



Universidad
de La Laguna

Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

Desarrollo y evaluación de un programa de mejora de la convivencia en el IES Buenavista

AUTOR/A

MARGARITA M.

PEREZ

MONJE

DIRECTOR/A

MARIA ROSAURA

GONZALEZ

MENDEZ

CODIRECTOR/A

DEPARTAMENTO O INSTITUTO UNIVERSITARIO

FECHA DE LECTURA

24/04/15

Tesis Doctoral

Desarrollo y evaluación de un programa de mejora de la convivencia en el IES Buenavista

Margarita M. Pérez Monje

Directora:

Dra. Rosaura González Méndez

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional

2015



Desarrollo y evaluación de un programa de mejora de la convivencia en el IES Buenavista

Doctoranda:

Margarita M. Pérez Monje

Programa de Doctorado:

Intervención y Mediación Familiar

Directora:

Dra. Rosaura González Méndez

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional

Facultad de Salud (Sección Psicología)

Facultad de Salud (Psicología)

La Laguna, 2015

Universidad de La Laguna

Facultad de Salud (Sección Psicología)

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional

Dra. Rosaura González Méndez, Profesora Titular de Psicología Social en el Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional, como directora de la Tesis Doctoral: *Desarrollo y evaluación de un programa de mejora de la convivencia en el IES Buenavista*, realizada por Dña. Margarita M. Pérez Monje.

CONSIDERA que dicha Tesis Doctoral reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración para su defensa.

La Laguna a 21 de enero 2015

Fdo.: Rosaura González Méndez

A *“Berenjenita”* y Arturito

Índice

Agradecimientos	I
Índice de tablas	IV
Índice de figuras	V
Introducción	7
1. La convivencia en los centros educativos	13
1.1 ¿Qué se entiende por convivencia escolar?.....	13
1.2 Principales problemas que afectan a la convivencia escolar	15
a. Disrupción, absentismo y fracaso escolar	15
b. Agresión, violencia y acoso escolar: aclarando términos	19
1.3 Repercusión de los distintos tipos de agresión en la convivencia escolar.....	20
1.3.1 Agresiones con mayor prevalencia entre el alumnado.....	20
1.3.2 El acoso escolar	23
1.4 Factores de riesgo y protección de la convivencia escolar	26
1.4.1 Factores de riesgo y protección en el alumnado	27
1.4.2 Factores de riesgo y protección en el grupo de iguales	30
1.4.3 Factores de riesgo y protección en las familias.....	32
Características demográficas y socioeconómicas de las familias.....	32
Factores que afectan al funcionamiento familiar	33
Características psicológicas de los progenitores.....	39
1.4.4 Factores de riesgo y protección en el centro educativo	41
1.4.5 El contexto comunitario y macro-social.....	46
2. Intervenciones para la mejora de la convivencia	49
2.1 Marco normativo.....	49
2.2. Programas de prevención del maltrato entre iguales en el ámbito internacional	52
Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)	53
Proyecto Sheffield	55
Bullying: Changing the Problem by Changing the School	56
Finish Antibullying Program	58
Otras Estrategias de intervención	59
Peer Support Ayuda entre iguales.....	59
GREAT de Orpinas y Horne.....	60
2.3. Programas de prevención del maltrato entre iguales desarrollados en España	62
Programa Sevilla-Anti Violencia Escolar (SAVE)	62

Aprender a ser personas y a convivir (Trianes y Fernández-Figares).....	64
2.4. Aspectos destacados como buenas prácticas	66
3. Objetivos y Diseño de la evaluación del programa	69
3.1 Diseño de la Evaluación del contexto.....	70
3.2 Diseño de la evaluación de proceso.....	71
3.3 Diseño de la Evaluación del producto	73
Estudio 1: Evaluación del contexto y diseño del programa “Mejora del Clima de Convivencia”	75
4.1 Evaluación del contexto	75
4.2 Programa de “Mejora del Clima de Convivencia”	88
4.2.1. Bloque I: Currículum de Prevención de malos tratos entre iguales.....	91
Módulo 0: Acercamiento al concepto de “violencia escolar”	92
Módulo 1. Toma de conciencia de problema por parte del alumnado	93
Módulo 2. Sensibilización respecto a la violencia escolar	93
Módulo 3. Estilos de comunicación.....	94
Módulo 4. Reconocimiento y manejo de emociones para evitar respuestas agresivas.....	95
Módulo 5. Exclusión y rechazo/ riqueza de la diversidad	95
Módulo 6. Manejo de burlas	96
Módulo 7. Los espectadores son muy importantes para prevenir la violencia.	96
Módulo 8 RAPEA los problemas. Decir NO a la violencia.....	97
4.2.2. Bloque II: Formación específica del profesorado.....	98
Sesión 1: La prevención de la interrupción en el aula.....	98
Sesión 2: Estilo docente y relación con el alumnado	99
Sesión 3: El profesorado como agente motivador y orientador	100
Sesión 4: El profesorado como facilitador del aprendizaje.....	100
4.2.3. Bloque III: Gestión y organización de la convivencia	101
4.2.3.1 Órganos implicados en la gestión de la convivencia	102
4.2.3.2 Planes relacionados con la convivencia	105
4.2.3.3 Actuaciones específicas con las familias	107
4.2.3.4 Actuaciones en el entorno social	109
Estudio 2. Evaluación de proceso.....	111
5.1 Evaluación de la implementación del programa.....	111
5.2 Evaluación cualitativa del desarrollo del programa y sus consecuencias.....	114
Estudio 3: Evaluación de producto.....	139

Discusión general	153
Conclusiones	163
Referencias	168
ANEXO 1. Dimensiones e indicadores analizados en el diagnóstico de la convivencia realizado en el IES Buenavista	189
ANEXO 2. Análisis exploratorios con los instrumentos de evaluación	193
ANEXO 3. Parte de incidencias.....	203
ANEXO 4. Entrevista.....	205
ANEXO 5.	208
ANEXO 6. Cuestionarios de alumnado y profesorado sobre la convivencia	209
ANEXO 7. Resultados del ANOVA de medidas repetidas, realizado con los datos pre y post del alumnado de 1º ESO en los IES Buenavista y Garachico.....	217
ANEXO 8. Resultados de los ANOVAs de medidas repetidas, realizados con los datos pre y post del profesorado en los dos centros analizados.....	221

Agradecimientos

Rosaura González Méndez por creer en mí para la realización de esta tesis y brindarme la oportunidad de profundizar en el campo de la Educación para la convivencia. Pero ha sido mucho más que la guía y la luz en este trabajo, me ha permitido entrar en el apasionante mundo de la investigación educativa. Para mí ha sido el ejemplo a seguir, y espejo en el que mirarme, por su tesón en el trabajo bien hecho, la constancia y perseverancia para afrontar las dificultades, siguiendo adelante. Valoro enormemente su ánimo en mi trabajo y dedicación en todo momento. Admiro la comprensión y la paciencia que ha tenido conmigo, en los momentos difíciles durante la elaboración de esta tesis.

La **Consejería de Educación** por el apoyo concedido al IES Buenavista al aprobar, en diferentes convocatorias, proyectos educativos de mejora en las modalidades de innovación en el ámbito de la convivencia y participación de las familias, así como proyectos de actuación dentro del marco Plan PROA. Estos proyectos han contribuido a que el centro dispusiera de recursos para el desarrollo y evaluación del programa Mejora del Clima de Convivencia.

Comunidad Educativa de IES Buenavista por su comprometida participación en esta investigación. La alta disposición del profesorado, del alumnado y de las familias en colaborar con las actividades propuestas y en la aplicación de instrumentos de evaluación utilizados, ha conseguido que el trabajo realizado pareciera fácil.

Equipo Directivo, el alumnado y el profesorado del IES Garachico Alcalde Lorenzo Dorta por participar en esta investigación como centro control de forma desinteresada y mostrarme calidez y calidad en su colaboración.

Profesorado del IES Cruz Santa por su participación y ayuda cumplimentando los cuestionarios para la realización del estudio exploratorio.

Padres y madres que participaron en los proyectos de “Hogar, dulce escuela”, por ser tan receptivos a la participación en los centros educativos y su energía inyecta ganas de seguir apostando por la colaboración de todos en la educación de los niños.

Servicios sociales de Buenavista y de **Garachico** y a sus responsables, por su colaboración en la evaluación de contexto.

Ana Barbuzano, Ana Pérez, Gemma, Bea, Cecilia, Maribel, Mercedes, Mila, Nuria, Vanesa, por contagiarme su compromiso y responsabilidad por la educación en los centros educativos y por la ayuda desinteresada en los proyectos y acciones que hemos desarrollados juntas, profesional y personalmente.

Raquel, Eugenia, Loly, Ángeles, Alejandra, Irma y Alda, que formaron parte de los diferentes equipos Directivos y de Administración del IES Buenavista durante el desarrollo de esta tesis, por creer y confiar en mí y en mi proyecto de dirección, también porque trabajar a su lado ha sido para mí, un regalo, un continuo aprendizaje gracias a su profesionalidad. Pero sobre todo, por su extraordinaria valía personal, es un lujo tenerlas como amigas.

Loly, Cristi, por ser esas amigas de trienios irremplazables. Desde que Educación nos hizo coincidir, he sentido el apoyo y la ayuda que solo la amistad sincera sabe dar.

Mis padres por transmitirme con su ejemplo el valor del trabajo y del esfuerzo. Por su perseverancia y compromiso en dar a sus hijos lo que mejor podían dar, educación. Han sido el apoyo y el referente sin condiciones. Aunque mi padre no está entre nosotros, él y mi madre siempre me han transmitido su confianza en que puedo alcanzar los logros que me propongo.

“Berenjenita”, porque ser tu madre ha sido la experiencia más enriquecedora que he podido tener. Desde que formas parte de mi vida, has sido mi inspiración y desafío continuo, no he dejado de aprender gracias a ti. Además eres un ejemplo a seguir en comprensión y tolerancia, siempre has aceptado mis ausencias por el trabajo y has mostrado tu colaboración cada vez que te lo he pedido. Gracias por ser como eres. Me siento muy orgullosa de ser tu madre.

Pepe, por la confianza que pones en mí y en todos los proyectos en los que embarco y especialmente en éste, por entender lo importante que ha sido para mí. Tu apoyo continuo y sincero ha sido decisivo para superar los momentos duros. Gracias por tus consejos, tus críticas y tus reflexiones, pero sobre todo gracias por estar a mi lado.

Índice de tablas

Capítulo 1

Tabla 1. Factores de riesgo y de protección en el alumnado	30
Tabla 2. Factores de riesgo y de protección en el aula	31
Tabla 3. Factores de riesgo y de protección en las familias	40
Tabla 4. Factores de riesgo y de protección de los centros educativos	45

Estudio 1

Tabla 5. Fortalezas y Oportunidades detectadas por el profesorado respecto a la convivencia en el centro	78
Tabla 6. Debilidades y Amenazas que detecta el profesorado respecto a la convivencia del centro	80
Tabla 7. Estrategias propuestas para atender la mejora de la convivencia en el centro	83
Tabla 8. Acciones, objetivos específicos e indicadores a evaluar en el Programa de “Mejora del Clima de Convivencia”	90

Estudio 2

Tabla 9. Instrumentos e indicadores utilizados para el seguimiento del desarrollo del programa	112
Tabla 10. Incidencias según el tipo de respuesta dada por el centro	113
Tabla 11. Características de los participantes por sector de la comunidad educativa	115
Tabla 12. Principales opiniones de las personas entrevistadas	118
Tabla 13. Causas señaladas para explicar los cambios observados en el clima de convivencia	121
Tabla 14. Mejoras en la organización que influyen positivamente en la convivencia	125

Estudio 3

Tabla 15. Participantes en la evaluación pre-post de los IES Buenavista y Garachico	140
Tabla 16. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a las escalas de conocimiento de las normas y del protocolo.	145
Tabla 17. ANOVA de medidas repetidas con la valoración de la aplicación de sanciones por parte del alumnado.	145
Tabla 18. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado respecto a la práctica docente.	146
Tabla 19. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a la valoración de las relaciones entre los miembros de la comunidad	147

educativa.

Tabla 20. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a la escala para medir las agresiones sufridas. 148

Tabla 21. ANOVA de medidas repetidas con la valoración del profesorado tanto de su conocimiento de las normas y del protocolo como de la aplicación de sanciones. 149

Tabla 22. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del profesorado a las escalas para evaluar la respuesta educativa. 150

Tabla 23. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del profesorado a las escalas para evaluar las relaciones alumnado-profesorado. 150

Índice de figuras

Figura 1. Pasos para el diseño y evaluación del programa 70

Figura 2. Módulos del currículum de prevención de violencia entre iguales 91

Figura 3. Secuenciación de las sesiones formativas con el profesorado 98

Figura 4. Órganos, planes y actuaciones relevantes contemplados dentro de gestión y organización de la convivencia en el programa. 102

Figura 5. Evolución de la incidencias totales y las no atendidas 113

Figura 6: Disminución de las incidencias generales y de aula 113

Figura 7. Valoración pre-post de las sanciones entre el alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control). 146

Figura 8. Valoración pre-post de la práctica docente entre el alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control). 147

Figura 9. Valoración de las relaciones alumnado-profesorado-familias por parte del alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control). 148

Introducción

Desde hace varios años, la Comunidad Canaria viene desarrollando varios procesos de evaluación en 4º de Primaria y 2º de ESO. Durante el curso 2011-12, se llevó a cabo una Evaluación de diagnóstico con el alumnado de 2º de ESO que relacionaba claramente la adquisición de competencias en tres materias básicas con determinadas características del centro (González, Correa y Guerra, 2012). De mayor a menor importancia, el informe señala la relación existente entre el rendimiento académico del alumnado y distintos indicadores del clima del aula, la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos, la estabilidad del profesorado y el liderazgo pedagógico del equipo directivo. El informe concluye poniendo de relieve “la importancia de la acción del centro en el terreno de la convivencia (clima de centro y clima de aula) y en la dirección pedagógica que adopta el equipo directivo” (p. 37).

Uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales es educar para convivir. Además de afectar al rendimiento académico, la convivencia en los centros educativos contribuye a la formación integral del alumnado, formando individuos para una sociedad democrática, solidaria y pacífica. Sin embargo, desde hace tiempo preocupa especialmente la aparición de diversas conductas que alteran la convivencia en los Centros de Educación Secundaria. La disrupción, el absentismo escolar o las agresiones son algunos de los problemas que ponen en evidencia las dificultades del sistema educativo para alcanzar los objetivos de la labor que tiene encomendada.

Frente a los problemas de convivencia más graves, la respuesta más urgente es evitar su repetición y paliar sus efectos negativos. Sin embargo, salvaguardar unos niveles aceptables de convivencia requiere emprender acciones de carácter preventivo. Tal como señalan Farrell y Flannery (2006), uno de los efectos más

insidiosos de la exposición de los y las jóvenes a la violencia es que aumenta la probabilidad de que se vean implicados en ella. Por lo tanto, las intervenciones deben iniciarse incluso antes de que sea evidente la necesidad de hacerlo. Problemas como la disrupción o el absentismo también deben ser abordados para evitar que se dibuje un cuadro más amplio donde el deterioro de las relaciones y el fracaso escolar son consecuencias predecibles.

Esta tesis doctoral describe el proceso seguido en el desarrollo y evaluación de un programa de mejora de la convivencia en el IES Buenavista. De entrada, este centro de Enseñanza Secundaria no destacaba frente a otros centros por su nivel de conflictividad, aunque el rendimiento del alumnado sí era inferior a la media de la región según los datos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Por otro lado, la realización de un diagnóstico de la convivencia del centro deparó algunas sorpresas. Junto a algunas fortalezas que describiremos más adelante, el IES Buenavista presentaba también algunas debilidades importantes entre las que cabe destacar, dentro de la respuesta educativa, la dificultad del profesorado para motivar al alumnado y para manejar la disrupción en el aula. Asimismo, se constató que parte del profesorado desatendía las incidencias que afectaban a la convivencia, lo que estaba facilitando que al alumnado no asumiera su responsabilidad por dichas faltas. Por último, el diagnóstico puso de manifiesto la escasa implicación de las familias en el proceso educativo. A partir de aquí, se consideró necesaria una intervención para mejorar la convivencia del centro desde una perspectiva holística.

Los IES Buenavista y Garachico habían sido clasificados por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad con el mismo perfil. Por otro lado, el análisis de las características socio-demográficas de los municipios donde están ubicados ambos centros corroboró que eran comparables. De ahí, que el IES Garachico entrara en el proceso de evaluación del programa como grupo de control.

Para el desarrollo del programa, hemos seguido las recomendaciones del Informe Vettenburg (1999) sobre la prevención de la violencia escolar en Europa, así como por las buenas prácticas que se extraen de la evaluación de programas de intervención en este ámbito. El Programa de Mejora del Clima de Convivencia asume

así un enfoque holista, que señala la necesidad de intervenir sobre los diferentes subsistemas que configuran la comunidad educativa. Concretamente, el programa que aquí se describe ha sido diseñado para intervenir con el alumnado, el profesorado y las familias. Además, en coherencia con la premisa de que los problemas de convivencia tienen múltiples causas (Catalano, Berlund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002), el programa ha sido diseñado para incidir sobre distintos factores de riesgo y protección al mismo tiempo. Tras revisar los programas que se ajustan a este tipo de características tanto dentro como fuera de España, nos hemos guiado especialmente por el modelo propuesto por Orpinas y Horne (2006).

Esta tesis doctoral se estructura en dos grandes bloques. Por un lado, una revisión de las aportaciones de la investigación evaluativa en el ámbito de la convivencia escolar. Por otro, los tres estudios desarrollados a lo largo de esta tesis.

Dentro del primer bloque, el capítulo 1 tiene dos apartados. En primer lugar, se describe a qué nos referimos con problemas de convivencia, delimitando conceptualmente cada uno de ellos. El segundo apartado revisa la información disponible sobre los principales factores de riesgo y protección asociados a dichos problemas.

Por su parte, el capítulo 2 se divide en tres apartados generales. En primer lugar, se hace mención a la normativa que atañe a la convivencia en los centros educativos. En segundo lugar, se revisan los principales programas de prevención del maltrato entre iguales, que siguen un planteamiento global de la intervención (*whole policy*). Se trata de programas desarrollados en el ámbito internacional y nacional, que asumen que los problemas de convivencia se asocian a múltiples factores de riesgo sobre los que se debe intentar incidir. El capítulo termina repasando las recomendaciones para el desarrollo de este tipo de programas que han sido señalados por la investigación evaluativa.

El segundo bloque comienza con un capítulo en el que se indica el objetivo general de la tesis, así como los objetivos específicos de cada uno de los estudios realizados. Además, se incluye el diseño de las evaluaciones de contexto, de proceso y

de producto, que se corresponden con los tres estudios realizados. A continuación, se describe brevemente cada uno de ellos.

El estudio 1 presenta la evaluación de contexto que sirvió de base para el diseño del programa de intervención desarrollado en esta tesis. Mediante la técnica DAFO, el profesorado del IES Buenavista analizó distintas dimensiones relevantes para la convivencia (estructura y organización del centro, gestión de la convivencia y valores subyacentes a la misma, respuesta educativa, relación entre los miembros de la comunidad educativa y características del centro y del entorno). Asimismo, hizo propuestas concretas para reducir el impacto de las debilidades y amenazas detectadas, y para potenciar las fortalezas y oportunidades. A partir de este diagnóstico, diseñamos el Programa de Mejora del Clima de Convivencia, que parece descrito brevemente al final de este capítulo (la descripción detallada del mismo puede verse en el libro que se presenta como apéndice a esta tesis). Este programa aborda tres dimensiones básicas para el desarrollo de una convivencia positiva: las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la calidad de la respuesta educativa y la gestión de la convivencia en el centro. Asimismo, se estructura en tres bloques. Mientras que el primer y el segundo bloques describen la formación prevista para el alumnado y el profesorado, respectivamente, el tercero recoge todas las acciones relacionadas con la gestión de la convivencia.

El estudio 2 muestra la evaluación de proceso que se llevó a cabo a lo largo del desarrollo del programa. Esta evaluación se llevó a cabo a través de dos vías. En primer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada en la que participaron miembros de los distintos sectores de la comunidad educativa. Esta entrevista permitió conocer y contrastar las opiniones de los distintos sectores respecto al desarrollo del programa y respecto a los cambios observados a lo largo de todo el proceso. En segundo lugar, se realizó un seguimiento del desarrollo del programa a través de diferentes instrumentos que fueron diseñados y mejorados a lo largo de todo el proceso.

El estudio 3 describe la evaluación de producto, esto es, el procedimiento seguido para la evaluación pre-post tanto en el IES Buenavista, sobre el que se realizó la intervención, como en el IES Garachico, que sirvió de grupo de comparación. Para

comprobar que ambos centros fueran equiparables, se llevó a cabo un estudio previo de las características sociodemográficas de los municipios donde están ubicados. En este sentido, contamos con la colaboración de los profesionales de los Servicios Sociales de ambos municipios. Finalmente, el estudio describe los resultados de la evaluación pre-post realizada en ambos centros.

En el capítulo de la discusión general y en las conclusiones se revisan los principales resultados y sus implicaciones de cara a la diseminación de este programa de intervención.

Por último, se añaden las referencias consultadas para este trabajo de investigación, así como los anexos con los instrumentos utilizados y algunos de los análisis realizados.

1. La convivencia en los centros educativos

1.1 ¿Qué se entiende por convivencia escolar?

Convivir es vivir en común y ello supone relacionarnos unos con otros, respetando las diferencias individuales, aceptando y comulgando con el bien común *“Convivir significa vivir unos con otros basándonos en determinadas relaciones sociales y en unos Códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado”* (Jares, 2006; p. 17)

En España, las instituciones educativas engloban dentro del término “problemas de convivencia” un conjunto de dificultades que afectan a la interacción en los centros educativos, que van desde la disrupción y los conflictos a la violencia y el acoso. De esta forma, se asume una óptica positiva, que busca la resolución de los conflictos a través del diálogo, en lugar de poner el énfasis en medidas punitivas y de control (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). En este sentido, la convivencia es considerada un objetivo fundamental del proceso educativo, y se asume que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar (Consejo Escolar de Canarias, 2001).

La búsqueda de una convivencia positiva supone mucho más que prevenir la aparición de problemas en una comunidad escolar. Implica abordar la formación integral de la persona, asumiendo que toda la comunidad educativa influye en un proceso de aprendizaje orientado, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también a saber vivir los unos con los otros en el contexto escolar. Igual que se puede aprender a convivir pacífica y democráticamente, se puede enseñar a hacerlo. El desarrollo de la competencia social del alumnado se ve favorecido cuando los propios centros constituyen modelos de convivencia y democracia. En esta función educadora,

debe atenderse a todos los agentes implicados y a sus relaciones, facilitando brindando la oportunidad para desarrollar los valores y las estrategias que son la base de la convivencia positiva.

Una convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos, ya que éstos son naturales e inherentes a las relaciones humanas. Lo que lleva a catalogar a una convivencia de pacífica es la forma en que se resuelven los conflictos, siempre que sea el respeto, el diálogo y la tolerancia quienes lideren el proceso. Es decir, resolver los conflictos de manera no violenta. No hay soluciones “mágicas” para abordar los problemas de convivencia en los centros educativos. La tarea exige conocer la escuela y la realidad que la rodea, detectando tanto sus fortalezas y debilidades como las amenazas y oportunidades que aparecen en el horizonte. Implica atender los elementos normativos, asegurando derechos y deberes; cuidar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa; y compartir valores. Todo ello, enmarcado en un contexto académico en el que el proceso enseñanza-aprendizaje es el punto central.

En el ámbito anglosajón, el término utilizado para hablar de convivencia es el de clima escolar. Un concepto que ha experimentado cambios a lo largo de los años. En la década de los cincuenta, se ponía el énfasis en el carácter saludable y adecuado de las instalaciones para el desempeño de la función educativa. Actualmente, se atiende al éxito académico y personal del alumnado, sin perder de vista el bienestar de todos los profesionales implicados, así como la salud organizativa de las instituciones. En este sentido, “el clima escolar positivo hace referencia a las condiciones que aumentan el aprendizaje y nutren de las mejores cualidades individuales” (Orpinas y Horne, 2006; p.80).

El clima escolar también ha sido asociado a la percepción de seguridad dentro del centro (Bosworth, Ford y Hernandaz, 2011). El clima determina la calidad de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, sacando lo mejor o lo peor de cada uno de ellos (González-Méndez, 2007a). En la escuela, la respuesta a los problemas de convivencia suele ser más reactiva que preventiva, lo que conlleva que las medidas tiendan a ser punitivas-sancionadoras en lugar de educativas.

Dicho enfoque, lejos de solucionar los problemas, acentúa la tensión entre los afectados, provocando un enquistamiento o agravamiento de los conflictos. En este sentido, crear un clima positivo dentro de los centros educativos no sólo resulta imprescindible para prevenir la violencia escolar (Orpinas, Horne y Staniszewski, 2003), sino que además permite potenciar las fortalezas de la organización y de sus miembros.

Una buena convivencia escolar es una de las claves del éxito de la gestión de cualquier centro educativo. Su logro exige el trabajo conjunto y cooperativo de todos los sectores de la comunidad educativa: administraciones, profesorado, familias y alumnado. Los avances en este terreno pueden ser pequeños, pero deben ser firmes y seguros, además de compartidos por todos. De hecho, incluso los pequeños cambios en el clima escolar pueden tener importantes resultados sobre la prevención de la violencia (Johson, Burke y Gielen, 2011). En este sentido, es prioritario poner el foco en la prevención en lugar de en el castigo, evitando que los conflictos surjan o resolviéndolos en sus primeras fases.

1.2 Principales problemas que afectan a la convivencia escolar

a. Disrupción, absentismo y fracaso escolar

Para el profesorado, la disrupción es una de las dificultades que mayor protagonismo tienen en la dinámica cotidiana de un centro educativo (Jares, 2005). De hecho, la valoración del clima que hace este colectivo depende directamente de las condiciones en las que imparte docencia (v.g. proporción de alumnado disruptivo), mientras que el alumnado es más sensible a otros factores como los cambios en el profesorado o las agresiones (Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010; Rodríguez, 2004).

El clima de aula se ve alterado con frecuencia por conductas disruptivas, que si bien no revisten una seriedad extrema por sí mismas, sí que tienen importantes consecuencias sobre la convivencia dentro del centro (Fernández, 2006). La disrupción dificulta el desarrollo habitual de las clases y entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, perjudica seriamente las relaciones entre profesorado y alumnado, lo que termina trasladándose fuera del aula. El alumnado acusa la mala comunicación con el profesorado y sus efectos sobre su manera de dar las clases

(Rodríguez, 2004). Para el profesorado, vivir cotidianamente una situación de estrés en el aula se traduce tanto en insatisfacción personal y profesional como en problemas de salud (depresión, insomnio, etc.). En la dimensión laboral, uno de los problemas más preocupantes es el *burnout*, un síndrome que se produce tras un largo proceso, y que se manifiesta a través de tres tipos de síntomas: agotamiento emocional, despersonalización y percepción de baja realización personal en el trabajo (Gil-Monte, 2005). Según el estudio estatal de la convivencia (Díaz-Aguado, 2010), el 1% del profesorado presenta indicadores de burnout, y un 10% dice sentirse decepcionado con su trabajo y mostrar temor al endurecimiento emocional (despersonalización).

Además de generar malestar, la disrupción puede ser interpretada por el profesorado como rebeldía, falta de cooperación y de motivación por parte del alumnado. Tanto profesorado como alumnado la sufren, resultando ser “el primer motivo de conflicto escolar” (Fernández, 2006, p. 177). El estudio estatal de la convivencia realizado bajo la dirección general de Díaz-Aguado (2010) subraya la importancia de este problema y la necesidad de adoptar medidas urgentes para su erradicación. También indica que la disrupción es sufrida a menudo por un 21,6% del profesorado, mientras que sólo el 4% del alumnado admite haber participado en acciones disruptivas, lo que indica que dicho problema tiende a concentrarse en unos pocos alumnos y alumnas. Dada la trascendencia que el clima del aula tiene sobre la convivencia general del centro, es esencial intervenir para evitar la disrupción. En este sentido, el papel del profesorado es clave para asegurar la calidad educativa, y resulta imprescindible reforzar sus competencias para la gestión de la disrupción (Fernández, 2013; Trianes, Fernández y Escobar 2013).

En su estudio, Díaz-Aguado et al. (2010) también ponen de relieve otros problemas que afectan a la convivencia en los centros educativos. En este sentido, se detecta una clara relación entre absentismo, problemas de convivencia y fracaso escolar. Así, por ejemplo, el alumnado implicado en agresiones y faltas de respeto hacia el profesorado, así como en comportamientos disruptivos tienden a presentar un mayor índice de absentismo. Por otro lado, el absentismo y los problemas de convivencia se asocian a un bajo rendimiento académico. Tanto es así, que entre las propuestas educativas de este estudio está la de mejorar la calidad del sistema

educativo, indicando que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. “Mejorar la convivencia es una condición necesaria aunque no suficiente para reducir el fracaso escolar, y la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela” (Díaz-Aguado et al., 2010, p. 3).

Los términos absentismo y fracaso escolar engloban un conjunto de problemas relacionadas con la asistencia del alumnado a la escuela, bien por retraso en la incorporación al aula o por ausencias reiteradas de jornadas completas. Incluso se puede establecer que no es un término que abarque exclusivamente la ausencia física. En este sentido, Blaya (2003) distingue entre absentismo de “retraso” (alumnos que llegan sistemáticamente tarde a primera hora y que puede ser revelador de otro tipo de absentismo regular); absentismo “del interior” (alumnado está físicamente en el aula, pero quiere pasar desapercibido, acumula dificultades escolares y su presencia se debe únicamente a la existencia de una red social de iguales); absentismo “elegido” (el alumnado elige a que actividades faltar); absentismo “crónico” (ausencias notorias de clases) y absentismo “cubierto por los padres” (cuando la falta de asistencia es excusada por los padres).

En el IES Buenavista, se ha acuñado el término de “absentismo consentido” para hacer referencia a las ausencias conocidas y consentidas por las familias, siendo decisión de los hijos la no asistencia. Esto implica la no asistencia en días lectivos entre dos días no lectivos, o bien al día siguiente de festividades locales, e incluso a actividades complementarias del centro. Los padres son conocedores de la situación y justifican la ausencia de sus hijos al centro. Esta actitud de los padres puede deberse a que quieren evitar el enfrentamiento con sus hijos, o bien porque delegan su responsabilidad en la propia decisión que adopten ellos. Definir de forma precisa el absentismo es el primer paso para adoptar medidas para evitarlo.

Por otro lado, el abandono escolar es una forma extrema de absentismo, mucho más fácil de delimitar. Se define como la ausencia definitiva de la escolaridad, sin existir justificación, cuando aún no ha finalizado su período de escolaridad obligatoria (González, 2006). En un estudio realizado por el Instituto Canario de

Evaluación y Calidad (ICEC) (Cabrera y Peña, 2009) se detecta un aumento del abandono escolar en Canarias, mientras que en el Territorio nacional apenas ha sufrido variación. Este estudio destaca igualmente que el abandono tiene mayor repercusión en varones que en mujeres.

El absentismo y el abandono se asocian al fracaso escolar, ya que es muy difícil tener éxito escolar sin asistir al centro educativo y participar activamente en las actividades que se realizan. No obstante, Marchesi (2003) extiende el fracaso escolar a aquellas situaciones en las que habiendo finalizado el periodo de permanencia en la escuela, “el alumnado no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios” (p. 8). Asimismo, admite la dificultad que entraña delimitar en qué consiste el fracaso escolar, puesto que los conocimientos y habilidades demandados por la sociedad cambian con el tiempo. Así, las exigencias para alcanzar la enseñanza obligatoria en los años ochenta eran muy diferentes a las exigencias actuales. Se ha pasado de una escolaridad obligatoria en la EGB, que se obtenía a los catorce años de edad con ocho años de obligatoriedad, a una enseñanza obligatoria hasta los dieciséis con diez años de obligatoriedad. Por lo tanto el alumnado que en los años ochenta no habría fracasado, ahora sí lo hace.

Es la sociedad la que establece la frontera del fracaso al aumentar la exigencia en el nivel de formación y en las habilidades requeridas para desarrollar el desempeño profesional. Las consecuencias de un alto fracaso escolar son numerosas y de muy diferente índole. Al disminuir las posibilidades de incorporación al mundo laboral o de progresar en él, los jóvenes ven afectada su motivación, su autoestima, su bienestar económico e incluso pueden llegar a sufrir marginación social. Por lo tanto, el fracaso escolar no sólo tiene repercusiones educativas, sino también personales y sociales.

El absentismo, el abandono y el fracaso escolar tienen importantes repercusiones más allá del centro y de la comunidad escolar, afectando al ámbito familiar, social, económico y cultural. El alumnado que ha fracasado escolarmente encuentra menos oportunidades de inserción laboral, o bien accede a empleos precarios. Esto afecta a su valoración personal y social, y puede conducir a situaciones

de marginación social. Las causas que llevan a esta situación tienen orígenes diversos, que pueden situarse en el propio centro educativo, pero también en el núcleo familiar y en el contexto social y cultural (Melendro, 2008).

Por tanto, abordar estos problemas requiere trabajar simultáneamente en varias direcciones, de manera interdisciplinar, con agentes sociales y educativos. En este sentido, Reid (2010) propone un planteamiento global que atienda: 1) al contexto social y a las oportunidades y obstáculos que encuentran los jóvenes; 2) a las familias, su nivel sociocultural, sus expectativas y su dedicación; 3) al centro educativo, que debe disponer de una organización y una gestión que favorezca la atención a todos los alumnos y permita su progreso considerando sus diferencias, el desarrollo curricular de los aprendizajes, y la participación y relaciones respetuosas y de colaboración de todos los sectores, 4) al profesorado, que requiere apoyo en el desempeño de sus funciones docentes, ya que el estilo docente repercute en la motivación del alumnado y el progreso de sus aprendizajes; y 5) al alumnado, para asegurar su bienestar en el centro, con un clima seguro, acogedor y motivador, teniendo en cuenta su integración y formación global como individuo y miembro de una sociedad plural.

b. Agresión, violencia y acoso escolar: aclarando términos

Uno de los problemas de convivencia que más ha preocupado a lo largo de la última década ha sido la falta de seguridad en los centros y su entorno (Oñate y Piñuel, 2005; Serrano, 2006). En este sentido, conceptos como agresión, violencia o acoso vienen siendo utilizados como si fueran sinónimos, aunque no lo son. Tal como plantean Anderson y Bushman (2002), mientras que agresión es cualquier acción intencionada y potencialmente dañina para quien la sufre, la violencia constituye una subcategoría del concepto agresión. En este sentido, se reserva para aquellas acciones que implican el uso de la fuerza o la amenaza, en las que se percibe brutalidad, ensañamiento o gravedad en las repercusiones. Por tanto, agresión es un concepto más amplio que violencia. En el ámbito educativo nos sitúa tanto ante comportamientos muy visibles (agresiones verbales y físicas, robo, destrucción de pertenencias, etc.) como frente a otros más sutiles y difíciles de detectar (aislamiento

social, deterioro intencionado de las relaciones a través de la difamación y la manipulación, etc.) (González-Méndez, 2007a).

Ortega y del Rey (2003) definen la violencia escolar como aquella situación o actividad interpersonal en la que un miembro de la comunidad educativa sufre daño físico, psicológico o moral. A esto, puede añadirse cualquier comportamiento agresivo puede ser considerado violento en la medida en que presente intensidad en sus manifestaciones y/o gravedad en sus consecuencias (González-Méndez, 2007a). Finalmente, el acoso entre iguales o *bullying* constituye también un tipo de conducta agresiva, que es particularmente nociva debido a que se trata de agresiones no provocadas, repetidas contra alguien con menos fuerza o poder (Heydenberk y Heydenberk, 2011; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). En el acoso, la víctima tiende a experimentar estas agresiones como opresivas; mientras que el agresor o agresores suelen considerarlas divertidas (Rigby, 2002). La reiteración y el desequilibrio de fuerza o poder entre víctimas y agresores hacen que el acoso provoque graves consecuencias tanto a corto como a largo plazo (Olweus, 2006), lo que nos permite considerarlo igualmente una forma de violencia.

En definitiva, en adelante utilizaremos el término agresión para hacer referencia a cualquier daño intencionado hacia otra persona (mediante acciones o amenazas), y reservaremos el concepto de violencia para aquellas agresiones que impliquen intensidad en sus manifestaciones y/o gravedad en sus consecuencias, y el de acoso escolar para las agresiones reiteradas hacia alguien que tiene menos fuerza o poder.

1.3 Repercusión de los distintos tipos de agresión en la convivencia escolar

1.3.1 Agresiones con mayor prevalencia entre el alumnado

Los conflictos que se producen en los centros escolares son de naturaleza muy diversa y afectan a todos los sectores de la comunidad educativa. Aunque el alumnado vive directamente muchos de estos conflictos y suele tener una visión más negativa del clima de convivencia, el profesorado y las familias también se ven afectados (Rodríguez, 2004). Cuando el clima de convivencia es negativo, los conflictos no se resuelven adecuadamente, el malestar se acumula y resulta más probable la aparición

de agresiones. Dado que las distintas manifestaciones de violencia se relacionan entre sí y comparten numerosos factores de riesgo (Krug, Dahlberg y Mercy, 2002), el deterioro de la convivencia suele llevar aparejado el incremento de varias formas de violencia al mismo tiempo.

En los centros educativos, es frecuente un tipo de “violencia cotidiana” que supone la resolución de conflictos “mediante actos agresivos injustificados, recíprocos en su mayoría, de intensidad leve o media y alta frecuencia” (Trianes, et al., 2013, p. 102). Este tipo de violencia no debe confundirse con el acoso, que presenta características distintivas como la reiteración de las agresiones hacia una determinada víctima (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014). No obstante, puede darse el caso de que algunos alumnos y alumnas puedan llegar a ser objeto de las agresiones reiteradas, aunque sea por parte de distintos compañeros (Serrano e Iborra, 2005). La mayor parte de estas agresiones son de tipo emocional y tienen un impacto negativo sobre el clima social de aula y el centro, lo que afecta también al aprendizaje y al desarrollo personal del alumnado (Trianes et al., 2013). Estas agresiones se deben a un déficit de habilidades sociales y de autorregulación que, de no corregirse, pueden conducir a dificultades de integración social (Fernández-Baena, Trianes, Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011). Por lo tanto, es importante prestar atención al desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado.

El acceso generalizado a las nuevas tecnologías ha facilitado el aumento de un nuevo tipo de agresiones que se conocen como *cyberbullying*. A través del móvil o internet, en redes sociales, *chats*, webs para compartir imágenes como *youtube*, etc., se difunden todo tipo de agresiones. Esta forma de acoso se ajusta a la definición ya mencionada de intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder. No obstante, incorpora algunas características que potencian la indefensión de las víctimas. En este sentido, destacan el anonimato del agresor y el carácter “viral” de los mensajes, que pueden difundirse rápidamente entre un gran número de personas, y verse repetidas veces (Huesmann, 2007). Además, esta forma de acoso irrumpe en cualquier momento y lugar en la vida de las víctimas. Un estudio realizado por Buelga, Cava y Musitu (2010) en la Comunidad Valenciana indica que 24.6% de los adolescentes han sido acosados por el móvil y un 29% por Internet. Asimismo, este estudio señala que las

chicas suelen ser objeto de este tipo de acoso más a menudo, al igual que ocurre con otras agresiones relacionales.

Este fenómeno ha trascendido al terreno judicial y algunas sentencias reconocen que la grabación y difusión de una agresión, aunque sea única, adquiere un carácter exponencial y puede ser considerada acoso. En este sentido, se ha tenido en cuenta que puede ser repetida y difundida ampliamente, infligiendo un daño continuado en el tiempo. Dentro de esta categoría hay varios tipos de agresiones:

1) *Happy slapping*: consiste en la grabación de una agresión que es difundida por internet. Esta grabación recoge los comentarios, las expresiones de sorpresa, miedo, rabia etc., además del sufrimiento de la víctima. La situación puede ser conocida ampliamente, más allá de compañeros de clase o de centro, y puede ser visionada de manera ilimitada (Ortega, Mora-Merchan, Jägern, 2007). Esto hace que el daño a la víctima sea intenso y persista en el tiempo. Este tipo de agresiones requiere la participación de, al menos, dos personas, una agrediendo y la otra grabando.

2) *Sexting*: consiste en el envío de fotografías o vídeos de carácter sexual o erótico a otros, a través del móvil. La víctima ve cómo se exhibe su intimidad, lo que conlleva sentimientos de vergüenza, humillación y daño a la propia imagen y al honor. Asimismo, esta práctica puede derivar en amenazas, chantaje y abusos. Por ejemplo, cuando se coacciona a la víctima para ofrecer distintos favores a cambio de no difundir las imágenes. Por último, las víctimas pueden ser objeto de abusos sexuales con el fin de distribuir y exhibir pornografía infantil.

3) *Cybergrooming*: consiste en el uso de las nuevas tecnologías, por parte de los adultos, para establecer una relación de confianza con los menores, y aprovecharse de ellos con fines sexuales (Wachs, Wolf y Pan, 2012). Los agresores aprovechan la necesidad de atención de los menores, junto a su natural interés por la sexualidad, para establecer una relación de abuso en la que es evidente el desequilibrio de poder entre el acosador adulto y los menores. La investigación indica que las chicas son más propensas a sufrir este tipo de abuso y que las víctimas que lo sufren tienen más riesgo de sufrir también acoso a través de las TICs (Wachs et al., 2012). Esto ocurre, por

ejemplo, cuando las imágenes con el adulto son enviadas a grupo de iguales y éstos comienzan a acosarla.

Finalmente, un tipo de violencia que ha recibido menos atención es el vandalismo. Dicho problema resulta más frecuente cuando las instalaciones y recursos de los centros presentan cierto deterioro (Horowitz y Tobaly, 2003). En tales condiciones, el alumnado tiende a considerar que tales acciones son aceptables, por lo que resulta más probable que contribuya al mismo.

1.3.2 El acoso escolar

La investigación sobre acoso escolar (*bullying*) se inició en los países escandinavos (Olweus, 1978) y se expandió posteriormente por otros países. De esta forma, se ha podido confirmar que se trata de un fenómeno extendido en aquellos países donde la escolarización es obligatoria (Smith, 2003). En España, el Estudio Estatal de la convivencia (Díaz-Aguado, 2010) indicó que el 3.8 % del alumnado ha sufrido acoso escolar y el 6% ha estado implicado en dichas agresiones, bien liderándola o bien siguiéndola. Aunque la gran mayoría (80%) dijo intervenir para defender a la víctima o creer que debería hacerlo, un 14% se mostró indiferente.

Los datos comparativos de distintos países revelan, además de ciertas peculiaridades, algunos patrones comunes. Asimismo, la información recogida a lo largo de los años indica que estas pautas se mantienen, aunque el porcentaje de alumnado afectado varíe (Olweus, 2006). Por ejemplo, las características del centro son determinantes, pero el fenómeno no distingue entre colegios públicos y privados (Blaya, 2006). En distintos informes se señala también que las agresiones más comunes son de tipo verbal, que los chicos se ven implicados con mayor frecuencia en agresiones físicas (como víctimas y como agresores); y que las chicas se ven envueltas más a menudo en agresiones de tipo indirecto o relacional (Serrano, 2006; Oñate y Piñuel, 2005). Por otro lado, la victimización suele ser mayor en los primeros cursos (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Díaz Aguado, 2005).

Los términos que suelen emplearse para designar a los protagonistas del acoso son los de **agresor**, **víctima** y **espectadores**. Se considera agresor a quien ejerce la

violencia, víctima a quien la sufre y espectadores a quienes presencian la situación. Sin embargo, la realidad es algo más compleja. En los primeros estudios, los acosadores eran identificados por su comportamiento abiertamente agresivo (Olweus, 1978). Asimismo, eran descritos como impulsivos, iracundos, con necesidad de dominar a los demás, con escasa empatía, desafiantes con los adultos, y rodeados de un pequeño grupo que les apoya y les refuerza (Olweus, 1999). Actualmente, sin embargo, los investigadores/as describen una realidad más compleja. Orpinas y Horne (2006), por ejemplo, distinguen tres tipos de acosadores: **los agresivos, los seguidores y los relacionales**. Los primeros son fáciles de reconocer, ya que se ajustan al tipo de acosador descrito inicialmente. En cuanto a los seguidores, Olweus (1999) habla también de dos tipos. El **seguidor activo**, que no comienza la agresión pero sí participa en ella, colaborando con el agresor; y el **seguidor pasivo**, que no interviene en las agresiones, pero anima al agresor. Estos últimos podrían llegar a sumarse a las agresiones si ven la posibilidad de obtener refuerzo a través de ellas. Olweus (1999) los describe como ansiosos, inseguros y buscadores de atención. En este sentido, buscan reforzar su autoestima a través de su vinculación con el acosador. Finalmente, los agresores relacionales son los más difíciles de detectar, ya que sus agresiones son encubiertas: aislar socialmente a determinados compañeros/as, dañar sus relaciones sociales, etc. Asimismo, pueden tener habilidad para manipular a los demás y conseguir que sean otros/as quienes lleven a cabo las agresiones.

En general, los acosadores tienden a presentar el deseo de dominar a los demás, ya sea suscitando miedo o ganando popularidad entre sus iguales (Trianes, et al. 2013). Además, muchos presentan un bajo rendimiento académico que se mantiene a lo largo de los años, conductas impulsivas, disruptivas y escasa aceptación de normas, además de malas relaciones con el profesorado (Trianes et al., 2013). Su actitud intimidatoria refleja escasa capacidad de empatía, frialdad emocional y baja capacidad autocrítica y de autorreflexión. Consideran el uso de la violencia como una estrategia aceptable para la consecución de sus objetivos y para la resolución de problemas.

En relación con las víctimas, se puede diferenciar también entre dos tipos. Por un lado, las **víctimas pasivas** que se caracterizan por su inseguridad y por la escasa

eficacia de sus estrategias de afrontamiento frente a las situaciones estresantes que provocan sus iguales (Trianes et al., 2013). Sus respuestas ante una agresión suelen ser la huida y el miedo, por lo que son identificados por sus iguales como débiles e inseguros. Además tienden a sentirse culpables del abuso que sufren. Todo ello favorece que la agresión se prolongue en el tiempo. Entre sus características psicológicas suelen encontrarse rasgos de timidez, introversión, sensibilidad y baja autoestima. Por otro, estarían las víctimas-agresoras o **bully-victims**, a las que también se ha llegado a llamar provocadoras o reactivas. Este tipo de víctimas tiende a presentar respuestas sociales ineficaces (Trianes et al., 2013) y comportamientos hostiles con sus iguales, incluso cuando son amigables (Heydenberk, 2011). Sus escasas habilidades sociales dan como resultado que sean poco aceptados entre sus iguales, pudiendo ser los más rechazados en el contexto de la clase (Orpinas y Horne, 2006). Este tipo de víctimas suelen caracterizarse por ser de temperamento irritable, inquieto y conflictivo (Montañés, Parra, Bartolomé y Montañés, 2009). Al margen de estos tipos, pueden convertirse en víctimas quienes presenten alguna característica que los haga diferentes respecto al resto (Beane, 1999). Asimismo, hay que tener en cuenta que todas las víctimas de acoso terminan presentando más problemas de autoestima y depresión que el resto del alumnado.

Finalmente, los espectadores son los testigos de la agresión y juegan un papel importantísimo en las situaciones de acoso, pudiendo ser tanto parte del problema como de la solución (Orpinas y Horne, 2006). El objetivo de los acosadores es ganar status y lo consiguen presentándose ante el grupo como poderosos y amenazantes (Salmivalli, 2010). En este sentido, los espectadores son esenciales para la consecución de dicho objetivo, contribuyendo con su presencia a reforzar las agresiones. No obstante, también pueden servir de ayuda a la víctima, apoyándola o buscando a personas que las puedan ayudar. Se ha podido constatar, por ejemplo, que la relación entre ansiedad social y victimización es mayor en aquellos grupos en los que el acosador recibe mayor refuerzo de los compañeros. En cambio, aquellas víctimas que cuentan con defensores en la clase tienden a mostrar menos ansiedad y mejor autoestima (Salmivalli, 2010).

Olweus (2001) distingue varios tipos de espectadores. Los **testigos no implicados**, que serían aquellos que no adoptan ninguna postura respecto a las agresiones; los **posibles defensores**, a los que disgusta la situación y creen que es necesario ayudar, pero no lo hacen; y los **defensores** que sí ayudan o intentan ayudar a las víctimas. Las actitudes y la forma de relacionarse de los espectadores que no se implican pueden verse afectadas, hasta el punto de considerar que la víctima es merecedora de lo que le ocurre (Salmivalli, 2010). La propia impopularidad de la víctima entre los compañeros, y la creencia de que “el mundo es justo”, contribuyen a justificar lo que ocurre. Otro aspecto de especial interés es que algunos espectadores se inhiben o alientan a los agresores por miedo a ser ellos las próximas víctimas (Montañés, et al., 2009). En algunos casos, carecen de habilidades o de conocimientos para frenar el abuso y presentan sentimientos de culpa por no hacer nada (Orpinas y Horne, 2006). El acoso, por tanto, representa una situación de riesgo para los observadores, hasta el punto de que han sido considerados víctimas secundarias (Newman, Horne y Bartolomucci, 2000).

1.4 Factores de riesgo y protección de la convivencia escolar

Desde una perspectiva ecológica, los factores que se asocian al deterioro de la convivencia escolar se encuentran en distintos niveles de análisis. Por un lado, los centros educativos reflejan las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan a las comunidades y a las familias. Por otro, también resultan relevantes las características del alumnado, así como sus relaciones dentro y fuera del centro. Finalmente, la convivencia también puede verse afectada negativamente por las características de los centros educativos y su dinámica. La identificación de los factores de riesgo y de protección resulta decisiva para el desarrollo de estrategias de intervención que prevengan las agresiones y mejoren la convivencia en los centros educativos. Asimismo, dada la variedad de factores asociados a los problemas de convivencia, las intervenciones tienen más garantías de éxito si se llevan a cabo en distintos niveles al mismo tiempo. La escuela reproduce los conflictos y las tensiones sociales, pero también tiene la responsabilidad de cambiar la sociedad por una más acorde con los derechos humanos. Su reto es “construir una nueva concepción de educación y cultura democrática en la que se fortalezcan los valores de la sociedad. Se

hace necesario una nueva redefinición de los fines de la educación pública y obligatoria que tendrán que desprenderse de propuestas academicistas propias de tiempos pasados” (Luengo y Moreno, 2005, p.40).

1.4.1 Factores de riesgo y protección en el alumnado

Gran parte de la investigación sobre violencia y acoso escolar se ha centrado en el análisis de factores individuales en el alumnado. Uno de los factores que emerge de manera consistente en la investigación sobre distintas formas de violencia es el género. En general, los varones tienen más probabilidad que las mujeres de verse implicados en situaciones violentas fuera del ámbito íntimo (Krug et al., 2002). Esto supone no sólo mayor riesgo de agresión, sino también de victimización (Eisenbraun, 2007). En cambio, las mujeres tienen más riesgo de ser víctimas en las relaciones íntimas (WHO, 2010). En el caso de la violencia escolar, las diferencias de género son también evidentes (Tillman, 2006). Aunque no suelen detectarse diferencias en el maltrato verbal, los chicos se ven implicados en las agresiones físicas con mayor frecuencia que las chicas; mientras que en las agresiones relacionales ocurre al contrario. De especial interés para esta tesis, es lo que ocurre al alumnado con dificultades motóricas. En este caso, los datos existentes también apuntan a una victimización más frecuente y grave entre los varones (Bejerot, Plenty, Humble y Humble, 2013).

La edad de los protagonistas es también un factor relevante. En general, el número de niños y niñas que sufren acoso en el colegio parece disminuir a medida que aumenta su edad (Oñate y Piñuel, 2005). Sin embargo, no ocurre lo mismo con las conductas de acoso. En la adolescencia, por ejemplo, el riesgo de victimización tiende a ser mayor entre los 11-13 años, mientras que los acosadores suelen tener entre 15-16 años (Farrington y Baldry, 2006). Asimismo, algunos estudios indican que el acoso es más frecuente en primaria que en secundaria (Farrington y Baldry, 2006).

La escasa competencia social, caracterizada por baja inteligencia emocional, pocas habilidades sociales, estrategias de afrontamiento inadecuadas, etc., incrementa el riesgo tanto de agresión como de victimización. Este tipo de alumnado puede aprender a usar estrategias agresivas en sus relaciones porque no dispone de

otras herramientas efectivas. No obstante, este mismo déficit suele llevar a estos alumnos y alumnas a sufrir numerosas agresiones (*bully-victims*). Un caso diferente es el del acoso encubierto donde el alumnado sí dispone de habilidades sociales que usa para manipular y acosar a sus compañeros. En estos casos, suele tratarse de alumnado con elevada inteligencia social, pero escasa empatía emocional (Farrington y Baldry, 2006).

En la misma línea, el rendimiento escolar es también un factor clave. Son numerosos los estudios que reconocen el fracaso escolar como un importante predictor de violencia en adolescentes y adultos. “Un bajo coeficiente intelectual no verbal y un bajo logro académico a las edades de 8 a 10 años, predicen de forma significativa el acoso escolar” (Farrington y Baldry, 2006, p. 114). Los niños con comportamientos agresivos y pobres resultados académicos, obtienen menos refuerzos de sus profesores y las relaciones con éstos tampoco suelen ser positivas. Por ello, el alumnado con menor éxito académico suele desarrollar actitudes y comportamientos agresivos.

Ciertas características psicológicas como un bajo autocontrol emocional, el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y la impulsividad aumentan el riesgo de agresión y victimización. Sus comportamientos no son fácilmente predecibles y resultan frustrantes para las personas que están en su alrededor (Orpinas y Horne, 2006). “*La impulsividad, los problemas de atención, la baja inteligencia y el escaso éxito podrían estar ligados a déficit en las funciones ejecutivas del cerebro y a déficit neurológicos, que a su vez, estarían asociados al comportamiento antisocial y a la violencia juvenil*” (Farrington y Baldry, 2006, p. 115). Sin embargo, existen algunas medidas específicas que se pueden aplicar con este tipo de alumnado, que resultan eficaces para mejorar su integración y su rendimiento. Mientras la aplicación de castigos es, en general, poco efectiva, la utilización de incentivos junto a cambios específicos en las demandas escolares (reducción de distracciones, tareas más distribuidas, más tiempo para las evaluaciones, etc.) suele dar buenos resultados (Orjales, 2011).

El alumnado que es agresivo en otros ámbitos tiende a serlo también en el centro escolar (Eisenbraun, 2007; y Farrington y Baldry, 2006). Este alumnado ha aprendido a utilizar la violencia y confía en conseguir sus propósitos haciendo uso de ella. Desafortunadamente, en muchas ocasiones tiene éxito, lo que refuerza su convicción, su autoestima, e incluso su popularidad entre sus iguales, perpetuando así su influencia negativa en la convivencia en el centro (Orpinas y Horne, 2006).

Presentar algún rasgo diferenciador, “ser diferente”, como puede ser sobrepeso, delgadez, ser alumno con necesidades educativas especiales, estar dotado o poseer talento en “algo” o padecer alguna enfermedad (sobre todo si es mental) puede ser motivo de victimización y acoso (Beane, 1999). En este sentido, las deficiencias motoras leves suelen ser causa de victimización en los centros educativos. No obstante, si esta deficiencia resulta muy evidente, el riesgo de victimización puede triplicarse durante largos periodos de tiempo (Bejerot et al., 2013). Finalmente, otras situaciones que pueden motivar el acoso son la orientación sexual, el estatus socioeconómico, la pertenencia a alguna etnia o grupo minoritario, etc.

La ausencia de los factores de riesgo anteriores resulta protectora (Lösel y Bender, 2003). Así, por ejemplo, unos buenos resultados académicos son claramente protectores. Esto supone algo más que alcanzar determinadas calificaciones. Se trata del compromiso con el aprendizaje. El alumnado que está motivado en hacer bien su trabajo académico suele tener mejores interacciones con sus compañeros, está más conectado con el centro, suele leer por placer, busca participar en actividades del colegio y realiza sus tareas. Es importante señalar que algunos de estos logros exigen la sinergia entre colegio, familia, compañeros y las características individuales del alumno que se conecta más con el centro. Dada la importancia de este factor, las intervenciones para prevenir las agresiones en los centros escolares pasan necesariamente por aumentar las oportunidades de éxito para el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje (Orpinas y Horne, 2006).

También resulta protector fomentar en el alumnado el uso de estrategias pacíficas de resolución de los conflictos, el fomento de la empatía y el cambio de perspectiva que ayude a entender a los demás, los valores de igualdad y justicia social.

Otros valores necesarios para la prevención son la responsabilidad, la honestidad y el autocontrol en relación al consumo de sustancias ilegales y a la actividad sexual. En definitiva, es necesario reforzar la competencia social del alumnado para tomar decisiones, resolver los conflictos sin usar la violencia, ser capaces de desarrollar planes para su futuro y aumentar la tolerancia a la diversidad.

Tabla 1. Factores de riesgo y de protección en el alumnado

Factores de Riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none">• Ser varón• Poseer 11-13 años si es víctima• Tener 15-16 años si es agresor• Escasa competencia social• Bajo control emocional• Alta inteligencia social y escasa empatía emocional• Baja autoestima• Bajo éxito académico• Uso exitoso de agresiones• Impunidad ante la agresión• Diagnóstico de TDAH, e impulsividad• Poseer algún rasgo diferenciador (para ser victimizado)• Dificultades motóricas• Orientación sexual, pertenencia a alguna etnia o grupo minoritario	<ul style="list-style-type: none">• Ser mujer• Tener resultados académicos positivos y motivación por el aprendizaje.• Ser socialmente competente• Ser culturalmente competente• Identidad positiva, alta autoestima• Poseer habilidades interpersonales y de resolución de conflictos

1.4.2 Factores de riesgo y protección en el grupo de iguales

La conducta antisocial y violenta de los jóvenes parece seguir más de un patrón de desarrollo (Dahlberg y Potter, 2001; Farrell y Flannery, 2006). Mientras en algunos casos se manifiesta desde la infancia, en otros se inicia en la adolescencia, siendo el primer grupo el que presenta peor pronóstico. Para los adolescentes, el grupo de iguales se convierte en el principal referente, alcanzando una gran influencia como modelo de actuación. De ahí, que sea posible predecir las conductas conflictivas, agresivas y antisociales de los adolescentes a partir de la aceptación o rechazo de esos

mismos comportamientos por parte de los iguales (Farrell y Flannery, 2006). Por lo tanto, conocer los factores de riesgo y de protección presentes en el grupo de clase es esencial para diseñar acciones de carácter preventivo.

La calidad de las relaciones entre el alumnado, así como entre el alumnado y el profesorado dentro del aula, se asocian con el clima percibido por sus protagonistas y con la calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, en un estudio realizado en Chile (López, Bilbao y Rodríguez, 2012) se encontró relación entre la fricción y la competitividad percibida dentro del aula y el nivel de intimidación y victimización. Además, se concluyó que la percepción del *bullying* es una construcción grupal. En este sentido, cuando se percibe un clima más negativo dentro del aula también se detectan más comportamientos agresivos entre compañeros. Por el contrario, un buen clima afectivo, que resulte inclusivo, se asocia a menores niveles de intimidación y victimización. En los grupos poco inclusivos, el aislamiento y el rechazo por parte de los compañeros puede deberse a dos motivos opuestos. Por un lado, puede tratarse de un alumno o alumna que actúa de forma inhibida y que apenas se relaciona. Esto resulta poco atractivo y tiende a provocar rechazo entre los demás. Por otro, el alumnado con comportamiento perturbador, molesto o agresivo también suscita rechazo.

Tabla 2. Factores de riesgo y de protección en el aula

Factores de Riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Clima negativo en el aula • Comportamientos inhibidos o agresivos de algunos compañeros • Presencia de alumnos con comportamiento antisocial, delictivo, consumo de alcohol o drogas, etc. • Competitividad dentro del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima positivo en el aula • Grupo de aula inclusivo • Grupo con relaciones basadas en el cuidado y respeto • Cooperación dentro del grupo

La presencia de alumnado con comportamiento antisocial o delictivo también suele afectar a la dinámica del grupo, reflejándose en mayores niveles de inseguridad, violencia y vandalismo. El consumo de alcohol y drogas, la actividad delictiva o la

pertenencia a bandas son los factores de riesgo más evidentes. En este sentido, Swearer (2011) destaca el riesgo de las normas no escritas que rigen en el grupo. Estas normas favorecen que algunos de sus miembros intervengan en episodios agresivos para reforzar su sentido de pertenencia al grupo, o para evitar convertirse en víctimas de intimidación. En este contexto, el aprendizaje de conductas agresivas es muy potente, y responde a mecanismos básicos de aprendizaje social (Trianes, 2000).

1.4.3 Factores de riesgo y protección en las familias

Según Farrington (2009), la influencia de la familia en el desarrollo del comportamiento antisocial y violento de los adolescentes puede describirse atendiendo a tres dimensiones: 1) las características demográficas y socioeconómicas de las familias; 2) el funcionamiento familiar que se evidencia a través de los estilos y prácticas parentales; y 3) determinadas características psicológicas de los progenitores.

Características demográficas y socioeconómicas de las familias

Son numerosos los estudios que relacionan los comportamientos agresivos en la infancia y la adolescencia con el hecho de que sus familias vivan en barrios desfavorecidos y conflictivos (Krug, et al., 2002; García y Gracia, 2010; Tillmann, 2006; Rigby, 1994; Bowers, Smith y Binney, 1994). Al margen de la influencia directa que pueda tener el barrio sobre los adolescentes (que será tratada más adelante), las condiciones socioeconómicas del vecindario también pueden influir en el funcionamiento familiar, y terminar afectado al contexto escolar a través del alumnado procedente de dichas zonas (Menéndez et al, 2012). En este sentido, el desarraigo de las familias, la desigualdad social y el desempleo, la inestabilidad social, la escasa cohesión social, etc. hacen más probable la aparición de distintas condiciones de riesgo en las familias (mayor conflictividad entre sus miembros, depresión de los progenitores, negligencia, maltrato, etc.) que actúan como antecedentes más cercanos de los problemas de comportamiento de sus hijos e hijas (Krug et al., 2002).

Las manifestaciones de agresión física son comunes en los primeros años de vida y van disminuyendo a medida que los niños y niñas aprenden formas socialmente

aceptables de manejar la frustración y crece su capacidad para inhibir conductas indeseables (Coté et al., 2006). No obstante, esto puede no ser así cuando el entorno es desfavorable (Hamby y Grych, 2013). Tal como señalan Ehrensaft y Cohen (2012), la exposición temprana a situaciones de estrés en la familia o fuera de ella tiene consecuencias sobre el procesamiento neurobiológico y socio-cognitivo. Vivir en un barrio inseguro o en un entorno familiar conflictivo provoca respuestas de estrés crónico que comprometen el bienestar físico y psicológico. Los niños y niñas se vuelven vigilantes frente a posibles interacciones hostiles, manifiestan dificultades para regular su nivel de activación y desarrollan la idea de que las relaciones son impredecibles, lo que se asocia a mayor ansiedad y desconfianza. Este proceso estaría en la base de los estilos de apego inseguros y de los sesgos de atribución que caracterizan a los niños y niñas que manifiestan comportamientos externalizantes.

Factores que afectan al funcionamiento familiar

Las responsabilidades parentales son ejercidas de manera muy diferente en los distintos núcleos familiares. Algunos padres y madres poseen habilidades naturales y/o disponen de apoyo para desarrollar dicha labor de forma adecuada. Sin embargo, otros pueden presentar escasas habilidades o vivir bajo condiciones socioeconómicas que limitan gravemente su actuación como padres/madres. En general, el alumnado que procede de familias donde no existe una buena relación paterno-filial, no se han establecidos límites claros, no se realiza una supervisión adecuada de sus actividades o hay violencia tienen mayor riesgo de manifestar comportamiento conflictivo, antisocial o delictivo (consumo de sustancias, comportamiento sexual de riesgo, etc.), así como peor rendimiento escolar. En este sentido, es necesario conocer los antecedentes del mal funcionamiento de las familias para así ponerle remedio, y conseguir ayudar tanto a los padres/madres como a los hijos e hijas.

Maccoby y Martín (1983) establecieron una tipología de estilos parentales basada en dos dimensiones: el control/exigencia de los progenitores, y el grado de afecto/sensibilidad. Combinando ambas dimensiones, distinguen cuatro estilos parentales: 1) democráticos, afectuosos y estrictos; 2) autoritarios, no afectuosos y estrictos; 3) permisivos, afectuosos y no estrictos; y 4) indiferentes, no afectuosos y no

estrictos. Por otro lado, conviene distinguir entre estilo parental y prácticas parentales. El estilo parental hace referencia al clima emocional que impregna la relación entre padres e hijos, que se ve afectado por todo un conjunto de actitudes, comunicadas a los hijos mediante el tono de voz o el lenguaje no verbal. Las prácticas parentales, por su parte, son acciones concretas que los padres ponen en marcha para lograr los objetivos de socialización de sus hijos (Darling y Steinberg, 1993). Esta diferenciación es considerada de gran importancia debido a que las mismas prácticas educativas pueden tener diferentes efectos en función del clima emocional en el que se desarrollen.

Las dimensiones que subyacen a los estilos parentales afectan a las relaciones paterno-filiales y predicen el ajuste psicosocial de los adolescentes (Oliva y Parra, 2004; Rodrigo et al., 2004, Rodrigo, Byrne y Rodríguez, 2014). En un clima inadecuado, determinadas prácticas parentales pueden facilitar la aparición de comportamientos agresivos y antisociales entre el alumnado. Mientras la hostilidad, la falta de afecto, o un estilo de disciplina autoritario, severo e incoherente contribuyen a establecer una mala relación que propicia este tipo de comportamientos (Dekovic, Janssens y Van As, 2003); el afecto, la cercanía, la monitorización y la confianza actúan como factores protectores (Sobotková, Blatný, Jelínek y Hrdlicka, 2012; Vieno, Nation, Pastore y Santinello, 2009).

Los hijos no son, sin embargo, meros receptores pasivos del estilo parental. Los problemas de comportamiento son el producto de la interacción bidireccional entre padres e hijos (Racz y McMahon, 2011). El modelo de parentalidad coercitiva desarrollado por Patterson (1982) describe claramente dicha influencia recíproca. Según este modelo, los progenitores con un estilo de disciplina severa e inconsistente contribuyen al desarrollo de comportamientos agresivos y de oposición en sus hijos. En un primer momento, los hijos pueden responder con desobediencia y agresividad ante el estilo severo de los padres. Frente a dicha oposición, los padres optan unas veces por elevar el tono y otras por ceder para evitar el comportamiento de oposición. Es precisamente este patrón inconsistente, que alterna dureza e indulgencia lo que refuerza el comportamiento agresivo y rebelde de los hijos (Smith, 2006; Tung y Lee, 2014).

El rechazo parental y la negligencia, que se manifiestan a través de la falta de cuidado y atención de los progenitores, predisponen a los hijos e hijas a situaciones de acoso en la escuela. Así, por ejemplo, Bowers, Smith y Binney (1992, 1994) encontraron que el alumnado que no contaba con un padre en casa tenía mayor probabilidad de verse implicado en situaciones de acoso, ya sea como acosador o como víctima. Asimismo, Rigby (1994) encontró malas relaciones con sus padres y madres en niños australianos que manifestaban conductas de acoso. Sin embargo, en el caso de las víctimas, sólo las chicas informaron de malas relaciones y actitudes negativas hacia sus madres.

Por el contrario, el apoyo parental recibido en casa y la comunicación padres-hijos facilita el ajuste psicosocial y la integración escolar de los adolescentes (Musitu, Jiménez y Povedano, 2009). En este sentido, Martínez, Musitu, Amador y Moreal, (2012) encontraron que el apoyo de los padres y las madres inciden sobre aspectos diferentes. Concretamente, mientras el apoyo de los padres protege de la implicación en actos violentos, el apoyo de las madres se asocia a la percepción que los adolescentes puedan tener de la escuela.

Tal como plantea la teoría del apego, el establecimiento de vínculos seguros es básico para formar relaciones de confianza con otras personas a lo largo de la vida (Bowlby, 1988; Simpson y Rholes, 2010). En este sentido, la dejación en el cuidado de los hijos, la inconsistencia en el afecto, el rechazo o el maltrato son algunos de las estrategias parentales que favorecen un estilo de apego inseguro, caracterizado por elevados niveles de ansiedad ante el abandono y/o evitación de la intimidad (Bartolomew y Horowitz, 1991). Por otro lado, la investigación ha encontrado relación entre tales prácticas parentales, el estilo de apego de los adolescentes y sus niveles de ira y hostilidad (Muris, Meesters, Morren y Moorman, 2004). Así, aquellos que perciben menos calidez y más rechazo, control e inconsistencia tienden a mostrar un estilo evitante o ambivalente. Asimismo, aquellos que muestran mayor ansiedad y evitación tienden a ser más agresivos y a mantener relaciones más difíciles con sus iguales.

La excesiva permisividad, la ausencia de límites claros y la falta de supervisión también predicen la aparición de comportamientos de riesgo y antisociales (Calafat, García, Juan, Becoña, Fernández-Hermida, 2014; Kerr, Stattin y Burk, 2010). La investigación indica que la supervisión parental mantiene a los adolescentes alejados de la influencia de otros jóvenes con problemas de comportamiento y conductas antisociales como el consumo de drogas y la delincuencia (Jiménez-Iglesias, Moreno, Granada-Alcón y López, 2012).

Stattin y Kerr (2000) indicaron la necesidad de analizar no sólo el nivel de conocimiento de los progenitores sobre las actividades de sus hijos e hijas, sino también el origen de dicha información. Asimismo, señalaron que el control y la vigilancia por parte de los progenitores no eran tan protectores como el revelado espontáneo de información por parte de los hijos. Este último factor implica que sean los propios hijos quienes comuniquen espontáneamente sus actividades. En un estudio longitudinal más reciente, Kerr, Stattin y Burk (2010) han vuelto a señalar que el predictor más robusto del comportamiento delictivo es el nivel de apertura, y no los esfuerzos realizados por los padres para supervisar a sus hijos. A pesar de la influencia que ha tenido el trabajo de Stattin y Kerr, no todos los investigadores coinciden con su planteamiento. Por ejemplo, Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler (2004) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que encontraron que tanto el control parental como otras formas de conocimiento contribuían a reducir el riesgo de consumo de sustancias y comportamientos delictivos. De esta forma, concluyeron que todas las vías son válidas para evitar que los adolescentes se impliquen en tales conductas. Lo que no impide señalar que la apertura sea una estrategia más efectiva para mantener una comunicación positiva con los hijos.

La permisividad puede entenderse como una actitud educativa que lleva a los padres a no establecer normas que regulen el comportamiento de los hijos/as, y a no corregir las conductas inapropiadas. Este estilo educativo ha sido asociado con distintos problemas de comportamiento tanto en el ámbito escolar como fuera de él (Musito, et al., 2009; Williams et. al, 2009). En este sentido, se ha señalado que una disciplina demasiado laxa influye en la forma de relacionarse con el entorno provocando problemas de ajuste (Williams et al., 2009) y puede facilitar la aparición de

comportamientos agresivos (Musito, et al., 2009). Aunque los adolescentes con padres indulgentes pueden beneficiarse del afecto recibido, tienen mayor tendencia a presentar comportamientos desviados como el consumo de sustancias (Calafat et al., 2014).

El estilo indulgente comparte algunas características con el permisivo, por la escasa severidad e imposición que expresan los progenitores. Sin embargo, este estilo se caracteriza también por una alta cordialidad y aceptación de los hijos, lo que puede resultar protector. García y Gracia (2010), por ejemplo, encontraron que dicho estilo es el que predice mayor ajuste psicosocial en los adolescentes, medido a través de diversos indicadores de competencia personal y de una menor incidencia de problemas de conducta. Estos autores han sugerido que el “afecto proporciona la cercanía emocional necesaria para que se produzca una relación en la que fluya la comunicación hasta el punto que los hijos revelen confiada y espontáneamente aspectos personales e íntimos, y exista la cordialidad necesaria para que la relación con sus padres les proporcione el apoyo necesario para desarrollarse como personas” (García y Gracia, 2010, p. 378). Aunque coherentes con los hallazgos obtenidos en estudios previos (Stattin y Kerr, 2000, Musitu y García, 2004; Kerr et al., 2010), estos resultados son manifiestamente diferentes a los encontrados en el ámbito anglosajón. En España, sugieren, los componentes de aceptación/implicación en el estilo parental parecen ser más beneficiosos para una socialización óptima que los componentes de severidad/imposición. Sin llegar a ser concluyentes, sus resultados indican que el estilo indulgente puede ser protector respecto al consumo de sustancias, al rendimiento académico y a problemas personales como la baja autoestima.

La hostilidad entre los progenitores también afecta negativamente al funcionamiento familiar y al comportamiento de los hijos e hijas. Por ejemplo, Franck y Buehler (2007) encontraron relación entre hostilidad marital y problemas de externalización e internalización en los hijos adolescentes. Percibir la hostilidad marital suscita angustia en los adolescentes. Cuando este patrón se mantiene en el tiempo, puede llevar al adolescente a perder la confianza en la relación paterno-filial y en sí mismo/a, presentando comportamientos internalizantes (disforia, depresión) o externalizantes (conductas antisociales) (Downey y Coyne, 1990).

En algunos casos, la hostilidad da paso a la violencia. Crecer en un entorno familiar violento es uno de los predictores de violencia y victimización con mayor apoyo empírico (Hamby y Grych, 2013). Entre las consecuencias que puede acarrear la observación de la violencia de los progenitores estaría el desarrollo de actitudes favorables al uso de la misma y su empleo para resolver conflictos (Graham-Bermann y Levendosky, 2011). Además, ser blanco de dicha violencia destruye la confianza y el respeto que debería existir entre padres e hijos, lo que impide que establezcan una vinculación adecuada con sus progenitores. En la misma línea, se ha encontrado que las agresiones sufridas por parte de los hermanos pueden ser un antecedente de acoso o victimización escolar (Duncan, 1999).

Tal como indica la Organización Mundial de la Salud (Krug, et al., 2002), “los niños que han sido rechazados o descuidados o han sufrido castigos físicos severos de los padres, corren mayor riesgo de adoptar comportamientos agresivos y antisociales” (p. 22). La exposición a la violencia y el maltrato hacen más probable la aparición de problemas de comportamiento que terminan reflejándose en el entorno escolar (Orpinas y Horne, 2006). Así, es frecuente que los acosadores escolares presenten un perfil desafiante, conducta antisocial, etc. Por otro lado, los niños que sufren abusos de sus padres pueden ser más ansiosos, desarrollar miedos u obsesiones, y manifestar un comportamiento social inhibido que les hace más propensos a sufrir victimización en la escuela. La mera presencia de violencia en casa no es razón suficiente para que se den este tipo de problemas en la escuela, pero el riesgo es mayor (Baldry, 2003). Smith (2006), por ejemplo, detectó que las víctimas agresivas solían indicar un estilo punitivo en sus progenitores.

En definitiva, unas pautas parentales adecuadas se ven reflejadas en una relación positiva con los iguales. Asimismo, la supervisión responsable de los progenitores, caracterizada por una comunicación fluida entre padres e hijos, hace menos probable la implicación tanto en episodios de acoso como en conductas de riesgo.

Características psicológicas de los progenitores

La investigación también ha demostrado la relación entre determinadas características psicológicas de los progenitores, su estilo educativo y la forma en que se relacionan con sus hijos/as. Respecto a las características negativas, destacan la ansiedad, la baja autoestima, la inestabilidad emocional, la depresión, la escasa capacidad para manejar el estrés y la conflictividad familiar, la falta de receptividad ante los problemas de los hijos/as, la irritabilidad y la falta de cordialidad, la rigidez, etc. Estas características pueden llevar a la sobreprotección, la negligencia o el autoritarismo, y facilitar la aparición diversos problemas emocionales y de comportamiento en los hijos/as (internalizantes o externalizantes).

La elevada ansiedad y la baja autoestima, por ejemplo, pueden favorecer un estilo sobreprotector e intrusivo que derive en un bajo ajuste psicosocial de los adolescentes. En este sentido, se ha encontrado relación entre dicho estilo y el riesgo de sufrir agresiones en el ámbito escolar (Smith, 2006).

Por otro lado, la depresión de los progenitores es también un factor de riesgo importante, ya que suele privar de calidez las relaciones con los hijos (Franck y Buehler, 2007), especialmente si es la madre quién padece el trastorno (Degna, Henderson, Fox y Rubin, 2008). A su vez, la falta de calidez reduce la confianza de los hijos en sus relaciones sociales, pudiendo provocar su desajuste psicosocial (Huver, Otten, Vries y Engels, 2010). La depresión de los progenitores suele asociarse igualmente a desavenencias maritales, a mayor negligencia, etc. (Downey y Coyne, 1990). Tal y como ya se comentó anteriormente, el clima de hostilidad existente en el contexto familiar reduce el bienestar de todos los miembros de la familia y puede trasladarse al entorno escolar (Smith, 2006). Igualmente, la ansiedad y/o la irritabilidad de los progenitores tiende a asociarse a menor competencia parental (Caspi, Roberts y Shiner, 2005), lo que favorece comportamientos inhibidos o antisociales en los hijos.

Por otro lado, la investigación también destaca la existencia de algunas características positivas en los progenitores. La extraversión, la cordialidad, la meticulosidad, la estabilidad emocional y la receptividad son algunas de estas características (Huver, et al., 2010). Estos rasgos favorecen lo que se ha denominado

parentalidad sensible (Caspi, et al., 2005), que se caracteriza por la calidez, el apoyo y un bajo control negativo. Percibir el apoyo de los padres contribuye a la configuración de la autoestima del adolescente tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Martínez, Povedano, Amador y Moreno 2012). De esta forma, se reduce su implicación en comportamientos violentos en la escuela, ya sea como víctima o como agresor.

Según Parra y Oliva (2006), el carácter protector de un ambiente familiar cálido y afectuoso obedece a varias razones: 1) los beneficios emocionales derivados de un ambiente seguro; 2) una mayor receptividad de los adolescentes a la influencia familiar; y 3) una buena comunicación entre padres e hijos que permite a los progenitores conocer las actividades de sus hijos. En este sentido, son numerosos los trabajos que muestran los beneficios de una revelación espontánea de información por parte de los hijos (las actividades que desarrollan, los lugares que frecuentan y las personas con las que se relacionan) (Kerr, et al., 2010; Oliva, Parra y Arraz, 2008; Fletcher, et al., 2004; Sttatin y Kerr, 2000).

Tabla 3. Factores de riesgo y de protección en las familias

Factores de Riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none">• Vivir en barrios desfavorecidos y conflictivos• Familias desarraigadas• Conflictividad entre los miembros de la familia• Depresión de los progenitores• Negligencia en la educación de los hijos• Relaciones negativas con los hijos• Rechazo parental• Comunicación poco efectiva con sus hijos/as• Supervisión inadecuada• No se establecen límites y el mal comportamiento no tiene consecuencias• Uso de la agresión como estrategia de resolución de conflictos• Desatienden la educación de sus hijos/as	<ul style="list-style-type: none">• Ambiente familiar cálido y afectuoso• Comunicación fluida entre padres e hijos/as• Relaciones de confianza y apoyo parental a los hijos.• Supervisión de los progenitores• Normas coherentes y consecuencias claras• Actividades compartidas• Cultivo de cordialidad y estabilidad emocional• Fomento de la autonomía en los hijos/as

-
- Neurosis de los padres
 - Sobreprotección a los hijos/as
 - Padres emocionalmente inestables
-

En resumen, las características psicológicas de los progenitores contribuyen al estilo parental que desarrollan, a la calidad de las relaciones que establecen con sus hijos, y finalmente a las conductas que manifiestan los jóvenes. En este sentido, ya hemos señalado que los comportamientos violentos y antisociales son más probables cuando el estilo parental es autoritario, rígido y falto de afecto, pero también cuando es permisivo y negligente (Huver, et al., 2010; Tillmann, 2006). Por el contrario, un estilo caracterizado por la calidez y el afecto promueve un mayor ajuste psicosocial de los jóvenes (Calafat et al., 2014; Huver, et al., 2010; Oliva, et al., 2008).

1.4.4 Factores de riesgo y protección en el centro educativo

La investigación también ha señalado que determinadas características de los centros educativos se asocian a mayores niveles de conflictividad y violencia. Entre los factores de riesgo y protección detectados, los hay que guardan relación con las **características estructurales** de los centros (tamaño, ratio profesor/alumno, etc.), su **organización y gestión**, y con la **calidad de las relaciones** que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

En general, los centros de mayor tamaño, con un diseño arquitectónico que hace difícil la vigilancia o con una ratio profesorado/alumnado menor suelen presentar también mayores niveles de conflictividad y violencia (Blaya, 2006; Eisenbraun, 2007). Todo esto contribuye a la escasa o nula presencia de profesorado en determinados espacios y/o momentos del día, facilitando que se produzca mayor número de incidentes.

Por otro lado, las características físicas del centro y de su entorno, que sea acogedor y estéticamente agradable, que no presente deterioro, etc. influyen sobre el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro. En los centros donde no se cuidan estos aspectos, el alumnado muestra desafección e insatisfacción. En este sentido, existe evidencia de que la conexión con la escuela (*school connectedness*) es

un factor protector que favorece el desarrollo saludable de los adolescentes (Faulkner, Adlaf, Irving, Allison y Dwyer, 2009). De igual forma, la falta de conexión o apego (*school attachment*) predicen la aparición de conductas de riesgo (Henry y Slater, 2007). Según Orpinas y Horne (2006), un factor que favorece el sentimiento de conexión al centro entre el alumnado es el reconocimiento por parte de la comunidad de la labor educativa que se está realizando. En este sentido, resulta necesario cuidar aspectos tan diversos como la seguridad, la limpieza, el orden, el mantenimiento y aspecto estético del centro y de su material, y potenciar la conexión del centro con la comunidad (Orpinas y Horne, 2006).

La organización de los centros tiene una enorme influencia sobre la convivencia en los centros educativos (Blaya, 2006; Orpinas y Horne, 2006). Especialmente relevantes son los criterios que afectan a la distribución de la docencia entre el profesorado, la ubicación y el nivel de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, los horarios que permiten la aglomeración del alumnado en los tiempos de descanso, o en las entradas y salidas de los centros, etc. En esta línea, la normativa vigente sobre organización escolar, el Reglamento Orgánico de los Centros Docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, y las órdenes que lo desarrollan, establecen la heterogeneidad y no la discriminación como criterios de distribución del alumnado en los grupo-clase. La finalidad es garantizar el reparto equilibrado de alumnado que presenta dificultades o necesidades educativas especiales, asegurando la homogeneidad de los grupos-clase de un mismo nivel académico. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dinámica del aula tienen menos posibilidades de verse afectados negativamente por una distribución desigual del alumnado. Asimismo, se evita que el profesorado con menos antigüedad y experiencia sea asignado a las aulas con alumnado más problemático.

En lo que se refiere a la organización de los centros educativos, un factor relevante es la gestión de la convivencia. La participación en la elaboración de las normas y el conocimiento de las mismas; los procedimientos seguidos ante su incumplimiento, así como la naturaleza de las sanciones o medidas correctoras y la metodología con la que se aplican son indicadores clave en la gestión de la convivencia (Consejo Escolar de Canarias, 2005). En este sentido, un sistema de gestión de la

disciplina punitivo, en el que las normas y expectativas parecen poco claras o arbitrarias, la aplicación de las sanciones es incoherente o injusta contribuyen al incremento de los comportamientos agresivos, el absentismo y el vandalismo (Blaya, 2006; James, Bunch y Clay-Warner, 2014). Según Orpinas y Horne (2006), los centros que siguen políticas de tolerancia cero ante la violencia, contratando personal de seguridad externa, instalando sistemas de vigilancia y adoptando un régimen disciplinario duro, con numerosas expulsiones, no presentan evidencias de mejora de la seguridad. Por el contrario, este tipo de régimen produce más perjuicios que beneficios. Aunque este sistema permite controlar muchos de los comportamientos agresivos, no atiende a la raíz del problema, por lo que puede volver a aparecer en cualquier momento.

Una gestión de la convivencia que haga prevalecer lo educativo sobre lo punitivo, con normas y protocolos claros, consensuados y compartidos por todos, favorece un ambiente escolar seguro, y mantiene unas relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa (Ahmed, 2008; Bosworth et al., 2011; Orpinas y Horne, 2006; Trianes et al., 2013). Además, la aplicación de las medidas correctoras debe ser coherente y proporcionada con las infracciones cometidas. Resulta esencial que el centro promueva un sistema igualitario, donde todo el profesorado aplique las mismas medidas a todo el alumnado. La transparencia en la gestión de la disciplina permite el cumplimiento de las expectativas y proporciona seguridad tanto al alumnado como al profesorado.

La calidad del clima del centro y del aula influye significativamente sobre las agresiones. El estilo docente del profesorado, su competencia en la materia, su destreza para enseñar y las relaciones que establece con el alumnado, son determinantes en este sentido. Sin embargo, como ya hemos señalado, la exposición continuada a un ambiente de trabajo en el que son frecuentes los conflictos puede acabar con su motivación y provocar despersonalización (*burnout*). La distancia emocional respecto al alumnado, el sarcasmo, la arbitrariedad y el estilo autoritario contribuyen a crear un clima desfavorable para el aprendizaje y propicio para las agresiones (López, et al., 2012). Además, aquellos que son ridiculizados por el profesorado pueden convertirse en foco de agresiones por parte de sus iguales. En

este sentido, un estudio realizado en Guatemala por Espinoza (2006), se encontró relación entre el maltrato del profesorado hacia el alumnado y las agresiones entre iguales.

En cualquier intervención para mejorar la convivencia es fundamental que el profesorado se convierta en modelo de comportamiento en sus relaciones con el alumnado dentro y fuera del aula (Fernández, 2006). El clima del centro depende del clima que se establece en las aulas. El manejo inadecuado de la disrupción y de las agresiones por parte del profesorado, pueden favorecer que tales situaciones se mantengan y agraven. Si el profesorado no interviene ante este tipo de conductas “puede reforzar sin querer la aparición de estos episodios, ya que la falta de consecuencias puede funcionar como aprobación tácita” (Trianes, 2000 p. 51).

En el informe realizado por Serrano e Iborra (2005) queda reflejado que sólo una parte del profesorado, algo más de la mitad, interviene ante las agresiones para darles solución. Estas autoras sugieren que este porcentaje tan bajo puede deberse a la falta de formación específica del profesorado para reconocer o resolver este tipo de situaciones. Sin embargo, el alumnado puede interpretar la inacción como desprotección, abandono, e incluso como tolerancia. En cualquier caso, la falta de actuación por parte del profesorado conduce a un aumento paulatino de la violencia. En este sentido, debe ofrecerse al profesorado las herramientas necesarias para abordar este tipo de situaciones.

Las expectativas del profesorado influyen en el rendimiento del alumnado y pueden asociarse, en caso de ser negativas, a un tratamiento menos respetuoso. Asimismo, el éxito de las intervenciones para mejorar el clima y reducir las agresiones también dependen de sus expectativas (Skinner, Babinski y Gifford, 2014). El profesorado transmite estas ideas preconcebidas en la forma de relacionarse con sus alumnos y alumnas, en las oportunidades que les brinda, en el clima emocional creado dentro del aula, etc. En este sentido, es importante que el profesorado se convenza de que todo el alumnado puede aprender (Orpinas y Horne, 2006). Para ello puede ser necesario adaptar los objetivos del currículum a las necesidades educativas del alumnado, establecer metas y criterios de evaluación claros, reforzar el esfuerzo y no

sólo los logros, etc. De esta forma, el alumnado confiará en ir alcanzando determinados logros y mantendrá su atención en las tareas educativas (Orpinas y Horne, 2006).

Finalmente, la discrepancia entre las familias y los centros educativos a la hora de entender cuál es la labor de cada una de las partes también constituye un factor de riesgo. En general, la participación positiva de las familias en los centros educativos es beneficiosa para el desarrollo personal y académico del niño o niña, y contribuye a la mejora de la convivencia de los centros. Aunque dicha participación no está exenta de riesgos, conocer y abordar tales discrepancias resulta muy beneficioso.

Tabla 4. Factores de riesgo y de protección de los centros educativos

Factores de Riesgo	Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de gran tamaño • Falta de conexión y apego del alumnado con el centro • Gestión de disciplina punitiva • No se favorece las relaciones - positivas entre profesorado y alumnado • Débil supervisión • No dispone de políticas contra el maltrato • Permiten conductas de malos tratos entre iguales sin que haya consecuencias • Clima negativo del centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto cuidado del centro, acogedor y agradable • Gestión de la disciplina clara y educadora • Favorece las relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa • Dispone de altos niveles de supervisión • Políticas claras ante los malos tratos entre iguales • Ofrece oportunidades de ayuda a alumnos con dificultades académicas • Favorece la excelencia de la enseñanza • Clima positivo del centro • Favorece la participación de familias y alumnado

La participación de las familias depende de distintos factores, que van desde su nivel económico y educativo (importancia otorgada por la familia a la educación, etc.) hasta la predisposición del centro a dicha participación (resistencia del profesorado a

los cambios, expectativas respecto a la participación) (Kñallinsky, 2002). Según esta autora, el profesorado es el colectivo más reacio a fomentar la comunicación “porque piensan que los padres, más que ayudar a resolver problemas, contribuyen a crearlos” (Kñallinsky, 2002. P 543). Sin embargo, la escuela tiene una capacidad transformadora que puede ir más allá del alumnado y llegar hasta sus familias. En este sentido, puede contribuir a modificar sus creencias y valores en la relación con sus hijos e hijas (Kñallinsky, 1999). Desde los centros se pueden favorecer determinadas estrategias educativas que permitan disminuir la violencia en la escuela. La comunicación fluida, transparente y frecuente del centro con las familias, es la vía para aumentar su participación para la mejora de la convivencia. De igual forma, el centro debe presentar una actitud receptiva respecto a las familias, que facilite dicha comunicación.

1.4.5 El contexto comunitario y macro-social

Desde hace tiempo, se viene constatando que el comportamiento antisocial y delictivo de los jóvenes se asocia a determinados factores de riesgo presentes en las comunidades en las que viven (Krug et al., 2002). Algunos de estos factores son estructurales (pobreza, heterogeneidad étnica, movilidad residencial, etc.), mientras que otros señalan determinados procesos como la baja eficacia colectiva (definida como falta de cohesión social y escasa disposición a actuar en beneficio de la comunidad) (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997). Según Agnew (1992,2001), crecer en este tipo de comunidades aumenta la probabilidad de sufrir estresores intensos que, en la medida en que son percibidos como incontrolables e injustos, facilitan la aparición de emociones negativas y comportamientos desviados. Asimismo, señala que algunos de estos estresores pueden producirse durante la escolarización secundaria. En este sentido, el riesgo sería mayor entre el alumnado que se considera injustamente tratado, que se siente excluido o humillado, y/o que percibe que se le exige mucho a cambio de nada.

Los centros educativos situados en zonas socialmente desfavorecidas suelen presentar mayor incidencia de agresiones entre el alumnado, especialmente si perciben las normas y el tratamiento escolar como injustos (Chaux, Molano y Podlesky,

2009; James et al., 2014). Al comparar los estudios sobre violencia escolar realizados en varios países, Tillman (2006) detectó algunas divergencias en la manera de abordar su análisis. Así, mientras en Estados Unidos se ha priorizado el estudio de formas extremas de violencia y las manifestaciones criminales (Fritzon y Brun, 2013), en los países escandinavos se ha prestado especial atención al acoso escolar, y en Alemania a las agresiones verbales y físicas. A pesar de la diversidad de enfoques, resulta evidente la asociación entre las circunstancias socioeconómicas de las familias y la violencia en las escuelas. En este sentido, tanto las diferencias observadas en Alemania respecto al tipo de escuela como las diferencias regionales en Estados Unidos se asocian a la situación socioeconómica de las comunidades y/o de las familias. Asimismo, la homogeneidad en los niveles de violencia escolar de los centros educativos escandinavos puede explicarse atendiendo a que en dichos países no existen diferencias socioeconómicas tan fuertes entre distintas zonas.

Durante la adolescencia, el alumnado pasa más tiempo en compañía de sus iguales y la supervisión parental resulta más difícil. Además, la influencia del grupo aumenta al tiempo que disminuye la de los progenitores, por lo que dicha influencia puede provocar el inicio de diversas conductas de riesgo. Por otro lado, vivir en un barrio con elevada violencia y criminalidad altera las actitudes y creencias sociales de los adolescentes, haciendo más probable que se comporten agresivamente. Este proceso también afecta a las familias, que tienden a respaldar el comportamiento agresivo de sus hijos (Lindstrom, Finigan, Bradshaw, Haynie y Cheng, 2011). La percepción de la eficacia colectiva del barrio por parte de padres influye en los mensajes que reciben acerca de cómo deben resolver sus conflictos. Estas creencias se trasladan igualmente al ámbito escolar, ya que los padres instruyen a sus hijos e hijas sobre cómo deben responder a las provocaciones. En este sentido, se ha encontrado que los adolescentes que crecen en estos barrios tienden a presentar menor competencia social, lo que se traduce en déficits en inteligencia emocional, afrontamiento, atribución, etc. (Fariña, Arce y Novo, 2008).

En su informe sobre los efectos de la violencia en los medios, la Media Violence Commission concluye que la exposición a dichos contenidos contribuye a modificar las actitudes y comportamientos de los niños y adolescentes, haciéndoles más agresivos y

menos empáticos (Krahé, Berkowitz, Brockmyer, Bushman, Coyne, Dill, et al., 2012). Aunque dichos efectos no son siempre evidentes, la exposición continuada modifica los pensamientos, sentimientos y comportamientos que facilitan la violencia, especialmente en casos de provocación. En dicho informe se sugiere, además, que las consecuencias negativas de la exposición a los medios pueden ser mayores en aquellos casos en los que coinciden otros factores de riesgo. Así, por ejemplo, los efectos se verían exacerbados si la violencia es parte de la vida cotidiana de los niños y adolescentes en su familia o en su barrio. En este sentido, el centro educativo puede ayudar a las familias a modificar los hábitos televisivos de sus hijos.

En definitiva, la escuela reproduce los conflictos y las tensiones sociales, pero también tiene la responsabilidad de contribuir a construir una sociedad más acorde con los derechos humanos. Su reto es redefinir los fines de la educación pública y obligatoria, despegándose de propuestas academicistas propias de tiempos pasados (Luengo y Moreno, 2005). Modificar la influencia de los factores de riesgo presentes en la comunidad está fuera del alcance de los centros educativos. Sin embargo, los centros pueden intervenir sirviendo de apoyo y facilitando recursos a las familias que les permitan paliar gran parte del estrés en el que viven. Asimismo, los centros pueden crear un entorno positivo, donde se fomente el respeto y la tolerancia, que contribuya a proteger al alumnado de las influencias externas. Tal como señalan Steffgen, Recchia y Viechtbauer (2013), el entorno comunitario puede ser determinante en la aparición de la violencia escolar. Sin embargo, no todos los centros localizados en estos barrios presentan graves problemas de convivencia. Esto es debido a que los centros educativos pueden proteger al alumnado de los factores de riesgo del entorno (Einsenbraun, 2007).

2. Intervenciones para la mejora de la convivencia

2.1 Marco normativo

En el ámbito internacional, la primera iniciativa que habría que mencionar en relación a la convivencia escolar es la Declaración de los Derechos del Niño por las Naciones Unidas, data de 1959. De los diez principios que recoge dicha declaración, cabe destacar el principio siete, que se refiere a ambos géneros:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho. ONU, Doc. A/4354 (1959).

Aunque esta Declaración carecía de obligación legal de cumplimiento, el 20 de noviembre de 1989 se aprobó el texto final de la “Convención sobre los derechos del niño”. Esta Convención se convirtió en Ley en 1990 y obliga a todos los países que la suscriban, entre ellos a España.

En los 54 artículos que desarrolla esta Convención se incluyen obligaciones y responsabilidades de agentes como padres y profesores, además de los propios niños y niñas. Entre ellos, hay algunos que se relacionan directamente con la necesidad de intervenciones educativas preventivas y paliativas para tratar el clima y la convivencia escolar. En concreto, el artículo 2 hace referencia a la protección del niño ante cualquier acto de discriminación, el 16 indica el derecho a no inmiscuirse en la intimidad del niño y a que éste no sea atacado en su honor. Artículo 19, se refiere al derecho de la protección contra los malos tratos y la necesidad de tomar medidas preventivas y de tratamiento para evitarlo. El 28 recoge la obligación de favorecer la asistencia del niño a los centros educativos y reducir el abandono escolar, así como adoptar medidas adecuadas para velar por una disciplina escolar compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la Convención. El artículo 29 hace una referencia directa a que la educación debe estar orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos y de los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya. En el artículo 39 se incluye la obligación de tomar las medidas apropiadas para que los niños víctimas de abandono o de malos tratos reciban un tratamiento apropiado, que esté acorde con la integración y recuperación mediante el fomento de la salud, el respeto a sí mismo y la dignidad del niño.

En septiembre de 1982, la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, bajo el lema “Aproximación cultural y educativa al problema de la violencia”, orientó la investigación y la prevención de la violencia, estableciendo “una relación entre la lucha por la paz y la necesidad de que las escuelas asumieran entre sus valores el de la no-violencia” (Ortega, 2008, p.17). De esta forma, instituciones supranacionales como las Naciones Unidas y el Consejo de Europa impulsan y orientan la intervención desde la perspectiva de prevención de la violencia en los contextos escolares.

En 2009, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una recomendación que incluía las directrices sobre las estrategias nacionales integrales para la protección de los niños contra la violencia. En ella, se incluye como objetivo

“prevenir y combatir todas las formas de violencia contra los niños”. La definición adoptada incluye no sólo la violencia que “tiene lugar entre adultos y niños, sino también entre niños”. De esta manera, se apunta a la obligación de los centros educativos de adoptar medidas dirigidas a mejorar el clima de convivencia y a prevenir los malos tratos entre iguales. Cabe destacar además, que adopta una perspectiva holística y recomienda los programas de intervención comprensivos:

La violencia contra los niños exige un enfoque integral (sistémico, global). Este enfoque permite tratar factores de diferente naturaleza (culturales, psicosociales, pedagógicos, de comportamiento, físicos, políticos, socioeconómicos, etc.) sobre la base de un terreno común. Esto supone que todos los programas y medidas encaminados a prevenir la violencia y a proteger a los niños contra la misma, en el contexto general de la promoción de los derechos del niño, deberían ponerse en práctica en diversas disciplinas y sectores. De la misma manera, las secciones de las directrices están interrelacionadas y deben leerse de manera conjunta.
CM/Rec (2009)10 (p. 12)

Como estrategia integral se propone un marco multidisciplinario y sistémico que incluya medidas de prevención primaria, secundaria y terciaria de eficacia probada y de gran alcance. Señala explícitamente la necesidad de promover la colaboración entre profesionales de distintos niveles del sistema educativo, y que el profesorado que trabaja directamente con los niños y niñas participe en la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias. De esta forma, se justifica la implicación de los centros educativos y de investigación en la elaboración, aplicación y evaluación de programas basados en la prevención y tratamiento de la violencia para mejorar la convivencia escolar.

En su primer artículo, la normativa vigente LOMCE recoge entre los principios y fines de la educación los de educar “para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”. Igualmente señala la necesidad de desarrollar “valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de violencia de género”. Finalmente, la LEY Orgánica

1/2004, e 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, recoge en su capítulo I la exigencia de la formación enfocada en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos dentro del sistema educativo español. Esta exigencia alcanza a todos los niveles del sistema educativos, desde la educación infantil hasta la superior, e incluye además la enseñanza para adultos. En el articulado de esta norma, se recogen indicaciones sobre la formación exigida en función del nivel educativo. Así, en la enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria se indica el desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás y resolver los conflictos de forma pacífica. Igualmente, recoge la exigencia de formación inicial y permanente profesional del profesorado, dada su responsabilidad en la educación del alumnado dentro del centro educativo. Esta formación profesional está vinculada a los principios de convivencia positiva y pacífica, con un campo de influencia que va más allá del centro escolar, alcanzando otros ámbitos, “la educación en prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos, personal, familiar y social” (BOE núm. 313, p. 42170). Independientemente del género de sus protagonistas, el desarrollo de éstas y otras capacidades están en consonancia con la prevención de violencia en el ámbito escolar.

2.2. Programas de prevención del maltrato entre iguales en el ámbito internacional

En las últimas décadas se han desarrollado y evaluado numerosos programas de prevención del maltrato entre iguales en la escuela. En general, las intervenciones centradas exclusivamente en aplicar en el aula un currículum específico para abordar la violencia escolar, o en el aprendizaje de habilidades sociales, raramente han logrado una disminución de las agresiones, llegando incluso a registrarse incrementos en el número de casos (Vreeman y Carroll, 2007). En cambio, las intervenciones globales que implican a toda la comunidad educativa, y no se limitan al grupo-clase, suelen obtener mejores resultados.

Los países que más han avanzado en la prevención del *bullying* son los europeos, pero cabe destacar también el trabajo realizado en algunos países americanos, así como Australia, Nueva Zelanda y Japón. De hecho, el interés por el acoso escolar ha ido extendiéndose desde Europa hacia otros países, al observarse que se trata de un

fenómeno universal, con una prevalencia y unas características muy similares en distintas áreas geográficas y clases sociales.

Además de iniciar los estudios sobre *bullying* en los centros educativos escandinavos, Olweus (1983, 1991) puso en marcha un programa pionero para prevenir el maltrato entre iguales. El *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) se ha convertido en un referente internacional del enfoque global (*whole policy*), llegando a adquirir la categoría de *Blue print*¹ en EEUU. Otros programas con este enfoque, que también han destacado internacionalmente son el Proyecto Sheffield en Inglaterra (Smith y Sharp, 1994); el *Finish Antibullying Program* desarrollado en Finlandia (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, 2005); y el *School Bullying: Changing the Problem by Changing the School* (Orpinas, et al., 2003). En España, ha habido distintas iniciativas (v.g. Diaz-Aguado, 2004, Carbonell, 1999; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011). Entre ellas, destacan dos programas con un planteamiento similar al del programa desarrollado en esta tesis: *Sevilla Anti Violencia Escolar* (SAVE) y *Andalucía Antiviolenencia Escolar* (ANDAVE) de Ortega y del Rey (2001) y “*Aprender a Ser Personas y a Convivir*” (Trianes y Fernández-Figares, 2000).

Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)

Este programa fue implementado en Noruega en 1983, y evaluado de forma más amplia Bergen en 1991 (Farrington y Ttofi, 2009). Se trata de un programa de enfoque global y multi-componente, cuyo objetivo es disminuir los casos de acoso entre los estudiantes de primaria y secundaria (Olweus y Limber, 1999). Para ello, el programa busca convertir los centros educativos en lugares más seguros, reduciendo las recompensas a las actitudes intimidatorias y las ocasiones para el acoso, así como mejorando las relaciones entre el alumnado. Se trata de un programa de prevención universal que incluye acciones en el centro y en el aula. Asimismo, se plantea trabajar también con el alumnado en riesgo (intervención selectiva) y con el que ya se ha visto implicado en situaciones de acoso (intervención indicada).

¹ *Blue Print* es una categoría concedida a programas de prevención con eficacia demostrada, cuya evaluación seguía ciertos criterios: 1) diseño experimental, 2) efectos estadísticamente significativos, 3) replicación en múltiples lugares con efectos demostrados y 4) evidencia que los efectos se mantenían al menos un año después del tratamiento.

Para su implementación, requiere el seguimiento de una serie de principios (Olweus y Limber, 1999): 1) calidez, interés positivo e implicación de los adultos que integran la comunidad educativa; 2) límites claros y firmes frente a comportamientos inaceptables; 3) aplicación consistente de sanciones no punitivas frente a la violación de las normas de comportamiento; y 4) modelos adultos positivos y con autoridad.

Los principales componentes del programa se resumen a continuación, atendiendo a los diferentes niveles de intervención. A nivel de centro se quiere transmitir la idea de que el acoso escolar es un “comportamiento inaceptable”, este mensaje es difundido de forma consistente por diferentes fuentes y personas.

a) **Medidas en el centro.** Aplicación del cuestionario “*Olweus bully/victim Questionnaire*”, que permite conocer el estado del problema a la vez que favorece la participación e implicación y sirve de base para la creación del plan de intervención; creación de una comisión con representantes de toda la comunidad, para supervisar y coordinar la implementación y desarrollo del programa; Jornada escolar para tratar los datos y discutir diferentes aspectos del acoso escolar; supervisión durante los períodos de recreo y comedor escolar; y reuniones entre el profesorado para tratar los casos de acoso escolar.

b) **Medidas a nivel de aula.** Elaboración, consensuada y clara, de normas de aula contra el acoso escolar y de las sanciones en caso de su incumplimiento; asambleas de aula para discutir los problemas de maltrato entre iguales y proponer acciones para mejorar la cohesión grupal y las interacciones positivas entre el alumnado; y reuniones entre el profesorado y las familias para tratar los casos de acoso escolar en el aula.

c) **Medidas a nivel individual.** Intervenciones con víctimas y agresores, así como con sus padres, para asegurar que los comportamientos intimidatorios cesan y que reciben el apoyo necesario para evitar nuevos episodios de maltrato.

La evaluación del programa, realizada mediante autoinformes del alumnado, ha mostrado una reducción del 50% de los casos de acoso (Olweus y Limber, 1999). Asimismo, también se ha informado de la disminución del absentismo escolar y de la participación del alumnado en diversos comportamientos antisociales.

Proyecto Sheffield

Entre 1991 y 1994, la Universidad de Sheffield lideró un proyecto en el Reino Unido dirigido guiar y evaluar las iniciativas dirigidas a prevenir el bullying en la enseñanza primaria y secundaria (Smith y Sharp, 1994). Este proyecto se inspiró en el *Olweus Bullying Prevention Program* y fue identificado con el lema: “*Do not suffer in silence*”. Sus objetivos fueron apoyar a las escuelas para reducir las agresiones entre escolares; evaluar la eficacia de los métodos empleados; y elaborar medidas para ayudar a los centros educativos a hacer frente al acoso escolar.

El proyecto se desarrolló a través de cuatro fases: 1) Identificación de las necesidades respecto al acoso escolar; 2) Diseño del proyecto con las aportaciones de administradores, docentes, padres y estudiantes; 3) Implementación del proyecto mediante: comunicación de las directrices del programa, entrenamiento del profesorado y alumnado, y supervisión del desarrollo del proyecto y 4) Evaluación del proyecto.

Las intervenciones realizadas seguían un modelo “*whole policy*”, con acciones en todos los niveles del contexto escolar. Algunos elementos como la elaboración de una normativa relativa a las agresiones se llevaron a cabo en todos los centros. Otros, en cambio, eran opcionales y los centros pudieron elegir entre varias posibilidades:

1) La intervención curricular preventiva, que incluía materiales y actividades para aplicar en el aula, y cuyo objetivo era aumentar la concienciación sobre el problema del acoso escolar (vídeos, libros de lectura, etc.). La metodología aplicada fue el trabajo cooperativo para crear un clima de confianza, positivo y de respeto. Entre las estrategias didácticas aplicadas en el aula destacan las dramatizaciones, el visionado de videos y discusiones, y las discusiones grupales para proponer soluciones al problema (Círculos de calidad) (Smith, Ananidou, Cowie, 2003).

2) La intervención para los casos detectados de acoso escolar. En estos casos, los centros disponían de varias estrategias de trabajo directo con agresores y víctimas: entrenamiento en asertividad para la víctima, ayuda entre iguales y entrenamiento al

profesorado para intervenir con los intimidadores, el método Pikas² (2002) de “preocupación compartida”, el método de no inculpación³ “no blame-approach” de Robinson y Maines (1997).

3) La intervención en el patio, en los momentos de descanso y en la hora de la comida. Identificación de zonas de riesgo, entrenamiento de los supervisores para detectar y afrontar situaciones de intimidación, apoyo entre alumnos para detectar episodios de violencia y ayudar, mejora de las zonas de descanso a partir de iniciativas del alumnado, realización de actividades durante esos períodos de tiempo, etc.

La evaluación realizada indicó una disminución significativa en los casos de acoso escolar tanto en primaria como en secundaria, aunque se observaron diferencias entre centros. Sin embargo, no se apreciaron diferencias significativas en la percepción del profesorado respecto a los episodios de *bullying*. Entre las intervenciones más eficaces estaban las acciones de carácter curricular y la formación de los supervisores (Smith y Sharp, 1994).

Bullying: Changing the Problem by Changing the School

Este programa se evaluó en el sureste de Estados Unidos en la década de los 90 del siglo pasado (Orpinas, et al., 2003). La intervención fue aplicada por el profesorado de un centro de primaria y contó con el apoyo de profesorado de la universidad local. Además, se constituyó una comisión cuyo cometido era coordinar y ayudar en la implementación desarrollada por el profesorado y evaluar las agresiones existentes entre los escolares. Esta comisión estaba integrada por representantes del

² El método Pikas consiste en una serie de entrevistas a los implicados en una agresión para conseguir que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación y se comprometan a realizar acciones que contribuyan a disuadir a los agresores.

³ La “no inculpación” consiste en reunir a la víctima con un grupo reducido de alumnado, entre los que se encuentran los agresores y observadores. La víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo. A través de siete pasos se pretende que sin culpabilizar ni castigar los alumnos implicados en el maltrato lleguen a entender cómo se siente la víctima y llegar a proponer soluciones.

profesorado de cada nivel, un asesor escolar, un representante de los padres y personal no docente. El programa tenía como objetivo prevenir el maltrato escolar mediante la creación de un clima positivo en el centro y el desarrollo de la competencia social de los escolares.

Antes de iniciar el proceso, se recogió información sobre distintos indicadores relacionados con el clima del centro. Los resultados fueron presentados al profesorado en un seminario. A partir de aquí, fue el propio profesorado quien estableció los aspectos en los que se incidiría. De esta forma, la mejora del clima del centro fue abordada como el objetivo de un programa comprensivo y no como un conjunto de actividades independientes.

El programa incidía en tres direcciones: a) la creación de un clima positivo en el centro; b) la formación del alumnado; y c) la formación del profesorado.

a) Para crear un clima positivo se partía de la identificación de los valores de referencia del centro que permitían establecer normas y estrategias educativas acordes con dichos valores. Asimismo, se organizaban acciones destinadas a reforzar el compromiso con los valores. Por ejemplo, eran recitados en las aulas diariamente; se estableció la norma “haz dos comentarios positivos por cada comentario negativo”; se usaban carteles recordando los valores del centro; asambleas a lo largo del año escolar para reforzar los valores, etc. El programa ponía el énfasis en reconocer y reforzar los comportamientos positivos mediante premios, anuncios, cartas mensuales, etc. Se cambió el “libro de conducta del estudiante” por el “manual para el éxito”. En él se incluían de forma clara los valores y normas del centro, así como las consecuencias por incumplir las reglas. Dicho texto se hacía llegar a todo el alumnado y a sus familias.

b) La formación del alumnado se aborda en las aulas a través de un currículum que integra habilidades de resolución de conflictos y de comunicación eficaz, manejo de emociones como el enfado, y respeto por uno mismo y por los demás. Algunas de estas enseñanzas se hacían a través de sesiones específicas y otras quedaban integradas en el currículo habitual del alumnado. El orientador realizaba la primera sesión y las siguientes ya eran responsabilidad del profesorado habitual. Se utilizaban técnicas experienciales como aprendizaje cooperativo y *role-playing*.

c) El entrenamiento del profesorado era un componente esencial del programa, ya que su participación activa y su compromiso eran básicos para conseguir los resultados deseados. Esta formación era llevada a cabo mediante seminarios de trabajo, en los que se buscaba que el profesorado tomara conciencia del problema y se comprometiera a aplicar el programa. Tras facilitar información sobre la situación del centro, el profesorado discutía la idoneidad de diferentes estrategias de prevención y decidía las líneas de trabajo a desarrollar. La formación del profesorado se centraba en fortalecer sus habilidades para manejar los conflictos y mejorar el clima dentro del aula. El profesorado debía ser modelo de los valores del centro, eliminando cualquier intervención que no fuera acorde con dichos valores.

La evaluación del programa encontró una reducción significativa de la victimización, aunque sólo en los cursos más bajos (disminución del 40%).

En 2006, Orpinas y Horne propusieron incluir intervenciones específicas para los agresores persistentes y sus víctimas, teniendo en cuenta también a las familias. De entrada, es fundamental garantizar la seguridad de quienes sufren las agresiones. Al mismo tiempo, recomiendan realizar una valoración exhaustiva de cada caso (naturaleza, extensión y gravedad de las agresiones), que permita elegir las estrategias más adecuadas. En este sentido, es necesario conocer los factores que concurren y que pueden estar contribuyendo a mantener las agresiones (características de las familias, dificultades de aprendizaje, refuerzos obtenidos, etc.). Con esta información, es posible diseñar planes individualizados de intervención.

Finish Antibullying Program

Este programa fue aplicado en los centros de primaria de Finlandia y también sigue un modelo global, multinivel (Salmivalli, et al., 2005). Su objetivo era disminuir el maltrato entre iguales, evitar la aparición de nuevas relaciones de maltrato, y minimizar las consecuencias de la victimización en los escolares afectados.

Un aspecto central del programa es el entrenamiento del profesorado. En este sentido, los profesores reciben información general sobre el maltrato entre iguales y sus consecuencias, y sobre lo que ocurre en sus aulas. Se les instruye también sobre

diferentes tipos de intervención. El profesorado participa en la planificación de las acciones y recibe asesoramiento para casos particulares.

Dentro del aula, el profesorado trabaja un material curricular específico orientado a aumentar la concienciación del alumnado sobre el maltrato y el compromiso con comportamientos que no favorezcan el acoso escolar. Para trabajar este material se utilizan la discusión grupal, el *role playing* y las dramatizaciones.

Las intervenciones individuales hacían uso de varios métodos en los que se había entrenado previamente al profesorado: el método Pikas de preocupación compartida, el método de no inculpación de Maines y Robinson, y el método Farsta⁴ (una variación del método Pikas).

La evaluación del programa demostró su eficacia para mejorar las actitudes y creencias frente al maltrato. Asimismo, se constató que la reducción de agresiones varía con el grado de implementación del programa. Concretamente, se encontró una disminución significativa de las agresiones en los centros con una implementación más intensa.

Otras Estrategias de intervención

Peer Support. Ayuda entre iguales.

Se trata de métodos de intervención específica mediante el entrenamiento de alumnos y alumnas ayudantes que colaboran con sus iguales cuando son objeto de agresiones por parte de otros compañeros. Esta colaboración del alumnado ayudante puede darse a través de tres modalidades de entrenamiento: 1) son entrenados para ser amigos (*befriending*), lo que constituye la forma más natural de dar y recibir ayuda en determinados momentos de la vida escolar; 2) para actuar como mediadores, favoreciendo la comunicación entre las partes en conflicto para llegar a una solución de manera pacífica; y 3) para ofrecer una ayuda estructurada como consejeros, para lo

⁴ El método Farsa consiste en realizar entrevistas con agresores y observadores para conseguir que cooperen con la víctima y propongan soluciones. Sólo una vez alcanzado el compromiso de cooperación, se habla con la víctima del proceso y se supervisa el cumplimiento de compromisos por parte de los ex intimidadores. Finalmente, se produce un encuentro entre ambas partes dirigido a construir una convivencia positiva entre todos, que es objeto de seguimiento.

cual reciben entrenamiento en habilidades de escucha, manejo emocional, resolución de conflictos, etc. para atender a sus compañeros agraviados (Cowie, 2011).

A pesar de su interés, los resultados obtenidos a partir de este tipo de intervenciones han sido contradictorios. Por un lado, los sistemas de ayuda entre iguales contribuyen a que el alumnado tome conciencia de la necesidad de rechazar el maltrato y reducen sus efectos negativos sobre las víctimas, al aumentar su percepción de seguridad y apoyo (Cowie, 2011). Por otro lado, estos sistemas de ayuda no han logrado demostrar su eficacia para disminuir las agresiones, encontrándose incluso que pueden contribuir a su aumento (Farrington y Ttofi, 2009; Ttofi y Farrington, 2012).

Según Rigby (2011), aunque las estrategias como la mediación entre iguales no logren reducir las agresiones de forma significativa, sí que favorecen un comportamiento más acorde con una buena convivencia. Espelage, Green y Polanin (2012) han destacado igualmente que estas medidas de ayuda entre el propio alumnado disminuyen el riesgo de implicación en casos de maltrato entre iguales. Estos investigadores lo atribuyen a un cambio en las actitudes del grupo, que se produce al considerar la ayuda a las víctimas como algo acertado. Para Polanin, Espelage y Pigott (2012), estos métodos de ayuda entre compañeros deben ser un complemento de las intervenciones realizadas por los adultos. Además, señalan que no es suficiente aumentar la empatía de los testigos, sino que debe cambiarse también la percepción de la ayuda prestada, consiguiendo que los testigos la valoren positivamente.

GREAT de Orpinas y Horne

El GREAT es un programa dirigido específicamente a profesores, que pretende mejorar su competencia para detener comportamientos violentos del alumnado (Orpinas y Horne, 2004). Desde un enfoque ecológico, sus principales objetivos son: 1) concienciar al profesorado sobre los diferentes tipos de agresión, los factores de riesgo, la importancia de las relaciones que se establecen en el aula, y la influencia del clima escolar en el comportamiento de los estudiantes; 2) desarrollar en el profesorado

estrategias para prevenir y reducir las agresiones; y 3) capacitar al profesorado para asesorar al alumnado que sufre agresiones.

Para que el programa funcione, Orpinas y Horne destacan la relevancia de: 1) la creación de un clima positivo y de confianza entre profesorado y alumnado; 2) la adopción de una aproximación orientada a la solución y no al problema; 3) la creación de un grupo de profesores y profesoras que apoyen a los docentes en la incorporación de novedades en su práctica educativa.

La formación al profesorado se desarrolla en dos fases bien diferenciadas. La primera, consiste en un seminario de 12 horas donde el profesorado aborda los contenidos del programa. En la segunda fase, organizada en diez sesiones, el profesorado discute y aprende a implementar las estrategias que ha conocido en la fase de formación anterior. Esta fase pretende que el profesorado comparta experiencias y se implique activamente en el cambio, esto hará más fácil el que se mantenga en el tiempo.

Los contenidos de la formación se abordan en módulos. El primero pretende el aumento de la concienciación del profesorado sobre las agresiones en los centros educativos; el segundo tiene como propósito mejorar la gestión emocional de las agresiones; el tercero está dirigido a aumentar el conocimiento, habilidades y autoeficacia para la creación de un clima positivo en el aula que ayude a prevenir las agresiones; el cuarto módulo está orientado a mejorar el conocimiento, las habilidades y la autoeficacia del profesorado para manejar las situaciones de agresión y la lucha de poder en el aula.

Finalmente, los autores señalan que la eficacia del programa puede verse condicionada por el clima del aula, que se genera a partir de las interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y el docente. En este sentido, destacan la importancia de la satisfacción del profesor con el desempeño de su labor, su nivel de desgaste emocional, su experiencia docente, y su formación previa en la prevención en agresiones.

2.3. Programas de prevención del maltrato entre iguales desarrollados en España

Según Del Rey y Ortega (2001), en España se han llevado a cabo cuatro tipos de estrategias de intervención relacionadas con la convivencia: 1) programas de innovación o cambio de estrategia escolar, dirigidos a mejorar la convivencia de manera sistémica; 2) programas centrados en la formación del profesorado; 3) actividades a desarrollar en el grupo-clase (gestión social del clima de aula, habilidades sociales, educación moral, educación en sentimientos, o trabajo cooperativo); y 4) estrategias de actuación específica contra la violencia escolar. Dentro del primer grupo, estarían aquellos programas concebidos como una intervención integral. A continuación, describiremos dos de esos programas: el programa SAVE (Ortega y Del rey, 2001), y el programa Aprender a ser personas y convivir (Trianes y Fernández-Figueras, 2001). Ambos programas abordan la mejora de la convivencia mediante las cuatro estrategias de intervención señaladas y han sido diseñadas para ser aplicadas en la enseñanza secundaria.

Programa Sevilla-Anti Violencia Escolar (SAVE)

El programa SAVE está inspirado en el modelo de la Universidad de Sheffield. Se implementó en centros de primaria y secundaria de Sevilla durante los cursos académicos comprendidos entre 1996-1999. Dicho programa está dirigido a “prevenir la violencia interpersonal y el acoso entre escolares (*bullying*) y a mejorar el clima de las relaciones interpersonales en los centros educativos a partir de un modelo integral de mejora de la convivencia” (Ortega, 2006. p.41).

El programa plantea tres líneas de actuación: 1) la gestión democrática de la convivencia; 2) el trabajo cooperativo; y 3) la educación en sentimientos, actitudes y valores. Estas líneas son el marco de referencia, pero cada centro educativo realizó el diseño que mejor se ajustaba a su realidad y se comprometía a desarrollarlo y llevarlo a la práctica. Como en otros programas, la formación e implicación del profesorado en el proyecto se consideró básica. En este sentido, el profesorado era estimulado a reflexionar y tomar decisiones en su quehacer docente para abordar las tres líneas arriba indicadas.

1) La gestión democrática de la convivencia en el aula y el centro supone una participación responsable de profesorado y alumnado, exige la elaboración de normas explícitas y de un procedimiento disciplinar sencillo, transparente, justo y conocido y compartidos por todos. Entre las propuestas del programa en este punto cabe destacar: las asambleas de aula, la resolución de los conflictos, el diseño de materiales curriculares para favorecer el diálogo, la participación y la regulación de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro.

2) La prevención de la violencia escolar “exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo que estimule la comunicación y la negociación” (Ortega y del Rey, 2001 p.259). La cooperación es eficaz para alcanzar los objetivos de la enseñanza y beneficia tanto a quién ayuda como a quien es ayudado (Ortega y del Rey, 2001).

3) La educación en emociones, sentimientos y actitudes contribuye a regular las relaciones sociales dentro del aula y del centro, y favorece tanto el reconocimiento y gestión de los propios sentimientos y emociones como los de otros. Se pretende que el alumnado aprenda a ponerse en el lugar del otro, atendiendo a los valores propios y de los demás sin herir, ni ser herido. Se proponen técnicas y recursos como: el uso del juego, los cuentos, la simulación de papeles y el estudio de casos. Asimismo, se ofrecen unidades de trabajo didáctico sobre sentimientos como la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento y modulación emocional, y la autoestima. El programa también ofrece una serie de recursos que pueden ser utilizados con el alumnado ya implicado en agresiones (prevención terciaria): mediación para la resolución de conflictos, el método Pikas de preocupación compartida; los círculos de calidad, la ayuda entre iguales y actividades para desarrollar la empatía y la asertividad.

La evaluación del programa SAVE ha indicado mejoras respecto a las relaciones interpersonales entre escolares (aumento del número de alumnos/as que indicaron mantener buenas relaciones con sus compañeros/as), en las actitudes hacia el maltrato, y en la percepción de victimización (Ortega y del Rey, 2001). En los centros donde se intervino, el porcentaje de alumnos victimizados disminuyó en un 57%, y el de intimidadores en un 16%. En los centros utilizados como grupos de control no se

encontró esta disminución. Se apreció una disminución del porcentaje de víctimas de larga duración (un año o más). A partir de esta evaluación, el programa ha empezado a implementarse a nivel regional con el nombre ANDAVE (Andalucía Anti-Violencia Escolar).

Aprender a ser personas y a convivir (Trianes y Fernández-Figares)

El programa *Aprender a Ser Personas y a Convivir* es una intervención psicoeducativa que permite prevenir el comportamiento violento entre el alumnado de Secundaria, a través de la mejora de las relaciones sociales, el clima del aula y del centro (Trianes y Fernández-Figares, 2001). El objetivo general del programa es educar la competencia social y las habilidades para la interacción personal y la resolución de conflictos. Se pretende, así, formar a los alumnos como personas maduras, integradas en la sociedad democrática y con estabilidad en el dominio afectivo o social, lo que tiene efectos preventivos sobre los comportamientos de riesgo y las actitudes antisociales y violentas.

La formación al profesorado es un elemento clave de este programa (Trianes, 2000), ya que los profesionales de la educación son “los verdaderos protagonistas de la innovación y propietarios del conocimiento” (Trianes y Fernández-Figares, 2001 p. 20). La formación se lleva a cabo mediante la reflexión crítica sobre la práctica docente, y sigue un modelo de asesoramiento colaborativo y de compromiso de responsabilidad compartida para alcanzar los objetivos de mejora de la convivencia. El asesoramiento que se lleva a cabo con el profesorado está orientado a satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional y humano. A través de este proceso, se pretende introducir cambios en las prácticas docentes y en las relaciones interpersonales que, en última instancia, faciliten cambios en las teorías implícitas sobre la actuación docente.

El programa, que sigue el modelo “*whole policy*”, está pensado para integrarse en el Proyecto Educativo del centro. Una vez detectadas las necesidades e intereses de los distintos sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y personal no docente), se promueve la reflexión sobre el ajuste entre tales necesidades e intereses y los valores del centro. De esta forma, se valora la propia función

educadora del profesorado respecto a las metas que se pretenden conseguir. Asimismo, la reflexión permite clarificar, priorizar y secuenciar los objetivos.

A partir de aquí, se trabaja la mejora de la convivencia y las relaciones interpersonales en diferentes subsistemas: 1) manejo del aula y mejora del clima; 2) desarrollo profesional del docente; y 3) en el centro: apoyo y cohesión del profesorado, participación del alumnado en la gestión disciplinaria, educación en habilidades para la convivencia.

El programa, en concreto, está diseñado para ser trabajado a nivel de aula y que sea el profesor responsable de la misma quien lo aplique. Se estructura en cuatro bloques. Los dos primeros implican la intervención con el alumnado tanto en el grupo clase como individualmente. En este sentido, se promueve un auto-concepto coherente con la educación en la convivencia, y la integración en un grupo que persigue tales ideales en un buen clima afectivo. Alcanzar este objetivo supone al mismo tiempo, crear un contexto de desarrollo profesional y humano para el profesorado implicado.

En un primer bloque, se busca que el alumnado tome conciencia de su propia valía y competencia, así como de la diversidad existente en el aula. En un segundo bloque, se fomenta la cohesión grupal y la valoración de todos los miembros de grupo. A partir de aquí, se trabaja la solución mediada y negociada de los problemas de convivencia, desarrollando en el alumnado la conciencia de que las normas son necesarias. De manera que se enseña a los estudiantes habilidades para resolver los conflictos, y se introduce la reflexión y participación en las normas de convivencia mediante el trabajo cooperativo. Estos dos bloques se desarrollan a lo largo de un curso académico.

Los bloques tercero y cuarto están pensados para ser trabajados en un curso escolar después de realizados los dos primeros. En el tercero, la intervención se dirige al centro, y se pretende que el alumnado participe de forma competente en tres ámbitos: 1) educación en valores, con discusión y clarificación de valores propios y nuevos; 2) implicación en sistemas de ayuda o mediación en conflictos entre alumnado; y 3) educación en participación ciudadana a través de la participación democrática en la vida del centro educativo. En la cuarta y última fase del programa, se

pretende que lo aprendido traspase los límites del centro educativo y se proyecte en la sociedad, mediante el voluntariado inducido, dramatizaciones y debates de temas de actualidad que comprometen actitudes y valores. Las autoras proponen ejemplos como los derechos humanos o la igualdad de la mujer.

2.4. Aspectos destacados como buenas prácticas

Dada la gran diversidad de programas de prevención desarrollados, resulta difícil comparar sus evaluaciones para extraer conclusiones generales. No obstante, algunas revisiones han intentado señalar las características que mejor funcionan de cara a la mejora de la convivencia.

Según Farrington y Ttofi (2009), los programas de intervención más eficaces suelen incidir en aspectos como la regulación de las normas y la disciplina, la supervisión de los espacios de ocio, el trabajo colaborativo entre el profesorado, y la formación dirigida a las familias. En general, se ha destacado la importancia de que las acciones dirigidas al profesorado y al alumnado se prolonguen en el tiempo con cierta intensidad (Debarbieux y Blaya, 2010; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, Llor-Zaragoza, y Pérez, 2013). No obstante, algunas intervenciones breves, de carácter terapéutico, pueden ser útiles en casos concretos (Fagan y Catalano, 2013).

En muchos de los programas de prevención de carácter global se incluye la formación específica del profesorado como un elemento esencial. En su revisión, Farrington y Ttofi (2009) encontraron que 30 de los 44 programas analizados incluían la formación o el entrenamiento del profesorado. Sin embargo, la duración e intensidad de formación específica al profesorado varía mucho de unos programas a otros. De hecho, hay programas que proponen acciones formativas alternativas, de distinta duración. Por ejemplo, Ortega y del Rey (2002) proponen dos modalidades: a) un curso corto de sensibilización, introducción o profundización que puede durar entre diez y 30 días; o b) un seminario permanente, ligado al proyecto de convivencia del centro, donde el profesorado trabaje de forma colaborativa. Estas autoras reconocen, sin embargo, que el formato corto puede ser insuficiente para provocar cambios duraderos en el profesorado. Además, consideran imprescindible que tales actividades

se orienten a dar respuesta a las necesidades planteadas por el profesorado y estén bien estructuradas.

El profesorado es un agente decisivo para el éxito de un programa de mejora de la convivencia en un centro educativo (Orpinas y Horne, 2006; Ortega, 2008; Rigby 2011; Trianes, et al., 2013). En este sentido, se considera necesario conseguir que se sienta apoyado y reconocido (por otros docentes, el equipo de dirección, las familias y el alumnado); que esté satisfecho con su desarrollo profesional; y que esté comprometido con su labor docente. “La mejor intervención no es la que proporciona más procedimientos y actividades novedosas y distintas, sino la que moviliza al profesorado a ilusionarse con la innovación e implicarse en llevarla adelante” (Trianes, 2000, p. 152). El profesorado estará más dispuesto a participar en actividades innovadoras si ve que tales prácticas contribuyen a mejorar su trabajo y se siente apoyado tanto por sus compañeros/as como por la dirección (Orpinas y Horne, 2006).

La división de opiniones entre los miembros del claustro sobre métodos, estrategias y procedimientos más adecuados para afrontar los problemas de convivencia pone en riesgo la eficacia de los programas (Rigby, 2011). Sin embargo, es necesario garantizar la existencia de cauces de participación y de expresión de opiniones y malestar, en un clima de seguridad y respeto. Se recomienda, por tanto, crear un entorno colaborativo que evite este tipo de problemas (Farrington y Ttofi, 2009).

En general, las intervenciones orientadas a formar al profesorado en la detección y manejo de las agresiones suele ofrecer resultados positivos (Bowlan, 2010). De hecho, se ha constatado que el alumnado tiende a valorar positivamente que sean los profesores los que intervengan en las situaciones de malos tratos. Crother, Kolbert y Barker (2006) comprobaron que las estrategias de intervención preferidas por los estudiantes son aquellas en las que el profesorado maneja con eficacia el aula, impide los casos de maltrato y asiste directamente a los estudiantes afectados. Para estos autores, la formación del profesorado en detección e intervención en situaciones de maltrato y acoso debe ser un objetivo ineludible en los programas de prevención. Por otro lado, son igualmente recomendadas las intervenciones orientadas a mejorar las competencias del profesorado para la

docencia y las habilidades para crear un clima positivo dentro del aula (Fagan y Catalano, 2013).

Los resultados de las intervenciones pueden diferir según el nivel escolar con el que se esté trabajando. Por ejemplo, Smith, Salmivalli y Cowie (2012) han encontrado que la eficacia de los métodos de gestión de la disciplina varía con la edad del alumnado y la duración de la victimización. Así, mientras las medidas de carácter restaurativo tienden a ser más eficaces entre el alumnado más joven, las disciplinarias lo son entre el alumnado de más edad. De igual forma, esta última aproximación parece más eficaz en los casos de menor duración, mientras que los casos de mayor duración responden mejor a aproximaciones no disciplinarias.

Por otro lado, se ha destacado la necesidad de controlar algunos obstáculos que pueden limitar la eficacia de las intervenciones (Vreeman y Carroll, 2007). Por ejemplo, se considera fundamental asegurar la implicación tanto de quienes aplican los programas como de los equipos directivos de los centros, cuidar la implementación y la evaluación, utilizar instrumentos de medida adecuados, realizar un seguimiento de los resultados, etc. (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus y Limbert, 1999; Samivalli, et al., 2005; Trianes y Fernández-Figarés, 2000).

El Informe Vettenburg (1999) sobre la prevención de la violencia escolar en Europa recomienda que las intervenciones se hagan desde un modelo global “whole policy”, que implique a todos los agentes afectados, desde los propios escolares hasta la administración educativa. Las intervenciones que implican al centro en su conjunto suelen adoptar un enfoque ecológico, en coherencia con la premisa de que los problemas de convivencia tienen múltiples causas. Al igual que ocurre con otro tipo de programas de intervención (Nation et al., 2003), este tipo de estrategia permite aprovechar la presión del grupo para introducir cambios en las normas y la actitudes de los adolescentes. Este enfoque ha demostrado ser también más eficaz a la hora de crear un clima seguro dentro del centro (Harper, Parris, Henrich, Varjas y Meyers, 2012) y de favorecer la implicación de las familias (Lee y Song, 2012).

3. Objetivos y Diseño de la evaluación del programa

El objetivo general de esta tesis ha sido desarrollar y evaluar un programa para la mejora de la convivencia en el IES Buenavista. La consecución de este objetivo nos ha llevado a plantear la realización de tres estudios.

Con una larga tradición, la evaluación de programas ha ofrecido diferentes propuestas (Ramos, 2011). Uno de los modelos de evaluación más conocidos es el de Stufflebeam y Shikfield (1987), que establece cuatro fases en la evaluación: contexto, entrada, proceso y resultados. Sin embargo, la entrada, también conocida como “input”, suele ser evaluada dentro del contexto del programa (v.g. Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000), ya que hace referencia a aspectos tales como los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro antes de la intervención. En este sentido, el diseño del Programa de Mejora del Clima de Convivencia incluye las evaluaciones del contexto, del proceso y de los resultados o producto.

Siguiendo un modelo de evaluación “basado en la teoría” (Chen, 2012), el diseño de los tres tipos de evaluación mencionados ha estado guiado por la propuesta de Orpinas y Horne (2006). Dicha propuesta asume que el clima de convivencia depende de distintos factores que pueden ser agrupados en varias dimensiones: 1) la estructura y organización del centro; 2) la gestión de la convivencia y los valores subyacentes a la misma; 3) la respuesta educativa, 4) la relación entre los miembros de la comunidad educativa; y 5) las características del centro y del entorno.

La evaluación del contexto, del proceso y de los resultados se ha llevado a cabo a través de tres estudios que describiremos en capítulos sucesivos. Para ello hemos seguido una metodología mixta, que presenta ventajas importantes respecto al uso exclusivo de datos cuantitativos o cualitativos. Banberger (2012) destaca que esta estrategia permite capturar procesos complejos de cambio; examinar interacciones entre los factores que afectan al impacto de los programas de intervención; resolver inconsistencias en los resultados,

aumentando la comprensión de los mismos; facilitar el desarrollo de instrumentos, aumentar la validez de las evaluaciones, etc. A continuación, describiremos los objetivos de cada uno de estos estudios (Figura 1).

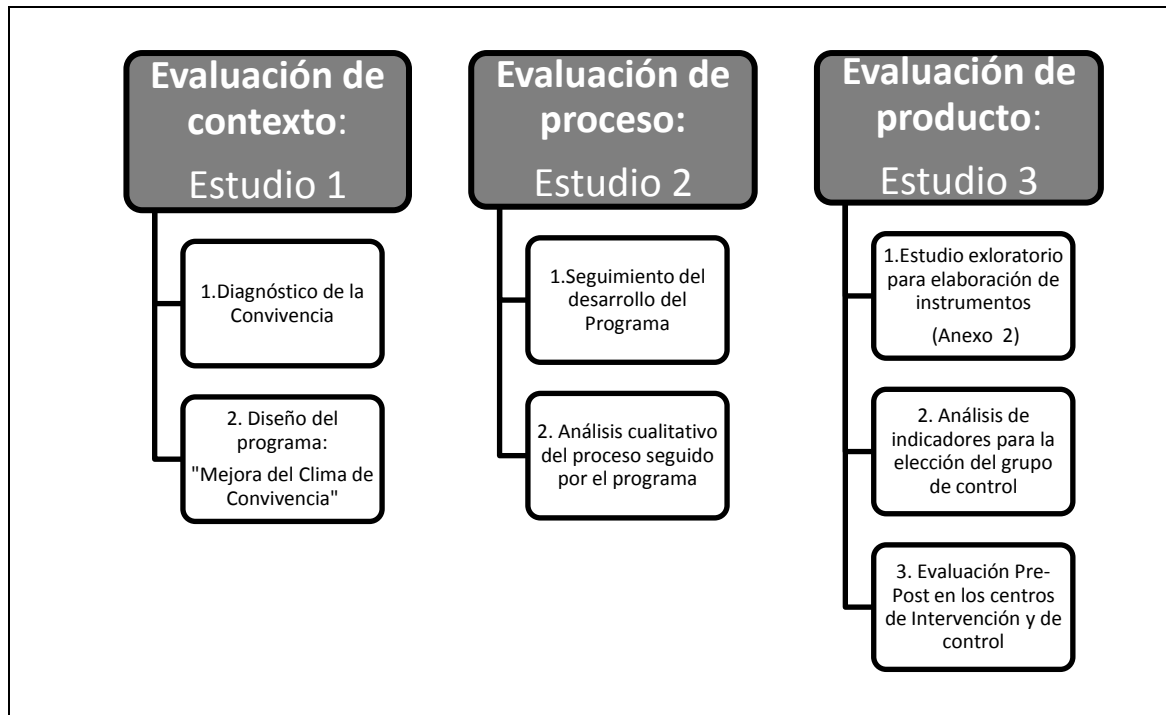


Figura 1. Pasos para el diseño y evaluación del programa

3.1 Diseño de la Evaluación del contexto

El objetivo de este primer estudio ha sido realizar un diagnóstico de la convivencia en el IES Buenavista que sirviera de base para el diseño del Programa de mejora del clima de convivencia.

Para el diagnóstico del clima de la convivencia, se llevó a cabo un DAFO con el profesorado. Además de facilitar el análisis del clima del centro, esta técnica nos permitió recabar información útil para la elaboración de propuestas de mejora y para la toma de decisiones estratégica. En este sentido, el análisis se realizó en dos fases. En una primera fase, el profesorado identificó aquellas características del centro que constituían Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades. Para facilitar esa labor, el profesorado analizó distintos indicadores (González-Méndez, 2007a) relacionados con las dimensiones de convivencia ya mencionadas. Una vez identificados los elementos correspondientes en cada una de las

cuatro categorías del DAFO, el profesorado propuso diferentes estrategias, orientadas a minimizar los factores negativos (Debilidades y Amenazas), y mantener o potenciar los factores positivos (Fortalezas y Oportunidades). Las seis dimensiones analizadas por el profesorado y los indicadores incluidos en cada una de ellas pueden verse en el Anexo 1. Estos resultados han servido de base para el diseño del Programa de Mejora del Clima de Convivencia.

3.2 Diseño de la evaluación de proceso

Este segundo estudio ha tenido un doble objetivo. Por un lado, hacer un seguimiento del desarrollo del programa para detectar dificultades y proponer mejoras. Por otro, interpretar el proceso de intervención, y su posible impacto sobre la convivencia, a partir de las opiniones de los miembros de la comunidad educativa.

Según Chen (2012), los programas de intervención educativa tienden a ajustarse a un modelo de múltiples determinantes, sin orden secuencial. Esto implica asumir que la intervención puede afectar al profesorado, al alumnado y a las familias, sin un orden establecido, pudiendo producirse influencias recíprocas a lo largo de todo el proceso. Así, por ejemplo, la intervención con el profesorado podría afectar directamente a su actuación en el aula e, indirectamente, al comportamiento del alumnado que, a su vez, podría influir nuevamente en la respuesta del profesorado. De igual forma, los cambios que cada sector experimenta, a partir de los nuevos conocimientos y habilidades, se trasladan a una realidad compartida. Atendiendo a la complejidad de este proceso, en el que intervienen factores no siempre controlables, es de entender que su evaluación se vea enriquecida al combinar datos cualitativos y cuantitativos.

Los métodos cualitativos se vienen utilizando desde hace tiempo tanto para evaluar la implementación de los programas de intervención como para ayudar a interpretar sus resultados (Boruch 1997). No obstante, la aportación de los métodos cualitativos está alcanzando un reconocimiento mayor, a raíz del auge de las metodologías mixtas que combinan datos cuantitativos y cualitativos (Spillane et al., 2010). Tal como señala Ramos (2011), el empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos permite responder a las condiciones más exigentes de la investigación evaluativa, al tiempo que posibilita el contraste de informaciones recogidas a través de distintas fuentes. Dicho contraste representa un tipo de triangulación, que garantiza mayor rigor en la evaluación de programas (Banberger, 2012; Flick, 1992).

Implementación del programa. Gran parte del éxito en la implementación de un programa depende de la capacidad de quienes lideran esta labor para organizar los recursos necesarios, animar a la participación, coordinar las actividades, supervisar la implementación, etc. Para evaluar la implicación de los docentes y el seguimiento del programa de acuerdo al diseño del mismo, se elaboraron varios instrumentos que permiten registrar las actuaciones del profesorado en la atención individualizada, así como la comunicación con las familias y con los servicios sociales del municipio. Estos instrumentos han sido concebidos para recoger las mejoras propuestas por el profesorado e ir adaptándose a lo largo del proceso de implementación del programa.

Por otro lado, el desarrollo del programa fue evaluado también mediante una serie de indicadores. En concreto, consideramos tanto la evolución de las incidencias por conductas contrarias a las normas de convivencia como las actas de las reuniones destinadas a la coordinación docente y a la gestión de la convivencia. En especial, los claustros y las reuniones del Equipo de Gestión de la Convivencia y de Comisión de Coordinación Pedagógica. Igualmente, consideramos de interés las memorias finales de los proyectos anuales desarrollados en el centro que tenían una relación directa con la mejora de la convivencia.

Los registros de las incidencias ofrecen información sobre la evolución de las mismas a lo largo del desarrollo del programa: tipo, frecuencia y distribución en los diferentes niveles escolares, horarios y períodos temporales, implicación del profesorado en su resolución, etc. Asimismo, las actas de las reuniones de coordinación docente recogen los problemas de convivencia en el centro y las medidas adoptadas. Además, en cada curso escolar se evalúan las jornadas de acogida de principio de curso y las de reflexión de final de curso; el Plan de Acción Tutorial en lo que respecta a la convivencia; las medidas de Atención a la Diversidad propuestas y aprobadas por la Consejería de Educación, Deportes y Sostenibilidad. Esta información permite conocer la opinión del profesorado sobre el desarrollo del programa, los casos que requieren especial atención, etc.

Interpretación de la comunidad educativa. Los métodos cualitativos representan un amplio rango de opciones (Merriam, 2009). Para ayudarnos a interpretar el proceso de intervención y su significado para los distintos sectores de la comunidad educativa, optamos por diseñar una entrevista semi-estructurada. Su objetivo fue recabar la opinión de los participantes sobre aquellos aspectos en los que incidía el programa, y sobre otros posibles cambios, no previstos, observados a lo largo del proceso.

3.3 Diseño de la Evaluación del producto

El objetivo del tercer estudio ha sido analizar la eficacia de la intervención realizada en el IES Buenavista (grupo de intervención) sobre varias dimensiones relevantes para la convivencia. Para ello, se han comparado los cambios detectados en el alumnado y el profesorado de dicho centro y del IES Garachico (grupo de control).

El primer requisito para poder llevar a cabo la evaluación de producto era contar con un instrumento capaz de medir cambios en aquellas dimensiones sobre las que íbamos a intervenir. A partir de la revisión de trabajos previos, diseñamos dos instrumentos, uno para el profesorado y otro para el alumnado, con varias escalas que medían tales dimensiones. Asimismo, llevamos a cabo un estudio exploratorio para analizar sus propiedades psicométricas (véase Anexo 2).

Para llevar a cabo la evaluación de producto, optamos por un diseño de evaluación pre-post con dos grupos, uno de intervención y otro de control. Dado que para poner en marcha esta evaluación era necesario contar con dos centros educativos equiparables, optamos por buscar un centro de tamaño y características similares al IES Buenavista. El IES Garachico parecía cumplir con este criterio. Además, el rendimiento académico del alumnado de ambos centros era también similar, según las evaluaciones externas realizadas por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. No obstante, recabamos información de los profesionales de las UTS de Buenavista del Norte y Garachico para confirmar que los municipios donde estos centros están ubicados tuvieran también características socio-demográficas similares. Para ello, utilizamos la escala ECAVE (Menéndez et al., 2012). Esta información nos llevó a confirmar la idoneidad del IES Garachico como grupo de control.

Una vez depurados, los instrumentos fueron aplicados, antes y después de la implementación del programa, tanto al alumnado como al profesorado de los IES Buenavista y Garachico. El estudio 3 analiza los resultados obtenidos en ambos centros, y compara los patrones de cambio detectados.

Estudio 1: Evaluación de contexto y diseño del programa “Mejora del Clima de Convivencia”

La evaluación de contexto está orientada a conocer aquellas condiciones de partida que podrían afectar a la implementación, la evaluación y los resultados de un programa de intervención. Asimismo, entendemos que el desarrollo de cualquier programa de prevención de violencia escolar debe sustentarse en un diagnóstico de la situación de la que parte el centro, tal y como recomiendan Orpinas y Horne (2006). En este sentido, este capítulo describe tanto el diagnóstico realizado en el IES Buenavista como el programa de intervención elaborado a partir de los resultados obtenidos.

4.1 Evaluación del contexto

El “Programa de Mejora de la Convivencia” comenzó a gestarse mediante un análisis DAFO, que nos permitió conocer la opinión del profesorado del IES Buenavista sobre distintas dimensiones relacionadas con el clima de convivencia en el centro.

Método

Participantes

En el DAFO participaron los 14 profesores de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro. Este órgano colegiado está constituido por profesorado que ejerce la jefatura de los departamentos didácticos, el de orientación y el de actividades complementarias y extraescolares; además de la jefatura de estudios y la dirección. Dos eran del cuerpo de Maestros y el resto del cuerpo de Secundaria. Con respecto a su estabilidad profesional, nueve eran funcionarios de carrera, y el resto interinos o sustitutos, con una media de 15 años de experiencia profesional ($DT = 8.61$). El grupo estaba integrado por diez mujeres y cuatro hombres con edades comprendidas entre los 32 y 55 años ($M = 40.43$; $DT = 6.89$).

Instrumento y procedimiento

El DAFO facilita elementos de diagnóstico para la toma de decisiones estratégicas, lo que hace que sea una técnica especialmente apropiada para evaluar el clima de convivencia de cualquier centro y trasladar los resultados a acciones concretas.

Antes de empezar, el profesorado recibió una sesión formativa sobre el procedimiento a seguir, diferenciando entre Debilidades, Amenazas, Fortalezas, y Oportunidades. Posteriormente, el profesorado se dividió en grupos de tres o cuatro personas, de forma que cada subgrupo sólo tuviera que debatir sobre dos de las dimensiones analizadas. Todos recibieron una ficha donde se cruzaban los indicadores de cada dimensión y las cuatro categorías de respuesta: fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Cada subgrupo debía cumplimentar esta ficha respecto a las dos dimensiones propuestas. Fueron necesarias cuatro sesiones de todo el grupo y otras cuatro en pequeño grupo para recoger toda la información. Los pequeños grupos trabajaron separados físicamente para garantizar que no se comunicaran entre ellos.

El primer paso fue identificar, a través de la discusión grupal, los elementos incluidos en las cuatro categorías de análisis que define esta técnica:

- 1) Debilidades: Circunstancias internas de carácter negativo
- 2) Amenazas: Circunstancias externas de carácter negativo
- 3) Fortalezas: Circunstancias internas de carácter positivo
- 4) Oportunidades: Circunstancias externas de carácter positivo

Para realizar dicha tarea, se facilitó al profesorado una lista de dimensiones e indicadores que debían situar en cada una de las cuatro categorías anteriores. Las dimensiones eran: a) estructura y organización del centro; b) gestión y organización de la convivencia; c) respuesta educativa, d) valores subyacentes a la gestión de la convivencia; e) relación entre los miembros de la comunidad educativa; y f) características del centro y del entorno.

Las seis dimensiones y los indicadores incluidos en cada una de ellas (ver anexo 1.), fueron elegidos tras consultar diversa bibliografía sobre convivencia (Consejo Escolar de Canarias, 2005; González-Méndez, 2007a; Orpinas y Horne, 2006).

A partir de aquí, se trabajó nuevamente en pequeño grupo para elaborar propuestas a partir de los elementos detectados. En concreto, las propuestas debían estar dirigidas a potenciar los factores positivos (fortalezas y oportunidades) y reducir el impacto de los factores negativos (debilidades y amenazas). Finalmente, se llevó a cabo una última sesión, de hora y media de duración, donde el profesorado pudo hacer una valoración conjunta de las estrategias a adoptar para mejorar la convivencia en el centro.

Resultados

La tabla 5 recoge las fortalezas y oportunidades encontradas en cada una de las seis dimensiones estudiadas. Como puede verse, existen fortalezas en las seis dimensiones analizadas. Las dimensiones donde se apuntaron menos fortalezas son: Gestión y organización de la convivencia y Respuesta educativa. No obstante, destaca la existencia de un protocolo de convivencia claro y una buena organización, que favorece la implantación de proyectos.

En la dimensión relacionada con los Valores subyacentes de la gestión de la convivencia, cabe destacar la importancia que da el profesorado a la capacidad del individuo para el cambio, así como su rechazo a todo tipo de violencia (física, verbal, psicológica, gestual).

En cuanto a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, se observan muchas fortalezas. Especialmente, en lo que se refiere a las Características del centro y del entorno. Las oportunidades se concretan en mantener o aumentar la implicación de entidades como el ayuntamiento, el CEP de profesores, asociaciones que han colaborado en cursos anteriores como AFEDES. En este sentido, se indica la buena disposición del centro para facilitar la colaboración con entidades externas.

Tabla 5. Fortalezas y Oportunidades detectadas por el profesorado respecto a la convivencia en el centro

	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Estructura y Organización del centro	<p>Organización muy buena: se tratan muchos aspectos pedagógicos y metodológicos; se favorece la implicación del profesorado en proyectos educativos del centro o convocados por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.</p> <p>El profesorado repite este centro aunque no forme parte de la plantilla orgánica y el profesorado definitivo no busca un traslado de centro.</p>	<p>El AMPA que sea activa y se implique colaborando con el centro.</p>
Gestión y organización de la convivencia	<p>Existe un claro protocolo de convivencia.</p> <p>Las incidencias del alumnado de 3º y 4º ESO se resuelven directamente sin registrar la incidencia, lo que se atribuye a la madurez del alumnado y al buen clima de convivencia.</p> <p>Existencia de medidas de atención individualizada para los casos en los que alumnado ha cometido conductas contrarias a las normas de convivencia de manera reincidente</p>	<p>Una actitud más colaborativa de la familia.</p> <p>Mayor participación de la comunidad educativa, principalmente de los padres.</p> <p>Apoyo de los cuerpos y fuerzas de seguridad.</p>
Respuesta Educativa	<p>El profesorado conoce bien la materia que imparte.</p> <p>El profesorado posee habilidades en el manejo de técnicas didácticas para enseñar la materia.</p> <p>El profesorado acepta bien la diversidad en el aula.</p> <p>El profesorado promueve un clima afectivo en el centro.</p> <p>El profesorado está satisfecho con su labor.</p> <p>El profesorado reconoce sus propios errores.</p>	<p>Más información por parte del CEP.</p> <p>Ayuda del ayuntamiento.</p> <p>Incorporación de un profesional para atender a alumnos a los que se les aplica atención individualizada por tener acciones contrarias a las normas de convivencia.</p>

Valores subyacentes a la Gestión de la Convivencia	<p>El profesorado cree en la capacidad de las personas para cambiar sus actitudes y comportamientos.</p> <p>El profesorado rechaza todo tipo de violencia entre el alumnado, ya sea violencia física, psicológica o verbal.</p> <p>El profesorado transmite valores de respeto a toda la comunidad educativa.</p> <p>Se valora la reflexión de la persona para fomentar la autonomía personal.</p> <p>El profesorado cree en el desarrollo integral de la persona.</p> <p>El alumnado es respetuoso con las deficiencias físicas de sus compañeros/as.</p>	<p>Hay colaboración de instituciones externas como Ayuntamiento, Asociación AFEDES, etc.</p> <p>Que muestran interés en colaborar con el centro para el fomento de valores.</p>
Relación entre los miembros de la comunidad educativa	<p>Centro pequeño existe una buena convivencia.</p> <p>Buena relación del profesorado con el equipo directivo. Se facilita la relación y gestión con él.</p> <p>Pocos alumnos conflictivos, conflictos no son importantes, están muy localizados.</p> <p>Respaldo al profesorado ante sus conflictos.</p> <p>Existe una relación positiva entre el profesorado y el alumnado.</p> <p>Relaciones entre el alumnado y entre profesorado y alumnado está favorecida por actividades complementarias.</p>	<p>Hay colaboración estrecha con otras entidades tales como: asociaciones, ayuntamiento; que favorece el buen funcionamiento del centro.</p> <p>El centro fomenta la participación de los padres.</p>
Centro y entorno	<p>El centro está bien conservado.</p> <p>No existen actos vandálicos.</p> <p>No existen conflictos importantes con el material, entorno y conservación del centro.</p>	<p>El entorno del centro no es de riesgo.</p>

La tabla 6 muestra las **debilidades** y **amenazas**. Atendiendo a la Organización y estructura del centro, el profesorado considera que deben ser más atendidas sus aportaciones por el equipo directivo. El protocolo de convivencia es claro, pero no es aplicado por todo el profesorado. Las principales debilidades se encuentran en la Respuesta educativa, en la que se expresa la dificultad del profesorado para motivar al alumnado, así como para manejar la disrupción en el aula. Respecto a los Valores, se considera una debilidad tanto la desigualdad de género o condición, como la tolerancia hacia las agresiones existentes entre el alumnado, principalmente verbales. Se señala también la dificultad que tiene el alumnado para asumir con responsabilidad los hechos contrarios a la convivencia positiva. Con respecto a las Relaciones entre los

miembros de la comunidad educativa, se indica que el escaso número de profesores del centro conlleva a que se multipliquen sus funciones, lo que puede generar problemas en las relaciones entre el profesorado.

En la dimensión de Características del centro y del entorno, no se han detectado debilidades. No obstante, la presencia de ex-alumnos en el entorno se considera una amenaza, que contribuye a deteriorar el clima positivo de la convivencia en el centro.

Tabla 6. Debilidades y Amenazas que detecta el profesorado respecto a la convivencia del centro

	DEBILIDADES	AMENAZAS
Estructura y Organización del centro	<p>A veces el equipo directivo deja enfriar propuestas del profesorado, no se atienden.</p> <p>No siempre se actúa democráticamente, y el equipo directivo impone, si cree en ello.</p> <p>En la toma de decisiones se atiende a los departamentos y no se tiene en cuenta el número total de profesores del claustro.</p>	<p>Cambios legislativos constantes y falta de formación.</p> <p>Aplicación de leyes en medio del curso.</p>
Gestión y organización de la convivencia	<p>Falta de cumplimentación/desarrollo de los partes de incidencia.</p> <p>Alumnado expulsado sale sin tarea o trabajo en algunas ocasiones.</p> <p>Escasez de intervenciones grupales para atender la prevención de problemas de convivencia.</p>	<p>Familias con poca predisposición a colaborar.</p> <p>La renovación del claustro cada año, debido a la alta movilidad del profesorado.</p> <p>La no implicación de entidades exteriores.</p> <p>Malas influencias (especulaciones negativas, informaciones con mala intención...).</p> <p>No facilitar mediadores por parte de la Consejería.</p> <p>Presencia de antiguos alumnos durante el recreo en las inmediaciones del centro.</p>

Respuesta educativa	<p>Falta de habilidades para motivar al alumnado en algunos temas.</p> <p>Falta de habilidades para tratar la disrupción en el aula.</p> <p>Carencia de refuerzos positivos al profesorado.</p> <p>Dificultad de mantener el respeto del alumnado hacia el profesorado y entre el alumnado.</p> <p>No siempre se conoce a los alumnos/as por su nombre.</p> <p>El profesorado vive a gran distancia del centro.</p>	<p>Poca preparación de algunos técnicos por parte del ayuntamiento.</p> <p>Los padres no se implican lo suficiente.</p> <p>Faltan actividades y personal específico para atender a la diversidad, no hay profesor de apoyo, orientador a tiempo completo.</p> <p>Falta de coordinación entre el profesorado.</p>
Valores subyacentes en la Gestión de la Convivencia	<p>El alumnado tiene dificultades para aceptar actitudes o actos que se asocian a homosexualidad.</p> <p>Entre el alumnado es habitual la violencia verbal.</p> <p>Actitudes machistas en el alumnado.</p> <p>El alumnado tiene dificultades para asumir su responsabilidad ante sus propios hechos contrarios a la convivencia.</p>	<p>Se detecta que hay alumnado que en su familia se tolera e incluso se fomenta actitudes de desigualdad de género y actitudes no tolerantes con homosexualidad.</p> <p>Hay Familias que consideran el castigo físico como vía aceptable para corregir conductas.</p> <p>Familias cuyas pautas no favorecen un trato respetuoso, ni el valor del esfuerzo en el estudio de sus hijos.</p> <p>Familias que tienen dificultad para cooperar y respaldar la labor del profesorado en situaciones contrarias a la convivencia.</p> <p>Falta de apoyo de las instituciones al profesorado en aspectos de convivencia entre el alumnado y entre alumnado y profesorado.</p>

<p>Relación entre los miembros de la comunidad educativa</p>	<p>Al ser un claustro pequeño el profesorado no tiene una cómoda disposición de horario para otras actividades educativas sin alumnado, lo que influye en la participación general del centro.</p> <p>Al ser poco profesorado hay más trabajo ya que hay que hacer uso de horas de no atención al alumnado, como: las horas de Jefatura de Departamento, horas de cumplimentación de tutoría, entre otras; para tratar temas de convivencia.</p> <p>Hay ocasiones que los conflictos que generan los alumnos no tienen la gravedad que se les asigna o con la que se tratan.</p>	<p>La participación de los padres tiene una función de control y de fiscalización, no es de colaboración.</p> <p>El centro en un pueblo pequeño facilita la circulación de rumores e informaciones mal interpretadas.</p> <p>El intercambio de información sobre los alumnos siempre tiene connotación negativa.</p> <p>No es adecuada la respuesta en la participación de los padres.</p>
<p>Entorno del centro</p>	<p>No se aprecian debilidades</p>	<p>Personas ajenas al centro merodean en los alrededores durante los recreos e interactúan con los alumnos.</p>

Respecto a las **amenazas**, se señalan los valores que las familias pueden transmitir a sus hijos, que se reflejan en el día a día del centro. Asimismo, destaca la poca implicación de las familias y su escasa o deficitaria colaboración con el centro. Por su parte, el profesorado estima que los cambios legislativos, tan continuos y frecuentes, con respecto a la educación, desestabilizan muchísimo la labor docente. En este sentido, se valora la necesidad de recibir ayuda interdisciplinar de profesionales no docentes, de manera estable en el centro. En el entorno al centro, cabe indicar la presencia de personas ajenas al centro durante los recreos, que pueden interactuar con los alumnos y distorsionar la convivencia.

Finalmente, la tabla 7 recoge las estrategias propuestas por el profesorado, una vez analizadas las cuatro categorías del DAFO: debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

Tabla 7. Estrategias propuestas para atender la mejora de la convivencia en el centro.

Estructura y Organización del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Al ser un claustro pequeño se debe atender en claustro, algunos puntos de interés que implique a todo el profesorado como en actividades complementarias y extraescolares. • En sesiones de Comisión de Coordinación Pedagógica se recuerden las propuestas hechas al equipo directivo. • Las decisiones tomadas en CCP se hagan trasladando la opinión y voto de todos los miembros de los departamentos.
Gestión y organización de la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Si el alumnado expulsado no tiene tarea que realizar el profesorado de guardia se responsabilizará de que el alumno pida trabajo a su profesor de aula. • Los partes de incidencias que queden sin cumplimentar serán revisados regularmente por la Comisión de Convivencia y comunicará a los afectados la obligatoriedad de la cumplimentación. • Acordar desde principio de curso los temas a tratar en tutorías con el alumnado, respecto a la convivencia y principalmente a la prevención de problemas de convivencia. • Solicitar a la Consejería y al ayuntamiento la figura de un mediador. • Recibir a los padres con un piscolabis que sirva de acogimiento positivo, en las reuniones colectivas • Solicitar al ayuntamiento que colabore con la escuela de padres • Solicitar más colaboración con los Servicios Sociales del Ayuntamiento
Respuesta educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de un “Grupo de Trabajo” entre el profesorado que trate temas relacionados con la disruptión en el aula, motivación del alumnado, etc. • Demanda de cursos de formación sobre convivencia en el aula, destinado al profesorado. • Creación de un grupo de mediación entre el alumnado. • Continuar con el proyecto de participación de las familias que favorezca el seguimiento académico de sus hijos. • Disponer de las orlas de todos los grupos en el cuadernillo de guardias para que todo el profesorado pueda identificar al alumnado aunque no lo conozca.

Valores subyacentes en la Gestión de la Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación y atención individualizada. • Dialogar con el alumnado disruptivo y sus familias y trabajar la convivencia supervisado por la Comisión de Convivencia. • Educar en valores: respeto, justicia, tolerancia, etc. PAT, transversalidad, Atención individualizada. • Fomentar los valores de responsabilidad, con trabajos individuales, atención personalizada del alumnado por el profesorado. • En cuanto se observa algunos comportamientos inadecuados, se les llama la atención para tratar de solucionarlo. • Si alumnado tiene un comportamiento positivo que se le valore.
Relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información a los padres de los avances del alumnado. Por ejemplo, recogiendo informaciones positivas en el parte semanal. • Recoger en acta durante las sesiones de evaluación sin notas, los avances del alumnado y el tutor lo transmitirá a las familias. • En colaboración con otras instituciones (Ayuntamiento principalmente), realizar formación para padres.
Centro y entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar apoyo de la policía local y concejalía de juventud para evitar la presencia de personas ajenas al centro en sus alrededores durante los recreos.

En la dimensión de Estructura y organización del centro, se propusieron algunas fórmulas para mejorar la comunicación y hacer partícipes a todos los miembros del claustro en las decisiones. Esto implicaría una mayor implicación y responsabilidad del profesorado en la organización del centro.

Como estrategias para mejorar la Gestión de la convivencia también se aludió a una mayor implicación del profesorado y a la colaboración con entidades externas, específicamente con la concejalía de Asuntos Sociales. El profesorado debería estar más atento a las incidencias entre el alumnado, ajustarse al protocolo previsto en cada caso, y cooperar para que este aspecto se cumpla. Igualmente, se propuso una mayor colaboración entre el profesorado a la hora de atender al alumnado expulsado del aula. Se señaló la necesidad de considerar los motivos de la expulsión, así como el trabajo académico a realizar durante la permanencia del alumno/a fuera del aula.

En cuanto a la Respuesta educativa, se subrayó la necesidad de adquirir habilidades para manejar la disrupción en el aula y para favorecer la motivación del alumnado. Se destacó también la necesidad de que el profesorado conociera mejor al

alumnado. En este sentido, se propuso que el profesorado de guardia tuviera acceso a las fotografías de todo el alumnado, para poder tratarlos por sus nombres.

De cara a favorecer la implicación del alumnado en la mejora de la convivencia, se propuso la creación de un grupo de mediación y alumnado ayudante. El objetivo sería promover la búsqueda de soluciones para aquellos conflictos del alumnado que no sean detectados por el profesorado. La creación de este grupo permitiría potenciar la cultura de la mediación y el uso del diálogo como alternativa a la violencia.

Otras propuestas en la dimensión de la Respuesta educativa, se dirigían a aumentar la implicación de las familias. En concreto, se propuso la elaboración de proyectos, por parte de profesorado voluntario. Se apuntó también el acercamiento al centro a través de citas presenciales, elaboración de instrumentos que favorecieran la reflexión respecto a las estrategias educativas utilizadas con sus hijos, grupos de trabajo integrados por familias y profesorado para compartir experiencias respecto a pautas educativas, medidas correctoras, planificación del tiempo de ocio, seguimiento del trabajo académico en casa, etc.

Se planteó la necesidad de promover una comunicación positiva de todos los sectores, potenciando el diálogo y la educación en valores. Para ello, se propuso fomentar la mediación como proceso de resolución de conflictos, y la atención individualizada para favorecer la reflexión y la responsabilidad del alumnado que actúe en contra de las normas establecidas. Se señaló la necesidad de que el centro fuera un modelo de referencia de los valores a transmitir. Por último, se indicó la necesidad de valorar el comportamiento positivo del alumnado, facilitando información a las familias sobre los avances del alumnado. En concreto, se propuso que, en los partes diarios de clase y en las actas de las reuniones de los equipos docentes, se recogiera información positiva sobre el alumnado. Esta información se tenía que hacer llegar a las familias a través de diferentes vías: carta, telefónica o por cita presencial entre tutor y familia o profesor y familia. La formación de los padres también fue considerada importante. En este caso, se propuso la colaboración con el Ayuntamiento para promover la escuela de padres.

Respecto al entorno y las características del centro, no se señalaron aspectos negativos. Sin embargo, se señaló que la presencia de personas ajenas al centro en los alrededores durante los recreos repercutía negativamente en el alumnado. Por ello, se

propuso colaborar con la policía municipal y con la concejalía de juventud para evitar la presencia de extraños en los alrededores del centro.

Discusión

En general, los aspectos que fueron valorados positivamente - la organización del centro y su gestión de la disciplina, las buenas relaciones entre profesorado-alumnado, etc.- indicaron una buena situación de partida, y un clima adecuado para cualquier intervención dirigida a la mejora. Así, la buena organización permitiría identificar con facilidad en qué nivel se podían introducir cambios, y quiénes serían los agentes responsables de los mismos. Contribuiría también a que el reparto de tareas y funciones fuera democrático y transparente, lo que resulta esencial para unas buenas relaciones entre el profesorado.

Una gestión adecuada de la disciplina facilita la detección y la toma de decisiones en diferentes niveles de la organización. En este sentido, si no respondía a la necesidad prevista, el problema podría ser derivado al siguiente nivel de más autoridad y más responsabilidad en medidas correctoras. Por otro lado, una gestión adecuada de los problemas de convivencia promueve un clima de apoyo y comprensión entre los miembros de la comunidad educativa. Esto resulta esencial para construir buenas relaciones y para poder resolver los conflictos. "Sin construir relaciones, los conflictos vuelven y vuelven, porque no se resuelven (Viñas, 2004, p. 31). En la resolución pacífica de conflictos, no es suficiente considerar sólo la resolución de cada problema, la construcción de relaciones es clave, por lo que debe tratarse como un objetivo central, de carácter global. Por último, las buenas relaciones dentro del centro sirven como modelo de aprendizaje y de reflexión, lo que supone un punto de referencia adecuado para favorecer la convivencia.

Para favorecer un clima positivo en los centros educativos es necesario potenciar determinados valores, como el respeto a la diversidad y el rechazo frente a cualquier tipo de agresión (Orpinas y Horne, 2006). En este sentido, el profesorado valoró positivamente que la gestión de la disciplina del centro se hiciera atendiendo a dichos principios. No obstante, era necesaria una mayor supervisión y coordinación. Asimismo, en la gestión de los conflictos no debía perderse de vista que todo el alumnado puede aprender, y que todas las personas deben ser tratadas con respeto y

dignidad (Orpinas y Horne, 2006). En la gestión de los problemas de convivencia, nos enfrentamos a distintos tipos de conflictos, no a un problema de “buenos” y “malos”.

Contar con un entorno seguro, cuidado y agradable, presenta ventajas evidentes, ya que evita la inseguridad y el vandalismo que resultan más probables cuando el entorno está deteriorado y poco vigilado. El buen estado del material y de las instalaciones facilitaba que profesorado y alumnado se encontraran a gusto mientras trabajaban o estudiaban.

En cuanto a los aspectos valorados negativamente, se destacó la falta de habilidad del profesorado para afrontar la disrupción, la falta de seguimiento de los partes de incidencia, las actitudes sexistas y homofóbicas, la falta de apoyo por parte de las familias. En opinión del profesorado, el clima del aula estaba afectando de forma decisiva a la insatisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se ha constado que la disrupción en el aula no sólo provoca retraso en el aprendizaje, sino también el deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales (Fernández, 2006). Por tanto, resultaba evidente la necesidad de mejorar las habilidades del profesorado para abordar la disrupción del aula; el estilo docente empleado; las estrategias para motivar al alumnado, la resolución de conflictos, etc. En la misma línea, la excelencia en la enseñanza reduce los problemas de comportamiento en el aula y promueve un clima positivo (Orpinas y Horne, 2006)

Una gestión adecuada de la disciplina requiere el cumplimiento de los procedimientos establecidos por parte de todo el profesorado. Cuando esto no se hace, se producen agravios comparativos entre el alumnado, que generan frustración y malestar. Era esencial que este punto fuera atendido, promoviendo la implicación y participación de todo el profesorado en un modo de actuación común. Además, la uniformidad en la actuación, el rigor en las decisiones y el apoyo entre los compañeros facilitarían el análisis de los conflictos y de sus consecuencias. Lo que permitiría realizar un diagnóstico más ajustado del clima de convivencia (v.g. qué conflictos se repetían y en qué contextos, qué medidas correctoras funcionaban mejor, etc.).

Las actitudes sexistas y homofóbicas existentes entre el alumnado, constituían una dificultad importante para la convivencia del centro. La escuela debe potenciar los valores de respeto a la diversidad y de tolerancia. Sin embargo, este objetivo no es

posible sin la colaboración de las familias, principal fuente de influencia en este caso. Incluso con buenas intenciones, las familias cometen errores en la educación de sus hijos e hijas. Esta realidad debe ser asumida y afrontada por la escuela, favoreciendo que se transmitan los valores necesarios para la convivencia tanto en el entorno educativo como fuera de él. En este sentido, se consideró importante potenciar la formación de las familias a través de los recursos municipales, o del propio centro, fomentando las escuelas de padres, y otros proyectos de participación de las familias. Según Jares (2006), familias y centro están condenados a entenderse en base a cuatro razones fundamentalmente. La primera, que persiguen un objetivo común, la educación del alumno/a y del hijo/a. En segundo lugar, la educación es tan compleja que sólo puede ser abordada con la cooperación de todos los sectores afectados. En tercer lugar, es necesaria la colaboración familia-escuela para contrarrestar la influencia de los medios y del grupo de iguales, muy poderosa en las edades de los alumnos de secundaria. Por último, los resultados del informe PISA concluyen que la participación e implicación de las familias en los centros es un factor de calidad.

4.2 Programa de “Mejora del Clima de Convivencia”

El programa de Mejora del Clima de Convivencia ha sido diseñado atendiendo tanto a las recomendaciones de las instituciones educativas y de la investigación como a las necesidades detectadas en el IES Buenavista. En ambos casos, las demandas apuntan hacia un planteamiento integral, que priorice el desarrollo de factores protectores en el alumnado.

El objetivo general del programa es mejorar el clima de convivencia a través de dos líneas de actuación. Por un lado, la formación del alumnado, el profesorado y las familias. Por otro, la introducción de mejoras en la organización y la gestión del centro. De la evaluación del contexto, se extrae además la necesidad de prevenir la violencia y la exclusión entre el alumnado, así como de fomentar la tolerancia hacia la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos. En el caso del profesorado, el diagnóstico subraya la demanda de formación en habilidades para generar un buen clima de aula (manejo de la disrupción y estrategias motivadoras del alumnado). Con respecto a la organización del centro, el diagnóstico indica la necesidad de favorecer la

comunicación entre las familias y el centro, de mejorar la gestión de los problemas de convivencia y las relaciones, sobre la base de valores educativos compartidos.

Los objetivos específicos del programa, así como las acciones desarrolladas para conseguirlos y los indicadores utilizados para evaluar su consecución aparecen descritos sucintamente en la tabla 8. En este capítulo se recoge un resumen del programa que es ampliamente descrito en una adenda de esta tesis. El programa está organizado en tres grandes bloques. Mientras que el primer y el segundo bloques describen la formación prevista para el alumnado y el profesorado, respectivamente, el tercero recoge todas las acciones relacionadas con la gestión de la convivencia.

Bloque I: Currículum de prevención de malos tratos entre iguales

Bloque II: Formación específica del profesorado

Bloque III: Gestión y organización de la convivencia

Tabla 8. Acciones, objetivos específicos e indicadores a evaluar en el Programa de “Mejora del Clima de Convivencia”

	Acciones	Objetivos específicos	Indicadores	
Valores acordados con un clima positivo de convivencia	Relaciones	Desarrollo del currículum para la prevención de los malos tratos entre iguales	Fomentar el trato respetuoso y la tolerancia entre iguales Resolver los conflictos de manera pacífica y disminuir las agresiones entre iguales	Mejora de las relaciones del alumnado, según ellos mismos (cuestionario) Mejora de las relaciones del alumnado, según el profesorado (cuestionario). Percepción de mejora en las relaciones del alumnado (entrevistas) Disminución de las agresiones (cuestionario del alumnado). Número de incidencias por agresión (registros)
		Puesta en marcha del Grupo de Mediación y Ayuda (EMA)	Aumentar la participación y la adaptación del alumnado Resolver los conflictos de manera pacífica y disminuir las agresiones entre iguales	Número de participantes en el EMA Número de incidencias resueltas por el Equipo de Gestión de la convivencia o por los tutores (registros). Valoración de la mediación por parte del alumnado y del profesorado (entrevistas) Número de conflictos resueltos por el EMA (registros).
		Formación familias	Implicar a las familias en los procesos de formación y convivencia Facilitar estrategias educativas a las familias Disminuir el “absentismo consentido”	Número de familias que participan en la formación Valoración que hacen las familias de la labor docente según el alumnado (cuestionario) Aceptación de la diversidad entre iguales (cuestionario y entrevistas) Indicadores de evaluación externa (ICEC) Disminución del “absentismo consentido”
	Respuesta educativa	Formación al profesorado en el manejo de la disrupción y en estrategias para motivar al alumnado	Mejorar la práctica docente del profesorado Disminuir la disrupción dentro del aula	Mejora de la práctica docente según el alumnado (cuestionario) Mejora de la práctica docente según el profesorado (cuestionario). Número de incidencias en el aula resueltas por el profesorado Número y tipo de incidencias en el aula (registros) Percepción de mejora de las condiciones en el aula por parte del profesorado (entrevistas)
	Gestión de la convivencia	Cartas informativas de seguimiento a las familias Modelo de entrevista inicial del tutor a las familias	Favorecer la comunicación centro-familia	Valoración de la comunicación profesorado-familias por parte del profesorado (cuestionario) Valoración de la comunicación profesorado-familias por parte del alumnado (cuestionario). Valoración de la comunicación familias-centro por parte de los distintos sectores (entrevistas)
		Protocolo para la atención y seguimiento de las incidencias	Favorecer la implicación del profesorado en la resolución de las incidencias Mejorar la gestión de la convivencia	Número de incidencias atendidas por el profesorado siguiendo el protocolo establecido (registros) Presentación de resultados del seguimiento de las incidencias. Número de reincidencias
		Jornadas de acogida Jornadas de bienvenida	Facilitar el conocimiento de las normas y protocolos que afectan a la convivencia en el centro. Disminuir el “absentismo consentido”	Conocimiento de las normas por parte del alumnado (cuestionario) Valoración de las jornadas de acogida y bienvenida Valoración de la marcha del curso (actas de los claustros y consejos escolares)
		Atención individualizada (IA) al alumnado con conductas contrarias a la convivencia	Mejorar la adaptación al centro del alumnado que lo requiere	Número de casos atendidos individualmente por curso Progreso del alumnado atendido en Atención Individualizada (registros)
		Coordinación con S. S. Coordinación con los centros de primaria	Disminuir el “absentismo consentido” Aumentar la adaptación del alumnado al centro	Valoración de la marcha del curso (actas de los claustros y consejos escolares)

4.2.1. Bloque I: Currículum de Prevención de malos tratos entre iguales.

En este bloque se describe el currículum formativo desarrollado para el alumnado. Se trata de un programa de prevención de malos tratos entre iguales, de aplicación universal, que se integra dentro del Plan de Acción Tutorial. Se imparte a todos los cursos en las sesiones de tutoría del primer trimestre. En la figura 2 pueden verse los módulos de dicho programa.

Objetivo: Fomentar el trato respetuoso y tolerancia, así como resolver los conflictos de manera pacífica y disminuir las agresiones entre iguales.

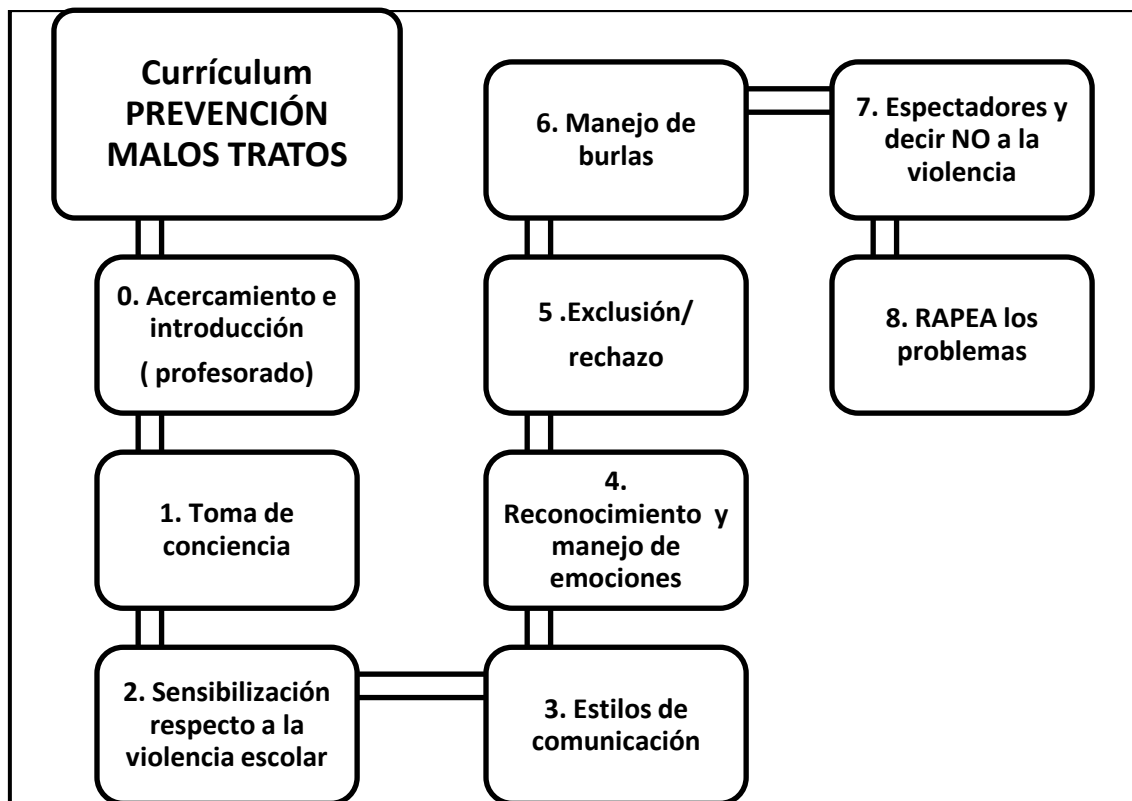


Figura 2. Módulos del currículum de prevención de violencia entre iguales

La finalidad de este currículum es potenciar la competencia social del alumnado, mediante la adquisición de habilidades que contribuyan al establecimiento de relaciones sociales positivas. Asimismo, se pretende potenciar la tolerancia a la diversidad y el rechazo hacia todo tipo de violencia. La elaboración de este currículum

ha estado guiada, fundamentalmente, por las aportaciones de Orpinas y Horne (2006) y González-Méndez (2007b).

Las sesiones de este currículum deben transcurrir como un diálogo entre el docente y los estudiantes, intercalando la transmisión de la información y la formulación de preguntas. La participación del alumnado en la búsqueda de respuestas es esencial para favorecer su implicación y la interiorización de los contenidos.

Es necesario contar con un equipo de profesorado con formación específica en temas de convivencia, y con habilidades profesionales y personales para trabajar estos temas con el alumnado. Este equipo facilitará la evaluación del proceso, aportando sugerencias de mejora a lo largo del mismo.

Módulo 0: Acercamiento al concepto de “violencia escolar”

Objetivo del módulo: Informar al profesorado, alumnado y familias sobre el currículum de prevención de malos tratos entre iguales para el alumnado.

Desarrollo del módulo

1) El profesorado participa en una sesión formativa dirigida a conocer los datos sobre malos tratos entre el alumnado del centro. Además, adquiere herramientas conceptuales y prácticas que facilitan la detección e intervención con el alumnado. Esta sesión inicial está diseñada para que el profesorado adquiera la competencia necesaria para trasladar dichos contenidos al alumnado, a lo largo de una semana.

2) Durante la semana de acercamiento a la “violencia escolar”, el profesorado traslada al alumnado la información recibida a través de las actividades específicas de cada asignatura: enunciados de problemas de matemáticas, ejercicios de lengua, preguntas y propuestas de actividades para distintas asignaturas.

3) En la sesión de tutoría de esa semana, se presenta al alumnado el currículum a desarrollar en las siguientes tutorías. Se les da también una carta para sus familias, con acuse de recibo, en la que se explican los objetivos del currículum, y se pide hacer un seguimiento en casa del trabajo desarrollado en el centro. Igualmente, se abre la puerta a las familias para resolver dudas y atender a sugerencias.

Módulo 1. Toma de conciencia de problema por parte del alumnado

Objetivo del módulo: Conocer las agresiones que se dan en el entorno escolar, los roles que pueden ser identificados y las posibles respuestas ante dichas situaciones.

Desarrollo del módulo

1. Se exponen los resultados del diagnóstico de la convivencia realizado en el IES Buenavista, ofreciendo datos sobre las agresiones más frecuentes entre el alumnado del centro y enfatizando que muchas agresiones son fruto de la intolerancia entre el alumnado.

2. Mediante diverso material audiovisual, con ejemplos de diferentes tipos de violencia, el alumnado debe comenzar a ver las escenas de otra forma: identificando distintos roles, incluido el papel de los espectadores como apoyo al agresor o ayuda a la víctima, etc. La sesión debe favorecer la reflexión mediante distintas preguntas. Se pretende reducir la tolerancia hacia este tipo de prácticas y acabar con el aislamiento de la víctima.

Módulo 2. Sensibilización respecto a la violencia escolar

Objetivo del módulo: Sensibilizar al alumnado respecto a las consecuencias de la violencia escolar.

Desarrollo del módulo

Se presentan 30 situaciones reales, extraídas de los libros de incidencias del centro. Algunas deben ser más fáciles de clasificar (ej. “me empujaron y dijeron que era una broma”) que otras (ej. “ha dejado de saludarme porque hay un problema entre un amigo suyo y yo”). El alumnado debe clasificarlas como maltrato físico, verbal o relacional. A continuación, se lleva a cabo una puesta en común para comprobar si han sido clasificadas correctamente. Se intenta así reforzar lo aprendido en la sesión anterior mediante la reflexión y el debate.

A continuación, se pide que elaboren un prototipo de cada tipo de maltrato y sus consecuencias, para terminar con una definición de cada tipo de violencia. Estas definiciones se recogen en una ficha elaborada a tal efecto.

Finalmente, se trabaja en grupos pequeños describiendo las circunstancias y emociones de una agresión vivida por alguno de ellos. Se busca favorecer el cambio de actitud enfrentándolos a situaciones sufridas en primera persona.

Módulo 3. Estilos de comunicación

Objetivos del módulo: Conocer los distintos estilos de comunicación y aprender técnicas asertivas.

Desarrollo del módulo

1. Se da a conocer al alumnado los diferentes estilos de comunicación, con ejemplos concretos. Tras cada ejemplo, se discute cuál es la intención del emisor y cuáles son las consecuencias sobre el receptor y sobre la interacción. Igualmente, se establecen cuatro condiciones imprescindibles para una comunicación adecuada: usar palabras y gestos adecuados; defender bien los propios intereses; tener en cuenta los argumentos y los intereses del otro; encontrar soluciones de compromiso razonables para ambas partes.

A continuación, se les pide que expresen la misma idea haciendo uso de los tres estilos de comunicación. Deberán discutir responder a varias preguntas: ¿cuál es la forma de reaccionar que cumple mejor las cuatro condiciones de una correcta comunicación? ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva, agresiva y asertiva? ¿Qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?, etc.

2. En segundo lugar, se describen varias técnicas asertivas (banco de niebla, el disco rayado, decir “no”, la aserción negativa, la interrogación negativa), que son practicadas en parejas mediante *rol playing*. Finalmente, algunas parejas representan ante la clase cómo aplicarían estas técnicas de asertividad en algunos supuestos.

Módulo 4. Reconocimiento y manejo de emociones para evitar respuestas agresivas

Objetivos del módulo: Comprender los mecanismos de control emocional y adquirir destrezas para controlarlas emociones en situaciones conflictivas.

Desarrollo del módulo

1. Se comienza generando una situación inesperada que provoque una emoción entre el alumnado. Se aclara entonces que se trata de una situación falsa que tiene la finalidad de ponerles en situación de entender los contenidos de la unidad.

Se explica, de forma sencilla, cómo funcionan los procesos emocionales. A continuación, se presentan algunas técnicas que permiten “enfriar” la reacción emocional (tiempo muerto, técnicas de respiración, realización de ejercicio extenuante, etc.). Se pide al alumnado que ordene las técnicas según su preferencia y que las anoten en su cuaderno.

2. En la segunda sesión, se trabajan la ansiedad y la ira de forma específica. Se debate sobre situaciones extraídas de su experiencia personal en las que deben señalar alternativas que no deriven en comportamientos violentos. Deberán registrar sus emociones durante una semana. A la semana siguiente, se valora la utilidad de cada técnica. Se refuerza el esfuerzo del alumnado por mejorar su control emocional.

Módulo 5. Exclusión y rechazo/ riqueza de la diversidad

Objetivo del módulo: Reconocer la diversidad como un elemento enriquecedor y reducir el rechazo percibido por aquellas personas que son consideradas diferentes

Desarrollo del módulo

1. Se presentan varios grupos de fotografías de rostros (González-Méndez, 2007b). En cada serie, se incluye un elemento “diferente” al resto. Debe variar en: género, apariencia de diferentes nacionalidades, aunque todos europeos, un rostro imposible (extraterrestre), etc. Algunos deben ser populares para el alumnado. A

continuación, el alumnado reflexiona individualmente sobre las diferencias que llaman su atención, recogiendo por escrito sus observaciones. El profesorado les orienta hacia la conclusión de que las diferencias que llaman la atención son siempre relativas.

2. Se reflexiona sobre las situaciones en las que han sufrido rechazo por llevar gafas, por usar una vestimenta determinada, etc. El profesorado debe favorecer la idea de aceptación y respeto a las diferencias, así como la riqueza que supone tener compañeros diferentes. Se cierra la sesión con unas conclusiones visibles, redactadas y aceptadas por todos.

Módulo 6. Manejo de burlas

Objetivo del módulo: Aprender estrategias que puedan ser utilizadas frente a las burlas de compañeros/as.

Desarrollo del módulo

1. Se presentan distintas estrategias para hacer frente a las burlas. Se les entrega al alumnado una ficha-resumen que puedan consultar en cualquier momento.

2. Por parejas, y mediante *role playing*, intercambian los roles de burlón y víctima con ejemplos facilitados por el tutor. Para finalizar, se debate cuáles son las estrategias más eficaces.

Módulo 7. Los espectadores son muy importantes para prevenir la violencia.

Objetivo del módulo: Promover las actuaciones de apoyo a los compañeros y compañeras que son objeto de maltrato.

Desarrollo del módulo

1. Se pregunta al grupo qué les sugiere la expresión: **“No es mi problema”** y se les pide que respondan varias cuestiones: ¿Qué solemos hacer cuando observamos una situación de violencia escolar?, ¿Por qué las personas que observan pueden ser pasivas? Se les hace ver que normalizar la situación nos lleva a dejar de apreciar su gravedad y favorecer su mantenimiento. A continuación, el alumnado lee un texto

basado en una historia de rechazo entre amigos de su misma edad, y responde a las cuestiones planteadas al final del mismo, a modo de reflexión sobre el comportamiento de espectadores, víctima y maltratador.

2. La clase se divide en grupos para elaborar un listado de pautas de actuación para remediar el problema que plantea la historia. Cada grupo expone a la clase sus aportaciones. Las propuestas se escriben en la pizarra y son valoradas por todos. Las diez más votadas pasan a formar parte del **Decálogo de Convivencia** de la clase.

Módulo 8 RAPEA los problemas. Decir NO a la violencia

Objetivo del módulo: Aprender a resolver los conflictos de manera pacífica

Desarrollo del módulo

1. Se explican los principales estilos de resolución de un conflicto (evitación, confrontación y buscar soluciones) y LOS PASOS para abordar un conflicto buscando soluciones. Para ello se escribe en vertical en la pizarra un acrónimo y se va explicando el significado de cada letra: **RAPEA los problemas**:

- ⇒ **R: Relájate, calma, párate y ponte en disposición de pensar.**
- ⇒ **A: Analiza el conflicto y qué objetivo tiene**
- ⇒ **P: Piensa en las distintas alternativas o soluciones del conflicto.**
- ⇒ **E: Elige la mejor opción.**
- ⇒ **A: Analiza si funciona realmente la opción elegida.**

2. Se proponen varias situaciones conflictivas para que cada grupo escoja una de ellas. Se les facilita una ficha con los cinco pasos, para que cada grupo indique las estrategias a aplicar en cada caso. Para finalizar, se las aportaciones de cada grupo. Debe hacerse una valoración constructiva de las diversas soluciones que se pueden presentarse, pero con la certeza de que siempre hay una alternativa a la solución violenta. Un cartel con los cinco pasos de RAPEA debe permanecer en el tablón de anuncios de la clase.

4.2.2. Bloque II: Formación específica del profesorado

La formación para manejar la disrupción en el aula y motivar al aula suele ser una demanda entre el profesorado (Ortega y Del Rey, 2003) y, en el IES Buenavista, la evaluación de proceso así lo puso de manifiesto. Por esta razón, el programa de Mejora del Clima de Convivencia incluye un bloque de formación específica para dar respuesta a esta necesidad.

Objetivo: Mejorar las destrezas del profesorado en su práctica docente para reducir la disrupción, motivar al alumnado y mejorar las relaciones dentro del aula.

Una formación eficaz del profesorado requiere una metodología participativa, que permita la aplicación directa de las técnicas en el aula. A lo largo de cuatro sesiones, se trabajan distintos aspectos de la práctica docente que influyen en el clima del aula (figura 3). Se busca generar un ambiente propicio para el diálogo entre el profesorado participante, combinándolo con la adquisición de destrezas que puedan ser utilizadas directamente en el aula.

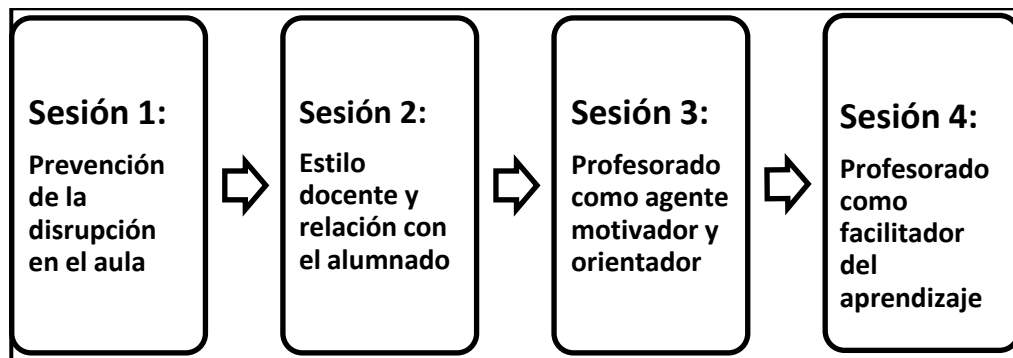


Figura 3. Secuenciación de las sesiones formativas con el profesorado

Sesión 1: La prevención de la disrupción en el aula.

Objetivo de la sesión: Conocer las tareas del desempeño docente que contribuyen a prevenir la disrupción en el aula.

Desarrollo de la sesión

1. Se describen las tareas incluidas en el desempeño docente. Algunas son realizadas habitualmente (diseño de actividades de aprendizaje, resolución de dudas o evaluación), pero otras son obviadas con cierta frecuencia (orientación y motivación del alumnado, la cooperación entre el profesorado para mejorar el currículo, etc.).

2. Se presentan 20 tareas docentes que pueden incidir, directa o indirectamente, en el clima del aula (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2004). El profesorado debe indicar que qué medida cada una de ellas se ajustan a las tareas propias del desempeño docente. En grupos, se debate cuáles están relacionadas con la convivencia del centro y cuáles son las que conviene trabajar para mejorar el clima del aula. El profesorado debe saber que las sentencias con las que está trabajando van a ser utilizadas para que el alumnado valore la práctica docente. Así, sabrá que se va a evaluar si traslada al aula lo aprendido.

Sesión 2: Estilo docente y relación con el alumnado

Objetivo de la sesión: Mejorar el estilo docente con el fin de propiciar un clima positivo en el aula.

Desarrollo de la sesión

Tras presentar los resultados de las valoraciones realizadas por el profesorado y por el alumnado respecto a las 20 tareas, se plantean varias actividades a trabajar en el aula:

- 1) Llevar un **diario de las sesiones de clase** en el que se deje constancia de aquellas clases en las que el profesor haya salido satisfecho. Se facilita una guía de qué actitudes, conductas y momentos atender para incluir en el diario. Se debe enfatizar la necesidad de tratar a todo el alumnado por igual, recordando que la percepción del profesorado no suele coincidir con la que tiene el alumnado.

- 2) Se presenta y discute una propuesta de normas de aula. Se enfatiza la necesidad de coherencia por parte de todo el profesorado, así como la importancia de darlas a conocer al alumnado.
- 3) Se invita a **revisar aquellas actividades de clase** que el alumnado valora menos favorablemente, y a **diseñar actividades alternativas** que resulten motivadoras.

Sesión 3: El profesorado como agente motivador y orientador

Objetivo de la sesión: Aprender a motivar y orientar al alumnado con el fin de propiciar un clima positivo en el aula.

Desarrollo de la sesión

1. Se muestran las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el manejo de la disrupción en el aula y sobre el interés (académico y personal) que muestra el profesorado hacia el alumnado. Se debate por qué se producen divergencias entre el punto de vista de los docentes y del alumnado.

2. Se entrega una documentación con diferentes estrategias para abordar la disrupción en el aula, para mostrar interés por el aprendizaje del alumnado y para mejorar las expectativas de logro del alumnado (Ver Adenda).

Sesión 4: El profesorado como facilitador del aprendizaje

Objetivo de la sesión: Conocer estrategias de ayuda al alumnado que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo de la sesión

En esta sesión, se pretende que el profesorado conozca distintas estrategias que pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento del rol docente como agente decisivo en los actos didácticos.

1. Se ofrece una definición de la ayuda que puede prestarse al alumnado y distintos ejemplos. Se utiliza soporte audiovisual para presentar tres tipos de ayuda: Ayuda intelectual, Ayuda emocional y Ayuda conductual. Se debate sobre su eficacia.

2. Se facilita una tabla con acciones concretas que el profesorado puede realizar en el aula (ver Adenda) para relacionarlas individualmente con algún de los tipos de ayuda anteriores. Posteriormente, se hace una puesta en común.

3. Se presenta una tabla con las características del aprendizaje cooperativo y competitivo (ver Adenda). El profesorado discute sobre el contenido de la tabla y sus implicaciones para su labor docente. De esta forma, pueden aflorar posiciones diferentes, muchas veces implícitas, sobre la práctica docente.

4.2.3. Bloque III: Gestión y organización de la convivencia

Este bloque recoge diversas actuaciones dirigidas a mejorar la dinámica y el funcionamiento del centro educativo, orientadas por los principios de participación democrática, transparencia en la gestión, carácter educativo de las medidas adoptadas frente a los problemas de convivencia y evaluación para la mejora.

Objetivo: Establecer normas y protocolos claros y consensuados que favorezcan un clima positivo y permitan atender los problemas de forma transparente y eficaz.

A continuación, se describen las actuaciones de los distintos órganos y los planes del centro directamente relacionados con el programa de mejora de la convivencia (figura 4).

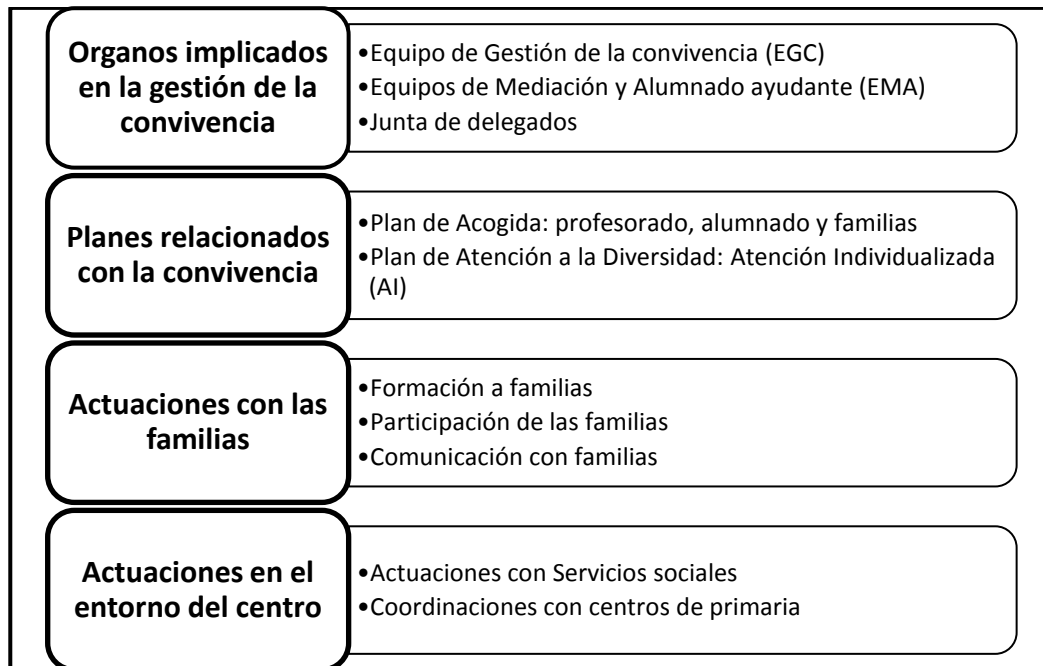


Figura 4. Órganos, planes y actuaciones relevantes contemplados dentro de gestión y organización de la convivencia en el programa.

4.2.3.1 Órganos implicados en la gestión de la convivencia

i. El equipo de gestión de la convivencia

Las tareas del Equipo de Gestión de la Convivencia (EGC) son las siguientes:

a. Revisión y estudio de las incidencias registradas

Los registros de las incidencias permiten analizar la evolución del clima de convivencia y el grado de cumplimiento de protocolo de gestión de convivencia. De esta forma, el EGC está en condiciones de ofrecer una retroalimentación continuada al profesorado y de hacer propuestas para la mejora. Cuando se observa incumplimiento del protocolo, se aplican dos tipos de intervención. En el primero, un miembro del EGC informa al profesor afectado del incumplimiento del protocolo. En el segundo, se informa al claustro y al consejo escolar del incumplimiento del protocolo, donde se establecen las medidas a tomar.

b. Intervención en los problemas que afectan a la convivencia

Para poner en marcha el protocolo de actuación requiere comenzar detectando el problema. El protocolo asegura que cualquier miembro de la comunidad educativa pueda informar del problema, ya sea individualmente o a través de un órgano colegiado. Una vez que el EGC conoce el problema, los pasos son: 1) definir el problema en profundidad; 2) identificar los factores protectores y de riesgo sobre los que se puede intervenir; 3) diseñar la intervención para reducir el impacto negativo en la convivencia; 4) informar de la medida a quienes proceda y aplicarla con la mínima distorsión de la organización del centro; y 5) valorar los resultados de la intervención. En los casos especialmente sensibles, se debe proceder de forma individualizada.

c. Informes periódicos sobre la convivencia.

El EGC elabora informes sobre las actuaciones contrarias a las normas de convivencia, extrayendo conclusiones y haciendo propuestas de mejora. Estos informes son presentados en los claustros, los consejos escolares y la junta de delegados.

d. Propuestas de medidas preventivas para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.

El EGC interviene en la adopción de medidas preventivas y en la promoción de un clima positivo de convivencia. Dado que el conocimiento de las normas y protocolos de convivencia es la base para una gestión democrática y transparente, el EGC participa en las Jornadas de Acogida, las Jornadas de bienvenida; la Acción Tutorial; las reuniones de padres y madres, etc. Asimismo, el EGC propone medidas innovadoras para dar respuesta a necesidades detectadas, y participar en su organización y aplicación. Tales propuestas son presentadas al Claustro y Consejo Escolar para ser aprobadas.

ii. El equipo de mediación y de alumnado ayudante

El Equipo de Mediación y Ayudante (EMA) está integrado por profesorado y alumnado que recibe formación en mediación. Su colaboración en la resolución de conflictos persigue los siguientes objetivos:

Objetivos:

1. Favorecer el uso de estrategias para el diálogo y la solución pacífica de los conflictos
2. Promover actitudes de cuidado y respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa

Según Cowie (2011), los sistemas de ayuda y de mediación entre iguales contribuyen a reducir la exclusión social y el impacto emocional de situaciones adversas, generando al mismo tiempo comportamientos positivos en toda la comunidad educativa. Por tanto, el EMA ha sido diseñado para contribuir a la mejora del clima de convivencia, al transmitir la cultura de la mediación entre todos los sectores de la comunidad educativa. El EMA acoge a todo el alumnado que voluntariamente quiera participar, con la condición de realizar la formación específica y el compromiso de una actitud responsable y coherente con una convivencia pacífica, democrática y responsable. Las principales actividades del EMA son:

1) Formativas: de estrategias como asertividad, resolución de conflictos, habilidades sociales, escucha activa, entre otras.

2) Acogimiento: desde el primer día de curso, el alumnado del EMA da la bienvenida al alumnado que ingresa en 1º de la ESO, y da apoyo al nuevo alumnado que se incorpora al centro en cualquier momento del curso.

3) Presentación y sensibilización: Dan información sobre sus funciones e invitan a la participación, señalando las vías para contactar con el equipo y para adherirse a él voluntariamente.

4) Mediación: El EMA participa en la mediación y/o hace seguimiento de las mediaciones. Asimismo, puede detectar e intervenir en situaciones conflictivas de tipo

relacional. El alumnado que participa en el EMA desarrolla actitudes cooperativas y de responsabilidad. Asimismo, sirven de modelo a sus iguales.

5) Evaluación: Durante las sesiones de seguimiento, el EMA expone las situaciones en las que interviene e indica cómo las aborda. A final de curso, se valoran las intervenciones se hacen propuestas de mejora para el siguiente curso.

iii. La Junta de Delegados

La elección de delegados y delegadas requiere especial atención. En dos sesiones de tutorías, se informa sobre el perfil que debe tener el alumnado que ejerza las funciones de alumnado ayudante y de delegados/as y se procede a su elección.

Objetivos:

1. Fomentar actitudes de respeto y responsabilidad
2. Favorecer relaciones constructivas entre iguales.

Los miembros de la **Junta de Delegados** firman un documento en el que se comprometen a: 1) cumplir las funciones y responsabilidades propias del cargo; 2) tener una conducta adecuada al cargo; y 3) asistir a la formación específica para la Junta de Delegados. Este procedimiento trata de dar rigor y relevancia a la elección. La Junta de Delegados constituye un órgano colegiado, que entre sus funciones tiene las de detectar conflictos y fomentar la organización de actividades de carácter cooperativas, lúdico-educativas, etc.

4.2.3.2 Planes relacionados con la convivencia

i. Plan de acogida

Objetivos:

1. Favorecer la integración y adaptación al centro de los nuevos miembros
2. Dar a conocer la organización y funcionamiento del centro
3. Promover el sentimiento de pertenencia al centro
4. Minimizar situaciones confusas que pueden interferir en el funcionamiento del centro

5. Fortalecer y valorar a las personas que se incorporan

El plan de acogida incluye las Jornadas de Acogida y las Jornadas de Bienvenida.

Las **Jornadas de Acogida** se llevan a cabo tanto con el alumnado como con el profesorado que se llega por primera vez al centro. Los recién llegados conocen así el funcionamiento del centro en un ambiente cordial. Las familias son invitadas el primer día de curso y acogidas también por los equipos docentes y los integrantes del EMA. Posteriormente tiene lugar una sesión informativa con el equipo directivo.

Jornadas de Bienvenida. Estas jornadas están orientadas a mejorar las relaciones tanto entre el alumnado como entre el alumnado y el profesorado. En estas jornadas, se aprovecha para dar a conocer las normas y protocolos, contribuyendo así a la claridad y la transparencia en la gestión de la convivencia.

ii. **Medidas de Atención Individualizada**

Las medidas de **Atención Individualizada** están pensadas para abordar aquellos problemas de convivencia que implican mayor persistencia y/o gravedad. Estas medidas se apoyan en la normativa vigente, Orden del 7 de junio de 2007, por el que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº124 de 21 de junio de 2007 y Orden 7 de junio de 2010, por la que se regulan que han de regir los planes, proyectos y programas de intervención dirigidos a mejorar la calidad y equidad en educación, de aplicación en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 116 de 15 de junio de 2010.

Los objetivos de estas medidas son:

1. Atender de manera específica al alumnado que presenta conductas contrarias a la convivencia del centro.
2. Facilitarle estrategias para abordar su situación personal.
3. Ayudarle a reflexionar sobre las consecuencias de su actuación y darle la oportunidad de aplicar las habilidades aprendidas.

La finalidad de la Atención individualizada (AI) es reeducativa y no punitiva. Se aplica por igual a todo el alumnado que haya tenido, al menos, dos incidencias de convivencia debidamente registradas y que haya sido derivado por el EGC.

En horario lectivo y fuera del aula, se abordan tanto el trabajo curricular como las actitudes y la competencia social. Respecto a esto último, se trabaja el desarrollo de habilidades para afrontar y resolver sus problemas de manera pacífica, así como atender a los aspectos morales de las consecuencias de su comportamiento. La dinámica seguida en cada AI queda registrada en un documento (ver programa). Este documento llega a las familias y es firmada y devuelta al centro.

4.2.3.3 Actuaciones específicas con las familias

El programa pretende compartir una serie de valores con las familias, favoreciendo su participación y su implicación responsable.

Objetivos:

1. Implicar a las familias en los procesos de formación de sus hijos e hijas
2. Facilitar estrategias educativas a las familias
3. Fomentar la cooperación entre el profesorado y las familias.

Para conseguir estos objetivos las acciones son:

⇒ Proporcionar **información** sobre el funcionamiento, normas y protocolos del centro:

- Acogida de las familias al inicio de curso para ofrecerles información sobre las normas y protocolos del funcionamiento del centro. Se les indica qué se espera de ellos, como responsables de la educación de sus hijos. Se trata con especial atención el problema del absentismo y lo que el centro denomina “absentismo consentido”. Se les informa de la importancia de su implicación en: las actividades complementarias, el uso de la agenda, la respuesta ante las cartas informativas, las convocatorias grupales o individuales, y cualquier otra comunicación familia-centro.

- Las reuniones con las familias se preparan de manera especial, celebrando reuniones con tutores, el equipo de gestión de la convivencia y se informa en la

Comisión de coordinación pedagógica, para revisar los contenidos, asegurar la organización coordinada y disponer de los materiales específicos.

⇒ Mejorar la **comunicación** con las familias a través de diferentes vías:

- **Cartas periódicas** a las familias en las que se incluye información de los partes semanales: seguimiento y rendimiento académico, absentismo, problemas de convivencia. Las cartas incluyen también **refuerzos positivos** para las familias y sus hijos/as.

- **Comunicación habitual**: a través de sms, teléfono, con registro de llamadas; correo electrónico.

- **Entrevista**. El profesorado recibe pautas específicas sobre cómo realizar las entrevistas con las familias. Se dispone de un modelo para la entrevista que se realiza a principio de curso.

- **Agenda escolar**. Se trata de una vía de comunicación esencial entre la familia y el centro. Incluye un decálogo de participación de las familias para una buena convivencia (elaborado en los talleres formativos a padres, por los propios participantes) y consejos para padres para mejorar la atención académica de sus hijos. Además incluye las normas de funcionamiento, las pautas en caso de acciones contrarias a la convivencia, etc.

⇒ **Formación a familias**. El programa incluye una serie de actividades formativas, agrupadas en un proyecto denominado “hogar, dulce escuela”. La asistencia a este programa es voluntaria. La temática varía según las necesidades detectadas por el centro y los intereses manifestados por las familias. Los temas que el centro considera prioritarios son: 1) relaciones padres/madres e hijos/as, 2) estrategias educativas de padres/madres, y 3) resolución de conflictos.

⇒ **Actividades lúdicas**. Talleres en los que participan las familias y el alumnado del centro (elaboración de galletas, elaboración de obsequios para entregarlos en las sesiones grupales de recogida de notas, et.). Este tipo de actividades favorece un clima positivo que luego se traslada al clima del centro.

4.2.3.4 Actuaciones en el entorno social

Desde una perspectiva ecológica, debe presentarse atención al contexto social en el que está ubicado el centro educativo. De ahí, la importancia de establecer vías de colaboración con los Servicios sociales municipales y con los centros de primaria de los que procede la mayoría del alumnado del centro.

i. Actuaciones con los Servicios Sociales municipales

Objetivo: Actuar de forma coordinada frente al absentismo y los problemas de convivencia

Aunque la normativa vigente señala que debe haber comunicación entre centros escolares y servicios sociales, este programa establece cómo debe ser dicha colaboración. En concreto, se han introducido mejoras en la documentación mensual que se envía a los servicios sociales, incluyendo información sobre: 1) la intervención realizada por el centro ante faltas injustificadas; 2) los casos que se consideran de absentismo consentido; 3) las situaciones en las que el centro considera que ha existido dejación de la responsabilidad parental ante problemas de convivencia en el centro. Para el control y seguimiento del absentismo, se estableció un protocolo de coordinación con reuniones a lo largo del curso.

ii. Coordinación con centros de primaria

Objetivo: Establecer vías de comunicación con los Centros de Enseñanza Primaria para facilitar la adaptación al centro del alumnado de nuevo ingreso.

Se llevan a cabo reuniones trimestrales orientadas a favorecer el tránsito a la secundaria, mejorando la adaptación y el rendimiento del alumnado. En tales reuniones se tratan temas relacionados con los contenidos y procedimientos de las distintas asignaturas, pero también se recaba información sobre el alumnado de nueva incorporación que permita adoptar medidas tales como la atención a la diversidad.

Estudio 2. Evaluación de proceso

La evaluación del proceso se realizó a través de dos estrategias. Por un lado, se hizo un seguimiento del desarrollo programa con el fin de detectar posibles dificultades en la implementación del mismo e indicios de mejora. Por otro, se analizaron las opiniones de distintos miembros de la comunidad educativa con el fin de poder interpretar el proceso seguido por el programa y sus consecuencias sobre el centro.

5.1 Evaluación de la implementación del programa

La implementación del programa fue evaluada a través de distintas medidas, que fueron tomadas en distintos momentos del proceso. Por un lado, se evaluó la evolución de las incidencias a través de un registro que incluía tanto el número y tipo de incidencias como la respuesta dada a las mismas por parte del profesorado. Igualmente, se tomó nota de la participación del alumnado, el profesorado y las familias en las actividades del programa. El contenido de los registros y documentos fue objeto de análisis periódico en distintas sesiones de evaluación y de coordinación, quedando así constancia de la evolución de las mismas en las actas correspondientes.

Por otro lado, el programa incluyó varios proyectos anuales dirigidos a promover la convivencia y la participación de las familias. Estos proyectos fueron presentados a la Consejería de Educación y aprobados para su aplicación en el centro. Su evaluación se llevó a cabo a través de los indicadores se recogen en la tabla 9. En las memorias finales se incluyeron los progresos y dificultades, así como distintas propuestas de mejora.

El registro de incidencias fue diseñado para recoger las denuncias hechas por el profesorado, u otro personal del centro, de acciones contrarias a la convivencia. Dicho registro permite describir la evolución de la gestión de las incidencias hasta que son resueltas, y podría ser consultado por el profesorado en cualquier momento. El diseño fue mejorado a lo largo del desarrollo del programa como resultado de la revisión y toma de decisiones de los órganos competentes (Equipo de Gestión de la convivencia, claustro de profesores y Consejo escolar). El modelo final consta de tres apartados donde se pueden indicar hasta tres niveles de actuación sobre la incidencia: 1) intervención del profesorado o personal laboral afectado, 2) intervención del tutor del alumnado denunciado; y 3) intervención del Equipo de Gestión de la Convivencia. Cada parte de incidencias permite recoger además información detallada sobre el proceso seguido por las mismas (ver Anexo 3.).

Tabla 9. Instrumentos e indicadores utilizados para el seguimiento del desarrollo del programa

Instrumento	Indicadores
Cuaderno de incidencias	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de incidencias • Nº de incidencias atendidas • Nº de expedientes y de amonestaciones • Naturaleza de las incidencias y faltas cometidas
Documentación institucional: actas (sesiones de evaluación, EGC, Claustros); Plan de convivencia; reuniones de coordinación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de convivencia realizados a lo largo del curso • Información incluida en las actas • Calidad de la información recogida en las actas. • Elaboración de documento institucional con indicaciones de estrategias, documentación de registro de falta, protocolos de actuación ante conductas contrarias a la convivencia incluyendo el absentismo.
Registros llevados durante la formación del alumnado en mediación y en el Equipo de ayuda	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de alumnos asistentes • Informe de satisfacción de participantes • Nº de intervenciones en mediación y EA • Acciones incluidas en proyectos
Participación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Información facilitada a las familias • Acciones incluidas en proyectos • Entrevista del tutor a las familias
Implicación de asuntos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de protocolo de actuación conjunta • Reuniones celebradas.

A partir de estos registros, el Equipo de Gestión de la convivencia elaboraba un informe trimestral que era presentado al claustro y al consejo escolar. Además de

contribuir a la toma de decisiones, estos informes permitieron tomar conciencia de los avances que se estaban produciendo. Tal como puede verse en las dos gráficas que aparecen a continuación, durante el desarrollo del programa se redujo el número de incidencias, tanto en las aulas como fuera de ellas. Por otro lado, también disminuyó el número de incidencias no atendidas por el profesorado, lo que indica su implicación en el desarrollo del programa.

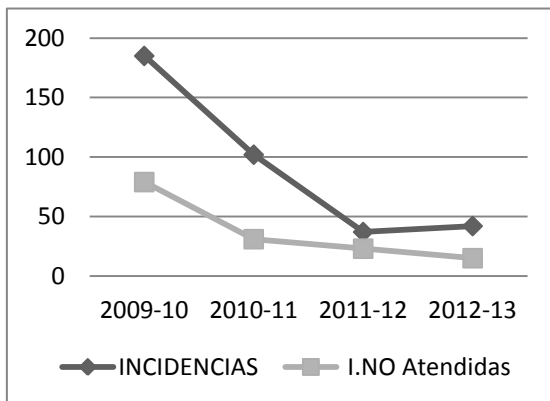


Figura 5. Evolución de las incidencias totales y las no atendidas

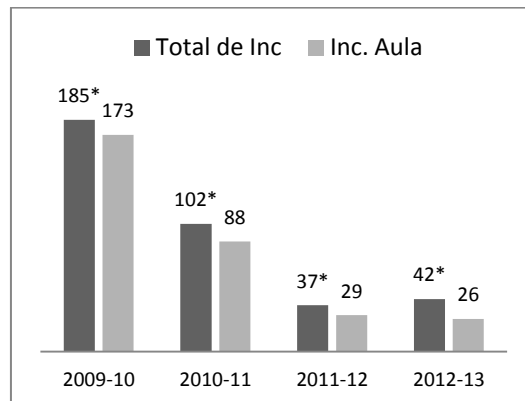


Figura 6: Disminución de las incidencias generales y de aula

Además de reducirse el número de incidencias, también disminuyó su gravedad (tabla 10). Así, por ejemplo, mientras en el curso 2009-10 fueron incoados cuatro expedientes, el número fue de cero en los dos últimos cursos. En curso 2010-11 destaca un aumento de las amonestaciones, que coincidió con la incorporación al centro de alumnado inmigrante, poco integrado en la cultura escolar. Tales amonestaciones se produjeron principalmente en el primer trimestre del curso, no siendo necesario tomar medidas equivalentes en los trimestres siguientes.

Tabla 10. Incidencias según el tipo de respuesta dada por el centro

Curso	Expedientes	Amonestación	Incidencias de Aula
2009-10	4	12	173
2010-11	2	21	88
2011-12	0	6	29
2012-13	0	1	26 ⁵

⁵ La diferencia entre las incidencias de aula y las totales se debe a que en las totales se incluyen además, las acontecidas en pasillos, recreos, transporte, comedor o actividades complementarias fuera del aula.

Por otro lado, el sistema de registro permitió poner de manifiesto un cambio en el tipo de medidas adoptadas, que pasaron de ser principalmente punitivas a tener un carácter educativo e integrador. Durante el desarrollo del programa, estas últimas medidas pasaron de ser excepcionales a convertirse en parte de la cultura del centro.

El programa incluyó distintas acciones orientadas a promover la implicación de las familias en el centro y a reducir el absentismo entre el alumnado (incluido el absentismo consentido). Para evaluar el nivel de participación de las familias en las distintas actividades realizadas (jornadas de acogida y de bienvenida, talleres de formación, etc.) se utilizaron los registros de los órganos de coordinación docente del centro. Además, las jornadas del inicio de curso fueron evaluadas en la comisión de coordinación pedagógica, y la evaluación de la formación de padres se recogió en varios informes. Las estrategias introducidas para mejorar la participación de las familias y las acciones dirigidas a reducir el absentismo fueron acordadas en claustro y trasladadas a los protocolos de gestión de la convivencia.

Durante el desarrollo del programa, los datos de la Consejería de Educación indicaron una reducción en el porcentaje de absentismo en el centro de más de cinco puntos. Asimismo, se registró un aumento en la implicación de las familias en el proceso educativo, que pasó de estar por debajo de la media de los centros del mismo tipo, a estar por encima.

Finalmente, todas las medidas que fueron valoradas positivamente fueron incluidas en el Proyecto Educativo, dentro del Plan de Convivencia del Centro: Jornadas de bienvenida y de acogida; dinámica de funcionamiento del EGC; Equipos de mediación y de Ayuda; tutorías de convivencia; dinámica y funcionamiento de la junta de delegados; Atención Individualizada y actuaciones ante absentismo escolar.

5.2 Evaluación cualitativa del desarrollo del programa y sus consecuencias

Una vez finalizada la implementación del Programa de Mejora de la Convivencia en el IES Buenavista, quisimos conocer la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el desarrollo del programa y sus efectos en el centro.

Participantes y procedimiento

En los estudios cualitativos, el número de participantes suele fijarse, una vez iniciada la recogida de datos, cuando se detecta redundancia o saturación en la información recabada (Merriam, 2009). De ahí, que siguiéramos este criterio a la hora de establecer el número final de participantes entre el alumnado y el profesorado.

Tabla 11. Características de los participantes por sector de la comunidad educativa

Sector de la Comunidad	Sexo	Antigüedad en el centro	Número
Alumnado	Mujeres (3)	5 años (2)	13
	Varones (10)	4 años (1)	
		4 años (5)	
		5 años (4)	
		6 años (1)	
Profesorado	Mujeres (4)	4 años (1)	7
		6 años (1)	
		10 años con interrupción (1)	
		9 años (1)	
	Varones (3)	4 años (1)	
		9 años (1)	
Personal Laboral y Servicios	Mujeres (3)	10 años (2)	4
		12 años (1)	
	Varón (1)	12 años (1)	
Representantes de Consejo Escolar del sector padres	Mujeres (2)	4 años (1)	2
		12 años con interrupción (1)	

Los participantes fueron 26 miembros de la comunidad educativa del IES Buenavista: 13 alumnos, siete profesores, cuatro trabajadores del personal laboral y servicios y las dos madres que integran el Consejo Escolar del centro. Dos de los cuatro trabajadores laborales mencionados eran padres de alumnos del centro. Atendiendo al sexo de los participantes, el 54% eran varones y el 46% mujeres. En la tabla 11, se describe la distribución por sexo y antigüedad en el centro de los participantes. Las edades del alumnado se situaban entre los 15 y los 17 años ($M = 16.15$ y $DT = 0.96$); las

del profesorado entre 36 y 55 ($M = 43$ y $DT = 4.01$); y las del personal laboral entre 40 y 54 ($M = 47$ y $DT = 5.14$). En cuanto a las madres, una tenía 39 años y la otra 45.

Criterios de selección de los participantes. Antes de seleccionar a las personas entrevistadas, se establecieron una serie de criterios:

1) Que estuvieran representados todos los sectores de la comunidad educativa del centro: alumnado, profesorado y personal laboral y de servicios. Asimismo, se incluiría una representación de las familias en el Consejo escolar, por considerar que su perspectiva podía ser diferente a la del profesorado.

2) Que hubieran estado vinculadas al centro al menos cuatro años para garantizar que conocieran cómo era el clima de convivencia antes de comenzar la intervención, y que pudieran apreciar posibles cambios a lo largo del proceso de intervención. Dado que en el IES Buenavista no se cursa Bachillerato, el alumnado puede ingresar y egresar en cuatro años naturales. Por esta razón, se eligió a alumnado que hubiera repetido al menos un curso. Por otro lado, este criterio fue también relevante a la hora de elegir al profesorado, ya que este colectivo tiende a cambiar de un curso para otro.

3) Que el alumnado entrevistado fuera lo más heterogéneo posible. Una de las estrategias de análisis que combinan metodologías cualitativas y cuantitativas consiste en detectar casos extremos, mediante un tipo de datos, que después son analizados mediante otro tipo (Caracelli y Greene, 1993). En este sentido, en la selección del alumnado decidimos contar tanto con casos extremos como con alumnado sin especial implicación en los problemas de convivencia. Entre los casos extremos, participaron tres alumnos que contaban con incidencias tipificadas como graves y dos que habían participado en los equipos de mediación y ayuda (EMA). Por otro lado, el centro imparte tanto enseñanzas de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) como PCE (Programa de Cualificación Profesional conducente a título de Secundaria). En este sentido, siete de los alumnos cursaban la ESO y los otros seis el PCE. A su vez, de los alumnos que cursaban la ESO, tres de ellos lo hacían en un programa de diversificación curricular (PDC). Junto a su escaso éxito académico, tres

presentaban comportamientos disruptivos, seis mostraban una adaptación adecuada y el resto sólo había presentado algún concreto de convivencia. Cabe añadir que un alumno presentaba informe psicopedagógico y tenía apoyo académico con la profesora especialista en Pedagogía Terapéutica durante cuatro horas de su horario.

4) Finalmente, seleccionamos testigos directos (profesorado y alumnado) e indirectos de la intervención realizada en el centro (personal laboral y representantes de las familias en el Consejo escolar). En cuanto al personal laboral y de servicios, todos los miembros de este sector tenían una antigüedad en el centro superior a cuatro años y los representantes de las familias del Consejo Escolar también cumplían este requisito.

Realización de las entrevistas. Antes de comenzar, la entrevistadora se aseguró de crear el clima adecuado, explicó el objetivo de la entrevista, la importancia de expresar libremente sus opiniones, y la confidencialidad de la información recabada. La participación fue voluntaria en todos los casos. Las entrevistas se desarrollaron en un lugar tranquilo, a lo largo de una única sesión de 20-40 minutos. Tras plantear cada pregunta, la entrevistadora permitía responder libremente a los participantes, durante el tiempo que fuera necesario. En el caso de los adultos, la recogida de información se hizo mediante grabación de imagen o sonido. Las entrevistas del alumnado, al ser menores de edad, se recogieron por escrito. Para asegurar un registro exacto de las mismas, se procedió a leer en voz alta lo recogido en cada pregunta, permitiendo que el alumnado entrevistado corrigiera o añadiera observaciones en ese momento. En ningún caso, los participantes rehusaron responder a alguna de las preguntas. La información fue analizada, buscando aspectos comunes y diferencias.

La entrevistadora aunaba las funciones de investigadora y directora del centro. Esta circunstancia exigió extremar el cuidado en el proceso, generando una atmósfera adecuada, que propiciara una comunicación abierta, positiva y libre de tensiones. Para ello, la entrevistadora hizo uso de su formación como mediadora y desplegó la empatía, la flexibilidad y la creatividad necesarias para generar confianza. Asimismo, tuvo en cuenta los criterios éticos y de responsabilidad en el proceso, tratando de

mantener una actitud neutral. A lo largo de todas las entrevistas, no detectó que se produjeran respuestas condicionadas por su rol de directora.

Instrumento

La entrevista fue diseñada para recabar información sobre el clima de convivencia y las consecuencias del programa (Anexo 4). Las preguntas se organizaron alrededor de siete grandes apartados: 1) clima de convivencia en el centro; 2) organización del centro; 3) gestión de la propia convivencia del centro; 4) intervención con el profesorado; 5) intervención con el alumnado; 6) relación entre los miembros de la comunidad; y 7) otros aspectos relevantes para la valoración del clima escolar.

Resultados

La información recabada a través de las entrevistas aparece descrita a continuación, organizada según los distintos apartados ya mencionados. La tabla 12 recoge las principales opiniones de las personas entrevistadas.

Tabla 12. Principales opiniones de las personas entrevistadas

La participación e implicación del profesorado en la gestión de los problemas de convivencia ha mejorado^{1,2,3,4}

Los protocolos y normas son claros y bien conocidos^{1,2}

El Equipo directivo ha favorecido la convivencia, haciendo seguimiento de las medidas desarrolladas^{1,2,3,4}

La intervención con el alumnado es valorada positivamente^{2,3}

Los equipos de mediación y de alumnado ayudante son bien valorados^{1,2,3,4}

Las relaciones entre el alumnado han mejorado^{1,2,3}

La relación con el profesorado es calificada de más cordial, flexible y dialogante^{1,4}

La participación de las familias en el centro ha aumentado^{1,2,3}

Nota. 1. Alumnado; 2. Profesorado; 3. Personal laboral del centro; 4. Madres representantes del Consejo Escolar

Clima de convivencia en el centro

Todos opinaron que el clima del centro era positivo en ese momento, y la mayoría (24 de los 26 entrevistados) señaló que había mejorado en los dos años anteriores. Sólo un profesor y una madre opinaron que no apreciaban cambios. El profesor sólo había observado cambios significativos en “casos particulares”, haciendo referencia a alumnos concretos que han modificado su actitud en el centro.

Los participantes destacaron mejoras en numerosos aspectos: la ayuda entre compañeros, la puesta en marcha de la mediación, la desaparición de peleas entre el alumnado, las buenas relaciones entre el alumnado, y entre profesorado y alumnado, el uso de diálogo y la reflexión para la resolución de problemas, un ambiente más relajado en las aulas que facilita la labor docente y las relaciones horizontales entre todos los miembros de la comunidad, etc. En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría dijo que no había nada destacable. No obstante, una alumna señaló “insultos entre compañeros y faltas de respeto hacia profesores”.

Al indagar sobre las causas de tales cambios, las respuestas se centraron en varios aspectos: a) cambio de actitud tanto en el alumnado como en el profesorado; b) medidas adoptadas para corregir conductas inadecuadas; c) aumento de la participación del profesorado y del alumnado en las actividades del centro; y d) oferta de programas de cualificación profesional (PCE) y de diversificación curricular (PDC). Esta oferta fue aprobada por la Consejería de Educación para su puesta en marcha durante el proceso de intervención, y permitió mejorar la atención a la diversidad del alumnado, disminuyendo así la conflictividad.

Entre las causas de la mejora señaladas por el alumnado, siete de los 13 alumnos entrevistados destacaron el cambio de actitud en el alumnado. En este sentido, señalaron “ahora hay más respeto entre compañeros, no estamos tan pendientes de meternos unos con otros”, “pasamos más de lo que nos digan, no le damos tanta importancia”. Además “ya no hacemos cosas como ir atrás a fumar” y “los de primero y de segundo nos ven a los mayores como referentes y no hacen las cosas que hacíamos nosotros”. Para la mayoría, la principal razón de estos cambios era haber aprendido a relacionarse de otra manera. No obstante, también se señalaron otras razones. Tres alumnos destacaron la puesta en marcha del grupo de mediación y las actividades para aprender a resolver conflictos. La atención individualizada fue destacada por dos alumnos, que dijeron que “les había ayudado a reflexionar”. Para otros dos alumnos, la mejora se debía a que ya no estaban en el centro algunos alumnos especialmente conflictivos. Finalmente, un alumno mencionó el interés de la dirección para que la convivencia mejorara y otro dijo no saber cuáles eran las razones.

Con relación a los cambios observados, el profesorado describió un abanico mayor de posibles causas. En concreto, dos profesores señalaron el cambio de actitud del alumnado y una mayor implicación del profesorado; tres destacaron el trabajo realizado para reforzar las normas y los protocolos de convivencia. Por otro lado, se señaló la importancia de la formación en mediación del alumnado, la formación del profesorado, la actitud responsable del Equipo Directivo ante los problemas de convivencia, las medidas que se adoptan ante los conflictos y la existencia en el centro de programas de diversificación curricular (PDC), y de cualificación profesional inicial (PCE). Todo esto ha contribuido a atender al alumnado de estos grupos de forma más específica, evitando situaciones problemáticas en el aula. Sólo un profesor dijo que el clima era positivo cuando llegó al centro y que no había observado cambios a ese respecto. No obstante, admitió mejoras en el comportamiento de algunos alumnos en particular.

Los miembros del personal laboral dijeron haber observado cambios en el alumnado. Uno de ellos destacó la importancia de los programas PDC y PCE desarrollados en el centro. Otro atribuyó los cambios a la organización y la gestión del centro. Un tercer miembro del personal laboral señaló como causa que “todo el personal del centro busca el bien de todos”. Finalmente, una persona dijo no saber cuál era la causa de la mejora del clima escolar.

Las opiniones de las dos representantes de las familias fueron opuestas. La que llevaba menos tiempo vinculada al centro dijo no apreciar cambios en el clima escolar, aunque lo valoraba positivamente. La otra madre, que llevaba más años vinculada al centro, sí apreciaba cambios. En este último caso, los cambios fueron atribuidos a las directrices del Equipo Directivo respecto a la convivencia del centro y su implicación para desarrollarla: “ha ido a mejor, la evolución se nota. Lo atribuyo a la Dirección del centro porque ha habido un guía que lo lleva”.

Tabla 13

Causas señaladas para explicar los cambios observados en el clima de convivencia

	Nº de respuestas
Cambios en la disposición o actitud de alumnos ^{1, 2, 3}	11
Los alumnos problemáticos se han ido del centro ¹	2
La realización de actividades sobre mediación y otras formas de Resolución de Conflictos ^{1,2}	4
Oportunidad para reflexionar ante un comportamiento contrario a la convivencia ¹	2
La existencia de PDC y PCE que favorece la atención a la diversidad ^{2,3}	2
Trabajo continuado para dar a conocer las normas y los protocolos del centro ²	3
Implicación del profesorado en su labor docente ²	2
Formación el profesorado ²	1
Interés del Equipo Directivo por promover un clima de convivencia adecuado ^{1,2,4}	3
Organización y funcionamiento del centro ³	1
Implicación de todos los sectores buscando “el bien de todos” ³	1
No sabe ^{1,2,3,4}	4

Nota. 1. Alumnado; 2. Profesorado; 3. Personal laboral del centro; 4. Madres representantes del Consejo Escolar

Organización del centro

El profesorado opinó que la organización tiene gran importancia en la convivencia de un centro escolar. Todos coincidieron en calificar la organización del centro como buena, o muy buena.

La mayor parte del alumnado estuvo de acuerdo en que la organización es importante en la convivencia del centro. No obstante, dos opinaron que no influye y otro no hizo ninguna aportación al respecto. El resto de entrevistados coincidió en que se trata de un aspecto importante, a excepción de la persona de limpieza que no sabía

qué opinar sobre este tema. Ninguno de los participantes valoró negativamente la organización del IES Buenavista.

El alumnado destacó diversas medidas organizativas en las que apreciaba cambios. Un tercio del alumnado señaló que el cambio más importante era la comunicación con los padres, haciendo referencia a la comunicación iniciada a través de sms, cartas, llamadas telefónicas, etc. Destacaron igualmente el efecto de otras medidas destinadas a incrementar el control y la supervisión: Por un lado, la atención Individualizada al alumnado con partes de incidencias: “ahora se vigilan más los conflictos y se envían sms si hay absentismo”. Por otro, la indicación en el parte semanal de clase de la letra “C” (de comportamiento), que refleja un mal comportamiento en el aula en la sesión indicada. Esta letra supone una consecuencia conocida por todos, la comunicación a la familia o la sesión de atención Individualizada. Para un alumno “la C del parte y el protocolo de atención individualizada hace que haya más control, y eso ayuda a controlarse”. Sólo dos alumnos indicaron la importancia que tiene conocer las normas y los protocolos sobre la convivencia, “el horario especial de 5 horas de jardinería, plan lector, actividades extraescolares, todo los medios que se ponen para que salgan, que se conozcan las normas, los protocolos...” Finalmente, algunos destacaron la posibilidad de acudir a mediación, la existencia de alumnos ayudantes, la existencia de un buzón de convivencia y la implicación del profesorado y del equipo directivo para mejorar cada año. Todos coincidieron en que el equipo directivo había favorecido la convivencia trabajando de forma continuada y haciendo seguimiento de las medidas desarrolladas.

Respecto a los aspectos organizativos, cinco de los siete profesores indicaron la importancia de los protocolos y las normas fueran claros y conocidos por todos: “se ha trabajado mucho con las normas, todos estamos, a una, a la hora de hacerlas cumplir, todo el profesorado dice lo mismo a todos los alumnos, eso es muy importante”, “crear rutinas a los chicos, que tengan las normas del centro más claras”. Dos profesoras destacaron las Jornadas de Bienvenidas, ya que en ellas se trabajan muchos aspectos relacionados con la convivencia. Además, dos profesores indicaron que la dinámica de trabajo del equipo directivo también influye en el profesorado y en el

alumnado: “una buena organización parte del equipo directivo, que lo ha transmitido al profesorado y éste al alumnado. Todo está encadenado. Al final se genera un buen ambiente”; “el equipo directivo sirve de espejo a seguir”. Otras medidas organizativas que el profesorado destacó fueron: la organización de las guardias y la atención al alumnado cuando hay ausencia de un profesor; la ayuda que recibe el profesorado para atender los conflictos; la planificación de las tutorías, en las que se incluye temática sobre convivencia; y la mediación y los alumnos ayudantes. Sólo un profesor indicó que no apreciaba cambios en la organización del centro en los cuatro años que lleva en el mismo, si bien señaló que la consideraba adecuada.

El personal laboral destacó un mayor seguimiento e implicación en la resolución de problemas, “ahora se hace seguimiento y el profesorado se implica más en los problemas, están más abiertos a resolverlos. La directora tiene mucha mano izquierda”. Asimismo, se subraya la importancia que tiene para la convivencia tanto la innovación -“cada año se busca algo que mejorar”- como el buen funcionamiento del centro -“todo el mundo conoce lo que tiene que hacer o dónde tiene que estar”-. Las madres representantes señalan la mejora en las relaciones entre el profesorado y las familias. En concreto, señalan que el “carácter humano” de dicha comunicación.

A todos los entrevistados se les preguntó también por dos aspectos de la organización que suelen afectar a la convivencia: la participación y las vías de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Según el 81% de los entrevistados, la participación había mejorado, especialmente entre el profesorado y el alumnado: “hace unos años no fuimos a una excursión porque no vinieron muchos alumnos, pero ahora se ha mejorado mucho, ahora los alumnos participan más que antes”. Esta opinión que se vio representada en todos los estamentos: “profes y alumnos participan mucho. Las familias no tanto, pero los padres acuden más a las reuniones”. Un alumno señaló que el cambio en la participación del profesorado se notaba cuando había conflictos: “los profesores antes no participaban en los conflictos y ahora sí, para resolverlos”.

El 54% también vio mejora en la participación de las familias: “las familias también participan, se van integrando cada vez más”. De hecho, señalaron algunas de las actividades que habían contribuido a mejorar dicha participación: el proyecto de participación de la familia aprobado por la Consejería de Educación (“hogar, dulce escuela”); las sesiones de recogida de notas; las Jornadas de Bienvenida al inicio de curso; y otras actividades complementarias del centro.

“Las familias han dado un paso con las actividades del centro, acuden a principio de curso, ahora todos vienen, o casi todos, a recoger las notas; también vienen por las tardes a los cursos dirigidos a ellos”; “hay más participación a la hora de las actividades, en reuniones, incluso en los encuentros para la recogida de notas....”.

No obstante, un 11% dijo que la participación no había cambiado, un 4% expresó deseos de que las familias participaran más, y el 4% restante dijo desconocer el nivel de participación de las familias, aunque reconocieron que era alta entre profesorado y regular entre el alumnado. Para dos profesores y un miembro del personal laboral, la participación depende de las personas, de su predisposición e implicación en el centro. Respecto a la eficacia de las vías de comunicación entre los miembros de la Comunidad Educativa, sólo un alumno y un miembro del personal laboral no supieron qué contestar. La mayoría destacó mejoras con el uso de mensajes de texto a las familias, convocatorias a padres, el uso del teléfono y la agenda, y la cercanía entre los sectores. Nadie dijo que tales medios fueran insuficientes o hubieran empeorado.

Tabla 14. Mejoras en la organización que influyen positivamente en la convivencia

<p>Alumnado:</p> <hr/> <p>Mejoras en la comunicación entre centro y familias</p> <p>Mayor supervisión y control de la conductas contrarias a la convivencia</p> <p>Medidas positivas destacables: mediación, Equipo de Ayuda, buzón de convivencia, implicación del profesorado en la convivencia</p> <p>El Equipo Directivo favorece la convivencia</p>
<p>Profesorado:</p> <hr/> <p>Protocolos claros y conocidos por todos</p> <p>Medidas positivas destacables: mediación, Equipo de Ayuda, Jornadas de Bienvenida, organización de las guardias en la atención al alumnado, ayuda recibida en la resolución de conflictos, tutorías de convivencia</p>
<p>Personal Laboral:</p> <hr/> <p>Mayor implicación del profesorado en los conflictos</p> <p>Implicación del Equipo Directivo en la convivencia</p> <p>Los protocolos sn conocidos y aplicados</p>
<p>Madres:</p> <hr/> <p>Mejora de las relaciones profesorado y la familias</p>

Gestión de la convivencia del centro

Todos los entrevistados coincidieron en que las normas, los protocolos y sus consecuencias eran sobradamente conocidos. Por el contrario, seis alumnos, un profesor y una de las madres señalaron que “las familias desconocen algunas normas”. Como causas de este desconocimiento se señalaron la falta de implicación o de interés de algunas familias. “Los profesores sí, los alumnos también, y las familias algunas sí y otras no. Las familias que más se preocupan por los hijos sí conocen las normas”.

Dos alumnos y un miembro del personal laboral señalaron que la antigüedad en el centro es un factor a considerar en el conocimiento de normas y protocolos.

“Los nuevos son los que menos conocen las normas”. “Puede que no todos lo sepan, aunque se les dice desde principio de curso. Los niños de primero están más despistados, pero cuando ya llevan varios años se las saben todas” (personal laboral).

Un alumno y dos profesores destacaron que el hecho de que un alumno o una alumna viva la experiencia de tener problemas de convivencia en el centro, y que dicho problema sea bien gestionado, favorece el conocimiento e interiorización de protocolos y normas, tanto al alumnado protagonista de esta situación como a su familia. “Las familias preguntan por las incidencias, por los partes, no conocen bien las normas porque no le dan mucha importancia hasta que se ven afectados directamente”.

Todos señalaron las diferentes actividades a través de las cuales se conocen las normas y protocolos de convivencia (las Jornadas de Bienvenida y la agenda escolar; la entrega por escrito de las normas y el funcionamiento del centro a las familias; las tutorías dirigidas al alumnado, el libro de presentación al profesorado, las reuniones de padres en horario de tarde, e información estática y permanente en el aula). No obstante, seis de los siete profesores entrevistados y dos miembros del personal laboral señalaron claramente el inicio de curso como el momento más importante para conocer las normas y protocolos de convivencia.

Tanto el alumnado como el profesorado opinaron que el profesorado aplica el protocolo a todo el alumnado por igual. No obstante, un alumno y dos profesores señalaron que podía haber algunas diferencias a la hora de gestionar los problemas, pero sólo cuando se trataba de acciones de carácter muy leve, no cuando se trataba de incidencias registradas.

“Con las Cs hay algunos profesores más rigurosos que otros, pero el protocolo sí se cumple para todos” (alumno).

“No todo el profesorado actúa igual, aunque en todos los casos se da una actitud conciliadora y asertiva. El profesorado interviene cada vez más y eso hace que vaya adquiriendo más autoridad” (profesora).

Tres alumnos opinaron que no ha habido cambios en el tratamiento de las incidencias. Dos profesores y una madre señalaron que el seguimiento del cumplimiento del protocolo favorece que éste se cumpla cada vez más y mejor. El personal laboral y la otra madre no aportaron respuestas seguras sobre la aplicación del protocolo, o bien señalaron que no sabían o respondían con suposiciones.

El alumnado no tenía claro qué era la comisión de convivencia. Tres de ellos dijeron desconocer la actuación de estos órganos de gestión, mientras que los otros no fueron capaces de precisar cuáles eran sus funciones. Uno de los alumnos confundió la comisión de convivencia con el grupo de mediación. El profesorado, en cambio, mostró un buen conocimiento de la actuación de la comisión de convivencia y de los equipos docentes, así como de los cambios provocados en la gestión de la convivencia en los últimos años. Así, destacaron la mejora en la coordinación de los miembros de la comisión de convivencia y de los equipos docentes; mayor rigor y profundidad en el análisis de los conflictos; eficiencia e inmediatez en su afrontamiento, y seguimiento de las incidencias. “La comisión se preocupa de investigar y buscar el fondo de la cuestión, no buscan la sanción. La gente ahora es más responsable de lo que hace”.

“En todo momento tenemos el apoyo de la comisión de convivencia, que realiza un seguimiento constante de las incidencias. Además apoya de manera directa al profesorado que lo demanda. Los equipos docentes, por otro lado, son convocados de manera extraordinaria por el tutor o tutora cuando es necesario” (profesora).

“Actúa de manera eficiente e inmediata. Los equipos docentes se implican bien en estos temas. En líneas generales, todos se implican” (profesor).

El personal laboral y las representantes de las familias también valoraron positivamente la actuación de la comisión de convivencia y de los equipos docentes, aunque con menos precisión. Dos alumnos, un profesor, un miembro de personal laboral y una madre coincidieron en valorar la rapidez de la actuación de la comisión de convivencia, a la hora de abordar los problemas de convivencia en el centro, “los problemas se cogen desde el minuto uno, y no se dejan crecer. No dejan el conflicto se vaya de las manos”.

Todos los participantes coincidieron en señalar que la aplicación del protocolo de convivencia se hacía con fines educativos, no punitivos. También hubo coincidencia al señalar que se había trabajado la resolución pacífica de los conflictos con resultados positivos. “Este es uno de los grandes logros en la mejora de la convivencia de los últimos años. Acciones como la mediación son, sin duda, el camino para una resolución pacífica y eficaz de los conflictos”.

Intervención con el profesorado

Se preguntó por la repercusión en el clima del aula de la formación recibida por el profesorado sobre técnicas y estrategias para manejar la disrupción de aula, motivación al alumnado y organización de las clases. El alumnado y el profesorado coincidieron en que dicha formación contribuyó a mejorar la organización de las clases y el manejo de la disrupción en el aula. Los miembros del personal laboral dijeron no estar seguros de la influencia de dicha formación. El profesorado, en cambio, fue muy preciso en sus respuestas y, en general, es considerada útil. “Al profesorado que nos quedamos en el centro sí que nos ha servido todas esas herramientas para tratar la disrupción, a mí personalmente me ha resultado muy útil” (profesor).

“Como siempre ocurre, no en todos los casos ha funcionado por igual, pero sí que hay un sector del profesorado que ha sabido aprovechar nuevas líneas metodológicas con las que se consigue una mayor motivación del alumnado y, consecuentemente, mejores resultados” (profesora).

El alumnado señaló distintos cambios en el manejo de la disrupción por parte del profesorado: “los profesores tienen más paciencia cuando hay un problema en clase”; “antes permitían más el mal comportamiento, pero ahora son más rigurosos”. Destacaron también cambios en la organización dentro del aula, en relación a la diversidad: “Ahora se agrupa a los alumnos que más saben con los que menos saben, a los más rebeldes con los más tranquilos, a los bromistas los separan”.

Se preguntó también si la formación del profesorado había contribuido a mejorar la comunicación entre profesorado y alumnado. Entre el alumnado, sólo dos dijeron que no habían notado cambios. El resto dijo que se notaba mayor facilidad para dialogar con los profesores, tanto en los problemas de convivencia como en las consultas académicas. “Cuando hay un mal comportamiento, los profesores siempre dialogan para saber lo que ha ocurrido”; “desde que hay cualquier cosa, se habla con el alumnado para que rectifique y lo haga mejor”; “cuando el alumno no entiende las cosas el profesor se las explica las veces que sean necesarias”.

Intervención con el alumnado

La intervención con el alumnado consistió fundamentalmente en: a) la aplicación del programa de prevención de violencia entre iguales; y b) la puesta en marcha de los equipos de mediación del centro y de la colaboración de los alumnos ayudantes.

a) Con relación a la aplicación del currículum de prevención de la violencia entre iguales, la mayoría (19 de los 26 participantes) valoró dicha intervención como positiva o muy positiva para la convivencia del centro. Sin embargo, tres participantes dijeron no recordar el programa. Este grupo estaba integrado por alumnado al que sí se había aplicado el programa, pero con elevado absentismo o un historial conflictivo. Uno de los alumnos indicó que “el efecto de este currículum depende de la persona que lo recibe y no sirvió para la mayoría del alumnado”. Las alumnas indicaron que este tipo de intervenciones son positivas, aunque una de ellas manifestó dudas sobre su eficacia. Para el profesorado, los efectos positivos de esta intervención se concretó en que se ayudaba a reflexionar al alumnado y en fomentar un clima de no violencia,

acompañado de herramientas para gestionar las relaciones entre compañeros. Otros aspectos destacados fueron el aumento del nivel de amistad, aprecio y ayuda entre el alumnado. El alumno que presentaba informe psicopedagógico, por desajuste curricular, no intelectual, recalcó el efecto positivo que el programa había tenido sobre sí mismo de este programa: “... porque he madurado con esas clases”.

b) La valoración tanto del trabajo realizado por los equipos de mediación como por el alumnado ayudante, fue excelente y unánime. Todos los participantes evaluaron de forma muy positiva su efecto sobre la convivencia del centro. El alumnado mostró entusiasmo: “le pongo un 10” (alumno); “lo valoro de forma muy positiva. Se aprende más y hay menos problemas” (alumna). El profesorado lo consideró “una herramienta imprescindible para que el alumnado gestione sus relaciones y se consolide la resolución pacífica de conflictos.” (Profesora).

“Los Equipos de Mediación y los Alumnos Ayudantes han sido dos canales fundamentales, sobre todo los ayudantes. Que sean los propios alumnos los que participen para resolver sus conflictos es muy significativo para ellos. Son dos pilares del centro.” (Profesor)

Relación entre los miembros de la comunidad

La mayoría de los participantes coincidió en que las relaciones entre el alumnado habían mejorado y nadie señaló que hubiesen empeorado. No obstante, un alumno y un profesor indicaron que no habían apreciado cambios.

Los participantes señalaron diversas mejoras en las relaciones del alumnado: más respeto entre el alumnado, mejor comunicación entre ellos, menos peleas, menos individualismo y más colaboración, menor número de incidencias, menor gravedad de las incidencias. Por parte del alumnado encontramos afirmaciones como las siguientes: “ahora hay más respeto y menos contestaciones” (alumna); “antes eran peleas casi a diario y ahora ya no hay” (alumno); “las relaciones ahora son buenas y antes eran regulares, han mejorado un montón” (alumno). El profesorado mostró una

valoración similar: *“las relaciones entre el alumnado han mejorado considerablemente. La reducción en el número de incidencias lo demuestra”* (profesora); *“Los chicos se llevan mejor ahora, están más integrados y hay un ambiente más distendido entre ellos”* (profesora), *“Ha ido a mejor, al principio eran más agresivos”* (madre).

Se preguntó igualmente sobre el respeto hacia la diversidad entre el alumnado del centro. El 46% de los participantes (siete alumnos, cuatro profesores y una madre) opinaron que no apreciaron cambios en el trato con los alumnos diferentes. En cambio, el 52% restante sí observaba mejora, destacando que el aumento del respeto era una de las causas de ese cambio. Como ejemplos de esta disparidad, destacamos las respuestas de dos alumnos con medidas de atención a la diversidad. Mientras un alumno con acondroplasia dijo no apreciar cambios porque siempre *“ha habido respeto”*; otro con desfase curricular, que era atendido algunas horas en el aula de pedagogía terapéutica, dijo haber apreciado mejora: *“sí, ahora ya no se meten tanto con nosotros”*.

El IES Buenavista está catalogado como centro preferente de motóricos, por lo que a él acude el alumnado con este tipo de dificultades en toda la comarca. La auxiliar educativa responsable de atender al alumnado motórico opinó, de manera rotunda, que sí apreciaba un trato más respetuoso hacia el alumnado que presentan diferencias. En general, las opiniones no fueron unánimes en este sentido. Mientras algunos señalaron algún cambio: *“más o menos, antes había más falta de respeto y ahora ayudan más”* (alumna); otros dijeron que *“siempre ha habido respeto”*. Algunos profesores se mostraron algo más escépticos: *“aún quedan algunos alumnos que tienen que seguir trabajándose, pero sí el ambiente es de mucho respeto”* (profesora); *“No puedo juzgar si ha habido cambios”*. Otros, en cambio, afirmaron que los cambios eran claros *“se deben al trabajo realizado a lo largo de los años.”*

“Son muy respetuosos, sobre todo comparado con lo que hay en otros centros. Ha habido un poco de mejora en esto y considerando que los chicos vienen del mismo sitio, pues probablemente el centro los ha mejorado. Los padres son los mismos, los alumnos son los que han

cambiado, el profesorado también influye. Todo ha hecho que el centro cambie, incluso las medidas estas de mediación.....pues todo eso ha contribuido a que esto esté mejor. Ahora está mejor la convivencia que hace algunos años, está claro” (profesor)

Se preguntó al profesorado por distintas relaciones: a) relaciones profesorado-alumnado, b) profesorado-equipo directivo, y c) profesorado-familias.

Todos señalaron que la relación profesorado-alumnado era buena. Además, la mitad del alumnado y la mayoría del profesorado indicaron que las relaciones habían mejorado en los últimos años. Concretamente, destacaron que había aumentado la confianza y la cercanía para dialogar. Según un miembro del personal laboral, “ya no se le falta tanto al respeto a los profesores”. En palabras de un profesor, “las relaciones han mejorado muchísimo, son muy cordiales”. El resto de los participantes no apreciaba cambios pero consideraba que las relaciones eran fluidas, positivas y respetuosas. Un profesor y un alumno indicaron que las relaciones profesorado-alumnado dependen del estilo y forma de ser del profesor o profesora. Más aún, un alumno comentó que hay relaciones que están en función “del día que se tenga”, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Todos estaban de acuerdo en que el profesorado y el equipo directivo cooperan cada vez más en la gestión de los problemas de convivencia del centro. Nadie habló de deterioro de las relaciones con los profesores.

Finalmente, se preguntó a los participantes por las relaciones entre el profesorado y las familias, y por las estrategias utilizadas por el centro para atraer a las familias. Según la mayoría del alumnado, tales relaciones siempre habían sido buenas y dijeron no apreciar cambios. Sólo un alumno señaló un aumento de la comunicación: “el profesorado se preocupa más por los alumnos y se comunica más con las familias”.

Al ser preguntados específicamente por las estrategias utilizadas por el centro para comunicarse con las familias, el alumnado indicó que servían para que los padres conocieran el funcionamiento del centro y para mejorar el comportamiento del

alumnado. Además, destacaron varias: convocatoria a reuniones, llamadas telefónicas y charlas formativas. “Sí, así se enteran de lo que pasa en el centro y los alumnos se comportan mejor y estudian más” (alumno); “con las llamadas han corregido las actitudes de los alumnos” (alumna); “los padres vienen más al centro y se comunican más con los profes” (alumna); “con el ‘Proyecto hogar dulce escuela, los padres ayudan más a sus hijos y se preocupan más por el futuro” (alumna),

En opinión del profesorado, del personal laboral y las madres del Consejo Escolar, las relaciones entre el profesorado y las familias son positivas. Asimismo, enumeraron distintas estrategias utilizadas para acercar a las familias al centro: aumento del contacto familia-escuela, mayor comunicación entre los dos colectivos, formación a las familias, más oportunidades para acercarse al centro mediante convocatorias, invitaciones, participación en actividades en el centro, etc., implicación en la gestión de las incidencias.

“La mejora en la comunicación se nota en la cercanía del profesorado. En cualquier momento cogen el teléfono y llaman. Cuando detectan algún bajón en rendimiento. Se nota en la forma de tratar a las familias, no hay distancia.”(Madre)

Como consecuencia de las estrategias utilizadas, los participantes destacaron el aumento de la participación de las familias en el centro, así como su carácter constructivo. Una mayor identificación de las familias con el centro. “Los padres tienen más confianza y tranquilidad para venir al centro y tratar lo que se quiere” (laboral y madre). Mayor cooperación e implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, lo que contribuye tanto a la mejor de la convivencia como a la mejora del rendimiento académico y actitudinal del alumnado. Una madre lo describió de la siguiente forma: “si se da más información a los padres, aumenta el interés de los padres y los hijos aprenden más”.

“El conocimiento de la gestión de la convivencia por parte de las familias ha sido determinante, así como su apoyo a las acciones que se han ido

acometiendo. Hemos caminado en el mismo sentido y esto ha hecho que tengamos éxito.” (Profesora)

“La comunicación constante, las charlas que se les han dado, los encuentros, ofrecerles la oportunidad de venir aquí para que ellos puedan aprender cosas. Esto se ha ido potenciando cada vez más en el centro. Ha mejorado la convivencia. En algunos casos seguro porque con algunos padres he hablado, y me lo han dicho ellos mismos” (Profesor).

“Ahora hay más participación, se resuelven mejor los conflictos, se habla para bien y eso funciona” (Madre)

Otros aspectos relevantes

Finalmente, los participantes destacaron otros aspectos que han influido en la mejora de la convivencia del centro: las actividades y talleres realizados en horario de recreo con la implicación de profesorado y alumnado (alumno), la implicación de todos en el cuidado del centro:

“Por ejemplo la limpieza, es cómo te hace sentir en el centro. Ahora se hace más cómodo estar aquí. Ahora el centro está más limpio, después de la hora del recreo, el respeto entre todos se aprecia incluso en la limpieza” (Profesora).

Aunque algunos alumnos indicaron que no era necesario hacer nuevos cambios, otros propusieron nuevas estrategias para continuar mejorando la convivencia del centro. Así, tres alumnos propusieron la realización de actividades que impliquen más interacción entre el alumnado del centro e incluso con los de otros centros. Otros tres alumnos indicaron que era necesario seguir trabajando para minimizar actitudes negativas y de discriminación. Un alumno y una alumna propusieron seguir mejorando las relaciones entre el profesorado y el alumnado, Por último, una alumna señaló que sería bueno mejorar las relaciones de entre padres e hijos.

Tres profesores y el personal laboral opinaron que debía seguirse la misma línea de trabajo en el futuro. No obstante, algunos miembros del profesorado hicieron algunas sugerencias para mejorar el proceso de intervención. En concreto, se indicó la necesidad de aprovechar la mejora de la convivencia para aumentar el rendimiento académico. Un profesor señaló que faltaba conseguir que el alumnado trasladara lo aprendido a su vida personal fuera del centro. En opinión de una profesora, debe conseguirse que el 100% del profesorado aplique con rigor el protocolo de gestión de la convivencia, además de continuar trabajando en las relaciones padres e hijos.

Finalmente, las madres del Consejo Escolar indicaron que se debe continuar favoreciendo la participación de los padres en la vida del centro, “que siga como hasta ahora y que haya mayor implicación de todos, cuanto más participen mejor. No sólo profesores o miembros de los equipos de dirección, deben participar todos”.

Discusión

El objetivo de la evaluación del proceso ha sido doble. Por un lado, hacer un seguimiento del desarrollo del programa a través de distintos indicadores como el registro de incidencias y de participación. Por otro, conocer la opinión de los miembros de la comunidad educativa respecto al proceso seguido por el programa y sus consecuencias.

El seguimiento realizado durante la implementación del programa reveló la reducción tanto del número de incidencias como de su gravedad. Esta mejora se produjo a pesar de que, durante este proceso, fue necesario integrar a un grupo de menores inmigrantes no acompañados, que presentaban importantes dificultades de adaptación al entorno educativo. En este sentido, los registros parecen indicar que la dinámica iniciada en el centro consiguió neutralizar el efecto distorsionador que supuso este cambio en las características del alumnado. A medida que el profesorado contó con herramientas claras para atender las incidencias, fue implicándose cada vez más en su resolución, contribuyendo así a su disminución. Por otro lado, no queremos dejar de señalar que la reducción más notable se produjo en las incidencias dentro de las aulas, lo cual apunta a mejoras en la gestión de la disciplina por parte del

profesorado. Como se recordará, ésta era una de las principales preocupaciones detectadas en dicho colectivo durante el diagnóstico previo al inicio del programa.

Aunque la implementación del programa parecía ofrecer pocos avances en un principio, a medida que el profesorado recibía datos sobre los progresos fue aumentando su implicación, reforzando a su vez el interés del alumnado y de las familias. Ofrecer información periódica al profesorado resultó ser una estrategia esencial para aumentar su confianza en el programa y facilitar los cambios perseguidos. Este resultado es coherente con las conclusiones de otros estudios que señalan la actitud del profesorado hacia el programa como un elemento determinante para la ratio de implementación (Athola, Haataja, Kärnä, Poskiparta y Samivalli, 2012).

Este proceso de cambio observado refleja la influencia recíproca, no lineal, entre los diferentes sectores de la comunidad educativa (Chen, 2005, 2012). Las familias comenzaron a acercarse cada vez más al centro, a medida que las relaciones con el profesorado adoptaban un carácter marcadamente pedagógico y resultaban más cercanas. Este hecho pudo constatarse a través de los registros de participación en reuniones y actividades formativas dirigidas a las familias y en la Memoria Anual del centro. Asimismo, los datos de absentismo entre el alumnado indicaron que hubo un efecto positivo de dichas acciones sobre las familias.

El segundo objetivo de la evaluación de proceso era conocer la opinión de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre los cambios en la convivencia. De los resultados de las entrevistas se desprende que, aunque que el centro partía de un buen nivel de convivencia, la mayoría había observado mejoras importantes con la aplicación del programa. Los cambios en la organización del centro y la gestión de la convivencia habían sido señalados como debilidades durante la fase de diagnóstico. Sin embargo, resultaron estar entre los aspectos mejor valorados en las entrevistas. En opinión de los entrevistados, la clave había sido promover el conocimiento de los protocolos y normas de convivencia, la transparencia, la claridad y el carácter educativo de las consecuencias derivadas de las conductas contrarias a la convivencia. Este hallazgo coincide con los resultados de otros programas de eficacia demostrada

(Farrington y Ttofi, 2009). Tal como se ha planteado en reiteradas ocasiones (v.g. Perkins, Craig y Perkins, 2011; Swearer, Espelage y Napolitano, 2009), el respeto y el cumplimiento de las normas se ve favorecido cuando se promueve la participación en la elaboración de las normas, así como su claridad y consistencia.

Entre los cambios en la organización del centro que fueron destacados por el profesorado y el personal laboral, destaca la oferta de programas de cualificación profesional (PCE) y de diversificación curricular (PDC), que fue aprobada por la Consejería de Educación para su puesta en marcha durante el proceso de intervención. Esta oferta permitió mejorar la atención a la diversidad del alumnado y reducir la conflictividad en las aulas, debido a que al homogenizar las características de los grupos fue posible adaptar metodologías.

Otro aspecto que suele ser considerado clave para la mejora de la convivencia en los centros es la implicación del profesorado en la gestión de los conflictos (Crothers et al., 2006; Rigby, 2011, 2012). Para lo cual, resulta fundamental que el profesorado se sienta apoyado en su labor educativa (Orpinas y Horne, 2006; Ortega, 2008; Torrego et al., 2006; Trianes et al, 2013). En este caso, las entrevistas confirmaron que el apoyo recibido por el Equipo Directivo y la distribución democrática y transparente de tareas habían favorecido la implicación del profesorado en el desarrollo del programa. A su vez, el interés mostrado por el profesorado había conseguido incrementar la participación de las familias y el alumnado en dicho proceso.

El programa incluía la aplicación de un currículum de prevención de malos tratos entre iguales al alumnado. Sin embargo, sólo algunos consideraron importante su contribución a la mejora de la convivencia. De hecho, algunos alumnos ni siquiera recordaron esta actividad. Este resultado conecta con la idea de que las intervenciones universales llegan a la mayoría, pero no a aquellos que más lo necesitan (Catalano, Berlund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002, 2004). Para estos últimos, suele ser necesaria una intervención individualizada y de mayor duración. En esta misma línea, se ha observado que las intervenciones universales con población estudiantil no siempre

consiguen mejoras en la convivencia, pudiendo incluso llegar a ser desfavorables para la misma (Vreeman y Carroll, 2007).

En las entrevistas, destaca la relevancia dada por la mayoría a la puesta en marcha de estrategias de mediación y/o ayuda entre iguales por parte del centro. Aunque algunos trabajos señalan que “el apoyo entre iguales” puede ser poco eficaz, e incluso pernicioso, para la reducción del “bullying” (Ttofi y Farrington, 2012), otros destacan la participación del alumnado como un aspecto fundamental para mejorar las relaciones entre el alumnado y prevenir los malos tratos (Cowie, 2011; Cowie y Oztug, 2008; Kärnä, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010; Polanin, Espelage y Pigott, 2012; y Rigby, 2011).

Otro aspecto que destaca en las entrevistas es la idea de que las relaciones entre compañeros/as habían mejorado, y que los mayores ya no eran un mal ejemplo para los de menor edad. De esta forma, se hace evidente que la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa tiene un efecto positivo sobre el alumnado de nuevo ingreso. Un contexto en el que sus miembros son socialmente competentes genera un clima positivo y enriquecedor para la formación integral del alumnado. Por otro lado, algunos alumnos con problemas de disciplina valoraron positivamente la atención individualizada recibida, señalando que “les había ayudado a reflexionar”.

Los resultados de la evaluación de proceso han propiciado la introducción de determinadas medidas consensuadas en el Proyecto Educativo del centro, que se espera contribuyan a dar solidez y estabilidad a los logros alcanzados durante el desarrollo del programa.

Estudio 3: Evaluación de producto

En este capítulo se describen los resultados de la evaluación pre-post llevada a cabo en los dos centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria que han participado en el desarrollo del programa. Concretamente, se comparan las medidas tomadas, antes y después de la intervención, de los factores hallados en el estudio exploratorio (ver Anexo 2). Aunque los factores analizados no tienen la misma estructura en el caso del alumnado y del profesorado, sí hacen referencia a las mismas dimensiones: gestión de la convivencia, respuesta docente y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Tras la implementación del programa en el IES Buenavista, esperábamos encontrar mejoras significativas en dicho centro, que no se observaran en el IES Garachico. Asimismo, esperábamos encontrar interacciones significativas entre los patrones de cambio en ambos centros, indicando así que los cambios pueden ser atribuidos a la intervención.

Método

Participantes y procedimiento

Para seleccionar un grupo de control equiparable al grupo de intervención, acudimos a los informes de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, y del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), que incluían al IES Buenavista dentro de un conjunto de centros con un rendimiento académico y un índice socioeconómico y cultural (ISEC) similares. Dentro de este grupo,

preseleccionamos al IES Garachico por situarse también en la zona norte de la isla. Finalmente, solicitamos a nueve profesionales de las UTS de ambos municipios (cuatro hombres y cinco mujeres, con una media de edad 38.78, $DT = 5.53$) que evaluaran los indicadores socioeconómicos de ambas zonas mediante el cuestionario de Evaluación de la Calidad del Vecindario (ECAVE, Menéndez et al., 2012). Este instrumento mide cinco dimensiones: 1) características socioeconómicas; 2) características físicas de los municipios; 3) nivel de seguridad; 4) servicios comunitarios disponibles, y 5) nivel de cohesión e integración social. Los resultados de esta evaluación confirmaron que ambos municipios son muy similares, por lo que el IES Garachico resultó ser adecuado como grupo de control (ver Anexo 5). De hecho, las coincidencias más claras guardan relación con el nivel socioeconómico, la de seguridad de la zona y las organizaciones que ofrecen servicios.

La evaluación pre-post se llevó a cabo tanto en el IES Buenavista (grupo de intervención) como en el IES Garachico (grupo de control). En ambos centros se evaluó al profesorado y al alumnado. En la tabla 15 se describen las características de los participantes de cada grupo. Tras tomar la primera medida en ambos centros, se inició la implementación del Programa de Mejora del Clima de Convivencia en el IES Buenavista. Al finalizar el curso, se tomó la medida final en ambos centros.

Tabla 15. Participantes en la evaluación pre-post de los IES Buenavista y Garachico

	IES Buenavista (intervención)	IES Garachico (control)
Profesorado	14	13
Alumnado	30	64

Las medidas pre-post del alumnado y el profesorado tuvieron lugar a principio y a final de curso. En el caso del alumnado, se llevaron a cabo durante las tutorías y el procedimiento seguido fue el mismo en ambos centros. Se explicó al alumnado el objetivo del estudio y la importancia de responder con sinceridad, asegurando el anonimato y confidencialidad de los datos. No obstante, se asignó un código a cada cuestionario con el fin de poder realizar un análisis pre-post de los resultados. Tras

repartir los cuestionarios, se leían las instrucciones y se aclaraban las dudas. Se leía cada ítem y se dejaba tiempo para responder. La participación fue voluntaria. El procedimiento seguido con el profesorado también fue el mismo en ambos centros. Se garantizó el anonimato mediante la asignación de un código a cada profesor o profesora.

Instrumentos

Para llevar a cabo las evaluaciones pre y post se diseñó un cuestionario para el profesorado y otro para el alumnado. Los análisis exploratorios realizados para evaluar las propiedades psicométricas de las distintas sub-escalas que componen cada uno de estos instrumentos aparecen descritos en el Anexo 2. Ambos cuestionarios fueron elaborados teniendo en cuenta las dimensiones del modelo de Orpinas y Horne (2006) y los resultados de la evaluación del contexto.

Alumnado. El cuestionario del alumnado mide tres dimensiones: a) la gestión de la convivencia; b) la respuesta educativa; y c) las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. El cuestionario incluía además otras preguntas relativas a la percepción de la seguridad en el centro, a los motivos asociados al rechazo, etc. El cuestionario utilizado con el alumnado figura en el Anexo 6a.

a) *Gestión de la convivencia.* Esta dimensión mide tanto el conocimiento de las normas y del protocolo como la valoración que hace el alumnado de la aplicación de las sanciones. Tras los análisis exploratorios, seleccionamos tres sub-escalas para evaluar esta dimensión. El rango de respuestas en las tres sub-escalas iba de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

Con relación al **conocimiento de las normas**, utilizamos una sub-escala de tres ítems en la que se preguntaba al alumnado si estaba de acuerdo con las afirmaciones siguientes: “las normas me quedaron claras en las jornadas de bienvenida”, “conozco las normas por las tutorías” y “sé que las normas están recogidas en la agenda y en el rri”. La consistencia interna de esta sub-escala fue de .70 (α de Cronbach).

Para medir el **conocimiento del protocolo frente a la indisciplina** utilizamos cuatro ítems: “conoce las medidas de la comisión de convivencia”, “conoce qué es la comisión de convivencia”, “conoce el protocolo cuando alguien es expulsado de clase” y “conoce el protocolo si se registra mal comportamiento en la parte semanal” ($\alpha = .70$).

Finalmente, la **aplicación de sanciones** fue evaluada a través tres ítems: “el profesorado aplica correctamente el protocolo previsto por mal comportamiento”, “el profesorado es justo aplicando el protocolo” y “las sanciones que se aplican guardan proporción a la gravedad de la infracción cometida”. El rango de respuesta iba igualmente de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*) ($\alpha = .70$).

b) *Respuesta educativa del profesorado, según el alumnado*. Una sub-escala de 11 ítems nos permitió medir la **valoración de la práctica docente** por parte del alumnado. En concreto, se pidió al alumnado que estimara el uso, por parte del profesorado, de distintas estrategias en clase: “organizan bien sus clases antes de empezar”, “responden a todas las dudas”, “Usan distintas estrategias para que todos entiendan”, etc. Las respuestas iban de 1 (*nunca*) a 10 (*siempre*). La consistencia interna fue de .87 (α de Cronbach).

c) *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa*. Dentro de esta dimensión seleccionamos tres sub-escalas.

Para valorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, utilizamos dos sub-escalas. En primer lugar, una sub-escala de dos ítems para medir las **relaciones entre compañeros/as**: “en mi clase, todos nos llevamos bien” y “la mayoría de mis compañeros/as me aceptan como soy”. Las respuestas iban de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*) y la consistencia interna fue de .74.

Las **relaciones alumnado-profesorado** fueron evaluadas mediante seis ítems: “mis padres opinan que el profesorado hace bien su trabajo”, “el profesorado nos trata con respeto”, “estoy contento/a con la mayoría de los profesores y profesoras”, etc.”. El rango de respuesta fue, como en la sub-escala anterior, de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*) ($\alpha = .77$).

Las **agresiones** sufridas durante ese curso fueron evaluadas través de dos sub-escalas. La primera tiene cinco ítems que implican agresiones verbales/relacionales tales como insultos, burlas, rechazo, etc. ($\alpha = .88$). La segunda está integrada por otros cinco ítems que indican agresiones de mayor gravedad tales como empujones, golpes, mensajes ofensivos, rotura o sustracción de pertenencias, etc. ($\alpha = .76$). Finalmente, utilizamos un único indicador para preguntar al alumnado si había sido molestado sexualmente. Las respuestas en todos los casos iban de 1 (nunca) a 10 (muchas veces).

Finalmente, el cuestionario del alumnado incluía varias preguntas dirigidas a conocer con mayor detalle las circunstancias que rodeaban las agresiones. Así, por ejemplo, se les preguntaba por el lugar donde tenían lugar las agresiones (aula, patio, fuera del centro, etc.), por la frecuencia con la que se habían sentido acosados, etc.

Profesorado. El cuestionario del profesorado mide tres dimensiones: 1) la Gestión de la Convivencia, 2) la Práctica docente, y 3) las Relaciones entre el alumnado y el profesorado. Asimismo, se incluyeron algunas preguntas generales sobre la convivencia del centro (ver Anexo 6b).

a) *La Gestión de convivencia.* Esta dimensión se midió a través de tres escalas, con tres ítems cada una. La primera mide el **conocimiento de las normas y del protocolo** por parte del profesorado. Concretamente, se le preguntaba al profesorado si conocía los pasos a seguir en caso de interrupción de aula, en caso de expulsión, y cuáles eran las condiciones para la atención individualizada ($\alpha = .80$). La segunda mide la percepción de adecuación de las sanciones aplicadas: su carácter rehabilitador, su proporcionalidad y su transparencia ($\alpha = .80$). La tercera mide en qué medida el profesorado considera que son eficaces las vías para dar a conocer las normas y el protocolo ($\alpha = .84$). En todas las escalas, las respuestas del profesorado iban de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

b) *Respuesta educativa según el profesorado.* Esta dimensión se midió a través de tres escalas. La primera escala está formada por nueve ítems que miden la **competencia docente** percibida por el profesor para organizar sus clases y gestionar la

disrupción ($\alpha = .91$). La segunda tiene tres ítems y mide en qué medida opinan que el **estilo docente** y el nivel de disrupción están relacionados ($\alpha = .80$). La tercera, con seis ítems, mide la **dimensión socioemocional** del docente ($\alpha = .90$). Todas las respuestas del profesorado iban de 1 (*nunca*) a 10 (*siempre*).

c) *Relaciones entre el profesorado y el alumnado.*

Para medir la calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, utilizamos dos sub-escalas, con dos ítems cada una. La primera mide la calidad de la relación con el alumnado ($\alpha = .78$) y la segunda el trato respetuoso hacia el alumnado ($\alpha = .65$). Las respuestas del profesorado en ambos casos iban de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

A continuación, se describen los resultados del pre y post-test en ambos centros. En este sentido, esperábamos encontrar cambios positivos en el IES Buenavista que no se hubieran producido en el IES Garachico, indicando así que la intervención había tenido efecto.

Resultados

En primer lugar, presentaremos los resultados del alumnado de ambos centros (pre y post). Posteriormente, describiremos los resultados del profesorado (pre y post).

Resultados pre-post del alumnado en los grupos de intervención y de control

Para detectar cambios en las medidas tomadas antes y después de cada factor, llevamos a cabo una serie de ANOVAs de medidas repetidas con el momento de la aplicación (pre y post) como variable intra-sujeto. Además, para comprobar la existencia de interacciones significativas entre los patrones de cambio en cada centro, realizamos nuevos análisis con el centro como factor inter-sujetos. A continuación, presentamos los resultados de estos análisis para cada uno de los factores analizados. En el Anexo 7 figuran además los análisis realizados ítem a ítem.

a) *Gestión de la convivencia*

En este apartado, se describen tanto los resultados de la escala de conocimiento de las normas y el protocolo como los de la aplicación de sanciones. Los resultados del ANOVA de medidas repetidas llevado a cabo con cada centro aparecen reflejados en la tabla 16. En ella puede verse que tanto el conocimiento de las normas como el conocimiento del protocolo en caso de indisciplina, muestran una mejora significativa en el IES Buenavista, pero no en el IES Garachico. Sin embargo, no se detectaron interacciones significativas en el patrón de cambio de ambos centros.

Tabla 16. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a las escalas de conocimiento de las normas y del protocolo.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,29)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,62)	<i>p</i>	μp^2
CONOCIMIENTO DEL PROTOCOLO POR INDISCIPLINA										
Pre	7.59	1.29	7.96	.01	.21	6.19	2.03	1.60	<i>ns</i>	.00
Post	8.16	1.25				6.59	1.85			
CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS										
Pre	8.52	1.26	7.58	.00	.21	7.71	1.86	.20	<i>ns</i>	.00
Post	9.07	1.03				7.62	1.93			

En relación con la valoración de las sanciones, los resultados del ANOVA de medidas repetidas no indicaron cambios en el IES Buenavista, pero sí en el IES Garachico, donde empeoraron significativamente (tabla 17). Por otro lado, las comparaciones entre centros sí mostraron una interacción significativa entre sus respectivos patrones de cambio ($F(1,91) = 6.16, p \leq .05, \mu p^2 = .06$) (ver figura 7).

Tabla 17. ANOVA de medidas repetidas con la valoración de la aplicación de sanciones por parte del alumnado.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,29)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,62)	<i>p</i>	μp^2
APLICACIÓN ADECUADA DE SANCIONES										
Pre	8.14	1.43	3.26	<i>ns</i>	.10	7.01	2.05	5.37	.02	.08
Post	8.65	1.08				6.26	2.34			

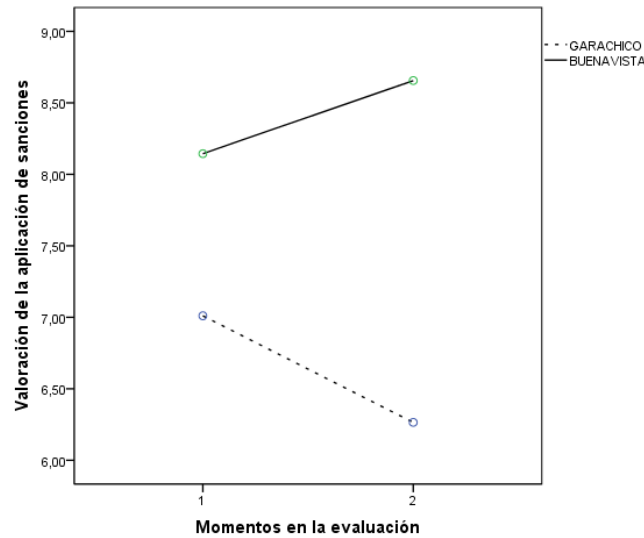


Figura 7. Valoración pre-post de las sanciones entre el alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control).

b) Respuesta educativa del profesorado, según el alumnado

El ANOVA realizado con la valoración de la respuesta docente indicó diferencias significativas en las medidas pre y post de ambos centros, pero en sentido contrario. En la tabla 18, puede verse que, mientras en el IES Buenavista se produjo una mejora significativa de la valoración de la práctica docente por parte del alumnado, en el IES Garachico dicha valoración empeoró significativamente.

Tabla 18. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado respecto a la práctica docente.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,29)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,62)	<i>p</i>	μp^2
PRÁCTICA DOCENTE										
Pre	7.24	1,62				7.23	1.71			
Post	8.39	0.84	19.99	.00	.40	6.60	1.77	13.63	.01	.18

Además, el patrón de cambio de ambos centros mostró una interacción significativa, confirmando que la mejora se debió a la intervención ($F(1,91) = 4.48, p \leq .05, \mu p^2 = .05$).

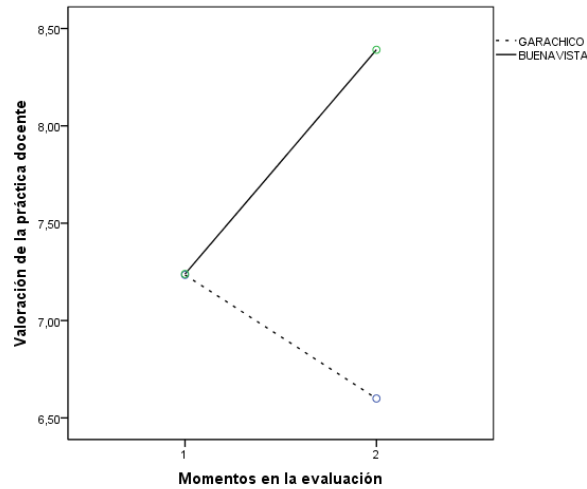


Figura 8. Valoración pre-post de la práctica docente entre el alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control).

c) *Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa*

En la tabla 19, pueden verse los resultados pre y post de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, tal y como fueron valoradas por el alumnado de ambos centros. El primer factor hace referencia a las buenas relaciones entre el alumnado que comparte aula, y el segundo a las relaciones en general, entre alumnado-profesorado y profesorado-familias. Los ANOVAs de medidas repetidas sólo indicaron diferencias significativas en el IES Garachico respecto a las relaciones en general. Concretamente, se observa que dichas relaciones empeoran.

Tabla 19. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a la valoración de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	M	DT	F (1,29)	p	$\mu\eta^2$	M	DT	F (1,63)	p	$\mu\eta^2$
RELACIONES FAVORABLES ENTRE EL ALUMNADO										
Pre	8.93	1.71	0.02	ns	.00	8.04	1.66	2.38	ns	.04
Post	8.83	1.30				7.48	1.78			
RELACIONES FAVORABLES ALUMANDO-PROFESORADO-FAMILIAS										
Pre	8.12	1.44	1.01	ns	.03	8.03	1.67	5.64	.02	.08
Post	8.40	1.16				7.48	1.78			

El análisis de los patrones de cambio también indicó una interacción significativa respecto a las relaciones en general ($F(1,91) = 4.48, p \leq .05, \mu p^2 = .05$). En la figura 9 puede verse cómo dichas relaciones empeoran en el IES Garachico y son algo más favorables en el IES Buenavista.

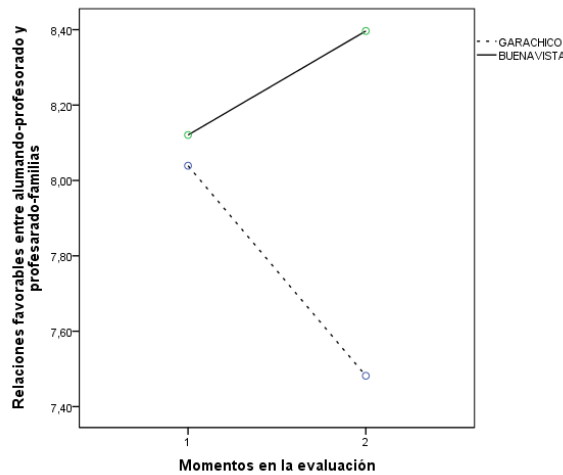


Figura 9. Valoración de las relaciones alumnado-profesorado-familias por parte del alumnado de los IES Buenavista (intervención) y Garachico (control).

Finalmente, los ANOVAs de medidas repetidas realizados con las agresiones sufridas por el alumnado no indican cambios en el IES Buenavista, pero sí un incremento significativo de las agresiones relacionales en el IES Garachico (tabla 20). En este caso, no se detectaron interacciones significativas en los patrones de cambio de ambos centros.

Tabla 20. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del alumnado a la escala para medir las agresiones sufridas.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i> (1,29)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i> (1,61)	<i>p</i>	μp^2
AGRESIONES RELACIONALES SUFRIDAS										
Pre	3.14	2.09	1.17	<i>ns</i>	.039	3.17	2.60	9.59	.003	.136
Post	3.48	2.51				3.95	2.76			
AGRESIONES DE MAYOR GRAVEDAD										
Pre	2.14	1.53	1.77	<i>ns</i>	.057	2.89	2.32	0.60	<i>ns</i>	.010
Post	2.55	1.81				3.07	1.90			
ABUSO SEXUAL										
Pre	1.17	.71	1.49	<i>ns</i>	.05	1.34	1.24	.27	<i>ns</i>	.00
Post	1.00	.00				1.48	1.75			

Resultados pre-post del profesorado en los grupos de intervención y de control

Seguidamente se presentan los datos del profesorado en las medidas antes y después en cada factor. Al igual que hicimos con el alumnado, en este caso también llevamos a cabo una serie de ANOVAs de medidas repetidas con el momento de la aplicación (pre y post) como variable intra-sujeto (ver Anexo 8.). Además, comprobamos la existencia de interacciones significativas entre los patrones de cambio de cada instituto, utilizando el centro como factor inter-sujetos.

a) La Gestión de convivencia

La tabla 21 muestra los resultados de los ANOVAs de medidas repetidas realizados con los tres factores que configuran la dimensión de gestión de la convivencia. Como puede verse, se detectaron diferencias significativas en el profesorado del IES Buenavista, pero no en el del IES Garachico. Concretamente, en el IES Buenavista mejoró la evaluación de la aplicación de sanciones y de las vías para conocer las normas por parte del profesorado. Por otro lado, no se detectaron interacciones significativas en los patrones de cambio de ninguno de los tres factores.

Tabla 21. ANOVA de medidas repetidas con la valoración del profesorado tanto de su conocimiento de las normas y del protocolo como de la aplicación de sanciones.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,13)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,12)	<i>p</i>	μp^2
CONOCIMIENTO DEL PROTOCOLO										
Pre	8.05	1.93	3.93	<i>ns</i>	.18	7.23	1.91	0.72	<i>ns</i>	.06
Post	8.89	.79				7.67	1.44			
EFICACIA DE LAS VÍAS PARA CONOCER LAS NORMAS										
Pre	7.44	2.06	6.95	.02	.28	6.31	2.45	0.02	<i>ns</i>	.00
Post	8.49	1.45				6.23	2.76			
ADECUACIÓN DE LAS SANCIONES										
Pre	7.75	1.63	4.56	.40	.20	6.38	2.05	0.30	<i>ns</i>	.02
Post	8.58	1.55				6.05	2.23			

b) *La práctica docente*

En el caso de los factores relacionados con la práctica docente, no se detectaron cambios significativos en ninguno de los centros, ni interacciones significativas entre los centros.

Tabla 22. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del profesorado a las escalas para evaluar la respuesta educativa.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,13)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,12)	<i>p</i>	μp^2
COMPETENCIA DOCENTE										
Pre	8.17	1.17	1.91	<i>ns</i>	.10	7.89	1.00	0.20	<i>ns</i>	.02
Post	8.58	.96				7.99	1.04			
ESTILO DOCENTE										
Pre	6.79	1.90	3.75	<i>ns</i>	.17	7.64	1.49	0.10	<i>ns</i>	.00
Post	7.86	1.41				7.49	1.77			
DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL										
Pre	7.26	1.13	2.23	<i>ns</i>	.11	7.06	1.74	1.92	<i>ns</i>	.14
Post	7.74	1.44				7.70	1.54			

c) *Las relaciones entre el profesorado y el alumnado*

Finalmente, la tabla 23 muestra los resultados de los ANOVA de medidas repetidas realizado con el factor que mide una relación positiva entre el profesorado y el alumnado. No se detectaron diferencias significativas en ninguno de los centros.

Tabla 23. ANOVA de medidas repetidas con las respuestas del profesorado a la escala para evaluar la relación alumnado-profesorado.

	IES BUENAVISTA (grupo de intervención)					IES GARACHICO (grupo de control)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,13)	<i>p</i>	μp^2	<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,12)	<i>p</i>	μp^2
RELACIÓN POSTIVA										
Pre	8.95	1.11	3.17	<i>ns</i>	.15	8.81	.90	.34	<i>ns</i>	.02
Post	9.31	.65				8.73	1.03			

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido evaluar la eficacia de la intervención realizada en el IES Buenavista, comparando los cambios detectados en dicho centro con los del grupo de control (IES Garachico). En concreto, se han analizado las medidas pre y post del profesorado y del alumnado de ambos centros en tres dimensiones clave: la gestión de la convivencia, la respuesta educativa y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Tal como esperábamos, el alumnado del IES Buenavista muestra mejoras significativas que no son apreciables en el IES Garachico. En relación con la primera dimensión, se confirma la existencia de una mejora significativa del conocimiento de las normas y del protocolo que parece debida a la intervención. En este sentido, la ausencia de interacciones significativas entre los patrones de cambio de ambos centros se debe a que el alumnado del IES Garachico también mejora ligeramente en conocimiento, aunque dicho cambio no sea significativo. Esto indica que el IES Garachico no ha actuado como grupo de control en relación a estos factores, ya que su alumnado debe haber participado en acciones formativas dirigidas a conocer las normas del centro. No obstante, dichas acciones no han tenido la intensidad suficiente para producir cambios.

En relación con la valoración que hace el alumnado de la aplicación de sanciones, no se observan diferencias pre-post significativas en centro de intervención pero si en el de control que empeoran. Además, la interacción entre dichos patrones de cambio también resultó significativa. Esto confirma el efecto de la intervención en la percepción del alumnado del IES Buenavista, ya que ambos grupos muestran una tendencia opuesta en esta medida. En otras palabras, mientras no intervenir ha supuesto que el alumnado tienda a considerar más injusta la aplicación de sanciones, la intervención realizada ha conseguido invertir dicha tendencia. En esta misma línea, se constata que la variabilidad de las respuestas en el IES Buenavista es menor que en el IES Garachico, lo que indica mayor consenso en las valoraciones del primer grupo frente al segundo.

Los resultados de la intervención sobre la valoración de la práctica docente son incluso más claros. Mientras las valoraciones del alumnado del IES Buenavista mejoraron significativamente, las del IES Garachico empeoraron también de forma significativa, lo que se hace evidente en la interacción significativa entre ambos patrones de cambio. En definitiva, la intervención logró revertir el deterioro en la valoración de la actuación docente que se produjo en el grupo de control.

En las relaciones entre el alumnado no se produjeron cambios significativos en ninguno de los dos centros, indicando que la intervención fue ineficaz en este aspecto. En la misma línea, la intervención tampoco tuvo el efecto esperado a la hora de reducir las agresiones entre el alumnado. Sin embargo, las relaciones del conjunto de la comunidad educativa (alumnado-profesorado y profesorado-familias) sí mostraron un patrón de cambio significativamente diferente en ambos centros. Así, mientras en el IES Garachico se produjo un deterioro significativo de las relaciones, en el Buenavista la tendencia fue de mejora, aunque no llegara a ser significativa. Estos resultados sugieren que el programa logró cambios en la percepción del clima de convivencia por parte del alumnado. Sin embargo, estos cambios no se trasladaron de forma efectiva a sus propias relaciones.

El profesorado del IES Buenavista no percibió los efectos de la intervención tan favorablemente como el alumnado. En ese sentido, es llamativo que el alumnado indique una mejora clara en la práctica docente, de la que el profesorado no se siente protagonista. El esfuerzo desplegado en las aulas se hizo evidente a través del alumnado, pero el profesorado no parece confiar en su propia labor. Por otro lado, aunque el profesorado percibe mejora en su relación con el alumnado, ésta no llega a ser significativa. En cambio, el profesorado del IES Buenavista sí aprecia una mejora significativa en la gestión de la convivencia (sistema para dar a conocer las normas y aplicación de sanciones).

Discusión general

Tal como señala el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), la correlación entre el rendimiento académico del alumnado y el ISEC suele ser significativa. De ahí, que el rendimiento tienda a ser más bajo en las zonas con menor desarrollo socioeconómico y cultural. No obstante, el ICEC también subraya que la calidad de la respuesta educativa puede reducir dicha correlación, atenuando las diferencias socioeconómicas y culturales de las que parte el alumnado.

Los datos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad indican que las zonas donde se ubican los IES Buenavista y Garachico tienen un perfil socioeconómico medio-bajo, y las valoraciones realizadas por las UTS así lo corroboraron. En este sentido, el alumnado de ambos centros partía de una posición de desventaja similar respecto al alumnado de otras zonas de la isla. Algo que se ha venido traduciendo en un nivel de rendimiento académico inferior a la media de Canarias en cada una de las tres competencias analizadas (comunicación lingüística en español y en inglés, y matemáticas).

En el convencimiento de que los centros educativos tienen margen para la actuación, el objetivo de esta tesis ha sido desarrollar y evaluar un “Programa de Mejora del Clima de Convivencia” en el IES Buenavista. En su diseño, hemos tenido en cuenta las recomendaciones que se desprenden de la evaluación de programas de intervención en este ámbito. En este sentido, hemos adoptado un planteamiento integral, orientado a implicar en el proceso de cambio y evaluación a los distintos sectores de la comunidad educativa. De forma transversal, hemos tratado de reforzar aquellos valores que deben acompañar a este tipo de programas. Las acciones específicas han estado dirigidas a formar al profesorado y al alumnado en

competencias clave para una buena convivencia, pero también a aumentar su participación en la gestión de la misma. Asimismo, el programa ha incluido acciones dirigidas a mejorar la relación con las familias y su implicación en la vida académica de sus hijos e hijas.

El desarrollo y evaluación del Programa de Mejora del Clima de Convivencia se ha llevado a cabo a través de tres estudios, que representan las evaluaciones de contexto, proceso y resultados.

Para el diseño del programa, partimos de los resultados de la evaluación de contexto realizada en el IES Buenavista. Siguiendo el modelo propuesto por Orpinas y Horne (2006), comenzamos realizando un diagnóstico de distintas dimensiones relevantes para el clima del centro (estructura y organización del centro, gestión de la convivencia y valores subyacentes a dicha labor, respuesta educativa, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y características del centro y del entorno). Este diagnóstico reveló algunas fortalezas (buena organización con protocolos claros de convivencia, un profesorado que da importancia a la capacidad del individuo para el cambio, el rechazo a todo tipo de violencia y un centro y un entorno favorables) y debilidades (incumplimiento de los protocolos, dificultad del profesorado para motivar al alumnado y manejar la disrupción de aula, tolerancia a la violencia entre el alumnado, escasa implicación y colaboración de las familias, etc.) a las que era necesario atender. Asimismo, el profesorado aportó una serie de propuestas que fueron consideradas para el diseño del programa de intervención. De esta forma, diseñamos un programa que aborda tres dimensiones básicas para la convivencia: las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la calidad de la respuesta educativa y la gestión de la convivencia en el centro.

La evaluación de proceso se llevó a cabo en dos momentos diferentes. Por un lado, hicimos un seguimiento continuado del desarrollo programa que nos permitió detectar dificultades e indicios de cambio, e introducir mejoras en su diseño. Por otro, analizamos las opiniones de distintos miembros de la comunidad educativa con el fin de conocer su interpretación del proceso seguido por el programa y sus consecuencias

en el centro. Tanto la evolución de las incidencias como los indicadores de participación del alumnado, el profesorado y las familias indican una mejora en el clima de convivencia. La reducción del número y gravedad de las incidencias coincide con una mayor y más eficaz implicación del profesorado en la resolución de las mismas. Este cambio en el profesorado se vio propiciado por la presentación de los informes periódicos sobre la evolución de las incidencias. Una estrategia que ha resultado ser esencial para aumentar tanto la confianza del profesorado en su competencia a la hora de afrontar las situaciones de conflicto como su implicación en el programa.

Los indicios de mejora detectados a través de la evaluación de proceso se vieron confirmados por los datos de las evaluaciones externas realizadas por la Consejería de Educación. Estas evaluaciones, que se realizaron dos años consecutivos durante la implementación del programa, detectaron un aumento de la satisfacción de las familias con el centro y de su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, un buen clima en el centro y alto liderazgo del equipo directivo, en opinión del profesorado y las familias. Las puntuaciones en estos indicadores se situaron por encima de la media obtenida por los centros de la misma tipología que el IES Buenavista. Además, estas puntuaciones fueron superiores a las del IES Garachico en el clima de centro, en el liderazgo del Equipo Directivo (según profesorado y familias), y en la satisfacción de las familias.

Las entrevistas, realizadas una vez finalizada la implementación del programa, nos han permitido conocer la interpretación que hicieron del proceso distintos miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, el profesorado señaló varios cambios que, en su opinión, contribuyeron a la mejora de la convivencia. Desde el punto de vista organizativo, destacó la puesta en marcha de programas específicos, de diversificación curricular y de cualificación profesional, que fueron aprobados por la Consejería de Educación. Tal como se ha señalado anteriormente, los aspectos organizativos pueden influir directa e indirectamente en el clima de convivencia de los centros (Blaya, 2006; Orpinas y

Horne, 2006). En este sentido, el profesorado valoró que la implantación de estos programas permitiera homogeneizar los grupos y hacer ajustes en la metodología docente. En su opinión, esto contribuye a mejorar la atención a la diversidad, a reducir la disrupción y la conflictividad, y a propiciar un ambiente de trabajo más satisfactorio. Sin negar que esto sea así, lo cierto es que estos programas también fueron implantados en el IES Garachico, pero con diferentes resultados. Esto parece indicar la necesidad de integrar los cambios organizativos dentro de un marco de intervención más amplio de mejora de la convivencia.

Fundamentar la gestión de la convivencia en principios democráticos de participación y transparencia suele ser considerado un requisito imprescindible para un buen clima de convivencia (Consejo Escolar de Canarias, 2001, 2005; Luengo y Moreno, 2005; Ortega y del Rey, 2003; Torrego, et al, 2006; Trianes et al., 2013). En la misma línea, se ha señalado la necesidad de evitar que el profesorado se sienta solo, o injustamente tratado, a la hora de llevar a cabo su labor educativa (Blaya, 2006). El profesorado destacó precisamente estos dos aspectos en las entrevistas, señalando el apoyo percibido en la gestión de los conflictos, que fue calificada de transparente y democrática.

Según las opiniones recogidas entre el alumnado, la aplicación del currículum de prevención de malos tratos entre iguales tuvo escasa repercusión. Este resultado puede estar reflejando la dificultad de las intervenciones universales para llegar a quienes más lo necesitan (Catalano et al, 2002, 2004), pudiendo incluso incrementar las agresiones (Vreeman y Carroll, 2007). Por el contrario, la puesta en marcha de estrategias de mediación y de ayuda entre iguales fue valorada de manera muy positiva por todos los sectores de la comunidad educativa. Dado su carácter experiencial, estas estrategias podrían ser más adecuadas para interiorizar las pautas de resolución de conflictos y para que el alumnado sienta el apoyo y la ayuda real entre compañeros. En la misma línea, también resultó importante la valoración que hizo el alumnado más conflictivo de la Atención Individualizada, destacando la utilidad de esta medida para reflexionar sobre su comportamiento. Estos resultados son igualmente coherentes con las recomendaciones sobre programas de prevención, que

indican la necesidad de promover las fortalezas y la participación activa en el propio cambio (American Psychological Association, 2013; Catalano et al, 2002, 2004; Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

La evaluación de proceso, en su conjunto, puso de manifiesto la influencia recíproca, no lineal, entre las diferentes acciones puestas en marcha por el programa (Chen, 2005, 2012). En este sentido, es posible señalar dos resultados positivos no esperados. Uno de ellos fue la desaparición de personas ajenas del centro, que se acercaban a él durante los recreos. A pesar de que el diagnóstico inicial había señalado la preocupación del profesorado por este problema, el programa no incluyó ninguna actuación específica para combatirlo. No obstante, los conflictos originados por esta causa fueron disminuyendo a medida que el programa se iba implementando, llegando a desaparecer totalmente. Este efecto fue atribuido por algunos entrevistados al clima conseguido en el centro, puesto que favoreció el cumplimiento de las normas entre el alumnado y consiguió que las personas ajenas al centro desistieran de merodear por sus alrededores. Esta interpretación es también coherente con los trabajos que señalan que la vinculación afectiva del alumnado con el centro actúa como amortiguador contra las influencias negativas del entorno (Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel 2010).

Con respecto a las relaciones entre iguales, otro efecto positivo del programa fue la desaparición de “novatadas” y de otros comportamientos inadecuados hacia el alumnado de nuevo ingreso. Esto se hizo evidente, a medida que se iba implementando el programa, por la ausencia de conflictos entre el alumnado en las primeras semanas del curso. Asimismo, fue subrayado en las entrevistas donde se destacó que el alumnado veterano ya no suponía un mal ejemplo para el alumnado de nuevo ingreso.

Atendiendo a los resultados de la evaluación de producto, algunas de las mejoras detectadas en el alumnado del IES Buenavista pueden ser claramente atribuidas a la intervención realizada. Una de las mejoras más evidentes se observa en el avance en la valoración de la práctica docente por parte del alumnado del IES

Buenavista, y de la interacción significativa entre los patrones de cambio de ambos centros. Estos resultados no sólo confirman la eficacia de la formación recibida por el profesorado para motivar al alumnado y gestionar la disrupción en el aula, sino que parecen haber frenado el deterioro en las relaciones (alumnado-profesorado-familias) observado en el IES Garachico. En coherencia con las conclusiones de otros estudios (v.g. Barile et al., 2012), permitir al alumnado evaluar a sus profesores se asocia a un clima más favorable en las aulas, lo que se resulta esencial para poder mejorar el rendimiento académico y reducir el abandono escolar.

A lo largo del curso, si no se interviene de forma adecuada, existe el riesgo de que el clima de convivencia vaya deteriorándose. Esto se ve claramente reflejado en los resultados del IES Garachico, donde se observa un deterioro significativo en varias dimensiones: la valoración que hace el alumnado de la respuesta docente y de la gestión de la indisciplina, las relaciones entre alumnado-profesorado-familias, y las agresiones relacionales. Esta tendencia contrasta con las mejoras detectadas en el IES Buenavista, lo que demuestra la necesidad de aumentar la competencia del profesorado y dar al alumnado la posibilidad de que evalúe su labor.

Los cambios percibidos por el alumnado de ambos centros en las relaciones entre el profesorado y las familias también muestran un claro contraste. Mientras en el grupo de control se observa un deterioro significativo, en el grupo de intervención hay una ligera mejoría, aunque no significativa. Puesto que tales cambios fueron medidos únicamente a través del alumnado, no podemos afirmar que el deterioro en la relación con las familias sea real. Sin embargo, los datos de la Consejería de Educación mostraron mayor satisfacción en las familias en el IES Buenavista que en las del IES Garachico. Resulta razonable que el clima del aula termine afectando a la percepción que tienen las familias y se refleje en las respuestas a afirmaciones como la siguiente: “mis padres piensan que el profesorado hace bien su trabajo”.

Debido a que las normas y el protocolo fueron tratados ya en las jornadas de acogida, el alumnado del IES Buenavista partía de un nivel alto en esta dimensión. Aunque esto podía haber provocado un “efecto techo”, la intervención logró una

mejora significativa en ambos factores. No obstante, en el IES Garachico se observa también una ligera mejora, lo que pudo deberse a que dicho centro también puso en marcha algún tipo de acción para dar a conocer las normas y el protocolo. En este caso, el IES Garachico no funcionó como grupo de control. En cuanto al profesorado, los patrones de cambio de ambos IES no mostraron una interacción significativa, pero la tendencia sí fue la esperada. Así, mientras la valoración de la gestión de la convivencia (vías para conocer las normas y aplicación de las sanciones) mejoró significativamente en el IES Buenavista, no se produjeron cambios en el grupo de control. Es evidente que el conocimiento de las normas no garantiza su cumplimiento. Sin embargo, su desconocimiento facilita la aparición de comportamientos que afectan negativamente a la convivencia.

A pesar de que en el IES Buenavista se redujo el número y gravedad de las incidencias, no se redujeron las agresiones sufridas entre el alumnado. En cambio, sí se produjo un aumento significativo de las agresiones relacionales en el grupo de control. Tal como apuntaban las entrevistas, estos resultados indican que el currículum desarrollado para la prevención de los malos tratos entre iguales no resultó eficaz. Dado que la mejora del clima de convivencia fue evidente a través de otros indicadores (relaciones profesorado-alumnado, reducción de incidencias dentro del aula, etc.), parece que las agresiones continuaron en los pasillos, ya que no dentro de las aulas. Como ya hemos señalado, este tipo de intervención universal no siempre resulta eficaz debido a la escasa intensidad con la que logra llegar al alumnado que presenta más dificultades. En general, los programas de prevención del maltrato entre iguales son diseñados para su implementación en la educación secundaria. Sin embargo, la investigación indica que el problema comienza en etapas anteriores (Hamby y Grych, 2013), por lo que debería fomentarse la adaptación y puesta en marcha de este tipo de programas desde la primaria.

En la evaluación de resultados, son especialmente llamativas las diferencias encontradas en los patrones de cambio del alumnado y del profesorado el IES Buenavista. Mientras entre el alumnado se observan cambios significativos en varias

dimensiones (valoración de la aplicación adecuada de las sanciones, de la práctica docente y de las relaciones en general), entre el profesorado la tendencia que se aprecia no llega a ser significativa. Estos resultados parecen indicar la dificultad del profesorado para percibir las mejoras que se están produciendo en el aula. Para vencer su escepticismo, es necesario presentarle evidencias. Al constatar cómo evolucionan las incidencias, el profesorado puede tomar consciencia de los cambios y participar más activamente en dicho proceso. Sin embargo, algunos profesores y profesoras son más escépticos que otros, por lo que conviene insistir en las estrategias de reflexión compartida. Además, estas estrategias son esenciales para conseguir que el profesorado que se incorpora al centro se adapte mejor a su cultura.

El entorno de los centros varía enormemente, pudiendo facilitar o entorpecer los cambios perseguidos por un programa de estas características. Asimismo, dichas condiciones pueden ejercer una influencia directa sobre la aparición de la violencia escolar a través del contacto con diversas actividades de riesgo (Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013). En este sentido, la evaluación realizada por las UTS indicó que el entorno de ambos centros no resultaba especialmente conflictivo. Sin embargo, el bajo nivel socioeconómico y formativo de los residentes sí puede repercutir negativamente tanto en el rendimiento escolar como en la convivencia escolar (Barile et al., 2012). En este sentido, el trabajo realizado con los Servicios Sociales y con las familias favoreció la reducción del absentismo escolar.

En la interpretación de los resultados obtenidos, deben considerarse algunas limitaciones de este trabajo. Por un lado, la falta de una mejora significativa en las relaciones del alumnado, detectada mediante los instrumentos de papel y lápiz, nos lleva a considerar que las entrevistas debían haber incluido a alumnado de nuevo ingreso. De esta forma, habríamos podido conocer las opiniones de aquellos, con menor edad, y más riesgo de verse implicados en agresiones. En la misma línea, habría sido conveniente conocer las opiniones de familias con diferentes grados de relación con el centro.

Por otro lado, las evaluaciones pre-post en el IES Buenavista fueron realizadas únicamente con alumnado de primero de la ESO. Esto puede haber afectado negativamente a los resultados debido a que es, precisamente a esta edad, cuando se produce una mayor prevalencia de agresiones. En este sentido, sería necesario extender la evaluación a otros cursos, tal y como se hizo en el IES Garachico.

El estudio exploratorio mostró que los instrumentos utilizados para la evaluación pre-post presentaban unas propiedades psicométricas adecuadas. No obstante, aún es necesario finalizar el proceso de validación. Para ello, debe completarse su aplicación a una muestra amplia de alumnado y profesorado.

Conclusiones

La evaluación de un programa de intervención debe ofrecer información relevante sobre su eficacia y facilitar la toma de decisiones respecto a su posible diseminación (Cook y Reichardt, 198

6). En este sentido, el desarrollo y evaluación del “Programa de Mejora del Clima de Convivencia” permite extraer una serie de conclusiones que pueden ser de utilidad:

1. La intervención global llevada a cabo en el IES Buenavista, atendiendo a diferentes factores, e implicando a distintos sectores de la comunidad educativa, ha resultado ser eficaz para mejorar el clima de convivencia en dicho centro, según muestran distintos indicadores.
2. Partir de un diagnóstico de la convivencia permitió diseñar un programa que respondía a la principal demanda del profesorado, esto es, mejorar su competencia para motivar al alumnado y manejar la disrupción en el aula. Esta forma de proceder facilitó su implicación en el desarrollo y evaluación del programa, y convirtió a dicho colectivo en el principal motor de cambio.
3. La evaluación de proceso indicó la importancia de los cambios organizativos en la mejora de la convivencia. La puesta en marcha de programas específicos, de diversificación curricular y de cualificación profesional, así como las mejoras introducidas en la gestión de la disciplina, permitieron al profesorado trabajar en condiciones más satisfactorias y sentirse apoyado por el Equipo Directivo.

De esta forma, su esfuerzo pudo ser redirigido a introducir mejoras en la práctica docente.

4. Sin embargo, si atendemos a los datos del IES Garachico, la eficacia de estos programas parece menor cuando se implantan fuera de un marco global de mejora de la convivencia. En este sentido, es necesario que la administración educativa apoye a los centros en el desarrollo de planes globales, garantizando los recursos necesarios para llevar a término dicho proceso. En concreto, la introducción de un programa de estas características en la práctica docente requiere promover la innovación entre el profesorado, a través de la formación y el reconocimiento por su dedicación (méritos profesionales y disponibilidad horaria).
5. Las actuaciones dirigidas a mejorar la comunicación con las familias y su implicación en la educación de sus hijos e hijas consiguió mejoras en la dirección esperada, tal y como indicaron los datos de la Consejería de Educación y la valoración del alumnado respecto a las relaciones entre el profesorado y sus familias.
6. El programa promovió la colaboración con los Servicios Sociales Municipales, que resultó fundamental tanto para reducir el absentismo como para facilitar la formación que se dirigió a las familias. Asimismo, los Servicios Sociales Municipales facilitaron el acercamiento a determinadas familias que presentaban dificultades concretas que estaban afectando al desempeño escolar de sus hijos e hijas.
7. La evaluación de resultados ha mostrado mejoras significativas en varias dimensiones, que pueden ser atribuidas a la intervención. En contraste con lo ocurrido en el grupo de control, el alumnado del IES Buenavista mejoró significativamente su valoración de la gestión de la convivencia (aplicación de

- las sanciones), la calidad de la práctica docente, sus relaciones con el profesorado, y la relación entre el profesorado y sus familias.
8. Mientras el currículum de prevención, desarrollado de forma universal con el alumnado, no resultó eficaz para reducir las agresiones, la implicación del profesorado en un proceso de innovación docente consiguió reducir la disrupción y mejorar la dinámica dentro de las aulas, según se extrae tanto de la evolución de las incidencias como de la valoración del alumnado.
 9. La disminución del maltrato entre iguales requiere intervenciones específicas e intensivas que permitan un cambio significativo. Además de hacer extensivo el uso de la mediación y la atención individualizada, es evidente la necesidad de mejorar la seguridad fuera de las aulas. Esto sería más fácil si se trabajara la prevención desde la primaria.
 10. La evaluación de resultados ha mostrado las dificultades del profesorado para percibir la influencia que su actuación estaba teniendo sobre la dinámica del aula. Esto subraya la necesidad de mantener al profesorado informado de los progresos del programa, para que se sienta seguro y capaz de continuar con las mejoras introducidas en su práctica docente.
 11. La evaluación de proceso puso de manifiesto algunos resultados no esperados. Concretamente, la mejora del clima contribuyó a eliminar tanto las “novatadas” y otros comportamientos inadecuados hacia el alumnado de nuevo ingreso como la presencia de personas ajenas al centro en el entorno del mismo.
 12. El Programa de Mejora del Clima de Convivencia que ha sido implementado y evaluado en el IES Buenavista podría aplicarse en otros centros. Al partir de un diagnóstico inicial, este programa permite su adaptación a las distintas necesidades de los centros. Asimismo, la metodología empleada promueve la participación activa del profesorado como agente de cambio.

13. Los centros educativos no son instituciones cerradas, sino que tanto el alumnado como el profesorado cambian de un curso para otro. La rotación del profesorado interfiere especialmente en inicio y mantenimiento de los logros de un programa de estas características. De ahí, la necesidad de que las medidas que demuestren su eficacia para mejorar el clima de convivencia pasen a formar parte del Proyecto Educativo del centro, dando estabilidad a los logros alcanzados.

Referencias

- Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87. doi: 0.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of General Strain Theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 319-361. doi: 0.1177/0022427801038004001
- Ahmed, E. (2008). 'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3, 203-213. doi: 10.1080/17450120802002548
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2012). For the childrens only? Effects of KIVA antibullying program on teachers. *Teaching and teacher Education*, 28, 851-859. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.006
- American Psychological Association (2013). Guidelines for prevention in psychology. *American Psychologist*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/a0034569>
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 71-104. doi: 10.1590/s0036-36342001000500006
- Armas, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolter Kluwer.

- Asamblea General de Naciones Unidas (1990). *Convención de los derechos del niño*. Adoptada el 20 de noviembre de 1989. Instrumento de ratificación del 30 de noviembre de 1990. Disponible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ircdn.html
- Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child, Abuse, & Neglect*, 27, 713-732. doi: 10.1016/s0145-2134(03)00114-5
- Banberger, M. (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation*. The Rockefeller Foundation. Disponible en <http://www.interaction.org/impact-evaluation-notes>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. y Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 256–267. doi: 10.1007/s10964-011-9652-8
- Bartolomew, K. y Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244. doi: 10.1037/0022-3514.61.2.226
- Beane, A. L. (1999). *Bully free classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A. y Humble, M. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bully victimization. *Aggressive Behavior*, 39, 453-461. doi: 10.1002/ab.21489
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: Recherche internationales et politiques de prévention. Disponible en http://www.andev.fr/portail/images/fichiers/fond_documentaire/fond_doc/rapport_absenteisme.pdf
- Blaya, C., (2006). Factores de riesgo escolares. En A., Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.165-186). Barcelona: Ariel
- Bosworth, K., Ford, L. y Hernandaz, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health*, 81, 194-201. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00579.x.
- Boruch, R. (1997). *Randomized experiments for planning and evaluation. A practical guide*. Thousand Oaks. CA. SAGE.

- Bowers, L., Smith, P. y Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371–387. doi: 10.1046/j..1992.00467.x
- Bowers, L., Smith, P. y Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232. doi: 10.1177/0265407594112004
- Bowlan, N., (2010). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School health*, 81, 167-17. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00576.x
- Bowlby J (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. Londres: Routledge.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200. doi: 10.1017/s1138741600004236
- Cabrera, J., Peña, R. (2009). *Indicadores prioritarios de la Educación en Canarias. Evaluación e investigación Educativa*. S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E. y Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
- Caracelli, V. J. y Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 195-207. doi: 10.2307/1164421
- Caspi, A., Roberts, B., y Shiner, R. (2005) Personality development: Stability and change. *Annual Review Psychology*. 56, 453-484. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>

- Catalano, R.F., Berlund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and treatment* 5 Article 15 . doi: 10.1037//1522-3736.5.1.515a
- Catalano, R., Berglund, M. L., Ryan, J., Lonczak, S. L., y Hawkins, D., (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth. Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, sociopolitical and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520–529. doi: 10.1002/ab.20320
- Chen, H. (2005). Practical program evaluation: assessing and improving planning, implementation, and effectiveness. Londres: Sage.
- Chen, H (2012). Theory-driven evaluation: conceptual framework, application and advancement. En R. Strobl, O. Lobermeier y W. Heitmeyer (Eds.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur*. Springer (pp. 17-26). doi: 10.1007/978-3-531-19009-9_2
- Consejo Escolar de Canarias (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. La Laguna: Consejo Escolar de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (2005). *La educación que queremos. Presente y futuro de la educación en Canarias. Informe sobre la realidad educativa en Canarias*. La Laguna: Consejo Escolar de Canarias.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J., Nagin, D., & Tremblay, R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71-85. doi: 10.1007/s10802-005-9001-z

- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children and Society*, 5, 287-292. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x
- Cowie, H y Oztug, . (2008) Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education*. 26, p. 59-67. DOI: 10.1080/02643940802062501
- Crother, L., Kolbert, J., y Baker, W. (2006). Middle school students' preference anti-bullying interventions. *School Psychology International*. 27, 475-486. doi: 10.1177/0143034306070435
- Dahlberg, L. L. y Potter, L. B. (2001). Youth violence. Developmental pathways and prevention challenges. *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 3-14. doi: 10.1016/s0749-3797(00)00268-3
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi: 10.1037//0033-2909.113.3.487
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-384). Madrid: Alianza Editorial.
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 143, de 22 de julio de 2010.
- Decreto 129/1998, de 6 de agosto de 1998, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria. BOC núm. 107, de 24 de agosto de 1998.
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC núm. 108, de 22 de junio de 2011.
- Degna, K. A., Henderson, H. A., Fox, N. A., y Rubin, K. H. (2008). Predicting social wariness in middle childhood: The moderating roles of child care history, maternal personality and maternal behavior. *Social Development*, 17, 471-487. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00437.x
- Dekovic, M., Janssens, J. M. y Van As, N. M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42, 223-235. doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.42203.x

- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia en España: la respuesta de la comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 41. 133-145.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 4, 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia en la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Directrices del Consejo de Europa sobre las estrategias nacionales integrales para la protección de los niños contra la violencia. CM/Rec(2009-10)
- Downey, G y Coyne, J., (1990) Children of depressed parents: An Integrative Review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76. doi: 10.1037//0033-2909.108.1.50
- Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra familial bullying. *Journal of interpersonal violence*, 14, 871-886. doi: 10.1177/088626099014008005
- Ehrensaft, M.K. y Cohen, P. (2012). Contribution of family violence to the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Prevention Science*, 13, 370-83. doi: 10.1007/s11121-011-0223-8.
- Eisenbraun, K. (2007). Violence in School: Prevalence, Prediction, and Prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.008.
- Espelage, D., Green, H. y Polanin, J. (2012) Willingness to Intervene in bullying episodes among middle school students individual and peer-group influences. *Journal of Early Adolescence*, 32, 776-801. doi: 10.1177/0272431611423017
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 221-238.
- Fagan, A. y Catalano, F. (2013) What works in youth violence prevention: a review of the literature. *Research on Social Work Practice*, 23, 141-156. doi: 10.1177/1049731512465899

- Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*, 78-84. doi: 10.1017/s1138741600004133
- Farrell, A. D. y Flannery, D. J. (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Aggression and Violent Behavior*, *11*, 138-150. doi: 10.1016/j.avb.2005.07.008
- Faulkner, G.E.J., Adlaf, E.M., Irving, H.M., Allison, K.R. y Dwyer, J. (2009). School disconnectedness: identifying adolescents at risk in Ontario, Canada. *Journal of School Health*, *79*, 312-318. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00415.x
- Farrington, D. y Baldry, A., (2006). Factores de riesgo individuales. En A., Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 107-134). Barcelona: Ariel.
- Farrington, D. P. (2009). Conduct disorder, aggression and delinquency. En R. M. Lerner y L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 683-722). New York, NY: John Wiley
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009) School-Based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *6*, 1-147. doi: 10.1037/e528362010-001
- Fernández, I., (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J. C. Torrego (Ed.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 173-205). Barcelona: Editorial Graó.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*, 82-99. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Baena, F., Trianes, M. V., Morena, M. L. Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, *27*, 1, 102-108.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, *75*, 781 – 796. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x

- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, 175-198. doi: 10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x
- Franck, K. y Buehler, C. (2007). A family process model of marital hostility, parental depressive affect, and early adolescent problem behavior: The Roles of Triangulation and Parental Warmth. *Journal of family Psychology*. 21, 614-625. doi 10.1037/0893-3200.21.4.614
- Fritzon, K. y Brun, A. (2013). Beyond columbine: a faceted model of school-associated homicide. *Psychology, Crime & Law*, 11, 53-71, doi: 10.1080/1068316042000209314
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010) *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid. Pirámide.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo parental es idóneo en España? *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- González, H., Correa, M. y Guerra, M. (2012). Evaluación de Diagnóstico 2012. *Canarias, Educación Secundaria Obligatoria, Segundo curso*. Informe de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,1-15.
- González-Méndez, R. (2007a). *La prevención integral de la violencia. Reflexiones y propuestas*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
- González-Méndez, R. (2007b). *Habilidades para la convivencia y para la construcción de relaciones de pareja saludables*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
- Graham-Bermann, S. A. y Levendosky, A. A. (2011). *How intimate partner violence affects children: Developmental research, case studies, and evidence-based intervention*. Washington: American Psychological Association.

- Hamby S. y Grych, J. (2013). *The web of violence. Exploring connections between different forms of interpersonal violence and abuse*. Londres: Springer.
- Harper, C. R., Parris, L. N., Henrich, C. C., Varjas, K. y Meyers, J. (2012). Peer victimization and school safety: The role of coping effectiveness. *Journal of School Violence*, 11, 267-287. doi: 10.1080/15388220.2012.706876
- Henry, K.L. y Slater. M.D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of School Health*, 77, 67-74. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00169.x
- Heydenberk, R. y Heydenberk, W. (2011). *Bullies, victims, and bystanders: From prevalence to prevention*. Gsc Home study courses. Brockton, Massachuset.
- Horowitz, T., & Tobaly, D. (2003). School vandalism: Individual and social context. *Adolescence*, 38, 133-139.
- Huesmann, R. (2007) The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of adolescence health*, 41, S6-S13. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.005
- Huver, R., Otten, R. Vries, H, y Engels, R. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescent. *Journal of Adolescence*, 33, 395-402. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.012
- Jares, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Granado-Alcón, M.C. y López, A.M. (2012). Parental knowledge and adolescent adjustment (substance use and health-related quality of life). *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 132-144. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37297
- Jiménez-Barbero, J., Ruiz-Hernández, J., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L. y Pérez, M. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized

- clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35, 1313-1318. doi: 10.1016/j.chilyouth.2013.05.010
- Johson, S. L., Burke, J. G. y Gielen, A. C. (2011). Prioritizing the school environment in school violence prevention efforts. *Journal of School Health*, 81, 331-341. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00598.x.
- Kärnä, A, Voeten, M, Pokisparta E.y Samivalli, C., (2010) Vulnerable children in Varing classroom context. Bystanders' behaviors moderate factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, p. 261-282.
- Kerr, M., Stattin, H. y Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 39-64. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y producción Documental.
- Kñallinsky, E. (2002). Conflictos de la relación y de la participación. En J. A. Younis (Ed.), *Habilidades de resolución de conflictos en contextos educativos* (pp.488-570). S/C de Tenerife: Ejes Cartesianos.
- Krahé, B., Berkowitz; L., Brockmyer, J. H., Bushman; B. J., Coyne, S. M., Dill, K. E. et al. (2012). Report of the Media Violence Commission Media Violence Commission, International Society for Research on Aggression (ISRA). *Aggressive Behavior*, 38, 335-341. doi: 10.1002/ab.21443
- Krug, E., Dahlberg, L. y Mercy, J. (2002). *Informe mundial sobre la violencia en el mundo*. Washington, D.C: Organización Mundial de la Salud.
- Lee, C. y Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2437-2464. doi: 10.1177/0886260511433508
- Ley Orgánica 1/2004, e 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313 de 29 de Diciembre de 2004.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. núm.295 de 10 de diciembre de2013.
- Lindstrom, S. R., Finigan, J. N. M., Bradshaw, C. P. Haynie, D. L. y Cheng, T. L. (2011). Examining the Link Between Neighborhood Context and Parental Messages to Their Adolescent Children About Violence. *Journal of Adolescent Health, 49*, 58-63. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.10.014
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica, 11*, 91-101.
- López, V y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista latinoamericana de psicología 44*. P. 109-124.
- Lösel, F. y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D.P. Farrington y J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behavior* (pp. 130-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luengo, F. y Moreno, J. (2005) Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza. En F. Luengo (Coord.) *Ciudadanía, más que una asignatura. Convivencia democrática* (pp. 40-44). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres. Madrid: Visor.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación alternativas.
- Martínez, B., Musito, G., Amador, L. y Moreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista sudamericana de psicología. 44*, 55-66. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058004>

- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. y Moreno, D. (2012) Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28, 875-8. doi: 10.6018.analesps.28.3.156121
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: La educación social como alternativa. *Bordon*, 60, 65-77.
- Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Arenas, A., Lorente, B., Jiménez, L. y Sánchez, J. (2012). La escala para la Evaluación de la Calidad del Vecindario (ECAVE): proceso de elaboración y análisis preliminares de sus propiedades psicométricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 133-148.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x
- Montañés, M., Parra, R., Bartolomé, M. y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos*, 24,1-13. Disponible en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Musitu, G., y García, J. F. (2004) Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Povedano, A. (2009). Familia y Escuela: Escenarios de Riesgo y de Protección en la Violencia Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero32/article2/texto.html>
- Muris, P., Meesters, C., Morren, M. y Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: Relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 257-264. doi: 10.1016/s0022-3999(03)00616-0
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. y Davino, K. (2003). What works in prevention. Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456. doi: 10.1037/0003-066x.58.6-7.449

- Newman, D.A., Horne, A., y Bartolomucci, C. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign: Research Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2012). Informe PISA. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A. y Arraz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. doi: 10.1174/021037008783487093
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En Magnusson, D. y Allen, V.(Eds.) *Human development. An International perspective* (pp.353-365). New York: cademic Press
- Olweus , D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En Pepler, D. y Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P- Smtih, Y. Morita, J. Junger, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying.A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2001) Peer harassment.A critical analysis and some important issues. En J. Junoven y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school* (pp.3-20). Nueva York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Olweus, D. y Limber, S. (1999), *Blueprints for violence prevention. Book nine bullying prevention program*. Denver: Venture Publishing.

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y Acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Disponible en www.acosoescolar.com.
- Orden del 7 de junio de 2007, por el que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 124 de 21 de junio de 2007.
- Orden del 7 de junio de 2010, por la que se regulan que han de regir los planes, proyectos y programas de intervención dirigidos a mejorar la calidad y equidad en educación, de aplicación en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 116 de 15 de junio de 2010.
- Orjales, I. (2011). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: Editorial Cepe.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological
- Orpinas, P., Horne, A., y the multisite Violence Prevention Project (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26, 29-38. doi: 10.1016/j.amepre.2003.09.016
- Orpinas, P., Horne, A. y Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Ortega, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* (pp.29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre iguales: De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones. Catálogo de Publicaciones del MEC.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 48. 133-145.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento. En Ortega, R. y Del Rey, R, Gómez, P. y Cruz Roja Juventud (Eds.), *Estrategias Educativas para la prevención de la violencia: Mediación y Diálogo* (pp 41-62.). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención* Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence. The Spanish response. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe* (pp.135-152). Londres: Routledge.
- Ortega, R., Mora-Merchan, J. A. y Jäger, T. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Parra, A., y Oliva, A., (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. doi: 10.1174/021037006778849594
- Perkins, W., Craig, D., Perkins, J. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*. 14, p. 703-722. doi: 10.1177/1368430210398004
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23, 307-326. doi: 10.1177/0143034302023003234
- Polanin, J., Espelage, D. y Pigott, T. (2012) A Meta-analysis of school-based bullying prevention program effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65.
- Ramos, J. L. (2011). Investigación evaluativa. En S., Cubo, B., Martín, J. L., Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 409-456). Madrid: Pirámide.

- Racz, S. J. y McMahon, R. J. (2011). The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: A 10-year update. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 377-398. doi: 10.1007/s10567-011-0099-y
- Reid, K. (2010). The national behavior attendance review in Wales. Findings and recommendation on school attendance. *Reserche in Education*, 81, 20-42. doi: 10.7227/rie.81.3
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187. doi: 10.1111/j.1467-6427.1994.00787.x
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and in early primary school in Australia*. Canberra: Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29, 273-285. doi: 10.1080/02643944.2011.626068
- Rigby, K. (2012). Bulliyings in school: Adressing desires, not only behaviours. *Educational Psychology Review*, 24, 339-348. doi: 10.1007/s10648-012-9196-9
- Robinson, G y Maines, B. (1997). *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Londres: Sage Publications.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Gracia, M., Mendoza, R., Rubio A., Martínez, A., Martín, J.C. (2004) Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema* 16, p. 203-210.
- Rodrigo, M.J.; Byrne, S. y Rodríguez, B. (2014). Parenting styles and child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, y J.E. Corbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: (pp 2173-2196)*. Londres: Springer. doi: 10.1007/978-90481-9063-8
- Rodríguez, X. (2004). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: ICEC.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007

- Samivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., (2005). Antibullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487. doi: 10.1348/000709905X26011
- Sampson, R., Raudenbush, S. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 227, 918 – 923.
- Sentencia judicial 00737/2008 de la Audiencia provincial de Madrid, sección 10.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro del Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Skinner, A., Babinski, L. M. y Gifford, E. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in School*, 51, 1, 72-83. doi: 10.1002/pits
- Simpson, J. A. y Rholes, W. S. (2010). Attachment and relationships: Milestones and future directions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 173-180. doi: 10.1177/0265407509360909
- Smith, P. (2003) Violence in schools. En Smith, P. (ED.), *Violence in schools. The respond in Europe* (pp. 1-14). Londres: Routledge
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 135-164). Barcelona. Ariel.
- Smith, P. K., Ananidou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatric-In Review*. 48, 591-599.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P. Samivalli, C. y Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8, 433-441. doi: 10.1007/s11292-012-9142-3
- Smith, P. K., y Sharp, S. (1994): *School bullying: Insights and perspectives*, Londres: Routledge.

- Sobotková, V., Blatný, M., Jelínek, M., Hrdlicka, M. (2012). Antisocial behavior in adolescence: typology and relation to family context. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 1091-1115. doi: 10.1177/0272431612445377
- Spillane, J. P., Pareja, A. S., Dorner, L., Barnes, C., May, H., Huff, J. y Camburn, E. (2010). Mixing methods in randomized controlled trials (RCTs): Validation, contextualization, triangulation, and control. *Educational Assessment Evaluation Account*, 22, 5-28. doi: 10.1007/s11092-009-9089-8
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085. doi: 10.1111/1467-8624.00210
- Steffgen, G., Recchia, S. y Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.001
- Stufflebeam, D. L. y Shikfield, D. M. B. (1987). Improving personnel evaluations through professional standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 125-155. doi: 10.1007/bf00128891
- Swearer, S.; Espelage, D. , Catalano, S. (2009). *bullying prevention intervention. realistic strategies for schools*. New York. Guilford Press.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010) What can be done about school bullying? Linking reseach to educational practise. *Educational reserchear*. 39. P.38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Swearer, S. (2011). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization. *Educational Psychology Papers and Publications*. Disponible en <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/132/>
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D. H.J.M., Wolfhagen, H.A.P., y Van der Vleuten, C.P.M. (2004). Using a conceptual framework and the opinions of portfolio experts to develop a teaching portfolio prototype. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 305-321. doi: 10.1016/j.stueduc.2004.11.003

- Tillmann, K., (2006). Factores de riesgo socioculturales. En A., Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.187-211). Barcelona: Ariel.
- Ttofi, M. y Farrington, D. (2012). Bullying prevention programs: the importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology*, 8, 443-462. doi: 10.1007/s11292-012-9161-0
- Trianes, M. V., Fernández, F. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Trianes, M. V., Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en los contextos educativos*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Torrego, J., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., de Vicente, J., y Villaoslada, E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tung, I. y Lee, S. (2014). Negative parenting behavior and childhood oppositional defiant disorder: Differential moderation by positive and negative peer regard. *Aggressive Behavior*, 40, 79–90. doi: 10.1002/ab.21497
- Viñas, J., (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona. Editorial Graó.
- Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools: Awareness-raising, prevention, penalties. General Report*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M. y Santinello, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: A model of the relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 45, 1509-1519. doi: 10.1037/a0016929

- Vreeman, R y Carroll, A. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78-88. doi: 10.1001/archpedi.161.1.78
- Wachs, S., Wolf, K.D. y Pan, C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24, 628-633.
- Williams, L. R., Degan, K. A., Perz-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H. et al. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1063-1075. doi: 10.1007/s10802-009-9331-3
- World Health Organization /London School of Hygiene and Tropical Medicine (2010). *Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*. Ginebra: World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO 1. Dimensiones e indicadores analizados en el diagnóstico de la convivencia realizado en el IES Buenavista

- a) Estructura y organización del centro
 - a. Estilo de la Dirección: democrático, autoritario, etc.
 - b. Número de profesores estables en el centro. Bajas laborales y absentismo.
 - c. Grado de participación de los distintos sectores en la Toma de Decisiones.
- b) Gestión de la convivencia.
 - a. Indicadores de la gestión de Convivencia
 - i. Conocimiento de las normas, procedimientos y sanciones que se desarrollan en el centro: agenda, Reglamento de Régimen Interno, tutorías
 - ii. Participación en la elaboración y comunicación de las normas
 - iii. Protocolos para la gestión de los problemas de Convivencia
 - iv. Implicación de la Comisión de Convivencia
 - b. Estilo docente: permisivo, autoritario, asertivo, democrático.
 - c. Adecuación de las sanciones a las infracciones
 - d. Prevalencia de lo punitivo o de lo rehabilitador del sistema de disciplina.
 - e. Órganos que atienden la convivencia: Junta de Delegados, Comisión de Convivencia, Reunión de Tutores, Consejo Escolar.
 - f. Gestión de la resolución de conflictos
- c) Respuesta Educativa
 - a. Excelencia de la enseñanza.
 - i. Conocimiento de la materia que se imparte
 - ii. Habilidades en el manejo de técnicas didácticas para enseñar la materia.
 - iii. Habilidades para motivar al alumnado
 - iv. Habilidades para manejar la disrupción en el aula
 - b. Atención a la Diversidad
 - i. Número de alumnado con Necesidades Educativas
 - ii. Número de incidencias por no cumplir las normas de convivencia producidas por alumnado con necesidades educativas especiales
 - iii. Tipo de actividades desarrolladas en el centro para responder a la Diversidad

- iv. Formación profesorado para atender la diversidad
 - v. Recursos del centro para atender la diversidad
 - vi. Grado de aceptación en el aula de alumnado con necesidades especiales
- c. Calidad en el ambiente escolar
- i. Acciones que promueve el profesorado para favorecer el respeto y afecto y así crear un clima positivo en el centro
 - ii. Muestras de satisfacción del profesorado por su trabajo
 - iii. El profesorado es cercano al alumnado: conoce al alumnado por sus nombres; se relaciona afectuoso y cortésmente con el alumnado.
 - iv. El profesorado reconoce sus errores, pide disculpas cuando se equivoca, muestra respeto y afecto a todas las personas del centro y de la Comunidad Educativa
- d) Valores subyacentes en la Gestión de la Convivencia
- a. Respuestas del profesorado y del equipo directivo ante cualquier tipo de violencia escolar por poco grave que parezca: verbal, física, gestual, psicológica, de rechazo, de aislamiento, discriminatoria.
 - b. Identificación en todos los sectores de la comunidad educativa con los valores reconocidos en el centro
 - c. Concordancia entre las actuaciones de cada sector con los valores definidos por el centro.
- e) Relación entre los miembros de la comunidad educativa
- a. Calidad de la relación entre el profesorado
 - i. Grado de satisfacción con el centro, con los compañeros y con la dirección
 - ii. Grado de cooperación entre el profesorado, así como entre el profesorado y el equipo directivo para gestionar los problemas de convivencia.
 - iii. Distribución de los conflictos por aula, profesorado, nivel educativo, etc.
 - b. Calidad de relación entre el profesorado y el alumnado
 - i. Distribución de los conflictos por profesor
 - ii. Distribución de conflictos por nivel

- iii. Confianza/inseguridad del profesorado ante conflictos en el aula o en el centro
- iv. Satisfacción del profesorado respecto a su relación con el alumnado
- v. Actividades fuera del aula para mejorar las relaciones profesorado-alumnado (nº de actividades y distribución por niveles, nº de profesores/as que participan, valoración de las mismas por parte del profesorado)
- vi. Relaciones entre el profesorado y el alumnado para gestionar los problemas de Convivencia
- c. Relación entre el profesorado y las familias
 - i. Expectativas del profesorado respecto a las familias.
 - ii. Proporción de comunicaciones negativas/positivas del profesorado a las familias
 - iii. Disposición del profesorado a participar en actividades con la familias
 - iv. Apoyo de las familias al profesorado en situaciones conflictivas
- f) Características del centro y del entorno
 - a. Nivel de seguridad del centro
 - i. Nivel de vigilancia del entorno del centro
 - ii. Presencia habitual de personas extrañas al centro
 - iii. Agresiones de las que se tiene constancia dentro y fuera del centro; zonas y horario en que se producen las agresiones por personas ajenas al centro.
 - iv. Número de actos vandálicos
 - v. Elementos arquitectónicos de difícil vigilancia
 - b. Valoración estética de los espacios del centro y sus alrededores
 - c. Estado de conservación del material del centro
 - d. Proximidad de entornos de riesgo cerca del centro

ANEXO 2. Análisis exploratorios con los instrumentos de evaluación

Aunque actualmente existen varios instrumentos desarrollados y/o adaptados, en España e Iberoamérica, que miden agresión y acoso en el ámbito escolar (v.g. Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014; Fernández-Baena, Trianes, Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011; López y Orpinas, 2012), no estaban disponibles cuando iniciamos los trabajos de esta tesis. Por otro lado, queríamos contar con instrumentos que midieran, de forma lo más precisa posible, los indicadores sobre los que pretendíamos intervenir. En concreto, necesitábamos escalas capaces de medir cambios específicos en tres dimensiones de la convivencia: el conocimiento de las normas y el protocolo, la respuesta educativa del profesorado, y las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. A continuación, describiremos los dos estudios exploratorios, uno con el profesorado y otro con el alumnado, realizados para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación desarrollados para esta tesis.

Participantes y procedimiento

Alumnado. Participaron 151 estudiantes (81 mujeres y 70 varones) de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los IES Buenavista y Garachico distintos de los que participaron en la evaluación del programa ($M = 13.25$ años; $DT = 1.35$). En el grupo de Buenavista, participaron 77 alumnos (41 mujeres y 36 varones) que correspondían a cursos de 1º a 3º de la ESO, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 ($M = 12.7$; $DT = 1.0$). En Garachico, participaron 74 alumnos, 40 mujeres y 34 varones, que cursaban de 1º a 4º de la ESO. Las edades de este segundo grupo estaban comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.8$; $DT = 1.4$).

El alumnado respondió colectivamente al cuestionario, dentro del aula y a lo largo de una única sesión. En la clase se encontraba el tutor del grupo y la persona responsable de la recogida de la información. La sesión comenzó indicando el objetivo del cuestionario, resaltando que las respuestas serían anónimas y solicitando que se respondiera de forma sincera. Tras agradecer la colaboración de antemano, se

procedió a repartir los cuestionarios. Los ítems fueron leídos uno a uno, dejando tiempo para responder y aclarando las dudas. La participación fue totalmente voluntaria. Se siguió este procedimiento pensando especialmente en las posibles dificultades del alumnado de menor edad.

Profesorado. En este caso, participaron 74 profesores y profesoras de los IES Buenavista, Garachico y Cruz Santa. En el primer centro, los participantes fueron 19 (13 profesoras y seis profesores), con edades entre los 32 y los 55 años ($M = 40.43$; $DT = 6.90$). En Garachico, participaron 13 profesores (tres varones y diez mujeres) de 27 a 58 años ($M = 41.62$; $DT = 9.97$). En cuanto al IES de la Cruz Santa, participaron 42 profesores (17 varones y 25 mujeres) entre los 31 y los 59 años ($M = 42$; $DT = 9.66$).

Tras explicar el objetivo del estudio, el profesorado respondió en una única sesión en todos los centros, garantizando el anonimato de las respuestas. La encuestadora estuvo presente durante toda la sesión para responder a las dudas y para garantizar que no hubiera intercambio de información entre los participantes.

Instrumentos

Alumnado. Tras la revisión de la bibliografía especializada, diseñamos un cuestionario que incluía varias sub-escalas que evalúan tres dimensiones: a) la gestión de la convivencia; b) la respuesta educativa; y c) las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. El cuestionario incluía además otras preguntas relativas a la percepción de la seguridad en el centro, a los motivos asociados al rechazo, etc.

Para medir la **gestión de la convivencia**, elaboramos dos sub-escalas, una de 11 ítems que medía el conocimiento de las normas y el protocolo ($\alpha = .70$); y otra de tres ítems para que el alumnado pudiera valorar la aplicación de las sanciones por parte del profesorado ($\alpha = .72$). Las respuestas a ambas sub-escalas iban de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

La **respuesta educativa** del profesorado fue evaluada mediante una escala de 16 ítems ($\alpha = .90$). Las respuestas iban de 1 (*nunca*) a 10 (*siempre*).

Las **relaciones entre los miembros** de la comunidad educativa fueron evaluadas a través de dos sub-escalas, una de tres ítems para evaluar las relaciones entre

compañeros/as ($\alpha = .69$), y otra de ocho ítems para evaluar la relación profesorado-familias ($\alpha = .83$). La escala iba de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*).

Para medir la frecuencia de **agresiones** sufridas por el alumnado durante este curso, diseñamos una sub-escala de 11 ítems. Las respuestas iban de 1 (nunca) a 10 (muchas veces) ($\alpha = .90$).

Profesorado. Tras la revisión de la bibliografía especializada se diseñó un cuestionario para el profesorado, integrado por tres escalas. La primera, con nueve ítems, medía la percepción del profesorado respecto a la gestión de la convivencia ($\alpha = .88$). Concretamente, mide la opinión del profesorado sobre el conocimiento de las normas y protocolos de convivencia y sobre su adecuación. La segunda, con 18 ítems, permite al profesorado evaluar su práctica docente dentro del aula ($\alpha = .93$). La última, con seis ítems, fue diseñada para valorar las relaciones profesorado-alumnado, según el profesorado ($\alpha = .70$). Las respuestas de las escalas iban de 1 (*nada de acuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*) en la primera y tercera escala. Mientras que la escala de la respuesta educativa iba de 1 (*nunca*) a 10 (*siempre*).

Resultados

Con las distintas escalas, llevamos a cabo una serie de análisis factoriales exploratorios. En primer lugar, se procedió a verificar la adecuación de los datos para su análisis, comprobando que la KMO fuera $\geq .70$ y que la prueba de Esfericidad de Bartlett resultara significativa ($p < .05$). En segundo lugar, los datos fueron sucesivamente analizados mediante factorización de ejes principales y mediante componentes principales, para confirmar que hubiera coincidencia en el número de factores obtenidos. Se tuvo en cuenta la bondad de ajuste para conocer cuál era la solución factorial óptima en cada caso. Finalmente, se procedió a rotar la matriz de datos mediante el método Oblimin directo, que no asume la independencia de los factores hallados. A continuación, se detallan los principales resultados de cada una de las escalas.

Propiedades psicométricas de las escalas desarrolladas para el alumnado

a) La Gestión de convivencia.

Los resultados de la escala de conocimiento de las normas y el protocolo mostró una KMO = .71 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(21) = 226.98$; $p \leq .001$). Tras realizar los pasos descritos en el apartado anterior, encontramos una estructura de dos componentes que explica el 59.07% de la varianza (tabla A.1). Los ítems del primer factor hacen referencia al conocimiento del protocolo en caso de **Indisciplina**; los del segundo indican las vías para conocer las **Normas**.

Tabla A.1. Matriz de estructura de la escala de conocimiento de las normas y el protocolo

	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Indisciplina	Normas
Conoce las medidas de la comisión de convivencia	4.75	3.14	.626	.543	.885	
Conoce qué es la comisión de convivencia	5.16	3.35	.589	.572	.883	
Conoce el protocolo cuando alguien es expulsado de clase	7.76	2.68	.401	.690	.571	
Conoce el protocolo por mala conducta en parte semanal	8.60	2.01	.377	.704	.507	
				.703	38.86%	
Conoces las normas desde las jornadas de bienvenida	8.12	2.05	.540	.525		.827
Conoce las normas por las tutorías	8.78	2.07	.476	.609		.759
Sabe que las normas están recogidas en la agenda y en el rri	7.74	2.15	.466	.623		.713
<i>Total Escala</i>				.700	20.21%	

Los resultados de la escala para valorar la aplicación de sanciones por parte del profesorado mostraron una KMO = .70 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(3) = 82.41$; $p \leq .001$). La estructura factorial mostró un único factor que agrupa tres ítems y explica el 63.12% de la varianza (ver tabla A.2.). Estos ítems reflejan una valoración positiva de la **Aplicación de las sanciones** por parte del profesorado.

Tabla A.2. Matriz de estructura de la escala que mide la aplicación de sanciones, según el alumnado

	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Aplicación de sanciones
El profesorado aplica correctamente el protocolo	7.54	2.47	.523	.615	.836
El profesorado es justo aplicando el protocolo	7.39	2,53	.467	.685	.798
Las sanciones son proporcionadas	7.15	2.37	.582	.542	.747
				.705	63.12%

b) *La Respuesta educativa según el alumnado.*

El análisis de los datos indicó una KMO = .85 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(36) = 321.183, p \leq .001$).

Tabla A.3 Matriz de estructura de la escala que mide la respuesta educativa según el alumnado

	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Competencia docente
Organizan bien sus clases	.720	.850	.720	.850	.810
Les interesa que el alumnado aprenda	.646	.854	.646	.854	.771
Se aseguran de que todos tengan las cosas claras	.669	.850	.669	.850	.753
Usan distintas estrategias para que todos entiendan	.620	.855	.620	.855	.717
Consigue que se cumplan las normas en clase	.661	.852	.661	.852	.709
Controlan el mal comportamiento en clase	.552	.859	.552	.859	.658
Proponen actividades que me gustan	.566	.858	.566	.858	.639
Dejan claro qué evalúan	.541	.860	.541	.860	.624
Atienden las dudas	.319	.873	.319	.873	.617
Tratan igual a todo el alumnado	.564	.861	.564	.861	.609
Proponen actividades en las que todos aportan	.498	.863	.498	.863	.529
				.869	46.34%

El análisis de componentes principales reveló una estructura de un solo factor que explica el 46.34% de la varianza total y que denominamos **Competencia docente** (tabla A.3). Este factor integra 11 ítems que indican la capacidad del profesorado para organizar las clases y motivar al alumnado (“organizan bien sus clases”, “proponen actividades que me gustan”), así como para explicar la materia y gestionar la disrupción en el aula (“usan distintas estrategias para que todos entiendan”, “consiguen que cumplamos las normas que se establecen en clase”). La consistencia interna de esta escala fue de $\alpha = .87$.

c) *Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.*

El análisis de los datos de la escala para evaluar las relaciones indicó una KMO = .75 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(28) = 305.11, p \leq .001$). El análisis de componentes principales reveló una estructura de dos factores que explican el 47.85% de la varianza total. El primer factor está integrado por dos ítems que indican una buena **Relación entre compañeros/as**. El segundo factor, de seis ítems, hace referencia a las **Relaciones** entre alumnado-profesorado y profesorado-familias. La tabla A.4 muestra la matriz de estructura de la escala.

Tabla A.4 Matriz de estructura de la escala que mide las relaciones según el alumnado

Relaciones	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Relación con compañeros/as	Relaciones alumnado-profesorado - familias
En clase todos nos llevamos bien	7.63	2.52	.325	.748	.995	
La mayoría de mis compañeros/as me aceptan como soy	8.24	2.28	.363	.737	.594	
				.738	18.25%	
Mis padres opinan que el profesorado hace bien su trabajo	8.54	1.87	.698	.682		.892
El profesorado nos trata con respeto	8,50	1.95	.581	.700		.700
A mis padres les resulta fácil hablar con el profesorado	8.26	2.47	.517	.707		.651
Mis padres se llevan bien con los profesores/as	7.96	2.39	.399	.731		.556
Estoy contento con la mayoría del profesorado.	8.10	2.11	.403	.729		.473
Si necesito ayuda extra la puedo conseguir de algún profesor	7.78	2.21	.350	.739		.438
				.768		29.59%

Por otro lado, procedimos a analizar los resultados de la escala que mide las agresiones sufridas por el alumnado. Los datos indicaron una KMO = .80 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(55) = 621.76, p \leq .001$). El análisis de componentes principales reveló una estructura de tres factores que explican el 66.17% de la varianza total (tabla A.5). Aunque los dos primeros factores comparten pesos factoriales, es posible observar que miden aspectos distintos de un mismo factor general. En este sentido, mientras los ítems del factor 1 hacen referencia a **Agresiones relacionales**, los del factor 2 reflejan formas de **Agresión más graves**. Por otro lado, el primer factor mejora al eliminar uno de los ítems “me he sentido rechazado”, pasando

de .884 a .903. Finalmente, el tercer factor está integrado por un único ítem: “moleestado sexualmente”, sin especificar la gravedad de la acción.

Tabla A.5. Matriz de estructura de la escala de agresiones sufridas durante el curso

	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_{-i}	Agresiones relacionales	Agresiones graves	Moleestado/a sexualmente
Se han burlado de mí	4.06	3.38	.791	.854	.905	.509	
Han hablado mal de mí	4.34	3.31	.803	.839	.891	.498	
Me han insultado	4.52	3.60	.764	.849	.865	.487	
Me han puesto motes	4.16	3.55	.715	.861	.849	.324	
Me he sentido rechazado/a	2.56	2.83	.499	.903	.615	.445	.313
				.884	44.49%		
Me han pegado	1.90	2.19	.546	.592	.407	.791	
Me han empujado	2.90	2.82	.574	.579	.453	.784	.329
Me han roto mis cosas	2.42	2.52	.566	.602	.453	.752	
Me han enviado mensajes ofensivos	1.88	2.18	.458	.520	.310	.736	
Me han escondido o robado cosas	3.74	3.22	.462	.424	.453	.752	
				.761	12.29%		
Me han molestado sexualmente	2.56	2.83			9.39%		.959

Propiedades psicométricas del instrumento desarrollado para el profesorado

a) *La Gestión de convivencia.*

Los resultados de la escala para medir la opinión del profesorado respecto a las normas y el protocolo indicaron una KMO = .80 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(45) = 697.03, p \leq .001$). El análisis de componentes principales mostró una configuración de tres factores con tres ítems cada uno, que explican el 74.17% de la varianza total (Tabla A.6). Los ítems de cada factor indican: el primero, el conocimiento de las normas y el protocolo; el segundo, la adecuación de las sanciones en los casos de indisciplina; y el tercero, la eficacia de las vías de información para dar a conocer las normas y el protocolo.

Tabla A.6. Matriz de estructura de la escala que mide la percepción de las normas y el protocolo por parte del profesorado

Items	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Conocimiento del protocolo	Adecuación de las sanciones	Eficacia de las vías de información
Conozco los pasos en caso de disrupción	7.66	2.01	.777	.663	.928		
Conozco los pasos en caso de expulsión	8.15	1.98	.502	.730	.781		
Conozco las condiciones de atención individualizada	6.86	2.71	.459	.735	.673		
				.797	49.74%		
Las sanciones son adecuadas	6.04	2.52	.685	.699		.878	
Las sanciones tienen carácter rehabilitador	8.03	1.87	.426	.752		.824	
La gestión es transparente y democrática	6.86	2.55	.646	.743		.602	
				.805		13.85%	
Normas claras desde jornadas acogida	.718	2.33	.758	.738			-.875
Preparar las Jornadas de acogida ayudan a tener claras las normas	6.38	2.40	.680	.813			-.819
Se informa adecuadamente al alumnado	7.79	2.24	.695	.798			-.773
				.844			10.58%

b) *La Respuesta educativa del profesorado.*

La escala que mide la percepción del profesorado respecto a su práctica docente mostró una KMO = .87 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(190) = 1034.29$, $p \leq .001$). El análisis de componentes principales mostró una configuración de tres factores (tabla A.7).

El primer factor, al que hemos denominado Competencia docente, incluye nueve ítems que indican la habilidad del profesor para gestionar la disrupción y organizar las actividades de clase. El segundo factor tiene tres ítems que indican la creencia de que la forma de organizar las clases influye en el nivel de disrupción. Finalmente, el tercer factor agrupa seis ítems que apuntan a la dimensión socioemocional del profesorado. En todos los casos, los ítems muestran propiedades psicométricas adecuadas.

Tabla A.7 Matriz de estructura de la escala que mide la respuesta educativa según el profesorado

	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Compe tencia docente	Estilo docente	Dimensión socioemo cional
Alumnado conoce consecuencias del mal comportamiento en clase	8.41	1.70	.783	.895	.861		
Trato al alumnado con equidad	8.84	1.49	.797	.895	.826		
Indico los criterios de evaluación en cada actividad	7.08	2.22	.622	.908	.799		
Me aseguro de que todos lo tengan claro	7.97	1.64	.762	.896	.797		
Cumplo las pautas que establezco y las hago cumplir	8.43	1.60	.715	.899	.731		
Propongo actividades cooperativas	7.74	2.11	.720	.898	.705		
Veo que todos sean capaces hacer tareas en casa	8.07	1.97	.583	.908	.669		
Uso distintas estrategias para llegar a todo el alumnado	7.99	1.63	.762	.896	.513		-.491
Fácil llegar a la mayoría del alumnado	7.23	1.87	.571	.909	.463		-.316
				.910	51.81%		
Menos interrupción si se implica a todo el alumnado	7.34	2.37	.616	.753		.777	
El comportamiento mejora cuando las sesiones están mejor organizadas	7.66	2.18	.639	.724		.683	
La forma de dar las clases influye en los conflictos	8.01	2.04	.672	.695	.310	.669	
				.797		8.46%	
Alumnado con dificultades acude a mí para resolver dudas	7.26	2.14	.744	.874			-.894
Mejor comportamiento si muestro interés por su aprendizaje	7.18	2.17	.851	.855			-.865
Tengo recursos para afrontar interrupción	7.08	2.18	.707	.874			-.817
Es fácil dialogar con alumnado disruptivo	7.26	2.06	.633	.891			-.626
Se portan mejor si muestro preocupación por sus problemas	7.69	1.94	.754	.872			-.595
Diseño actividades para que todos puedan aportar	7.78	1.84	.633	.891	.333		-.481
				.896			7.67%

c) Las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

La escala que mide cómo percibe el profesorado su relación con el alumnado mostró una KMO = .70 y una prueba de Esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(6) = 42.21, p \leq .001$). El análisis de componentes principales mostró un único factor,

formado por cuatro ítems, que explica el 50.75% de la varianza (tabla A.8.). Estos ítems miden la relación positiva entre el profesorado y el alumnado.

Tabla A.8. Matriz de estructura de la escala que mide las relaciones entre profesorado y alumnado

Ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>	r_{it}^c	α_i	Relación positiva con el alumnado
Estoy a gusto con la mayoría	8.81	1.29	.526	.554	.622
La mayoría me trata con respeto	8.60	1.47	.505	.562	.615
Si me equivoco o retraso pido disculpas	9.05	1.31	.389	.639	.392
Atribuyo los éxitos del alumnado a su esfuerzo	8.70	1.25	.388	.645	.397
				.700	

Al igual que ha ocurrido con las escalas anteriores, esta también presenta buenas propiedades psicométricas, por lo que puede ser utilizada en la evaluación del programa de intervención.

ANEXO 3. Parte de incidencias

Datos

ALUMNO: _____ CURSO: _____ Persona denunciante: DÍA: _____
 SESIÓN: **INCIDENCIA** (Indica el motivo de la incidencia, las circunstancias y actuaciones que han ocurrido):

INFORME DE TUTOR, por acumulación de C:

(Indica fecha, materias o sesiones afectadas, motivo, otra información de interés)

COMUNICACIÓN

- Se habla telefónicamente con la familia: (padre, madre, abuela, etc.).....
- Se envía sms y se confirma que ha sido recibido
- Anotación en la agenda y se confirma que ha sido recibida
- Otros (especificar):
- Entrevista presencial con: alumno familia.
- Reflexión del alumno:

INTERVENCIÓN

-Recreos realizando tareas académicas supervisadas por el profesor afectado
-Recreos realizando trabajos de mejora de convivencia o reparación de daños
- Entrevista con tutor, profesores afectados, alumno y padres, para tratar la incidencia. Se llega al siguiente acuerdo:

- Se dialoga con el alumno y se llega a acuerdo:

- Reparación moral del daño (disculpas, arrepentimiento)
- Jornada de trabajo en horario de tarde, acompañado de sus padres, realizando tareas propuestas por el profesorado afectado los días de atención a padres:
- Se deriva a Equipo de mediación para valorar posible MEDIACIÓN
- Otros:
 SE RESUELVE LA INCIDENCIA
- NO SE RESUELVE LA INCIDENCIA. SE PROPONE:.....

Persona denunciante

Alumno/a

padre/madre del alumno

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

INTERVENCIÓN DEL TUTOR

MEDIDAS TOMADAS:

- Se dialoga con el alumno y se llega a acuerdo
- Reparación moral del daño (disculpas, arrepentimiento)
- Se deriva a Equipo de mediación para valorar posible **MEDIACIÓN**
- OTROS (especificar):
- SE RESUELVE LA INCIDENCIA
- SE DERIVA A EQUIPO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

INTERVENCIÓN EQUIPO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

MEDIDAS TOMADAS:

- AMONESTACIÓN
- Se deriva a **MEDIACIÓN**
- Atención individualizada fecha.....
- No asistencia a actividades complementarias
- OTROS (especificar):

ANEXO 4. Entrevista

Nombre:	Sector de la comunidad:		
Sexo:	Edad:	Antigüedad en el centro:	FECHA:

Objetivo de la entrevista: Valorar cualitativamente la perspectiva de la convivencia en los últimos años a través de las opiniones de todos los sectores de la vida cotidiana del centro y los principales cambios que se aprecian. :

1. Si te pregunto por el clima de convivencia del centro ¿de qué crees que estoy hablando? ¿cómo lo definirías?

2. ¿Qué opinas del clima de convivencia del centro?
 - 2.1. ¿Qué destacarías (aspectos positivos o negativos)?
 - 2.2. ¿Crees que ha habido cambios en el clima de convivencia en los dos últimos años?

si	<input type="checkbox"/>	no	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

 - 2.2.1. Si crees que ha habido cambios, señala los aspectos que han mejorado o empeorado

3. ¿Crees que algunos aspectos relacionados con la organización del centro pueden afectar a la convivencia? ¿cuáles?(si no dice ninguno, señalar: canales de comunicación, participación, transparencia, protocolos, etc.)
 - 3.1. En general ¿Qué opinas de la organización del centro?¿Crees que ha habido cambios en los dos últimos años?
 - 3.2. ¿Qué opinas del nivel de participación (profesorado, alumnado, familias) en el centro? ¿Has notado cambios en algún sector?
 - 3.3. ¿Crees que existen canales de comunicación adecuados y suficientes en el centro (dirección-profesorado, profesorado-alumnado, profesorado-familias, entre alumnado etc.) ¿has notado cambios en los dos últimos años?
 - 3.4. ¿Qué opinas del equipo directivo con respecto a la convivencia del centro? ¿Has notado cambios en su actuación que favorezcan o entorpezcan la convivencia?

4. Otro aspecto importante en la mejora de la convivencia es la gestión de la propia convivencia (normas, sanciones, etc.), con respecto a este apartado
 - 4.1. ¿Consideras que el profesorado, el alumnado y las familias conocen las normas, los protocolos de gestión de la convivencia, y las consecuencias que se derivan, etc.?
 - 4.2. ¿Crees que ha habido cambios respecto a la accesibilidad al conocimiento de las normas por parte del alumnado, profesorado y familias? Si es así, señala cuáles
 - 4.3. ¿Crees que todo el profesorado aplica el protocolo de convivencia de la misma forma y a todo el alumnado por igual? ¿Has notado cambios en este sentido en los últimos cursos? ¿Hay alguna tendencia de actuación?
 - 4.4. ¿Qué opinión tienes de la actuación de la comisión de convivencia, y de los equipos docentes que intervienen cuando hay problemas de convivencia? ¿Ha habido cambios en estos últimos años en su actuación?
 - 4.5. ¿Consideras que el protocolo de convivencia del centro se aplica con intención educativa o punitiva? ¿Dirías que ha habido cambios en este sentido en los últimos años?
 - 4.6. En tu opinión ¿Se ha trabajado en los últimos cursos la resolución pacífica de los conflictos dentro del centro? ¿Crees que eso ha producido resultados positivos o negativos?
5. Con respecto al profesorado:
 - 5.1. ¿Crees que la formación recibida en los dos cursos anteriores por el profesorado le ha permitido adquirir habilidades para manejarla interrupción de aula? ¿qué les ha resultado más útil y qué no?
 - 5.2. ¿Has apreciado cambios en la comunicación entre profesorado y alumnado? En caso afirmativo, ¿En qué situaciones las destacarías?
 - 5.3. En el centro ¿Aprecias que existe una actitud de tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia?, ¿Crees que ha habido cambios en los dos últimos años entre el profesorado?

- 5.4. ¿Crees que la formación recibida por el profesorado para organizar sus clases ha servido para disminuir la disrupción, mejorar el rendimiento del alumnado, etc.? ¿Ha habido cambios en los dos últimos años?
6. Con respecto a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa
- 6.1. ¿Cómo son las relaciones entre alumnado en los dos últimos años? ¿ha habido cambios?
- 6.2. ¿Cómo son las relaciones entre profesorado-alumnado? ¿Ha habido cambios?
- 6.3. ¿Cómo son las relaciones entre el profesorado-familias? ¿ha habido cambios?
- 6.4. ¿Crees que el alumnado del centro es respetuoso con los que son diferentes? ¿Ha habido cambios en los dos últimos años?
- 6.5. ¿Consideras que el equipo directivo y el profesorado cooperan cada vez más para gestionar los problemas de convivencia que surgen en el centro?
- 6.6. ¿Cómo valoras el trabajo realizado en los últimos años, sobre la mejora de las relaciones entre los alumnos mediante los Equipos Mediación y de Alumnos Ayudantes?
- 6.7. ¿Crees que se ha potenciado estrategias y procedimientos para acercar las familias al centro?
- 6.7.1. En caso de respuesta afirmativa de la pregunta anterior ¿Qué consecuencias se han derivado de este acercamiento en la mejora de la convivencia del centro?
- 6.8. ¿Crees que ha tenido efecto en la convivencia la aplicación del currículum de prevención de la violencia entre iguales, al alumnado?
7. ¿Has observado algún cambio en el centro con respecto a la convivencia que no se haya mencionado hasta el momento?
8. En tu opinión ¿Qué queda por hacer para mejorar la convivencia en el centro?

ANEXO 5.

Valoración, mediante el cuestionario ECAVE, de las zonas de donde procede el alumnado de los IES Buenavista y Garachico, por parte de los profesionales de las UTS

<i>Características socioeconómicas</i>	Buenavista	Garachico
Nivel socioeconómico	3	3
Mucha economía sumergida	3	3
Cuantía	1	2
Estabilidad	2	2
Formación promedio de residentes de la zona	3	2
<i>Característica físicas de los espacios públicos</i>		
Amplitud	4	3
Limpieza	5	4
Deterioro de edificios	4	3
Aspecto desagradable de barrio	1	1
Riesgo para la integridad física en espacio público	1	1
<i>Seguridad de la zona</i>		
Actividades ilegales (venta de drogas, prostitución)	1	-
Consumo de drogas	2	2
Delincuencia y conducta antisocial	1	1
Visitante percibe la zona como peligrosa, insegura	1	1
<i>Organizaciones que ofrecen servicios a la comunidad</i>		
Cuántos hay	5	4
Calidad que tienen	4	4
Grado de accesibilidad y disponibilidad para ser usado	4	4
Nivel de demanda y uso por los residentes	5	5
<i>Grado en que están cubiertas las necesidades de la zona</i>		
Servicios de seguridad	3	3
SALUD	2	4
Centros de primaria, secundaria, para mayores, etc.	4	3
Comercios	4	2
Transportes públicos y comunicaciones	2	3
Servicios de empleo y Administración Pública	3	3
Personas que residen en la zona	1	1
¿Hay mucha movilidad y transitoriedad?	1	3
Integración de diferentes etnias y culturas?	3	4
Capacidad de vecinos para actuar colectivamente en respecto a sus demandas	3	1

ANEXO 6. Cuestionarios de alumnado y profesorado sobre la convivencia

Anexo 6 a

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA PARA EL ALUMNADO

EDAD: _____

CÓDIGO:.....

CURSO: _____

SEXO: MUJER VARON**INSTRUCCIONES**

En este cuestionario te planteamos una serie de preguntas muy sencillas sobre la convivencia en el nuestro centro. Lo que nos digas nos ayudará a mejorar las relaciones entre todos, tanto entre los alumnos como entre alumnos y profesores. Te rogamos que respondas a cada una de las cuestiones con total sinceridad.

Cada respuesta se valora de 1 a 10 al igual que se valoran las notas y los exámenes. Menos de 5 es un suspenso y más de 5 es aprobado. **Rodea el número** que más concuerde con tu respuesta y por tanto con tu opinión.

Correcto 1 2 3 4 5 6 7 **8** 9 10Incorrecto 1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Si tienes alguna duda al contestar, pregunta a la profesora

Muchas gracias por tu colaboración

Valora: 1 (nada de acuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo)

Conocimiento de las normas que existen en el centro:

	Nada de acuerdo		totalmente de acuerdo
Las normas del centro me quedaron muy claras desde principio de curso en la jornadas de bienvenida	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Sé que las normas del centro y del aula están recogidas en la agenda y en el reglamento interno del centro	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
En tutoría me han informado sobre las normas que existen en el aula y en el centro	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10

Respecto al conocimiento del protocolo de la convivencia en el centro, ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de estas frases?

	Nada de acuerdo		totalmente de acuerdo
Si alguien es expulsado de clase, sabes qué hará el profesor a continuación con respecto a ese incidente	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Conoces las consecuencias de que se registre mal comportamiento en el parte semanal	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Sabes qué es la comisión de convivencia	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Conoces las medidas que adopta la comisión de convivencia ante cualquier incidencia del alumnado	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10

Grado de acuerdo sobre las sanciones que se aplican en el centro

	Nada de acuerdo		Totalmente de acuerdo
El profesorado aplica correctamente el protocolo previsto para el mal comportamiento	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
El profesorado es justo cuando aplica el protocolo previsto para el mal comportamiento	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Las sanciones que se aplican guardan proporción a la gravedad de la infracción cometida	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10

Cuál es tu grado de acuerdo sobre las relaciones entre las personas que forman la comunidad educativa

ENTRE COMPAÑEROS	Nada de acuerdo		Totalmente de acuerdo
En mi clase, todos nos llevamos bastante bien	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
La mayoría de los compañeros de mi clase me aceptan como soy	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS			
Si necesito ayuda extra en el centro la puedo conseguir fácil de algún profesor	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Los profesores nos tratan con respeto	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
Estoy contento con la mayoría de los profesores	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10
ENTRE PROFESORES Y FAMILIA			
A mis padres les resulta fácil hablar con los profesores cuando lo necesitan	1	2 3 4 5 6 7 8 9	10

Mis padres opinan que los profesores hacen bien su trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mis padres se llevan bien con los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indica con qué frecuencia los profesores que te dan clases realizan las siguientes acciones Valora la frecuencia de 1 (nunca) a 10 (siempre)										
	Nunca									Siempre
Los profesores organizan bien sus clases antes de empezar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores responden a todas las dudas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores proponen actividades que me gustan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores consiguen que cumplamos las normas que se establecen en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores proponen actividades en las que todos pueden aportar algo importante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Usan diferentes estrategias para asegurarse que todo el alumnado entiende la materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Se aseguran de que los alumnos que nunca preguntan tengan las cosas claras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dejan claro qué evalúa en cada actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A los profesores se les nota que tienen interés en que aprendamos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores saben controlar el mal comportamiento de los alumnos en sus clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores tratan por igual a todos sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Durante el presente curso, ¿has tenido algunos de los siguientes problemas con tus compañeros/as?

	Nunca									Muchas veces
Me han puesto motes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Se han burlado de mí	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han insultado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Han hablado mal de mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me he sentido rechazado/a y aislado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han enviado mensajes ofensivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han empujado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han pegado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han escondido o robado cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han roto mis cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me han molestado sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En el centro, me siento rechazado/a ...

	Nunca									Muchas veces
Porque mi aspecto físico es diferente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Debido a mi orientación sexual	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque saco malas notas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque me consideran un/a empollón/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque tengo una discapacidad física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque no soy de Tenerife	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Por los problemas que tiene mi familia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Atendiendo a tu vida general en el centro, ¿Con qué frecuencia te ocurre lo que se te indica en cada frase?

	Nunca									Muchas veces
Me he sentido acosado por algunos compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algunos lugares dentro del centro son inseguros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me gusta estar en el instituto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los profesores no se enteran de la mayor parte de las agresiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sé que si tengo algún problema con un compañero puedo acudir a mis profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuando he pedido ayuda a algún profesor para resolver un problema con compañeros, no me han hecho caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La mayor parte de las agresiones ocurren cuando los profesores <u>no</u> están delante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El profesorado interviene siempre que ve una agresión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ahora queremos que indiques en qué lugares se producen las agresiones entre compañeros/as y con qué frecuencias ocurren

	Nunca									Muchas veces
Patio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puerta de la entrada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Baños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pasillos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fuera del centro pero en la inmediaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

iiiiiiiiii MUCHÍSIMAS GRACIAS!!!!!!!

Anexo 6b.

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA PARA EL PROFESORADO

SEXO: VARON

MUJER

Edad:

INSTRUCCIONES

Este cuestionario plantea una serie de preguntas muy sencillas sobre la percepción que tiene el profesorado de la convivencia en el aula. Su opinión, que será recogida de forma anónima, nos ayudará a mejorar las relaciones entre todos, el alumnado, el profesorado y las familias. Le rogamos que responda con total sinceridad.

Cada respuesta se valora de 1 a 10 al igual que se valoran las notas y los exámenes. Menos de 5 es un suspenso y más de 5 es aprobado. **Rodee el número** que más concuerde con su opinión.

Correcto 1 2 3 4 5 6 7 **8** 9 10

Incorrecto 1 2 ~~3~~ 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Si tiene alguna duda al contestar, consulte al profesorado que aplica este cuestionario

Muchas gracias por su colaboración

Conocimiento de las normas, protocolo y gestión de la convivencia en el centro

Valore su respuesta de 1 (nada de acuerdo) a 10 (total acuerdo)

	Nada de acuerdo										total acuerdo
Las normas del centro las tengo claras desde el inicio de curso, por las jornadas de acogida de septiembre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Preparar las jornadas de Bienvenida al alumnado me ha ayudado a conocer las normas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Se informa adecuadamente al alumnado de las normas del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Conozco los pasos a seguir en caso de disrupción en el aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Conozco los pasos que debo seguir cuando expulso de clase a alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Conozco las condiciones por las que el alumnado es enviado a atención individualizada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
La gestión de la convivencia en el centro es transparente y democrática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
En la disciplina prevalece el carácter rehabilitador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Las sanciones son adecuadas a las infracciones cometidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Respecto a aspectos generales de la convivencia en el centro

Valore su respuesta de 1 (nunca) a 10 (siempre)

	Nunca										Siempre
Si veo que algún alumno es agredido, intervengo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Algunos lugares dentro del centro son inseguros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Me gusta trabajar en este instituto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muchas de las agresiones que ocurren en mi aula me pasan desapercibidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sé que, si tengo algún problema con un alumno, puedo pedir ayuda a mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Cuando pido ayuda a algún profesor para resolver un problema con alumnos, encuentro colaboración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
El profesorado interviene cuando ve una agresión, aunque no sea su alumno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
En el centro se promueve la responsabilidad del alumnado en la resolución de conflictos que le afectan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
En la resolución de los conflictos en el centro prevalece el carácter punitivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
En el centro se promueve el esfuerzo del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Con respecto a su práctica docente

Valore la frecuencia de 1 (nunca) a 10 (siempre)

	Nunca									Siempre
La forma en que doy mis clases influye en que haya más o menos conflictos dentro del aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En las sesiones que tengo muy organizadas, el alumnado se comporta mejor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los alumnos que tienen más dificultades acuden a mí para resolver sus dudas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si las actividades que propongo implican a los alumnos activamente, hay menos interrupción en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las pautas que establezco en las clases, las cumplo y las hago cumplir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Diseño actividades que favorezcan que todos los alumnos hagan aportaciones significativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilizo diferentes estrategias para estar seguro/a de llegar a todo el alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propongo actividades que favorezcan la cooperación entre alumnos de diferente nivel académico en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con los alumnos que no suelen consultar, me aseguro de que tengan las cosas claras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tengo en cuenta que todo el alumnado sea capaz de realizar las tareas que mando para casa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En cada actividad indico a mi alumnado los criterios operativos de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Al mostrar a los alumnos mi interés porque aprendan, se comportan mejor en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Al mostrar a los alumnos mi preocupación por sus problemas, se comportan mejor en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mi alumnado conoce bien las consecuencias que se derivan del mal comportamiento en mis clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me resulta fácil dialogar con el alumnado disruptivo para llegar a acuerdos y solucionar conflictos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trato a mi alumnado con equidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me veo con recursos para afrontar la interrupción en el aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me es fácil hacer trabajar a la mayoría de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Respecto a las relaciones entre alumnado, el profesorado y las familias

Valore su respuesta de 1 (nada de acuerdo) a 10 (total acuerdo)

	Nada de acuerdo										Total acuerdo
ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS											
La mayoría de mis alumnos me tratan con respeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Cuando me equivoco o retraso, admito mi error y pido disculpas al alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mi lenguaje corporal ante el alumnado es siempre correcto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Si surge alguna dificultad en la clase es fácil negociar conmigo y llegar a un acuerdo alumnado-profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Atribuyo los éxitos de los alumnos a sus esfuerzos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estoy a gusto con la mayoría de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

¡MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR!

ANEXO 7: Resultados del ANOVA de medidas repetidas, realizado con los datos pre y post del alumnado de 1º ESO en los IES Buenavista y Garachico.

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		M	DT	F (1,29)	p	μ^2		M	DT	F(1,63)	p	μ^2
CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS												
Tengo las normas claras en las Jornadas de Bienvenida	Pre	7.90	1.90	2,48	n.s.	.08	Pre	7.88	2.24	.21	n.s.	.00
	Post	8.43	2.17				Post	8.00	2.19			
Las normas recogidas en agenda y RRI	Pre	8.33	2.22	6.59	.02	.16	Pre	6,98	2.19	0.00	n.s.	.00
	Post	9.33	1.27				Post	7,00	2.71			
En tutoría me han informado sobre las normas del aula y del centro	Pre	9.33	1.51	0.14	n.s.	.00	Pre	8.28	2.41	1.74	n.s.	.03
	Post	9.47	1.42				Post	7.86	2.67			
Sé que ocurre cuando alguien es expulsado de clase	Pre	8.67	2.02	3.03	n.s.	.09	Pre	7.44	2.48	0.01	n.s.	.00
	Post	9.30	1.09				Post	7.47	2.59			
Sé qué pasa al registrar mal comportamiento en el parte semanal	Pre	9.33	1.06	0.45	n.s.	.48	Pre	8.48	2.17	2.04	n.s.	.31
	Post	9.07	1.91				Post	7.45	2.32			
Sé qué es la comisión de convivencia	Pre	6.50	2.40	2.66	n.s.	.08	Pre	4.63	3.48	3.73	n.s.	.56
	Post	7.23	2.82				Post	5.66	3.27			
Conozco las medidas que aplica la comisión de convivencia	Pre	5.87	2.25	11.73	.02	.00	Pre	4.34	3.19	4.29	.04	.07
	Post	7.07	2.32				Post	5.24	2.82			
APLICACIÓN DE SANCIONES												
El profesorado aplica correctamente el protocolo de convivencia	Pre	7.93	2.03	2.04	n.s.	.07	Pre	7.39	2.60	4.28	.04	.06
	Post	8.47	1.81				Post	6.61	2.86			
El profesorado es justo al aplicar sanciones por mal comportamiento	Pre	8.03	2.31	2.54	n.s.	.08	Pre	6.78	2.65	3.06	n.s.	.05
	Post	8.63	1.38				Post	6.00	3.00			
Las sanciones son proporcionales a la gravedad del comportamiento	Pre	8.47	1.70	1.01	n.s.	.03	Pre	6.84	2.42	3.09	n.s.	.05
	Post	8.87	1.14				Post	6.14	2.62			

RESPUESTA EDUCATIVA	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		M	DT	F (1,29)	p	μ^2		M	DT	F(1,63)	p	μ^2
Profesores organizan bien sus clases	Pre	8.37	1.88	6.61	.02	.02	Pre	7.78	2.13	6.38	.01	.09
	Post	9.33	.96				Post	7.16	2.28			
Profesores responden a todas dudas	Pre	8.20	2.48	1.08	n.s.	.04	Pre	7.83	2.17	2.80	n.s.	.04
	Post	8.73	1.59				Post	7.35	2.49			
Profesores proponen actividades que me gustan	Pre	5.77	2.27	2.41	n.s.	.08	Pre	6.60	2.57	2.58	n.s.	.04
	Post	6.40	2.39				Post	6.05	2.54			
Profesores consiguen que cumplamos las normas de clase	Pre	7.00	2.41	11.40	.00	.30	Pre	6.59	2.40	7.52	.01	.11
	Post	8.53	1.70				Post	5.58	2.47			
Proponen actividades en las que todos aportan algo importante	Pre	5.70	2.69	12.31	.00	.30	Pre	7.41	2.35	16.23	.00	.20
	Post	7.27	1.60				Post	6.08	2.83			
Usan diferentes estrategias para que todos entiendan la asignatura	Pre	7.87	2.18	7.90	.01	.21	Pre	7.72	2.27	3.82	n.s.	.06
	Post	9.00	1.11				Post	7.06	2.34			
Se aseguran de que los que no preguntan tengan todo claro	Pre	7.60	3.13	9.20	.00	.24	Pre	7.13	2.80	0.01	n.s.	.00
	Post	9.27	1.2				Post	7.09	2.91			
Dejan claro qué evalúan en cada actividad	Pre	8.27	2.36	3.41	n.s.	.10	Pre	7.62	2.42	0.09	n.s.	.00
	Post	9.13	1.28				Post	7.54	2.48			
Se les nota que tienen interés en que aprendan los alumnos	Pre	8.27	1.58	1.62	n.s.	.05	Pre	8.09	2.21	4.48	.04	.07
	Post	9.13	1.43				Post	7.42	2.45			
Sabían controlar el mal comportamiento en sus clases	Pre	5.37	2.67	27.74	.00	.49	Pre	6.39	2.57	4.37	.04	.06
	Post	7.70	1.51				Post	5.53	3.07			
Tratan por igual a todo el alumnado	Pre	6.67	3.13	2.74	n.s.	.08	Pre	5.94	2.57	2.71	n.s.	.10
	Post	7.80	2.44				Post	5.31	3.07			

RELACIONES	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,29)	<i>p</i>	μ^2		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1,63)	<i>p</i>	μ^2
Entre compañeros												
Todos nos llevamos bien en clase	Pre	8.97	2.04	0.44	n.s.	.01	Pre	7.78	2.30	1.93	n.s.	.03
	Post	8.67	1.54				Post	7.33	2.71			
La mayoría de mis compañeros me acepta como soy	Pre	8.90	1.79	0.45	n.s.	.01	Pre	8.08	2.35	1.49	n.s.	.02
	Post	9.10	1.32				Post	7.70	2.47			
Entre profesorado y familias												
Si necesito ayuda extra, la consigo fácil de algún profesor	Pre	7.63	2.07	2.96	n.s.	.09	Pre	7.30	2.48	0.86	n.s.	.01
	Post	8.30	2.21				Post	7.00	2.56			
Los profesores nos tratan con respeto	Pre	8.53	2.19	0.95	n.s.	.03	Pre	8.20	2.07	6.78	.01	.01
	Post	9.00	2.03				Post	7.42	2.57			
Estoy contento con mayoría de profesores	Pre	7.87	1.99	0.65	n.s.	.02	Pre	8.16	2.17	2.22	n.s.	.03
	Post	8.33	2.83				Post	7.59	2.62			
A mis padres les resulta fácil hablar con profesores	Pre	8.00	2.76	0.03	n.s.	.00	Pre	8.05	2.58	4.15	n.s.	.06
	Post	7.90	2.91				Post	8.80	1.92			
Padres opinan que profesores hacen bien su trabajo	Pre	8.90	1.73	0.03	n.s.	.00	Pre	8.19	2.07	5.03	.03	.03
	Post	8.97	1.54				Post	7.58	2.33			
Padres se llevan bien con profesores	Pre	7.93	2.30	0.99	n.s.	.03	Pre	8.34	2.12	0.02	n.s.	.00
	Post	7.47	3.10				Post	8.30	2.14			

AGRESIONES SUFRIDAS	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		<i>M</i>	<i>DT</i>	F (1,29)	p	μ^2		<i>M</i>	<i>DT</i>	F(1,63)	p	μ^2
Se han burlado de mí	Pre	2.97	2.41	0.66	n.s.	.02	Pre	3.20	3.02	4.40	.04	.06
	Post	3.37	3.01				Post	3.94	3.12			
Han hablado mal de mí	Pre	3.43	2.75	0.16	n.s.	.00	Pre	3.87	3.17	5.93	.02	.09
	Post	3.50	3.15				Post	4.85	3.45			
Me han insultado	Pre	3.93	3.50	0.13	n.s.	.00	Pre	3.50	3.25	4.79	.03	.07
	Post	4.10	3.35				Post	4.36	3.29			
Me han puesto motes	Pre	3.77	2.90	0.57	n.s.	.19	Pre	2.62	2.81	10.77	.00	.15
	Post	4.20	3.58				Post	3.95	3.75			
Me he sentido rechazado/a	Pre	1.53	1.17	2.87	n.s.	.09	Pre	2,64	2.94	0.05	n.s.	.00
	Post	2.23	2.3				Post	2.70	2.71			
Me han pegado	Pre	2.00	2.17	0.00	n.s.	.00	Pre	2.03	2.38	0.49	n.s.	.01
	Post	2.00	2.50				Post	2.25	2.44			
Me han empujado	Pre	2.30	2.05	4.85	.03	.14	Pre	3.33	3.13	0.60	n.s.	.01
	Post	3.07	2.91				Post	3.03	2.78			
Me han roto mis cosas	Pre	2.00	1.74	4.75	.04	.14	Pre	2.42	2.64	3.46	n.s.	.05
	Post	3.27	3.43				Post	3.05	2.91			
Me han enviado mensajes ofensivos	Pre	1.40	1.19	1.05	n.s.	.03	Pre	2.37	2.78	3.17	n.s.	.05
	Post	1.93	2.43				Post	1.75	1.76			
Me han escondido o robado cosas	Pre	3.00	2.83	0.62	n.s.	.02	Pre	4.17	3.38	5.32	.02	.08
	Post	2.50	2.53				Post	5.03	3.59			
Me han molestado sexualmente	Pre	1.17	0.75	1.50	n.s.	.05	Pre	1.34	1.24	0.27	n.s.	.00
	Post	1.00	0.00				Post	1.48	1.75			

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$; Pre = medida previa; Post = medida posterior

ANEXO 8: Resultados de los ANOVAs de medidas repetidas, realizados con los datos pre y post del profesorado en los dos centros analizados.

	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico (control)					
		Media	DE	F (1,13)	p	μ^2		Media	DE	F(1,12)	p	μ^2
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA												
Tengo las normas claras desde el inicio del curso	Pre	7.16	2.22	5.51	.03	.23	Pre	6.54	2.93	0.13	n.s.	.01
	Post	7.26	2.23				Post	6.85	3.08			
Las Jornadas de Bienvenida me ayudaron a conocer las normas	Pre	7.11	2.30	7.77	.01	.30	Pre	5.62	2.69	0.13	n.s.	.01
	Post	8.47	1.77				Post	5.38	3.40			
Se informa adecuadamente al alumnado de las normas	Pre	8.05	2.12	2.42	n.s.	.12	Pre	6.77	2.49	0.19	n.s.	.01
	Post	8.74	1.24				Post	6.46	2.76			
Conozco los pasos a seguir en caso de disrupción	Pre	8.00	1.85	1.86	n.s.	.09	Pre	7.69	2.02	1.67	n.s.	.12
	Post	8.68	1.41				Post	8.38	1.45			
Conozco los pasos a seguir en caso de expulsión de alumnado de clase	Pre	8.26	2.35	3.99	n.s.	.18	Pre	7.69	1.65	0.01	n.s.	.00
	Post	9.32	.67				Post	7.77	1.88			
Conozco las condiciones en que se deriva a Atención Individualizada	Pre	7.89	2.10	2.76	n.s.	.13	Pre	6.31	3.12	0.34	n.s.	.02
	Post	8.68	1.11				Post	6.85	2.48			
La gestión de la convivencia es transparente y democrática	Pre	7.74	2.13	3.19	n.s.	.15	Pre	5.92	2.68	0.33	n.s.	.03
	Post	8.63	1.50				Post	5.46	2.88			
En la disciplina prevalece el carácter rehabilitador	Pre	8.53	1.98	0.79	n.s.	.04	Pre	7.54	1.45	0.23	n.s.	.02
	Post	8.95	1.58				Post	7.85	2.27			
Las sanciones son adecuadas a las infracciones cometidas	Pre	7.8	2.05	4.96	.04	.22	Pre	5.69	2.78	1.02	n.s.	.08
	Post	8.16	2.03				Post	4.85	3.21			

RESPUESTA EDUCATIVA/PRÁCTICA	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		Media	DE	F (1,	p	μ^2		Media	DE	F(1,12)	p	μ^2
Influye mi forma de dar clase en que haya conflictos en el aula	Pre	6.93	2.02	1.07	n.s.	.07	Pre	7.92	1.80	0.46	n.s.	.04
	Post	7.64	3.18				Post	7.31	2.39			
En sesiones bien organizadas el alumnado se comporta mejor	Pre	6.93	2.40	1.92	n.s.	.13	Pre	8.62	1.26	3.29	n.s.	.02
	Post	7.57	2.56				Post	7.54	2.44			
Si las actividades implican más al alumnado, hay menos disrupción	Pre	6.21	2.01	5.51	.03	.30	Pre	6.68	2.90	2.00	n.s.	.14
	Post	7.64	2.87				Post	7.02	2.22			
Cumpro las normas y las hago cumplir en las clases	Pre	8.57	1.02	0.34	n.s.	.03	Pre	8.46	1.27	7.5	.02	.38
	Post	8.79	1.37				Post	8.85	0.90			
Diseño actividades para que todos los alumnos aporten.	Pre	7.00	1.47	5.51	.03	.30	Pre	7.54	1.81	0.40	n.s.	.03
	Post	7.71	1.38				Post	7.92	1.71			
Uso diferentes estrategias para llegar a todo el alumnado	Pre	8.07	1.28	3.06	n.s.	.19	Pre	7.77	1.36	0.30	n.s.	.03
	Post	8.64	1.22				Post	8.01	1.66			
Pongo actividades en las que los alumnos de distinto nivel cooperan	Pre	7.57	1.28	8.51	.01	.40	Pre	7.69	1.75	0.07	n.s.	.00
	Post	8.43	1.22				Post	7.77	1.78			
Me aseguro que queda claro para todos aunque no me consulten	Pre	8.00	1.04	7.55	.02	.38	Pre	8.08	1.26	1.53	n.s.	.11
	Post	8.86	1.1				Post	8.46	1.05			
Aseguro que todo el alumnado es capaz de hacer la tarea en casa	Pre	8.00	1.57	0.30	n.s.	.00	Pre	7.69	1.89	0.05	n.s.	.00
	Post	8.07	2.43				Post	7.62	2.29			
Indico en cada actividad criterios operativos de evaluación	Pre	6.50	1.74	4.82	.04	.27	Pre	6.62	2.36	0.06	n.s.	.00
	Post	7.36	2.24				Post	6.46	1.85			
Mi alumnado conoce de un mal comportamiento su consecuencia	Pre	7.64	2.02	10.51	.01	.45	Pre	8.69	1.18	0.14	n.s.	.01
	Post	8.57	1.87				Post	8.85	1.21			
Me es fácil dialogar con disruptivos para llegar a acuerdos	Pre	6.79	1.80	2.57	n.s.	.16	Pre	6.92	1.93	0.06	n.s.	.00
	Post	7.43	1.95				Post	7.08	2.10			
Trato a mi alumnado con equidad	Pre	8.93	0.92	0.10	n.s.	.01	Pre	9.08	0.93	1.37	n.s.	.10
	Post	9.00	1.18				Post	8.77	1.09			
Tengo recursos para la disrupción	Pre	6.57	1.55	17.84	.00	.58	Pre	6.92	2.14	3.78	n.s.	.24
	Post	7.86	1.61				Post	8.31	1.31			

	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico (control)					
		Media	DE	F (1,13)	p	μ^2		Media	DE	F(1,12)	p	μ^2
Es fácil hacer trabajar al alumnado	Pre	7.43	2.17	2.07	n.s.	.14	Pre	7.15	1.68	6,25	.03	.34
	Post	8.50	1.70				Post	8.23	1.84			

RELACIONES	IES Buenavista (intervención)						IES Garachico					
		Media	DE	F (1,13)	p	μ^2		Media	DE	F(1,12)	p	μ^2
ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS												
Mis alumnos me tratan con respeto	Pre	8.79	.80	0.88	n.s.	.06	Pre	8.38	1.32	0.48	n.s.	.04
	Post	9.07	1.64				Post	8.23	1.36			
Admito mis errores y pido disculpas cuando me equivoco o retraso	Pre	9.21	1.05	3.96	n.s.	.23	Pre	9.00	.91	0.00	n.s.	.00
	Post	9.71	.47				Post	9.00	.82			
Mi lenguaje corporal es siempre adecuado con mi alumnado	Pre	9.43	.65	0.14	n.s.	.01	Pre	8.31	1.32	1.37	n.s.	.10
	Post	9.23	1.44				Post	8.62	1.12			
Es fácil llegar conmigo a un acuerdo entre alumno-profesor	Pre	9.00	.96	1.37	n.s.	.09	Pre	8.23	2.39	0.10	n.s.	.01
	Post	9.23	.91				Post	8.46	.97			
Atribuyo los éxitos del alumnado a su esfuerzo	Pre	8.93	.92	2.07	n.s.	.14	Pre	8.31	1.55	2.35	n.s.	.16
	Post	9.29	1.38				Post	8.85	1.12			
Estoy a gusto con mis alumnos	Pre	9.57	.51	3.54	n.s.	.21	Pre	9.23	.83	0.00	n.s.	.00
	Post	9.79	.43				Post	9.23	.93			

Nota: * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$; Pre = medida previa; Post = medida posterior

