje de familias que califica como baja la frecuencia de ocurrencia en el caso de “agresiones presenciales con impacto psicológico”: insultar, gritar, humillar presencialmente, es decir, que aunque no lo perciben como algo frecuente, aparece alguna vez, tanto del alumnado al profesorado, como del profesorado al alumnado, o especialmente, entre el alumnado. El 11.6% de las familias entiende que estos comportamientos se dan muchas veces o siempre (alta frecuencia) entre el alumnado de Primaria, el 9.3% considera que se dan muchas veces entre el alumnado de Secundaria, el 16.1% entre el alumnado de Bachillerato y el 9.1% lo ve como frecuente entre el alumnado de FP.

Cuando hablamos de agresiones físicas, el descenso es notable. La mayoría de familias lo desconoce o afirma que no se da nunca. Sin embargo, vuelve a destacar el porcentaje de familias que señala la existencia de estos comportamientos entre el alumnado, aunque de forma esporádica (algunas o pocas veces), con un porcentaje, por ejemplo, del 42% en Primaria o el 38.6% en ESO. Algo similar ocurre con las agresiones virtuales, con la mayoría de las familias en las distintas etapas, afirmando que no saben qué puede estar ocurriendo o que no se da, si exceptuamos su percepción sobre lo que ocurre entre el alumnado. Así, un 32.4% considera que en la ESO ocurre pocas o algunas veces y un 29.1% en Bachillerato. Del mismo modo, consideran que esto ocurre con alta frecuencia un 8.6% de familias de la ESO y el 9.1% de Bachillerato.

6.4.3. Gestión de la convivencia: percepción de las familias

La mayor parte de familias de las diferentes etapas educativas percibe que se toman medidas en el centro para mejorar los problemas de convivencia, cuando estos aparecen, aunque

un 13.1% de las familias de Primaria y un 12.6% de las de Secundaria, piensa que eso ocurre pocas veces. A pesar de que las estrategias cooperativas aparecen con alta frecuencia entre las medidas percibidas por las familias (un 46% de las familias de Primaria, por ejemplo, las considera frecuentes), también destacan “castigar a los culpables” en Primaria, Bachillerato y FP o “ponerlo en conocimiento de la dirección del centro”, señalado por algo más del 50% de las familias de las distintas etapas. Las familias también perciben que los centros ponen en marcha actividades para la mejora de la convivencia, aunque los porcentajes más altos se encuentran en la categoría “algo” para Primaria y Bachillerato y “bastante” para Secundaria y FP.

Por otra parte, el porcentaje de familias que habla de una falta de actividades para la mejora de la convivencia en su centro varía de un 5.8% en Secundaria a un 16.7% en Bachillerato. Del mismo modo, son las familias de Secundaria y las de FP las que perciben que, en distinto grado de frecuencia, los centros de sus hijos realizan este tipo de actividades. Esto es interesante dado que encontramos que las familias en general, y en Secundaria en particular, que perciben más comprometido el centro en actividades para la mejora de la convivencia, informan de menor frecuencia de agresiones psicológicas y físicas entre el alumnado y también, del profesorado al alumnado.

Finalmente, las familias parecen sentirse informadas sobre el acoso y el ciberacoso, pero no indican estar recibiendo esta información desde los centros educativos. Muchas de las familias exponen que sabrían cómo actuar ante situaciones de este tipo; no obstante, tanto en Primaria, como especialmente en Formación Profesional, los datos reflejan un porcentaje ligeramente superior al 10% que sabría cómo actuar. Entre los que sienten que saben cómo actuar, avisar al centro es la primera opción para las familias de todas las etapas educativas, si su hijo/a observase o sufriese este tipo de situaciones. A esta opción se incorpora actuar y/o hablar con su propio/a hijo/a, cuando es este/a quien está llevando a cabo dichas conductas.

6.5. Otras variables de interés: relaciones con el centro y participación

Las relaciones con el centro: las familias de todas las etapas educativas tienden a considerar adecuadas las relaciones que mantienen con el equipo directivo, el profesorado y, en su caso, los tutores/as de sus hijos/as. En general, no es muy elevado el número de familias que señala no mantener ninguna relación con el centro, aunque es ligeramente superior en ESO y Bachillerato. Nunca pasa del 1% las familias que definen su relación con el profesorado o el equipo directivo como inadecuada y, en la mayor parte de las etapas (ni en Secundaria, ni en Bachillerato, ni en FP), ninguna familia las define así. Finalmente, las puntuaciones indican también satisfacción en cuanto a cómo son estas relaciones.

Participación en el centro: la oferta de actividades para la participación de las familias en el centro varía entre las distintas etapas, reflejando en mayor medida las familias de la etapa de Bachillerato la ausencia de participación (23.6%). No obstante, en todas las etapas educativas, aunque no de forma continuada, las familias reflejan la existencia de algunas

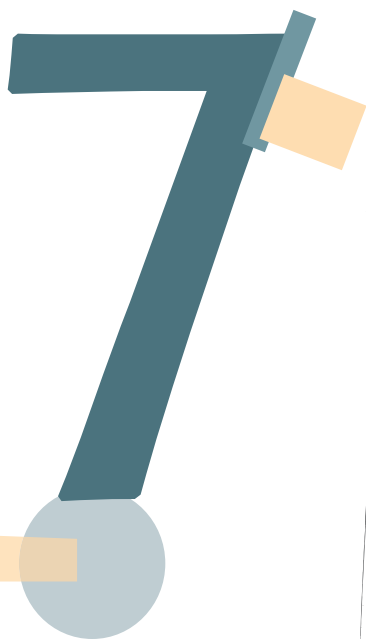
actividades en este sentido. En general, las familias expresan una moderada satisfacción con su participación en el centro, aunque esta satisfacción es ligeramente superior en cuanto a la oferta de participación que les ofrecen los centros, especialmente en Primaria.

6.6. Propuestas de los distintos colectivos para mejorar la convivencia y reducir la conflictividad en los centros

En su mayoría, las respuestas que han ofrecido los/as estudiantes de 4º y 5º y 6º de Primaria tienen que ver con poner en marcha acciones de tipo formativo, entendidas como “respuestas que contemplan actuaciones que fomenten la educación en valores, con espacios para gestionar emociones, con información sobre acoso, o con mayor atención a situación del alumnado por parte del profesorado”. El alumnado habla, por ejemplo, de “opinar más sobre convivencia” o “enseñar a tolerar y respetar”. Este tipo de propuestas aparece en el 33.8% de las respuestas. También son frecuentes los puntos de vista que hacen referencia al incremento del control y la vigilancia (23.7%), especialmente por parte del profesorado (e.g., “no dejar que acosen”) y el desarrollo de acciones concretas ante los conflictos o el acoso (23.8%).

Cuando analizamos las propuestas de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, las categorías emergentes son similares. Son también las acciones de tipo formativo las que aparecen con más frecuencia, destacando esta vez el 55% de las respuestas en esta dirección, independientemente de la etapa. Dentro de estas propuestas, son mayoría las respuestas que aluden, de alguna manera, a cuestiones de educación emocional, respeto a la diversidad, incorporando respuestas como “talleres de convivencia”, “dedicar una hora a que los alumnos expresen lo que les va pasando” o “enseñar a tolerar y respetar”). Solo el 10.5% habla de incrementar el control y la vigilancia y, cuando lo hacen, la refieren fundamentalmente al control del profesorado; aparece sobre todo en ESO, aunque también se apunta en Bachillerato y Formación Profesional (ciclos medios).

Por su parte, el profesorado participante apunta hacia un trabajo coordinado, y en la misma dirección, de todos los agentes (alumnado, profesorado y familia), tanto el profesorado de I-P (21.2%) como el de ESO-BACH-FP (19%). También señalan la implicación de las familias, como segunda respuesta más frecuente. No obstante, especialmente el profesorado de I-P señala también mayor formación en resolución de conflictos, educación emocional, etc. (9.1%) y especialmente el de ESO-BACH-FP señala la necesidad de implicar más al alumnado, teniendo más en cuenta sus consideraciones sobre el clima escolar (8.2%). Finalmente, el 28% de las familias que ofrece información en este sentido, apunta igualmente hacia las acciones formativas, como acción clave para mejorar la convivencia.



CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS DE MEJORAS

Susana Lázaro-Visa

Andrés A. Fernández-Fuertes

Raquel Palomera

Noelia Fernández-Rouco

Elena Briones

Marta García-Lastra

Eva Gómez Pérez

Sara González-Yubero

y Celia España Chico

7.1. Principales conclusiones

En este informe se presenta una información fundamentalmente descriptiva, lo que nos permite formarnos una visión general del estado de la cuestión en los centros educativos, tal y como es vivido por sus protagonistas. En un segundo paso, se completa esta información con análisis inferenciales que nos permiten profundizar y confirmar la asociación de distintas variables de interés para el diseño de propuestas de mejora. A partir de los resultados obtenidos se establecen algunas conclusiones globales y se sugieren líneas generales de mejora, apoyadas también en la literatura existente. Así, entre las conclusiones generales que se pueden desprender de este trabajo, cabe destacar las siguientes:

El clima en los centros educativos se vive de forma positiva en sus diferentes dimensiones, además por parte de todos los colectivos implicados. Sin embargo, esta visión general positiva, desciende ligeramente cuando nos referimos a la dimensión de *participación y empoderamiento* del alumnado, especialmente en la etapa de Secundaria, o nos centramos en lo que ocurre en las aulas concretas.

A pesar de esta vivencia positiva del clima, la conflictividad no está ausente en los centros, especialmente las agresiones de tipo psicológico (e.g., insultos, burlas, gritos, humillaciones, etc.), sobre todo entre el alumnado. Esta realidad es percibida así por familias, profesorado y alumnado y, aunque de forma ocasional, esto parece estar ocurriendo igualmente en la relación entre el profesorado y alumnado. Existe un porcentaje nada desdeñable de niños, niñas y adolescentes que están viviendo algún tipo de agresión con una frecuencia continuada, con el considerable daño que esto puede suponer para su desarrollo y bienestar. Esto es informado tanto por el profesorado como por el propio alumnado.

Ante situaciones que alteran la buena convivencia, las medidas que más se ponen en juego en los centros educativos parecen ser de corte punitivo; estamos hablando, por tanto, de situaciones en las que ya existe una dificultad y no de acciones de carácter preventivo o de promoción de la convivencia. Sin embargo, y a pesar de que no podemos hablar de causalidad, sí observamos de forma general en los resultados del alumnado, que la presencia de actividades proactivas para la mejora de la convivencia y una acción tutorial ocupada en promoverla, se relaciona con un mejor clima del centro en sus distintas dimensiones. Además, un mejor clima de centro se relaciona con menor frecuencia de agresiones. Del mismo modo, las actitudes de tolerancia hacia diversas realidades en el alumnado se relacionan con menor frecuencia de agresiones.

A su vez, las propuestas que destacan con más frecuencia todos los colectivos como necesarias para mejorar la convivencia en los centros son de carácter preventivo, señalando en mayor medida iniciativas que tienen que ver con la educación en valores, espacios para gestionar las emociones, el respeto a la diversidad y una mayor información sobre el acoso. Familias y alumnado apuntan igualmente hacia estrategias de control y supervisión y las familias parecen demandar además mayor comunicación con ellas desde los centros. En este sentido, también el profesorado entiende que la implicación conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, facilitaría una mejora de la convivencia.

Los resultados sugieren que el margen de mejora es importante, dado que progresivamente parece incrementarse la percepción de que la conflictividad no desciende, como hemos ido apuntando. La pregunta es ahora cuáles serían las líneas generales de mejora.

7.2. Líneas generales de mejora

Siguiendo los resultados obtenidos y presentados a lo largo de este informe y basándonos en lo que actualmente conocemos en el campo científico, presentamos algunas líneas generales de actuación.

1. Fomentar la tolerancia cero hacia los comportamientos agresivos, en cualquiera de sus formas, promoviendo con estrategias efectivas el respeto por la diversidad en los centros.

Los resultados muestran aulas donde distintos tipos de agresiones verbales parecen cotidianas. Debemos hacer un gran esfuerzo por eliminar estos comportamientos tanto entre el alumnado, que es donde aparecen con más frecuencia, como en las distintas interacciones que tienen lugar en el centro y en las familias.

2. Articular estrategias de prevención, seguramente, a partir de procesos de innovación educativa.

Observamos que en los centros se actúa frecuentemente con medidas punitivas, especialmente en las etapas de secundaria, pero apenas ponen en marcha medidas de intervención educativa innovadoras dirigidas a generar climas escolares y de aula positivos, que permitan no solo prevenir el conflicto, sino también favorecer relaciones satisfactorias y el éxito escolar. La implicación de familia y alumnado en las propuestas a realizar parece perfilarse como necesario, además de demandado. El alumnado necesita sentirse parte de lo que ocurre en los centros. Poner en marcha en los centros de forma generalizada procedimientos que favorezcan el buen trato, la cohesión grupal y las habilidades de convivencia (e.g., comunicación afectiva y efectiva, escucha, etc.), de forma proactiva, entre el alumnado parece también una necesidad. Este tipo de actividades se relaciona, a la vez, con el hecho de que las familias perciban menos incidencia de agresiones en los centros.

3. Desarrollar propuestas de promoción del bienestar y la convivencia eficaces.

Para ello, se puede enriquecer la acción tutorial con programas de calidad que hayan demostrado su validez y fiabilidad para promover entornos escolares positivos, pero también desarrollando acciones más globales que incidan positivamente en la cultura del centro, como generar espacios para la participación del alumnado, facilitar su sentido de pertenencia y vinculación con el centro (que sabemos que se ve afectada positivamente, por ejemplo, con la participación en la toma real de decisiones), promover desde el centro valores prosociales a la vez que se incide en lo instruccional y ofrecer espacios y actividades que favorezcan su desarrollo sociopersonal. Interesantes análisis en este sentido se pueden encontrar en el reciente trabajo de Oliva (2015) especialmente orientado a la etapa adolescente.

En general, parece que los/as docentes realizan intervenciones puntuales dirigidas a promover educación emocional y social de los/as estudiantes, aunque esto parece contrastar con la visión que el alumnado tiene sobre ello; en cualquier caso, a juzgar por los datos obtenidos, estas intervenciones no suelen ser ni sistemáticas ni estar organizadas a nivel de centro. Actualmente conocemos algunos de los criterios de calidad y eficacia de la educación emocional y social (integral) en las escuelas, según los cuales, es necesario aplicar programas basados en evidencias, con programaciones específicas y sistemáticas, progresivas, explícitas, mediante metodologías dinámicas, partiendo desde la etapa de Infantil hasta finalizar Secundaria y con una intensidad mínima por curso académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), lo que requiere una necesaria transversalidad, al menos desde algunas materias. Por otro lado, se sabe que las intervenciones tienden a fracasar cuando no hay buena coordinación en la implementación de la innovación, falla la formación e implicación de los/as docentes y, en particular, se da una alta rotación e itinerancia de profesorado en los centros educativos. Es necesario repensar la organización educativa como agente clave en el desarrollo de una cultura escolar de convivencia positiva.

4. Reconocer, visibilizar y promover el respeto por la diversidad.

La tolerancia hacia la diversidad se muestra como un elemento importante en la vivencia positiva de la convivencia escolar entre el alumnado: su mayor presencia tiene una clara relación con una menor frecuencia de agresiones cometidas en los centros. Entendiendo la diversidad como un hecho inherente al ser humano, la comunidad educativa ha de entenderse, por tanto, como innegablemente diversa. Ligada a la propuesta anterior, trabajar de forma constructiva la diversidad contribuye a evitar las presuposiciones y prejuicios que dejan al margen a quienes no se ajustan a patrones normativos y mayoritarios en cualquier aspecto, además de promover la formación ciudadana y la convivencia positiva. Proyectos de carácter cooperativo, comunitario o el aprendizaje-servicio, en las que se incorpore el trabajo de la diversidad como eje transversal pueden ser iniciativas para facilitar esto.

5. Establecer canales de mejora de la comunicación entre alumnado y profesorado.

Parece imprescindible dedicar tiempos y espacios a promover la cohesión en las relaciones interpersonales, algo que permitiría mejorar el abordaje de preocupaciones compartidas, afrontar dificultades emergentes con más éxito e incluso afianzar el buen clima escolar. En esta línea, fomentar la acción tutorial aparece como una demanda clara del alumnado. Esto, seguramente, convertiría el centro en un espacio entendido por toda la comunidad como seguro, al que recurrir de forma prioritaria ante cualquier propuesta o problemática (e.g., el alumnado acude antes a sus amistades cercanas, no siempre bien formadas, para resolver problemas como ser víctima de agresiones). Como se viene insistiendo en el informe, la educación social y emocional en los centros se relaciona con climas positivos y seguros de aula, que pueden incidir positivamente en dicha comunicación personal.

6. Iniciar una reflexión en profundidad desde las administraciones, apoyada científicamente, que permita incorporar estrategias continuadas que favorezcan la convivencia en las aulas y elimine la conflictividad existente.

Todo ello pasa por facilitar, legislativamente, este tipo de intervenciones y objetivos educativos dirigidos a promover decididamente el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, no solo como un fin en sí mismo, sino también como un medio demostrado para el éxito escolar y la mejora de climas de convivencia. Seguramente, hacer explícitas las competencias emocionales y sociales en las leyes educativas para, de ese modo, poder ser integradas en los Proyectos Educativos de Centro y Planes de Centro, dejando de ser currículo oculto, podría ser una de las vías más interesantes.

Por otra parte, fomentar, a través de distintas estrategias, espacios de formación desde los centros en torno a estos aspectos esenciales, parece una necesidad a la vista de los datos obtenidos. Según estos, parece necesario incorporar formación sobre metodologías pedagógicas más activas y cooperativas y dotar de conocimientos en el uso de técnicas propias de la educación emocional y social, por ser las implicadas en el desarrollo no solo de este tipo de competencias, sino también en la formación de los climas positivos de aula y escuela. Finalmente, dentro de esta formación integral, se demanda formación específica en acoso, ciberacoso y resolución constructiva de conflictos. En la actualidad disponemos de información suficiente que nos permite saber qué puede funcionar en un centro educativo para prevenir este tipo de situaciones.


7. Empoderamiento.

Es necesario empoderar a los/as estudiantes, facilitando su participación en el centro, en las decisiones que les afectan y, en particular, en el establecimiento y cumplimiento de normas y cuidado colectivo de la convivencia. Además, tener la posibilidad de ser agentes en la co-construcción de algunas parcelas del quehacer educativo (e.g., proyectos de interés, etc.) contribuiría al sentido de pertenencia, a la cohesión grupal y a la implicación y compromiso educativo.

También es necesario empoderar al profesorado. Es importante otorgarles la responsabilidad que les corresponde sobre el clima de relaciones de la escuela: el profesorado es modelo de convivencia y por ello también debe velar por el cumplimiento de las normas.

8. Facilitar procesos para la coordinación e intercambio de información fluida y de calidad en la comunidad educativa.

Parece necesaria una mayor coordinación en la comunidad educativa, partiendo del valioso papel de los equipos directivos. Ello requiere, por un lado, una especial flexibilidad (espacial y temporal) para facilitar la comunicación con las familias, que da muestras de seguir siendo escasa por parte de los/as tutores/as. Para ello, tal vez se podrían usar más medios tecnológicos, actualmente más disponibles y muchos de ellos gratuitos. Pero no solo debe mejorar la frecuencia de los encuentros y comunicación entre tutores/as y las familias, sino también el contenido de las mismas, aportando más información con fines educativos, no solo infor-



mativos, y pidiendo en mayor medida su opinión y escuchando más sus ideas de solución o colaboración. Si verdaderamente creemos que las familias pueden ayudar mucho a la convivencia de los centros, entonces deberemos atenderlas, escucharlas y trabajar con ellas más.

Igualmente, es necesario mejorar la comunicación entre el profesorado, pues en muchos casos desconocen los protocolos de actuación o programas implementados en la escuela dirigidos a promover convivencia.

Todas estas recomendaciones se deben intensificar en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, pues en los centros de Educación Infantil y Primaria se proyectan más medidas de educación integral y convivencia. Todo ello redundará no solo en el bienestar de los/as estudiantes y sus correlatos académicos y de salud, sino también en el bienestar docente y su consecuente calidad educativa.



8

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, J. M. y Torrego, J. C. (2008). Cómo elaborar y desarrollar el plan de convivencia. En J. C. Torrego (coord.) *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 95-166). Madrid: Alianza Editorial.

Benbenishty, R., Avi Astor, R., Roziner, I. y Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.

Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2015). *Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.

Castro A. y García R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.

Conde Vélez, S. y Ávila Fernández, J.A. (2014). "Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con buenas prácticas". *Escuela abierta*, 17, 157-174.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Espelage, D. L., Low, S. K. y Jimerson, S.R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization and bully perpetration: contemporary Science, Practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 233-237.

Friedman, I. A. y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.

Galán, A., Mas, C. y Torrego J. C. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J. C. Torrego (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 45-94). Madrid: Alianza Editorial.

Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD: Formación Continuada a Distancia*, 12, 1-22.

González J. L., Canales, E., Cabello, M. J., Miguel, M., Conde, C., Delgado, F. y Lobo, P. (2006). *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Disponible en <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf> (consultado el 8 de febrero de 2017).

Konishi, C., Miyazaki, Y. Hymel, S. y Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in Secondary Schools: multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.

López, F. (2010). Promoción del bienestar y conducta prosocial. En J. N. García Sánchez (Coord.), *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 33-52). Barcelona: Oikos-Tau.

López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.

Lozano, M. A. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.

Low, S. y VanRyzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319.

Oliva A. (2015) (coord.). *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Síntesis.

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando A. y Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2009a). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado). En A. Oliva, L. Anto-

lín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 235 -258). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2009b). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (profesorado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 259-275). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casa, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Education & Psychology*, 15(6), 437-454.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 437-454.

Pertegal, M. J. y Hernando G. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (coord.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 59-81). Madrid: Síntesis.

Sanjuán, P., Pérez García, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.

Voight A. y Nation M. (2016). Practices for improving Secondary School Climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174-191.

