



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ESCOLAR EN PARAGUAY:
PROPUESTAS PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA**

**PRESENTADA POR:
CARLINA ELVIRA VEGA DUETTE**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. TOMÁS CAMPOY ARANDA
DRA. DÑA. LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ**

JAÉN, 25 DE JUNIO DE 2013

ISBN 978-84-8439-268-2

*Pe mitâ osêramo iñaña, upéva oiko osêgui pe tenda oiko hauçuágui...
Che ndagueroviái oîha tapicha iñapytu'u angapy vaíva. Ñame'ênteva'erâ chupe
mba'e porâ hekovépe, jajopymi hendive, ikatu haçuáicha ojapo pe iporâva, ha
upéicharo oiko haguâ chugui tapicha ñandéichagua.*

(Makarenko, 1888-1939)

*El niño malo lo es porque ha crecido en circunstancias desfavorables...
No creo en la existencia de deficientes morales. Basta colocarlos en
condiciones normales de vida, presentarles determinadas exigencias
y darles posibilidades de cumplirlas para que se conviertan en seres
corrientes, en personas completamente normales.*

(Makarenko, 1888-1939)



UNIVERSIDAD DE JAÉN

El Dr. Tomás J. Campoy Aranda y la Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez, CU del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en el área de Didáctica de la Expresión Corporal, de la Universidad de Jaén, en calidad de directores de la Tesis Doctoral que presenta Dña. Carlina E. Vega Duette, bajo el título “La violencia escolar en Paraguay: Propuestas para mejorar la convivencia”.

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el Tribunal que ha de juzgarla, por lo que consideran procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y surta los efectos oportunos, firman el presente en Jaén, 28 de enero de 2013.

Fdo.: Tomás J. Campoy Aranda

Fdo.: M^a Luisa Zagalaz Sánchez

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que han colaborado en la realización de este trabajo.

A los coordinadores departamentales de educación, siempre en el camino; a los supervisores educativos, por su disposición; a los directores escolares, por su apertura; a los profesores, por su actitud de servicio; a los padres, por su participación; al alumnado de Nivel Medio, verdaderos protagonistas.

Este trabajo y, su continuación, es un “empresa grande” por su dimensión, profundidad e importancia, por eso sólo la suma de esfuerzos generosos y la ilusión que nos conduce propiciará la consecución de los objetivos propuestos. Asimismo deseo hacer extensivo este agradecimiento a la Dra. Ana Ortiz Colón, el Dr. Lorenzo Almazán Moreno y el Dr. José A. Torres González, por el apoyo y entusiasmo recibido.

En palabras de Kant, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”.

A mis directores el Dr. Tomás J. Campoy Aranda y la Dra. María Luisa Zagalaz faros y guías en el aprendizaje.

FIGURAS, CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1. Diseño general del proceso de investigación.	30
Figura 2. Tipos de maltrato.	33
Figura 3. Principales características del <i>bullying</i> .	46
Figura 4. Factores de riesgo para la violencia.	54
Figura 5. Factores de riesgo de violencia escolar	54
Figura 6. Observatorio Internacional de Violencia Escolar.	114
Figura 7. Observatorio Estatal de Convivencia Escolar.	115
Figura 8. Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía.	116
Figura 9. Observatorio Convivencia Escolar en Castilla-León.	117
Figura 10. Observatorio para la Convivencia Escolar (Comunidad Valenciana)	118
Figura 11. Observatorio da Convivencia Escolar de Galicia.	119
Figura 12. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.	120
Figura 13. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.	121
Figura 14. Primer Observatorio Argentino de Violencia Escolar.	122
Figura 15. Observatorio de la Convivencia Escolar (Argentina).	123
Figura 16. Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar (México)	124
Figura 17. Observatório de Violências nas Escolas (UNISAL, Brasil).	125
Figura 18. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (Perú).	127
Figura 19. Plan gallego de convivencia.	130
Figura 20. Plan PREVI.	131
Figura 21. Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia.	133
Figura 22. Acciones para la prevención de la violencia.	134
Figura 23. “I can Problem Solve”.	135
Figura 24. Programa “Paz educa”.	138
Figura 25. Programa Abriendo espacios.	141
Figura 26. Programa Nacional “Escuela Segura”.	143
Figura 27. Página Web Ministerio de Educación y Cultura (Paraguay).	145
Figura 28. Proceso de investigación evaluativa.	157
Figura 29. Variables objeto de estudio.	172
Figura 30. Plan de mejora de la convivencia escolar (Paraguay).	385

CUADROS

Cuadro 1. Preguntas y objetivos de investigación.	158
Cuadro 2. Fases de la investigación.	159
Cuadro 3. Cronograma de actividades.	160
Cuadro 4. Diseño de investigación.	176
Cuadro 5. Diseño del cuestionario “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias, en Paraguay”.	179
Cuadro 6. Composición de la muestra (profesorado).	185
Cuadro 7. Secuencia metodológica del análisis factorial.	200
Cuadro 8. Diseño del cuestionario “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios en Paraguay”.	203
Cuadro 9. Diseño del cuestionario “Cuestionario para padres sobre convivencia en los colegios en Paraguay”.	217
Cuadro 10. Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.	230
Cuadro 11. Acciones y tareas realizadas durante el análisis de contenido de los datos de texto.	351
Cuadro 12. Cómo es la familia.	354
Cuadro 13. Qué gustaría cambiar de la familia.	355
Cuadro 14. Qué es lo que más le gusta de su familia.	357
Cuadro 15. Qué es lo que menos le gusta de su familia.	358
Cuadro 16. Apoyo social.	359
Cuadro 17. Características alumnos conflictivos.	361

TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población y muestra.	169
Tabla 2. Puntuación media sobre nivel de entendimiento del ítem (escala).	186
Tabla 3. Valoración de expertos.	187
Tabla 4. Coeficientes de correlación.	188
Tabla 5. Matriz de correlaciones reproducida.	189
Tabla 6. Matrices anti-imagen.	190
Tabla 7. KMO y test de Barlett (cuestionario alumnos).	191
Tabla 8. Comunalidades.	192
Tabla 9. Total de varianza explicada.	193
Tabla 10. Matriz de componentes rotados.	196
Tabla 11. Matriz de rotación de componentes.	198
Tabla 12. Matriz transformación de componentes.	199
Tabla 13. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.	199
Tabla 14. Coeficiente de Cronbach por factores.	200
Tabla 15. Coeficiente α de Cronbach (cuestionario alumnos).	201
Tabla 16. Coeficiente alfa si se elimina elemento.	202
Tabla 17. Coeficientes de correlación.	204
Tabla 18. Matriz de correlaciones reproducida.	205
Tabla 19. Matrices anti-imagen.	206
Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett (cuestionario profesorado).	206
Tabla 21. Comunalidades.	207
Tabla 22. Total de varianza explicada.	208

Tabla 23. Matriz de componentes rotados.	209
Tabla 24. Matriz de rotación de componentes.	210
Tabla 25. Matriz transformación de componentes.	210
Tabla 26. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.	211
Tabla 27. Coeficiente de Cronbach por factores.	211
Tabla 28. Composición de la muestra (profesorado).	212
Tabla 29. Puntuación acerca de la comprensión de cada ítem.	212
Tabla 30. Puntuación sobre la importancia que se otorga a cada ítem.	214
Tabla 31. Coeficiente α de Cronbach (cuestionario profesorado).	215
Tabla 32. Coeficiente alfa si se elimina el elemento (estadísticos total-elemento).	216
Tabla 33. Coeficientes de correlación.	218
Tabla 34. Matriz de correlaciones reproducida.	219
Tabla 35. Matrices anti-imagen.	219
Tabla 36. KMO y prueba de Bartlett (cuestionario padres).	220
Tabla 37. Comunalidades.	221
Tabla 38. Total de varianza explicada.	222
Tabla 39. Matriz de componentes rotados.	223
Tabla 40. Matriz de rotación de componentes.	224
Tabla 41. Matriz transformación de componentes.	224
Tabla 42. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.	225
Tabla 43. Coeficiente de Cronbach por factores.	225
Tabla 44. Puntuación sobre el nivel de entendimiento del ítem.	226
Tabla 45. Puntuación sobre la importancia que se le otorga al ítem.	227
Tabla 46. Coeficiente α de Cronbach.	228
Tabla 47. Estadísticos total-elemento.	228
Tabla 48. Estadísticos descriptivos (cuestionario alumnos).	234
Tabla 49. ANOVA (variable descriptiva "sexo").	237
Tabla 50. Me siento bien en el colegio.	240
Tabla 51. En el colegio se enseña a relacionarse con los demás.	240
Tabla 52. Delegado representante en el aula.	241
Tabla 53. Participación en los conflictos.	242
Tabla 54. Forma de aplicar las normas los profesores.	243
Tabla 55. Favoritismo hacia los alumnos.	243
Tabla 56. Maltrato entre compañeros.	244
Tabla 57. Respeto a la autoridad.	245
Tabla 58. Resolución de conflictos.	246
Tabla 59. Importancia a la resolución de conflictos.	247
Tabla 60. Formas resolución de conflicto.	248
Tabla 61. Conductas violentas entre compañeros.	249
Tabla 62. Conductas violentas cuando se reciben.	250
Tabla 63. Conductas violentas cuando se dirigen a otros.	251
Tabla 64. Respeto normas casa.	253
Tabla 65. Padres y tareas escolares.	253
Tabla 66. Los padres y el tiempo de ocio de los hijos.	254
Tabla 67. Ayuda a los padres.	255
Tabla 68. Normas de convivencia en casa.	256
Tabla 69. Resolución de problemas mediante el diálogo.	257
Tabla 70. Causas conflictos con los padres.	257
Tabla 71. Relaciones alumnos y profesores.	259
Tabla 72. Aumento de la violencia.	260

Tabla 73. Alumnos conflictivos.	261
Tabla 74. Sancionar a los alumnos.	261
Tabla 75. Forma de resolverlos conflictos.	262
Tabla 76. Importancia de la asesoría.	263
Tabla 77. Los problemas y el carácter de los hijos.	264
Tabla 78. Problemas con los padres.	265
Tabla 79. Comportamientos agresivos hacia profesores.	266
Tabla 80. Conductas agresivas de profesores a alumnos.	267
Tabla 81. Conductas agresivas de los alumnos a los profesores.	268
Tabla 82. Estadísticos descriptivos (cuestionario profesores).	270
Tabla 83. ANOVA (variable descriptiva “sexo”).	273
Tabla 84. ANOVA (variable descriptiva “edad”).	275
Tabla 85. ANOVA (variable descriptiva “años de docencia”).	277
Tabla 86. ANOVA (variable descriptiva “nivel de estudios”).	280
Tabla 87. Me siento bien en el colegio.	284
Tabla 88. Tengo buenas relaciones con los compañeros.	285
Tabla 89. Las relaciones deben mejorar.	286
Tabla 90. Elaboración participativa de normas.	287
Tabla 91. Participación para resolver los problemas en el aula.	288
Tabla 92. Participación para resolver los problemas del colegio.	289
Tabla 93. Normas de disciplina adecuada.	290
Tabla 94. Orden de las clases.	291
Tabla 95. Importancia a las relaciones.	292
Tabla 96. Importancia al “acoso silencioso”.	293
Tabla 97. Manifestaciones violentas entre alumnos ordenadas de mayor a menor frecuencia.	294
Tabla 98. Manifestaciones violentas de alumnos a profesores ordenadas de mayor a menor frecuencia.	294
Tabla 99. Los profesores eluden sus responsabilidades.	295
Tabla 100. Hay alumnos conflictivos.	296
Tabla 101. Educación permisiva.	297
Tabla 102. Respeto autoridad paterna.	298
Tabla 103. Violencia en los colegios.	298
Tabla 104. Familias demasiado permisivas.	299
Tabla 105. Formación para resolver problemas.	300
Tabla 106. Los profesores son demasiado intolerantes.	301
Tabla 107. Resolución de los conflictos.	301
Tabla 108. Intervenciones más duras ante los problemas.	302
Tabla 109. Criterio en la aplicación de las normas.	303
Tabla 110. Los conflictos se resuelven dialogando.	304
Tabla 111. Los conflictos se resuelven con castigos.	305
Tabla 112. Modo de resolver los conflictos.	305
Tabla 113. Los conflictos se resuelven en asesoría.	306
Tabla 114. Los padres se desentienden de los hijos.	307
Tabla 115. Los padres y las actividades escolares de los hijos.	308
Tabla 116. Los padres y las tareas escolares de los hijos.	309
Tabla 117. La comunicación entre padres e hijos.	310
Tabla 118. La convivencia en las familias.	311
Tabla 119. Estadísticos descriptivos (cuestionario alumnos).	312

Tabla 120. ANOVA (variable descriptiva “sexo”).	315
Tabla 121. ANOVA (variable descriptiva “edad”).	317
Tabla 122. ANOVA (variable descriptiva “nivel de estudios”).	319
Tabla 123. Satisfacción por el colegio.	322
Tabla 124. Funcionamiento del colegio.	323
Tabla 125. Calificaciones hijo/a.	324
Tabla 126. Actuación del equipo directivo.	325
Tabla 127. Preparación en el colegio.	325
Tabla 128. Relaciones hijos con el profesorado.	326
Tabla 129. Actividades de convivencia.	327
Tabla 130. Aprender a relacionarse.	328
Tabla 131. Comunicación con el colegio.	328
Tabla 132. Conocimiento de las normas de disciplina.	329
Tabla 133. Respeto a las normas en la casa.	330
Tabla 134. Forma de resolver los conflictos.	331
Tabla 135. Conocimiento de conductas violentas.	332
Tabla 136. Ayuda en tareas escolares.	333
Tabla 137. Compartir ocio con los hijos.	334
Tabla 138. Confianza para contar los problemas.	335
Tabla 139. Las normas son impuestas.	335
Tabla 140. Los hijos cuentan los problemas del colegio.	336
Tabla 141. Las relaciones con los hijos.	337
Tabla 142. Conductas entre compañeros.	338
Tabla 143. Conductas entre profesores y alumnos.	339
Tabla 144. Conductas contrarias a la convivencia.	340
Tabla 145. Causa de los conflictos en el colegio.	341
Tabla 146. A quién se acude en caso de necesitar ayuda.	342
Tabla 147. Ambiente de estudio en el colegio.	343
Tabla 148. Relaciones padres/profesores.	344
Tabla 149. Conductas agresivas hacia los alumnos.	345
Tabla 150. Presencia alumnos conflictivos.	345
Tabla 151. Sancionar más duramente.	346
Tabla 152. Resolver mediante castigos.	347
Tabla 153. Las relaciones marido/mujer.	348
Tabla 154. Temas de conflicto con los hijos.	349

GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico sedimentación (cuestionario alumnos).	194
Gráfico 2. Gráfico sedimentación (cuestionario profesores).	208
Gráfico 3. Gráfico sedimentación (cuestionario padres).	222
Gráfico 4. Distribución de la muestra por sexo.	239
Gráfico 5. Me siento bien en el colegio.	240
Gráfico 6. En el colegio se enseña a relacionarse con los demás.	241
Gráfico 7. Delegado representante en el aula.	241
Gráfico 8. Participación en los conflictos.	242
Gráfico 9. Forma de aplicar las normas los profesores.	243
Gráfico 10. Favoritismo hacia los alumnos.	244
Gráfico 11. Maltrato entre compañeros.	245
Gráfico 12. Respeto a la autoridad.	246

Gráfico 13. Resolución de conflictos.	246
Gráfico 14. Importancia a la resolución de conflictos.	247
Gráfico 15. Formas resolución de conflictos.	248
Gráfico 16. Distribución por sexo.	249
Gráfico 17. Distribución por edad.	249
Gráfico 18. Conductas violentas entre compañeros.	250
Gráfico 19. Conductas violentas cuando se reciben.	251
Gráfico 20. Conductas violentas entre compañeros, (cuando las aplican).	252
Gráfico 21. Respeto normas en casa.	253
Gráfico 22. Colaboración padres tareas escolares.	254
Gráfico 23. Los padres y el tiempo de ocio de los hijos.	254
Gráfico 24. Ayuda de padres.	255
Gráfico 25. Normas de convivencia en casa.	256
Gráfico 26. Resolución de problemas mediante diálogo.	257
Gráfico 27. Causas conflictos con los padres.	258
Gráfico 28. Relaciones alumnos y profesores.	259
Gráfico 29. Aumento de la violencia.	260
Gráfico 30. Alumnos conflictivos.	261
Gráfico 31. Sancionar a los alumnos.	262
Gráfico 32. Forma de resolver los conflictos.	263
Gráfico 33. Importancia de la asesoría.	264
Gráfico 34. Los problemas y el carácter de los hijos.	265
Gráfico 35. Problemas con los padres.	266
Gráfico 36. Comportamientos agresivos hacia profesores.	267
Gráfico 37. Conductas agresivas de profesores a alumnos.	268
Gráfico 38. Conductas agresivas de los alumnos a los profesores.	269
Gráfico 39. Distribución de la muestra por sexo.	282
Gráfico 40. Distribución de la muestra por edad.	283
Gráfico 41. Distribución de la muestra por años de docencia.	283
Gráfico 42. Distribución de la muestra por nivel de estudios.	284
Gráfico 43. Me siento bien en el colegio.	285
Gráfico 44. Tengo buenas relaciones con los compañeros.	286
Gráfico 45. Las relaciones deben mejorar.	287
Gráfico 46. Elaboración participativa de normas.	288
Gráfico 47. Participación para resolver los problemas en el aula.	289
Gráfico 48. Participación para resolver los problemas en el colegio.	290
Gráfico 49. Normas de disciplina adecuada.	291
Gráfico 50. Orden de las clases.	291
Gráfico 51. Importancia a las relaciones.	292
Gráfico 52. Importancia al “acoso silencioso”.	293
Gráfico 53. Manifestaciones violentas entre alumnos.	294
Gráfico 54. Manifestaciones violentas de alumnos hacia a profesores.	295
Gráfico 55. Los profesores eluden sus responsabilidades.	296
Gráfico 56. Hay alumnos conflictivos.	296
Gráfico 57. Educación permisiva.	297
Gráfico 58. Respeto autoridad paterna.	298
Gráfico 59. Violencia en los colegios.	299
Gráfico 60. Familias demasiado permisivas.	299
Gráfico 61. Formación para resolver problemas de violencia.	300

Gráfico 62. Los profesores son demasiado intolerantes.	301
Gráfico 63. Resolución de los conflictos.	302
Gráfico 64. Intervenciones más duras ante los problemas.	302
Gráfico 65. Criterio en la aplicación de las normas.	303
Gráfico 66. Los conflictos se resuelven dialogando.	304
Gráfico 67. Los conflictos se resuelven con castigos.	305
Gráfico 68. Modo de resolver los conflictos.	306
Gráfico 69. Los conflictos se resuelven en asesoría.	307
Gráfico 70. Los padres se desentienden de los hijos.	308
Gráfico 71. Los padres y las actividades escolares de los hijos.	309
Gráfico 72. Los padres y las tareas escolares de los hijos.	309
Gráfico 73. La comunicación entre padres e hijos.	310
Gráfico 74. La convivencia en las familias.	311
Gráfico 75. Distribución por sexo.	321
Gráfico 76. Distribución por edad.	321
Gráfico 77. Distribución por nivel de estudios.	322
Gráfico 78. Satisfacción por el colegio.	323
Gráfico 79. Funcionamiento del colegio.	323
Gráfico 80. Calificaciones hijo/a.	324
Gráfico 81. Actuación equipo directivo.	325
Gráfico 82. Preparación en el colegio.	326
Gráfico 83. Relaciones hijos con el profesorado.	326
Gráfico 84. Actividades de convivencia.	327
Gráfico 85. Aprender a relacionarse.	328
Gráfico 86. Comunicación con el colegio.	329
Gráfico 87. Conocimiento de las normas de disciplina.	329
Gráfico 88. Respeto a las normas en casa.	330
Gráfico 89. Forma de resolver conflictos.	331
Gráfico 90. Conocimiento de conductas violentas.	337
Gráfico 91. Ayuda en tareas escolares.	333
Gráfico 92. Compartir ocio con los hijos.	334
Gráfico 93. Confianza para contar los problemas.	335
Gráfico 94. Las normas son impuestas.	336
Gráfico 95. Los hijos cuentan los problemas del colegio.	336
Gráfico 96. Las relaciones con los hijos.	337
Gráfico 97. Conductas entre compañeros.	338
Gráfico 98. Conductas entre profesores y alumnos.	339
Gráfico 99. Conductas contrarias a la convivencia.	340
Gráfico 100. Causas de los conflictos en el colegio.	341
Gráfico 101. A quién se acude en caso de necesitar ayuda.	342
Gráfico 102. Ambiente de estudio en el colegio.	343
Gráfico 103. Relaciones padres/profesores.	344
Gráfico 104. Conductas agresivas hacia los alumnos.	345
Gráfico 105. Presencia alumnos conflictivos.	346
Gráfico 106. Sancionar más duramente.	347
Gráfico 107. Resolver mediante castigos.	348
Gráfico 108. Las relaciones marido/mujer.	348
Gráfico 109. Con quién vive el alumno.	352
Gráfico 110. Número de miembros por familia.	352
Gráfico 111. Cómo es la familia.	355
Gráfico 112. Qué gustaría cambiar de la familia.	356

Gráfico 113. Qué es lo que más le gusta de su familia.	357
Gráfico 114. Qué es lo que menos le gusta de su familia.	358
Gráfico 115. Apoyo social.	360
Gráfico 116. Características alumnos conflictivos.	361

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	7
FIGURAS, CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS	9
ÍNDICE	17

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	21
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	22
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	29
2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	29

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: LA VIOLENCIA: DEFINICIONES, CAUSAS Y COMPONENTES

INTRODUCCIÓN

1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA DE LA VIOLENCIA	31
1.2. TIPOS DE VIOLENCIA	38
1.3. CAUSAS DE LA VIOLENCIA	43
1.3.1. El microsistema familiar	43
1.3.2. El microsistema escolar (<i>bullying</i>)	45
1.3.3. El mesosistema (la relación entre la escuela y la familia)	50
1.3.4. El exosistema (el papel de los medios de comunicación)	50
1.3.5. El macrosistema (creencias y actitudes que contribuyen a la violencia)	51
1.4. CLIMA DE AULA Y CONFLICTO	54
1.5. LAS FORMAS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA	61

CAPÍTULO II: INFORMES ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

2.1. INTRODUCCIÓN	65
2.2. REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES	68
2.2.1. El acoso escolar en Europa	68
2.2.2. El acoso escolar en España	73
2.2.3. El acoso escolar en Estados Unidos	80
2.2.4. El acoso escolar en Latinoamérica	81
2.2.5. El acoso escolar en Paraguay	87

CAPÍTULO III: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA

3.1. INTRODUCCIÓN	93
3.2. TEORÍAS CLÁSICAS DE LA VIOLENCIA	94
3.2.1. Teorías instintivas	94
3.2.1.1. El enfoque psicoanalítico	94
3.2.1.2. La aproximación etológica	95
3.2.1.3. Crítica a las teorías instintivas	97
3.2. TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES	100
3.2.1. Teoría del aprendizaje social	100
3.2.2. Teoría del apego	104
3.2.3. Teoría de la interacción social	107
3.2.4. Teoría ecológica	107
3.3. MODELOS SOCIO-COGNITIVOS	109
3.4. MODELO DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL	109

CAPÍTULO IV: OBSERVATORIOS DE CONVIVENCIA Y PROYECTOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN	
4.1. INTRODUCCIÓN	111
4.2. OBSERVATORIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN EUROPA	113
4.2.1. Observatorio Internacional Europeo de Violencia Escolar	114
4.2.2. Observatorios de violencia escolar en España	114
4.3. OBSERVATORIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA	115
	119
4.4. PROYECTOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR	127
4.4.1. Proyectos Europeos	128
4.4.2. Proyectos en Estados Unidos	134
4.4.3. Proyectos Latinoamericanos	136

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	
5.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	147
5.2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	156
5.2.1. Marco contextual	157
5.2.1.1. Objetivos de la investigación	157
5.2.1.2. Pautas de actuación	158
5.2.1.3. Cronograma	159
5.2.1.4. Contextualización	160
5.2.1.5. Sujetos (población y muestra)	168

5.2.2. Marco de ejecución	170
5.2.2.1. Plan de trabajo	170
5.2.2.2. Definición de variables	171
5.2.2.3. Diseño de investigación	172
5.2.2.4. Selección y elaboración de instrumentos	176
5.2.2.5. Proceso de recogida de información	232
5.2.2.6. Proceso de recogida de datos	233
5.2.3. Valoración de los resultados	233
5.2.3.1. Análisis de los datos: Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias en Paraguay	234
5.2.3.2. Análisis de los datos: “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios en Paraguay”	269
5.2.3.3. Análisis de los datos: “Cuestionario para padres sobre las relaciones de convivencia”	311
5.2.3.4. Estudio del cuestionario “Causas que favorecen la violencia escolar”	349
5.2.3.5. Discusión de los resultados	362
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	371
CAPÍTULO VII. PROPUESTAS	385
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395
ANEXOS	423

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta estudia el tema de la violencia escolar en Paraguay desde la percepción del alumnado, de los docentes y los padres. El estudio pretende dar a conocer, en profundidad, la realidad sobre el clima de relaciones en los colegios. Al objeto de realizar propuestas que mejoren la convivencia escolar.

El fenómeno del maltrato físico y verbal, la intimidación, la exclusión social y, en general, el abuso del poder sostenido, despótico y cruel de unos sobre otros es un problema social que afecta a todos los escenarios en los que tienen lugar relaciones interpersonales estables y obligatorias, como es la institución escolar. No se trata de un fenómeno masivo, sino de un suceso que acontece a un reducido número de escolares conocido como *bullying* que está presente en todos los centros públicos, concertados, privados, pequeños, grandes, rurales y urbanos, mediante manifestaciones de burlas (a veces crueles), agresiones verbales y, en ocasiones, físicas, amenazas, intimidaciones, que alargados en el tiempo conducen a verdaderos procesos de victimización.

Tanto víctimas como agresores, en la medida que son niños y jóvenes, tienen un alto riesgo de verse afectados en su desarrollo evolutivo, rendimiento académico y relaciones sociales. De igual manera, pueden verse afectados en el disfrute de los derechos que como persona les corresponde y que la sociedad debe proporcionarles a través de las instituciones educativas.

En consecuencia, estamos hablando de un problema profundo y complejo que hay que abordar con conocimiento real del problema y con las intervenciones socioeducativas necesarias. Problema que hay que abordar desde enfoques tanto preventivos, principalmente, como paliativos.

El problema no es nuevo. Lo que sí es nueva la forma de ver el problema. Es el momento en que todos los organismos, instituciones y sectores implicados para abordarlo y tratarlo de forma adecuada a sus características diferenciales.

En este apartado introductorio se exponen los aspectos que han motivado el desarrollo de este estudio, partiendo de una situación problemática,

la violencia escolar, presente con mayor o menor intensidad en todos los países del mundo. Se presentan las preguntas previas al planteamiento del problema y se recoge el diseño general de investigación.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El origen de las cosas normalmente no obedecen a una sola razón, sino que en términos estadísticos tiene un carácter multifactorial. De acuerdo con esto podemos afirmar que, básicamente, varias son las razones que nos llevan a realizar tan amplio y ambicioso estudio, por su cobertura, su amplitud y complejidad, que ha de tener continuidad en la siguiente fase de realización de la tesis doctoral.

En primer lugar, quiero resaltar mi experiencia como docente. Son muchos los años dedicados a la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo paraguayo, así como al ejercicio de mi actividad como coordinadora de supervisión escolar. Tantos años dedicados a la mejor de las tareas en el ejercicio humano, enseñar, nos ha hecho conocer, convivir, experimentar, vivir intensamente, muchos momentos, situaciones, llenos de luces y sombras, aunque mucho más presentes los primeros. Una realidad escolar actual que presenta aspectos preocupantes como es la violencia escolar y su mayor presencia cada día en las aulas, pues la escuela sufre del “efecto ósmosis” de la realidad social, sin que demos, a pesar de los esfuerzos, con los “remedios” necesarios para que el espacio escolar y, por ende la sociedad, se convierta, verdaderamente, en un espacio para el aprendizaje, en un entorno de respeto, solidaridad, de construcción y mejora personal de ciudadanos, que se incorporan a la sociedad para el ejercicio de los valores democráticos.

La segunda razón está vinculada a la experiencia vivida como alumna participante en el “Proyecto de Formación de Supervisores Educativos y de Directores Escolares para una Enseñanza de Calidad en Paraguay”, que el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén ha desarrollado conjuntamente con la Universidad Autónoma de Asunción, dentro del “Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica”, auspiciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Se ha contado, igualmente, con la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (MEC).

Este proyecto ha tenido por objeto describir las características profesionales de los supervisores escolares de la República del Paraguay y, de

acuerdo con ellas, determinar cuáles eran sus necesidades formativas, con la finalidad de asentar las bases para la elaboración de un programa de formación teniendo en cuenta qué hacen, qué desean y qué deben saber los directivos para ejercer su función. Todo esto, de acuerdo con las nuevas reformas educativas introducidas y el papel del directivo como determinante para promover e impulsar las innovaciones en los centros educativos, la actualización del profesorado y, en general, la mejora del sistema educativo paraguayo.

En esta detección de necesidades formativas, uno de los módulos más demandados fue la “resolución de conflictos”. La aplicación de este módulo supuso abrir un espacio para la reflexión, para el análisis, para la participación de todos los asistentes, que nos permitió entrar en contacto con uno de los temas que más preocupa a los docentes, a las familias y, en general, a la sociedad.

El tercer argumento tiene que ver con mi condición de paraguaya y mi compromiso activo como ciudadana, en la cercanía o en la distancia, en la construcción de Paraguay. El compromiso pasa por mejorar la democracia, contribuir a la educación cívica de los jóvenes, a luchar por el respeto a la dignidad humana y la paz social, a contribuir a estrechar lazos de solidaridad entre los ciudadanos, a defender el Estado de derecho, a luchar por la salud y el trabajo, a defender una vida más saludable a través de la actividad física y deportiva, a luchar por la educación.

Una cuarta razón está vinculada con la oportunidad de realizar el Máster Universitario “Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y de la Salud”. De las enseñanzas recibidas, destaco la “vida saludable”. La aplicación de esta visión de la vida la llevó al contexto de la violencia escolar: la actividad física y la práctica deportiva, va más allá de los beneficios físicos, por su contribución a la formación integral de la persona y al desarrollo emocional necesario para formarse como buen ciudadano y participar activamente en la sociedad.

Por último, un quinto argumento, la necesidad de realizar estudios sobre la violencia escolar, dada la escasez de los mismos en Latinoamérica - como pondremos de relieve más adelante-, y en especial en Paraguay, así como los pocos programas de intervención para la mejora de la convivencia y la escasez en evaluaciones que nos informen de los logros conseguidos.

La escuela cristaliza las tensiones de nuestras sociedades y, a veces, las exagera, y a las que ningún país del mundo está exento. Ciertamente hay dificultad en formular un concepto de violencia escolar (“agresión”, “comporta-

miento agresivo”, “intimidación”, “*bullying*”, etc.), pero sean cual fuera el origen de la misma, la violencia escolar se ha constituido en uno de los problemas más serios a los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país en el momento actual. Sírvanos de ejemplo algunos de los comentarios extraídos de la prensa latina: En Guatemala, los niños son más violentos... En Colombia, los niños en edad escolar representan el 70% de los tres millones de personas desplazadas por el conflicto armado... En México, el 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia... En Bolivia, los dos lugares más peligrosos para la integridad de los niños son la familia y la escuela... En Brasil, la violencia incide en el abandono y exclusión escolar.

En palabras de Abramobay (2005), a lo largo de las últimas décadas, América Latina está siendo identificada como un ejemplo de los fenómenos de desigualdad y de exclusión social que se dan en el mundo. Los jóvenes constituyen el segmento de población que más expuesto está a la violencia, ya sea como víctimas, ya sea como sea como agentes. La violencia afecta de modo especial al ambiente escolar, en sus distintos ámbitos.

En la “Declaración en Buenos Aires sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes” (Pinheiro, 2005), se establece que América Latina es una de las regiones más violentas del mundo y las personas menores de edad y las mujeres son las principales víctimas. Millones de niños viven bajo el temor de ser víctimas de violencia en la casa, en la escuela y en la calle. Asimismo, sigue diciendo este informe, existe una preocupante tolerancia social a la violencia contra los niños. Estas conclusiones son recogidas en el “Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas” (2006).

Analizar las investigaciones realizadas en los distintos continentes sobre acoso entre escolares entraña cierta dificultad, pues la tarea es compleja al no existir un término en común y consensuado entre los distintos países, a lo que viene a unirse la diversidad de metodologías empleadas en su estudio.

El Instituto Europeo Campus Stellae (2010) da a conocer un breve recorrido histórico del fenómeno de la violencia escolar en los distintos continentes.

En Europa, en los países escandinavos, serán en los años setenta cuando se realicen los primeros estudios debido a Olweus (1978). Los resultados a grosso modo indicaban que un 15% de estudiantes participaban en el acoso escolar, como víctimas o como agresores, y un 5% estaban involucrados en un

maltrato de frecuencia semanal. Los agresores, sobre todo de sexo masculino, solían ser los propios compañeros de clase.

En el Reino Unido e Irlanda, los primeros estudios se realizan a finales de los años ochenta. Éstos revelaban que el 10% del alumnado había sido maltratado de vez en cuando y el 4% una vez por semana. Las víctimas de agresiones físicas directas eran más frecuentemente los chicos y el escenario más común el recreo. En Irlanda, los adolescentes discapacitados o desfavorecidos se convirtieron en víctimas de compañeros, además se constató absentismo escolar entre los agresores.

En Francia, el tema no empieza a preocupar hasta los años ochenta, y es en los noventa cuando se va tomando conciencia de la necesidad de tomar medidas a causa de la inseguridad en las escuelas. En este contexto aparecen las primeras investigaciones sobre micro-violencias y clima escolar, se crea el Observatorio Europeo de Violencia Escolar y un registro anual de cifras sobre violencia escolar.

En Alemania, la violencia escolar no cobra importancia para la opinión pública hasta los años 90, y cuando se aborda, se analiza la violencia desde sus múltiples facetas, por ello sus estudios no son aptos para hacer comparativas. Los resultados más destacados indican que el insulto es la acción violenta más común, seguida de mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores, quedando relegado a un plano de excepcionalidad el acoso sexual o las amenazas con armas.

En Italia, no hay estudios hasta finales de los años 90, en los que se pone de manifiesto que las conductas agresivas que más se dan son de tipo verbal, aunque también con frecuencia la física. El escenario solía ser la clase.

En Portugal, los primeros estudios datan de mediados de los 90 y arrojan los siguientes datos: el 73% de los niños entre 7 y 12 años eran agredidos de vez en cuando y el 5% muchas veces, las niñas participaban en menor medida en situaciones de maltrato, el tipo de maltrato más frecuente era el maltrato verbal directo y la agresión física directa, seguida de la indirecta, el escenario solía ser el recreo, seguido del aula y los pasillos y los agresores solían ser de la misma clase o de clases superiores.

Con respecto a España, existen diversos estudios desde finales de los ochenta. Se suele referir que el primer estudio sobre acosos escolar se realiza en el año 1989, por Vieira, Fernández y Quevedo. Este trabajo pone de relieve que el 17,3% de los alumnos había intimidado a sus compañeros, el 17,2% había sido víctima de intimidaciones y el 3% habría sufrido tales intimidaciones

de forma frecuente. El lugar elegido solía ser el recreo, el tipo de agresión la verbal, y en cuanto a la comunicación, mientras las chicas preferían comunicarlo tanto a padres como profesores, los chicos preferían devolver la agresión. Se manifestó también que había un descenso de la violencia con el aumento de la edad y el curso.

En Norteamérica, en EE.UU. y Canadá, existe una creciente preocupación por el *bullying*. En concreto, en EE.UU., la opinión pública centra su interés en este tipo de fenómenos por la cantidad de casos que se dan desde la década de los noventa. Los estudios que se van realizando analizan todo tipo de violencia en el entorno escolar y revelan una prevalencia muy alta de victimización entre escolares.

En Latinoamérica, la preocupación se extiende a la violencia en general. Se estudia y se interviene sobre ella a partir de los años noventa. En concreto, en los países del Cono Sur, así como el resto de Latinoamérica, han mantenido una evolución paralela y tardía en relación a lo hecho en otros países del mundo.

En palabras de Salama (2008:81), “en la mayoría de los países de América Latina, la intensidad de la violencia es mayor que en Europa, Estados Unidos y Canadá. Sus historias son diferentes. Además, las desigualdades sociales son más profundas. Los medios para contener o disminuir la violencia no pueden entonces ser idénticos”.

En este contexto, aparecen los primeros programas nacionales, contando con el apoyo de la UNESCO. Sin embargo,

“No es posible saber cuál es el impacto efectivo de estas políticas, y desde ya se asoman a nivel social y académico, críticas apuntando a la insuficiencia de éstas para abordar un problema creciente en complejidad. Los programas de intervención específicos han cursado al mismo terreno, y siendo pocos, carecen de sistematizaciones científicas y de evaluaciones efectivas que indiquen su grado de impacto real, quedando solamente, la mayor parte de ellas en las buenas intenciones” (Guajardo García, 2008:95-97).

La investigación sobre la violencia en las escuelas en Argentina es aún incipiente y aún no ha logrado estructurar un campo propio de investigación. Predomina fuertemente un componente teórico conceptual en ellas y la utilización de metodologías de corte comprensivo-cualitativo, más que cuantitativas (Madriaza, 2008). Los estudios que se llevan a cabo siguen tres líneas principales: por un lado, resaltan estudios de *percepción de estudiantes*, donde predomina la pregunta por *el sentido y manifestaciones de la violencia*; en

segundo término, se pueden encontrar investigaciones ligadas al campo de la *convivencia y el clima escolar*; por último se puede observar una línea de investigación que establece un vínculo entre violencia escolar y delincuencia.

Entre los temas pendientes se pueden observar dos líneas importantes. Por un lado, se hace necesario diversificar tanto las metodologías de investigación como los tipos de estudios realizados, para dar respuesta a problemas específicos de la realidad nacional. Por otro lado, existen pocos modelos de intervención específicos y existe escasa difusión de ellos, así como evaluaciones que indiquen el grado de efectividad que tienen.

Al igual que en la mayoría de los países de la región, la violencia escolar como problema surge en Chile a mediados de los 90', tras la caída de la dictadura militar, en un contexto donde el tema de la violencia en general, empieza a ser materia de análisis y preocupación a nivel social, mediático y académico (Madriaza, 2008). Este autor pone de manifiesto que la investigación es una de las tareas pendientes y que se han realizado pocos estudios sobre el tema. En efecto, a nivel de *investigación* existe muy poca variedad de estudios y en su mayoría han mantenido preferencia por metodologías cualitativas, que impide la posibilidad de generalización de estos datos. Por su parte, la investigación cuantitativa existente aún está focalizada en la prevalencia y poco en la relación entre variables. A nivel de *modelos de intervención*, éstos siguen siendo restringidos y sólo unos pocos han podido ser sistematizados y difundidos.

Con respecto a Paraguay, la situación no es diferente en relación a los países que lo circundan, sólo destacar el meritorio trabajo sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar (Gaona, 2009) y (Fernández, 2012). A falta de más investigaciones, la información de la que se dispone llega a través de los comentarios del profesorado, familias y alumnado, así como a través de las noticias que aparecen en los medios de comunicación. Así el 28 de abril de 2001, el diario ABC Color¹, en su edición digital, comentaba "Peleas injustificadas y violencia desmedida son etiquetas que podrían describir la situación actual de algunos estudiantes de varios centros educativos de Paraguay y de la misma Sudamérica... Los enfrentamientos entre alumnos de colegios y entre compañeros de una misma institución educativa siguen dándose en forma frecuente. Las insistencias por recabar estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y Cultura fueron infructuosas, puesto que el Gabinete, la dirección

¹ <http://www.abc.com.py/nota/violencia-estudiantil-tiene-al-silencio-como-principal-enemigo/>

de Educación Media, la Asesoría Jurídica y la Dirección de Estadísticas no poseen cifras concretas sobre violencia en los colegios”. En esta misma noticia se dice que “la gran mayoría de los jóvenes que son víctimas de maltrato optan por no comentar a sus padres acerca del hecho y esconden las secuelas alegando de que son a causa de actividades deportivas o caídas accidentales. Ante esta situación, tanto el personal administrativo del colegio como los padres de familia no pueden enterarse de estos hechos; ya que los alumnos temen a eventuales represalias de los agresores... En ocasiones, la violencia ya proviene de la misma familia, donde se van perdiendo los valores educativos que ofrecen cierto equilibrio emocional a los estudiantes”. Entre los motivos se citan las rivalidades y las acusaciones. Si bien no hay un horario específico para que se den estas luchas, existen espacios preferidos como el sanitario del colegio, las aulas que no se utilizan y los mismos patios de las instituciones educativas en momentos de desatención.

Ante esta situación, diversas instituciones públicas y organizaciones, así como directores de instituciones educativas, vienen teniendo contactos con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), para tratar juntos el problema de la violencia en el sector juvenil. Para las autoridades educativas, se trata de un problema que corresponde a todos los sectores de la sociedad.

En estos encuentros se pretende elaborar estrategias consensuadas que orienten la discusión sobre el tema de la violencia como un problema estructural, a fin de generar pautas de convivencia a través del respeto y la comunicación.

Entre las organizaciones involucradas se encuentran Unicef, Plan Paraguay, la Fundación Dequeni, Fe y Alegría, Amnistía Internacional, El Centro de Estudios Judiciales, entre otras, así como representantes de centros de estudiantes de distintos colegios.

En resumen, en relación a la situación en Paraguay, podemos afirmar que se están llevando algunas iniciativas, desde el marco de la prevención, pero como se ha destacado, estas iniciativas se aplican de forma aislada. Asimismo, no tenemos constancia de haberse realizado alguna investigación y menos, a nivel nacional, a lo que viene a unirse el hecho de no disponer ningún Ministerio de bases de datos de estudios, relacionados con este tema, donde se recojan todas las iniciativas, actuaciones o investigaciones que se lleven a cabo, en este ámbito.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación estudia el tema de la violencia escolar desde la percepción de los alumnos, de los docentes y padres de Paraguay. Esta fase de investigación junto con otras ya diseñadas, en posterior ampliación del estudio, debe servir para conocer mejor la realidad sobre el clima de relaciones en los centros educativos, para realizar propuestas con el objetivo de mejorar la convivencia.

En la literatura, como venimos comentando en otros apartados de este trabajo, existen escasos estudios en Latinoamérica sobre la violencia escolar y, en concreto, no hay constancia de estudios realizados en el contexto paraguayo, al menos al nivel que realizamos - por la extensión y profundidad-, así como por el diseño metodológico que se utiliza y representatividad de la muestra seleccionada.

De acuerdo con el tema de investigación, cabe preguntarnos: ¿Cuál el clima escolar que se vive en los colegios paraguayos? ¿Cuáles son las manifestaciones de violencia? ¿A qué causas se atribuyen los conflictos escolares? ¿Qué actitudes se adoptan para resolverlos? ¿Cómo es la convivencia en la familia? ¿Qué nivel de coincidencia o divergencia se establece sobre los conflictos desde la visión del alumnado, el profesorado y la familia? ¿Cómo se puede intervenir para mejorar el clima de convivencia? Estas y otras cuestiones nos conducen a plantear el siguiente problema de investigación: “¿Cuál es la percepción que tienen el alumnado, profesorado y padres sobre el clima escolar en los colegios paraguayos y cómo se puede intervenir para mejorar ese clima?”

Encontrar respuesta a las cuestiones que planteamos nos tiene que servir de base para diseñar propuestas, programas de actuación, que permitan mejorar la convivencia escolar.

3. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta en el presente trabajo tiene un marcado componente escolar. Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean, la perspectiva de investigación para este estudio, desde el paradigma pragmático (busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualizada), es la investigación evaluativa (diagnostica e interviene sobre problemas educativos), ya que nos permite tener un mejor conocimiento de una realidad, con el objetivo de tomar decisiones en relación a la problemática que se aborda a fin de producir cambios.

El estudio está estructurado en tres partes. La introducción en la que se justifica el origen y las razones que nos han llevado a realizar el trabajo. La primera parte -a través de cuatro capítulos- se dedica a la fundamentación teórica que sirve de base al estudio. La segunda parte recoge el desarrollo del modelo de investigación educativa que proponemos, en el que se incluyen el marco contextual, el marco de ejecución, valoración y discusión de los resultados. Le siguen los capítulos conclusiones y propuesta de un programa. En la siguiente figura se recoge el esquema general de investigación.

Figura 1. Diseño general del proceso de investigación.



CAPÍTULO I

LA VIOLENCIA: DEFINICIONES, CAUSAS Y COMPONENTES

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordamos las distintas definiciones que se han dado sobre violencia escolar, cuáles son las causas y sus componentes.

Ciertamente, nos introducimos en un amplio abanico terminológico como violencia escolar, clima de aula, conflicto, agresividad, maltrato o *bullying*. Estos conceptos toman sus características particulares ya sea el abordaje desde una dimensión psicológica, social o educativa.

Son numerosos los autores que han propuesto diferentes clasificaciones para distinguir distintos tipos de violencia como violencia instrumental, violencia hostil o emocional. También según el tipo de daño causado, cuatro suelen ser las modalidades más estudiadas de violencia: física, psicológica, económica y sexual. Destacamos el contexto donde tiene lugar la violencia y en este sentido dedicamos especial atención a la violencia escolar.

Las causas de la violencia las abordamos desde las dimensiones microsistema familiar, microsistema escolar (*bullying*), mesosistema (relación entre escuela y familia), exosistema (papel de los medios de comunicación) y macrosistema (creencias y actitudes que contribuyen a la violencia).

El capítulo termina centrándose en el clima de aula y conflictos, y las manifestaciones de violencia en la escuela.

1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA DE LA VIOLENCIA

El problema de la violencia ha sido objeto de estudio desde hace varios siglos. Sin embargo, hasta el siglo XX no se convirtió en un tema propiamente de investigación científica. Dado el corto periodo de estudio, hay muchas preguntas relacionadas con la violencia sin respuesta y que a pesar de los importantes progresos que se han realizado, sigue existiendo dificultades para dar una definición precisa del término. Hay que tener en cuenta que cuando la violencia se asume en su dimensión social, el análisis de la violencia se hace más complejo y es más difícil encontrar aproximaciones comunes

sobre sus orígenes, causas, manifestaciones y soluciones y es más difícil, también, lograr una conceptualización de la misma.

Suñé (2009:23) señala que lo primero que nos tenemos que plantear es con qué tipo de concepto estamos tratando.

Un primer inconveniente con el que nos encontramos en el momento de determinar qué tipo de concepto es la *violencia*, es la multiplicidad de sus ámbitos de uso. Para empezar parece obvio constatar que, como mínimo hay una doble condición pragmática de la *violencia*: por un lado, pertenece al uso cotidiano, el lenguaje común, del día a día, y, por el otro, es también una expresión de la terminología de diversas disciplinas científicas, como por ejemplo, la sociología, la etología, el derecho, la teoría política, antropología o la psiquiatría. En tanto que miembro del lenguaje diario, la *violencia* se caracteriza por su polisemia y ambigüedad, por acarrear connotaciones, por tener vocablos sinónimos y por activar sus significados dentro de un contexto. En contraste, en su condición de su término específico, el sentido *de la violencia*, al menos dentro de cada disciplina, debería poderse precisar de forma unívoca, de tal manera que no hubiera zonas difuminadas en su acotación que ofrecieran oportunidad para la polémica y, consecuentemente, constituyeran un freno para su estudio. Sin embargo, ¿es posible una definición no polémica de la violencia en cualquiera de sus terrenos de uso? En mi opinión, la respuesta es negativa.

Esta reflexión nos lleva a confirmar que el término violencia varía en función del contexto socio-cultural, el momento histórico y el enfoque que se adopte. De esta manera, ha sido teórica y empíricamente definida en una amplia variedad de caminos, en ocasiones, un tanto ambiguas, por lo que existe poco acuerdo sobre la homogeneidad de los fenómenos a los que nos referimos con los términos como agresividad, violencia, conflicto, disruptividad, conducta antisocial, etc. Esta situación tiene que ver, como venimos indicando, con la distinta aproximación disciplinar al problema, en donde encontramos aportaciones de las ciencias de la educación, la psicología, la pedagogía, la sociología y otras afines (la psicología de la salud, la educación social, entre otras).

Por ejemplo, la conceptualización que se ha dado en el ámbito de la psicología ha sido variada, pudiéndose encontrar definiciones de la violencia como un rasgo de la personalidad, un proceso biológico, un reflejo estereotipado, una conducta aprendida, un instinto, un tipo observable de respuestas o como una reacción física y verbal (Parke y Slaby, 1983; Berkowitz, 1993; Baron y Richardson, 1994).

Cuando se piensa en agresiones dirigidas a una víctima, las primeras conductas que vienen a la cabeza son agresiones prototípicas, como las físicas directas (pegar) o las verbales (insultar, poner mote). Pero pueden producirse otras conductas de agresión, algunas más soterradas (como la exclusión social, no dejar participar, etc.), que resultan tanto o más dañinas que las anteriores. En la figura 2 mostramos las distintas conductas que los agresores dirigen a la víctima tal y como se recogen en los informes realizados por el Defensor del Pueblo y UNICEF (2000, 2007).

Figura 2. Tipos de maltrato*.

TIPOS DE AGRESIÓN	EJEMPLOS DE CONDUCTA
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar - No dejar participar
Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Insultar - Poner mote - Hablar mal del otro - Sembrar rumores dañinos
Agresión física indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Esconde cosas de la víctima - Romper cosas de la víctima - Robar cosas de la víctima.
Agresión física directa	<ul style="list-style-type: none"> - Pegar
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> - Amenazar para meter miedo - Obligar a hacer cosas mediante amenazas - Amenazar con armas
Acoso sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Acosar sexualmente con actos o comentarios

*Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007).

El segundo elemento, la necesidad de que estas agresiones sean reiteradas, se basa en que parece bastar una única agresión “visible” y “directamente sufrida por la víctima para reconocer un caso de *bullying*”. Esto ocurre cuando, dándose los otros elementos definitorios, la agresión tiene lugar con tal “virulencia” que marca negativamente la relación que agresores y víctima se ven abocados a sostener (Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002). Si pudiera la víctima, probablemente se alejaría de los agresores tras el suceso. Pero en el contexto donde nosotros nos centramos, es decir, donde tienen lugar, no es posible, pues la víctima se ve obligada a compartir aula, centro escolar. Esto es un factor de riesgo para que la víctima pueda volver a ser agredida de algún modo. En consecuencia, el contexto en el que la agresión sucede, contribuye de alguna manera a que se dé esta característica del fenómeno.

El contexto del grupo permite entender y explicar el tercer elemento definitorio. La víctima se halla en desventaja comparándola con el resto. Desde fuera, pareciera más probable que suceda en los casos en que ésta cuenta con ciertas características que la colocan en una posición inferior con relación a sus agresores de acuerdo con los modelos actuales de éxito social. El grupo puede dirigir sus agresiones a compañeros que se muestren diferentes o presenten alguna característica distinta. De manera que es el grupo quien sitúa a la víctima en desventaja y quien destaca su diferencia para convertirlo en motivo de agresiones injustificadas. Estas reflexiones, nos deben servir de marco general, para analizar y comparar las diferentes definiciones sobre violencia que se han venido dando a lo largo de estos años.

Como hemos indicado hay una falta de unanimidad entre los investigadores en la utilización de los diversos términos relacionados con la violencia. Como ya indicaba

en 1981 Berkowitz, es que en el lenguaje cotidiano, se ha usado para referirse a una amplia variedad de acciones diferentes. A pesar de ello, de los estudios iniciales se desprenden las primeras definiciones, que contemplan cuatro características esenciales (Andrés y Barrios, 2009:206):

- La intención de hacer daño.
- Las conductas de agresión dirigidas a la víctima.
- La reiteración de las conductas de agresión. Se refiere a la necesidad de que se trate de agresiones repetidas dirigidas a la misma víctima y no, una agresión puntual.
- El desequilibrio de poder o desventaja de la víctima que le impide salir por sí misma de la situación.

Para Hartup y DeWit (1974, 1978), la definición de violencia ha asumido cuatro formas típicas:

a) *Definiciones basadas en la topografía*: el examen cuidadoso de los modelos de comportamiento que se llevan a cabo para herir o hacer daño, proporciona los elementos esenciales que componen un acto agresivo. Sin embargo, la definición topográfica no parece ser útil en el caso de la violencia humana.

b) *Definiciones basadas en las condiciones antecedentes*: entienden que la agresión es un comportamiento cuya meta final es hacer daño a una persona de manera directa. Las acciones deben implicar intención.

c) *Definiciones basadas en las consecuencias*: la violencia se puede definir como un comportamiento que provoca daño o sufrimiento hacia otra persona. Esta definición puede ser objetiva, pero demasiado universal.

d) *Definiciones que entienden que la violencia no es un conjunto de comportamientos*: la violencia está determinada culturalmente por la clasificación que se da a un comportamiento, seguido del juicio social de un observador.

Planella (1988) considera la violencia como aquella situación o situaciones en las que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

En 1990, Galtung (citado por Goleman, 1997), hablaba de “violencia cultural”, definida por el mismo autor como los aspectos de la cultura (esfera simbólica de nuestra existencia, ejemplificada en indicadores sociales como la religión, la ideología, las ciencias empíricas, las ciencias formales y sociales), que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia, la guerra. Las culturas de violencia están sometidas por una infraestructura de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar el poder, la autoestima, el patriotismo y la dominación social.

Brain (1994) ofrece un marco multifactorial y sugiere que existen cuatro condiciones que definen la violencia como una categoría heterogénea más que como una entidad. Primero, los actos agresivos tienen la intención de ocasionar “daño o dolor”. Segundo, la agresión debe ser “intencional”. Tercero, la agresión para muchos biólogos, incluye “activación”. Por último, el acto tiene que ser “aversivo”, para la víctima.

Para Ovejero (1998) y Trianes (2000), el término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses del propio individuo.

En la Conferencia celebrada en Noruega, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países participantes publicaron conjuntamente un documento en el que coincidían en que las definiciones de violencia se refieren típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004:3).

Desde el punto de vista de las ciencias sociales, resulta evidente que el comportamiento violento, en sus distintos matices, es un fenómeno psicosocial donde alguien ataca injustificadamente a otro y le causa un daño físico, psicológico o moral. Pero no está muy claro que sea este tipo de conductas lo que más preocupa o que sea sólo la violencia interpersonal la que focalice el problema. Desde comportamientos disruptivos como el incumplimiento de las normas de comportamiento social, la desobediencia activa ante las tareas escolares, las formas de comportarse que son interpretadas agresivamente, vocabularios y formas de hablar que los adultos consideran intolerables, etc., hasta el chantaje y la coacción para cometer delitos o la crueldad más despiadada realiza, en muchas ocasiones, en total impunidad, son fenómenos que afectan en mayor o menor grado, la vida social en general y, desde luego, la de la escuela. Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) se preguntan si es esto una sola cosa o si pertenece a la misma categoría de fenómeno psicológico y social, o si por el contrario estamos ante muchos y diversos tipos de problemas que deberán ser comprendidos en sus aspectos comunes y en sus aspectos específicos si pretendemos ir mejorando la calidad de la vida social en las escuelas.

El preocupante fenómeno del comportamiento antisocial -que tiene elementos comunes con la violencia interpersonal- se confunde fácilmente con ella. Sin embargo, no debería incluir todo en el mismo cajón, si no queremos correr el riesgo de seguir sin saber de qué estamos hablando, sobre todo, si queremos actuar sobre sus efectos. Las raíces, las causas y las consecuencias de ambos pueden ser bastante diversas, aunque hay elementos comunes que no debemos perder de vista. Uno de los elementos comunes a todo comportamiento antisocial es su componente agresivo.

En este sentido, hay un problema de violencia interpersonal, o de agresividad injustificada, “cuando una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por

otro/s que realizan impunemente sobre la víctima estos comportamientos y actitudes” (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001:97).

La violencia interpersonal entre iguales va más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto. La diferencia está en el “abuso de poder”, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión de los legítimos derechos de la víctima. Esta interpretación del fenómeno de la violencia, vinculada a fenómenos sociales, psicológicos y morales, nos permite no confundir el “conflicto” con la “agresividad” injustificada. De manera que todo conflicto puede ser enfrentado más o menos agresivamente o más o menos cooperativamente, ya que el conflicto es la situación en la que entran dos personas o grupos cuando hay una confluencia de intereses. En los conflictos que derivan en comportamientos agresivos, la mediación social puede llegar a ser muy útil, pero no así en los conflictos que cursan con desequilibrio o abuso de poder y bajo la no consideración de las reglas éticas de comportamiento social, donde uno de los elementos enfrentados adopta posiciones de fuerza física, psicológica o social dejando al otro en situación de indefensión. Este planteamiento sobre el fenómeno de la violencia interpersonal, lleva a establecer (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001:99):

- a) Estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en las que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación.
- b) Que se trate básicamente de la dinámica de un juego de roles que trasciende el mero comportamiento individual.
- c) Que se trata de un fenómeno más cultural que natural y que el comportamiento agresivo en sí mismo, que está implícito o explícito, ha perdido gran parte de su justificación biológica.
- d) Que existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente causada por un agresor o no. Igualmente no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.
- e) Que se trata de un fenómeno que compromete, fuertemente, la dimensión moral de los individuos y su correlato grupal, porque abarca desde el punto de vista personal, los derechos y deberes básicos y, desde el punto de vista grupal, las normas sociales de comportamiento moralmente connotadas.
- f) Que se trata de un fenómeno educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico (las escuelas obligatorias); interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos que no son otros que lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo, dificulta el trabajo profesional de los docentes al crear un clima social injusto, agresivo y perturbador.

- g) Existe una dimensión social-jurídica en el fenómeno del maltrato de los iguales, desde el momento en que el hecho mismo es punible, dado que atenta contra los derechos básicos del ser humano.

El Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002) adoptó un “modelo ecológico” para ayudar a entender la naturaleza multicausal y multifacética de la violencia. El modelo reconoce que existe una gama amplia y compleja de factores que aumentan el riesgo de violencia y ayudan a perpetuarla o, alternativamente, pueden proteger contra ella.

El modelo ecológico identifica la historia personal y las características de la víctima o autor, su familia, el contexto social inmediato y las características de la sociedad en su conjunto. En contraste con las explicaciones simplistas, el modelo enfatiza que es una combinación de factores, que actúan en diferentes niveles, lo que influye en la probabilidad de que la violencia ocurra, se repita o cese. Los diferentes factores relevantes para cada uno de los niveles del modelo ecológico también se verán afectados por el contexto de los entornos en los que los niños interactúan, tales como el hogar y la familia, la escuela, las instituciones y lugares de trabajo, su comunidad y la sociedad en su conjunto. Es decir, el desarrollo económico, la condición social, la edad y el sexo están entre los muchos factores de riesgo asociados con la violencia.

Zabalza (2002) define de forma muy simple el concepto de violencia, pues ésta se presenta cuando alguien, por fuerza, impone a otro hacer algo que no desea. Pero la violencia física es sólo una de las múltiples formas que la violencia puede asumir. En este sentido, la antropóloga francesa Hérítier (citada por Mínguez y Tisnes, 2007:14), define la violencia como:

Toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados.

Lo que propone Hérítier es una definición de violencia entendida como producción arbitraria de daño que no adopta una única forma, en la que esa imposición puede ser física, pero también simbólica.

Con el objetivo de buscar un concepto más específico de violencia, que permita delimitar el objeto de estudio diferenciándolo de fenómenos de muy variada índole, algunos estudios han optado por circunscribir la definición de violencia a través de sus manifestaciones más evidentes (el uso de la fuerza física), elaborando nuevos conceptos para dar cuenta de fenómenos asociados a ella, como los mecanismos discriminatorios, los problemas de integración, las frustraciones derivadas del fracaso escolar, etc.

Muñoz Abundes (2008:1199) analiza tres definiciones de violencia que provienen de una enciclopedia, la de Olweus y la que ofrece la Organización Mundial de la Salud y establece que esos conceptos tienen dos coincidencias:

1. Que la violencia causa algún tipo de daño -físico, psicológico, material, etc.- o al menos amenaza con causarlo.
2. La violencia es intencionada.

En cuanto a los aspectos que difieren son:

1. Si la violencia sólo se refiere al plano físico o incluye otras modalidades.
2. Si sólo se refiere a las personas o también a los objetos o instalaciones.
3. Si se refiere a su abierta manifestación o también o también a la posibilidad de la misma -a la amenaza de su manifestación”-.
4. Si el ejercicio de la violencia se justifica “legalmente” o no, para controlar a alumnos o personas que cometen, a su vez, actos disruptivos o incluso ilegales.
5. Si la violencia se ejerce por un individuo o se puede ejercer impersonalmente, por un grupo de individuos o incluso por una institución, como la escuela, por medio de su reglamento, sus prácticas o hábitos en relación con el trato a las personas.

1.2. TIPOS DE VIOLENCIA

Son numerosos los autores que han propuesto diferentes calificaciones para distinguir distintos tipos de violencia. En este sentido, Toldos (2002), siguiendo a numerosos autores (Buss, 1971; Feshbach, 1970; Hartup y DeWit, 1974; Lorenz, 1966, Bekowitz, 1983), habla de *violencia instrumental* y de la *violencia hostil o emocional*.

En la *violencia instrumental* científicos sociales sostienen que muchos asaltos están motivados, no sólo por ocasionar daño a la víctima, sino también por otros motivos diferentes. Desde esta perspectiva las personas que agreden tienen un objetivo que va más allá del deseo de herir a sus víctimas, como es el deseo de influenciar o externalizar poder sobre otra persona, o establecer una identidad o impresión favorable. La violencia instrumental no tiene sólo como fin hacer daño, sino que se emplean acciones agresivas como una técnica para obtener varias recompensas.

Este tipo de violencia es utilizada por individuos que ocupan o mantienen una posición de superioridad respecto a las personas que las sufren. Esta superioridad suele ser tanto física como social.

Los objetivos a corto y medio plazo de este tipo de violencia consisten en asentar la posición de dominio o de superioridad, al mismo tiempo que la opresión de la víctima.

La *violencia emocional* se aplica a los casos de violencia en los que el principal objetivo que busca el agresor es el de causar a la víctima sufrimiento o hacerle daño deliberadamente. Los individuos envueltos en violencia emocional, buscan hacer daño o provocar dolor a las personas que atacan.

La noción de violencia emocional sugiere que la agresión puede ser satisfactoria para algunas personas. Hay personas que quieren herir a otras cuando están afligidas o

heridas, y se gratifican cuando cumplen su meta. Incluso pueden encontrar placer y gratificación del daño hacia sus víctimas. Así, los jóvenes que viven en barrios desfavorecidos que confrontan sus fracasos para conseguir las metas que la sociedad que la sociedad les fija, de forma que encuentran satisfacción en el uso de la violencia. El resultado es que encuentran placer y se divierten hiriendo a otros, tanto por placer como para obtener otros beneficios. No sólo atacan a otros cuando están emocionalmente activados, sino porque simplemente han aprendido que es divertido.

La variedad de actos violentos realizados dirigidos sobre los individuos resulta casi innumerable. Ya Buss en 1971 sugería que los actos violentos podían ser definidos a través de tres dimensiones: física-verbal, activa-pasiva y directa-indirecta.

La *violencia física* se refiere a aquellos actos o acciones como pegar, golpear, empujar, etc., que implican daño o dolor físico hacia la víctima. Este tipo de conducta agresiva es directa y fácilmente observable.

La *violencia verbal* se refiere a aquellas afirmaciones verbales que se expresan para herir a otras personas, como gritar, discutir, amenazar, insultar, etc. También este tipo de conducta es fácilmente observable.

El concepto de *violencia indirecta* ha dado lugar a mucha confusión. Mientras algunos autores han usado la dicotomía violencia directa *versus* violencia indirecta para distinguir entre violencia física y verbal, otros la han usado para distinguir entre la violencia con o sin un objetivo. Sin embargo, otros autores han distinguido entre el daño expresado en una situación de cara a cara y el daño expresado indirectamente o de manera encubierta.

Mediante la violencia indirecta el agresor intenta infligir daño, de manera que parezca que no hay intención de herir, el agresor evita demostrar agresión y si es posible permanecer sin identificar. Para alcanzar su objetivo se usa a otros como medio para hacer daño a la persona que es objetivo.

Sémelin (1983) propone diferenciar tres categorías que ayudan a distinguir numerosas formas de la violencia, aunque subraya que ellas no permiten comprender ni explicar los mecanismos y las funciones de la violencia. Estas son: a) la violencia de sangre; b) la violencia cotidiana, integrada en nuestra forma de vida, y c) la violencia espectáculo, que atrae la mirada y, a su vez la desaprobación, y que caracteriza buena parte de la ambivalencia de la violencia que por un lado asusta, pero por otro fascina.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003)).

En relación a las formas, la violencia directa o manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

La violencia indirecta o relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

En relación a las funciones, defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

La agresión proactiva hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

Por su parte (Ramos, 2008), habla de tres formas de violencia: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

La violencia manifiesta pura hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.).

La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa como amenazar cuando ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, pegar, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.

La violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo como utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos y hacer daño para conseguir algo que se quiere.

En un estudio más reciente, Iborra y Sanmartín (2011), antes de proceder a su propuesta de clasificar la violencia, diferencian entre los términos agresividad y violencia.

La *agresividad* es una conducta innata que se despliega de manera automática ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. Es biología pura. La *violencia*, por su parte, es una agresividad alterada, principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina. En la violencia, la biología prácticamente desaparece bajo el peso del ambiente.

En palabras de Iborra (2008), la violencia puede definirse como toda acción u omisión intencional que puede causar un daño. Por lo tanto, la violencia es una conducta intencional y dañina, lo que no significa que las conductas violentas deban tener la intención de dañar.

Así definida, la violencia admite tantas clasificaciones como criterios se nos puedan ocurrir. En este caso, siguiendo la taxonomía de Sanmartín (2006), la violencia se puede clasificar según el tipo de acción, según el daño causado, según el escenario o contexto en el que ocurre, según el tipo de agresor, según el tipo de víctima, etc.

Según el *tipo de acción*, la violencia puede consistir, por ejemplo, pegar o insultar a alguien. Pero también puede ser tipificada como violencia aquella conducta en la que se desatiende la obligación de dispensar los cuidados necesarios a una persona, cuando esta presenta una dependencia. Esta última clase de violencia se le denomina “negligencia”. Se trata de una forma de violencia muy presente en los casos de maltrato infantil y maltrato de personas mayores en la familia.

La negligencia se define como “el abandono o descuido de las obligaciones en los cuidados de una persona. Consiste básicamente en desatender las necesidades básicas, entendiendo por tales la alimentación, la higiene, una vestimenta adecuada al clima, y la asistencia sanitaria, entre otras” (Iborra y Sanmartín, 2011, p. 22).

Según el tipo de *daño causado*, cuatro suelen ser las modalidades más estudiadas de violencia: física, psicológica, económica y sexual.

El *maltrato físico* se refiere a toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas a la persona.

El *maltrato psicológico* supone toda acción (habitualmente de carácter verbal) o actitud, que provoque o pueda provocar daño psicológico a la persona.

El *abuso económico* consiste en la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.

El *abuso sexual* implica cualquier contacto sexual no deseado en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.

Según el *tipo de agresor*, existen tantas formas de violencia como tipo de agresores. En nuestro caso nos vamos a centrar en la juvenil y psicopática, por ser la población en la que se centra nuestro estudio.

La *violencia juvenil* se refiere a aquellas acciones u omisiones que suponen un quebrantamiento de la ley que ponen al joven en contacto formal con los sistemas de justicia.

En relación a la *violencia psicopática*, la mayoría de los expertos no considera la psicopatía un trastorno mental, sino un trastorno de personalidad que afecta, en especial, a tres vertientes: las relaciones con los demás, la afectividad y la conducta.

Según el *contexto* donde ocurre, hay que significar que las conductas violentas pueden aparecer en todos los escenarios de la vida. Algunos de los escenarios o contextos en que la violencia puede manifestarse son los hogares, las escuelas y las calles.

La *violencia doméstica* es aquella que ocurre entre los que habitan en una misma casa o forman parte del mismo hogar. En palabras de Sanmartín (2008:26):

Las notas que hacen de la familia un contexto conflictivo son las mismas que hacen de ella un entorno favorable, cálido y seguro, a saber:

- Sus miembros se relacionan mucho entre sí y durante bastante tiempo.
- Esas relaciones no tienen objetivos concretos.
- En muchas de estas relaciones hay ganadores y perdedores (unos ganan lo que otros pierden: se trata de interacciones de suma cero).
- Es frecuente que unos miembros de la familia se entrometa en los asuntos privado de los otros.
- Es frecuente que unos miembros de la familia traten de influir en la conducta, actitudes y valores de los otros miembros.
- Entre los miembros de la familia hay diferencias generacionales y sexuales.
- Tradicionalmente se considera que hay que respetar de forma respetuosa la privacidad de la familia, dejándola al margen de cualquier forma de intervención social.

La *violencia escolar*, a la que dedicamos un apartado más específico en este capítulo, es toda aquella que ocurre en las instalaciones escolares, en sus alrededores o en actividades extraescolares. Incluye la violencia cruzada entre profesores y alumnos (especialmente de estudiantes a profesores) y la violencia entre compañeros. En ocasiones, la violencia entre alumnos es perpetrada por un agresor más fuerte que la víctima y se reitera con carácter intimidatorio. En tal caso, hablamos de *acoso escolar*. Existe una serie de criterios característicos que lo diferencian de otros tipos de violencia escolar. A saber:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Por lo tanto, se puede decir que el acoso escolar es una especie de tortura en la que el agresor sume a la víctima, con frecuencia con el silencio o complicidad de otros compañeros. Esto conlleva que la víctima sufra graves problemas psicológicos.

La *violencia en las calles* abarca un amplio abanico de tipos de violencia, que tienen en común el no recurrir en ninguna institución estructurada o marco cultural. Puede ser ejercida por grupos (organizados o no) o por individuos aislados. Como ejemplo de este tipo de violencia se puede poner la que surge los fines de semana li-

gada al consumo de drogas o alcohol, en discotecas, en las propias calles o en espacios abiertos.

También se puede hablar de *violencia cultural* vinculada a enfrentamientos “raciales”.

1.3. CAUSAS DE LA VIOLENCIA

Como venimos sosteniendo las causas de la violencia son múltiples y complejas, de manera que se hace necesario analizarlas en términos de la interacción ente los individuos y los contextos en los que se produce, a distintos niveles.

La perspectiva más adecuada para contextualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), y su diferenciación en cuatro niveles: a) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como por ejemplo la escuela o la familia; el *mesosistema*, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre la familia y la escuela; c) el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí misma a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión; y d) el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

1.3.1. El microsistema familiar

Un buen porcentaje de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar. La mayoría de los niños y adolescentes han encontrado en el contexto familiar que les rodea las condiciones que les han permitido desarrollar una visión positiva de sí mismos y de los demás, necesaria para aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades de forma positiva y con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela; condiciones que les protegen de la violencia. En determinadas ocasiones, especialmente cuando los niños están expuestos a la violencia, pueden aprender a ver el mundo como si sólo existieran dos papeles: agresor y agredido, percepción que les puede llevar a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización. Esta forma de percibir la realidad suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia.

Existe un creciente consenso en conceptualizar el maltrato de los niños por sus padres como el deterioro extremo de las relaciones que se producen en el contexto familiar.

El maltrato y la falta de atención a los hijos contribuyen a deteriorar aún más la interacción familiar al disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas, repe-

tirse crónicamente y hacer con ello más grave y extender a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen.

Hay un acuerdo en considerar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo.

Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a duda, de las condiciones de extrema pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar. Por lo tanto, puede explicarse por qué dichas condiciones extremas y peculiares son una condición de riesgo psicosocial para las personas que ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de la violencia. Conviene significar que la pobreza no produce por sí sola la violencia, sino que aumenta su probabilidad.

En el contexto paraguayo, durante los últimos años, la composición del grupo familiar ha ido evolucionando en los últimos años, ya que como en otros países del mundo, se ha producido un profundo cambio en cuanto estructura y funciones, como son la propia composición, el ciclo de vida y los roles de los padres e hijos. Estos cambios son como consecuencia de la urbanización, el empobrecimiento y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, dando como consecuencia a las familias monoparentales.

Los problemas de deterioro de su estructura y su disolución; la carencia o ausencia de la figura paterna y de la materna, en menor medida; la migración de uno o ambos padres; la baja calidad de las relaciones afectivas y las estimulaciones tempranas; el bajo nivel de instrucción de los padres y la frustración están ligados con la persistente pobreza.

La ausencia de alguno de los padres o de ambos, es una de las causas de mayor preocupación en la sociedad paraguaya, ya que conduce a una desatención de los hijos. Estas ausencias vienen motivadas por el aumento de número de separaciones debido al fenómeno migratorio (Argentina, Estados Unidos, España...), consecuencia de la falta de trabajo, lo que se ha dado en llamar “estrategia familiar” para hacer frente a las necesidades, que lleva especialmente a la mujer a buscar otros lugares que le permitan mantener a la familia, proporcionar educación a los hijos, mejorar las condiciones de vida, etc.

Durante el periodo de ausencia parental quedan al cuidado de los hijos familiares directos (abuelos, tíos), amigos e, incluso, los propios vecinos; son las familias fragmentadas. Esto conlleva el riesgo de que los hijos no se eduquen bajo una disciplina, se rompan los horarios, se dé absentismo escolar, bajo rendimiento académico y el desarrollo de conductas violentas, entre otras.

En este apartado cabe recoger también a las familias de bajo recursos económicos: a mayor pobreza, el nivel de educación es menor. Mención especial tiene en Paraguay los llamados “niños de la calle”.

Aunque las estadísticas no son muy fiables, se estima que en el Gran Asunción existen alrededor de 15.000 niños que trabajan en la calle (datos de 2008), con ocupaciones diversas, desde la mendicidad, llevando carretillas en el mercado, vendedores ambulantes, etc. Además se puede hablar de un porcentaje sin determinar de niños abandonados en las calles sin familia, sin hogar, sin derechos de ningún tipo y explotados por los mayores.

No se puede olvidar que los niños que están en la calle padecen de enormes deficiencias, como la falta de educación, la mala salud, las pésimas condiciones de moralidad de su ambiente, una familia inexistente o desintegrada, su contacto permanente con el delito y mucho más. A esto viene a unirse el rechazo y la violencia ciudadana desatada contra estos chicos víctimas del sistema.

1.3.2. El microsistema escolar (*bullying*)

Determinadas características de la escuela tradicional incrementan el riesgo de violencia y dificultan su superación, como son: la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera y la insuficiencia de respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares. Éstos son factores de riesgo para la aparición del fenómeno conocido como *bullying*.

Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia escolar -del inglés *bull*, matón- reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de la situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. Precisamente será Olweus (1983) quien lo defina como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en situaciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios.

Por su parte, Cerezo (1999) lo define como forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares. Para Trianes (2000), el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo so-

cial, intimidación y/o agresión física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros.

En opinión (Benítez y Justicia, 2006), el término “bullying” se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, que es la víctima, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes...

Avilés (2006:82) denomina bullying a “la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal”.

En siguiente figura se recogen las principales características del bullying (Estévez, 2005:16):

Figura 3. Principales características del *bullying*.

-
- ✓ El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
 - ✓ El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
 - ✓ La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
 - ✓ El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
 - ✓ Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
 - ✓ El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
 - ✓ La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
 - ✓ La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
 - ✓ Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.
-

Entre las principales formas de *bullying* cabe destacar:

1) *Bullying físico*: incluye toda acción corporal como golpes, empujones, patadas, formas de encierro, daño a pertenencias, entre otros. Es la forma más habitual de *bullying*. En los últimos años, el *bullying* físico se ha mezclado con una frecuencia alarmante, con diversas formas de abuso sexual. Se identifica porque suele dejar huellas corporales.

2) *Bullying verbal*: incluye acciones no corporales como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas...

3) *Bullying psicológico*: es más difícil de detectar ya que es una forma de agresión, amenaza o exclusión que se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación, por lo que el agresor puede permanecer en el anonimato. Consiste en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto... Se utiliza frecuentemente para subrayar, reforzar o resaltar acciones llevadas a cabo con anterioridad y mantener latente la amenaza. Este comportamiento incrementa la fuerza del maltrato, pues el agresor exhibe un poder mayor al mostrar que es capaz de amenazar aunque esté “presente” una figura de autoridad. En el agredido aumenta el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad, pues percibe este atrevimiento como una amenaza que tarde o temprano se materializará de manera más contundente.

4) *Cyberbullying*: es un fenómeno nuevo, derivado de los grandes avances tecnológicos. Éste se lleva a cabo a través de correos, blogs, páginas personales, chats, telefonía celular, por medio de llamadas y de mensajes de texto. Estas herramientas dan la oportunidad de enviar mensajes desde el anonimato que incluyen amenazas, difamaciones, groserías y deferentes formas de comunicación agresiva.

Para Besley (2008), el *cyberbullying* implica el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, repetida y hostil desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros.

En este mismo sentido (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006) el *cyberbullying* es una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de medios electrónicos, y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Estos autores establecen siete categorías en relación a los medios utilizados:

- Mensajes de texto: por ejemplo, mediante el envío de *sms* ofensivos.
- Envío de fotos o vídeos (grabados, normalmente con teléfonos móviles o cámaras ocultas) que luego son difundidos a través del propio móvil o por internet en formato de imagen, con la intención de ofender.
- Llamadas ofensivas.
- Correos electrónicos ofensivos, intimidatorios o amenazantes.
- Agresiones verbales en salas de chat.
- Mensajería instantánea de carácter intimidatorio, acosador...
- Páginas web diseñadas para agredir a otra persona o a un grupo.

Otros autores (Willard, 2006), precisan más esta clasificación y proponen como alternativa una taxonomía centrada en el tipo de acción que se desarrolla independientemente del medio que se utilice. Así se distingue siete tipos de *cyberbullying*:

- Provocación incendiaria: peleas, discusiones *on line* por medio de mensajes ofensivos.
- Hostigamiento: envío repetido de mensajes ofensivos...
- Denigración: injuriar o difamar a alguien *on line* enviando rumores, mentiras...

- Suplantación de la personalidad: hacerse con los datos personales (nick, claves) para hacerse pasar por ella, para dañar su reputación, o generar conflictos con sus conocidos...
- Violación de la intimidad: difundir los secretos, información comprometida o imágenes de alguien en *on line*.
- Exclusión: apartar a alguien de modo intencional de un grupo *on line* (chat, lista de amigos...).
- *Cyberacoso*: envío repetido de mensajes que incluyen amenazas o son muy intimidatorios.
- *Happy Slapping*: se describe como el ataque inesperado sobre una víctima mientras un cómplice del agresor graba lo que está sucediendo, normalmente por medio de la cámara de un teléfono móvil, para luego difundirlo o visionarlo repetidamente. Se destaca la intención de los agresores de grabar el episodio de violencia y, en especial, la reacción de sorpresa y miedo de las víctimas.

Como sucede con las otras formas de violencia, entre las consecuencias del *bullying* cabe destacar:

1) *En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...).

2) *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

3) *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4) *En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

Vamos a proceder a caracterizar el perfil de las víctimas y de los agresores dentro de este fenómeno de *bullying*.

Perfil de la víctima pasiva

La típica víctima de *bullying* se caracterizan por:

- 1) Una situación social de aislamiento.
- 2) Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y la manifestación de la vulnerabilidad, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima, sentido de culpa y negación de la agresión.
- 3) Sobreprotección familiar.

La víctima activa se caracteriza por:

- 1) Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros.
- 2) Una tendencia excesiva e impulsiva de actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación.
- 3) Los escolares que son víctimas activas agresivas en relación con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.
- 4) Se con más frecuencia entre los chicos que entre las chicas.

Los agresores se caracterizan por:

- 1) Una situación social negativa, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, pero están menos aislados que las víctimas, y tienen algunos amigos, que les siguen en su conducta violenta.
- 2) Una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás). Son bastante impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.
- 3) Su capacidad de autocrítica suele ser nula; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta.
- 4) Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

- 5) La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente, en la preadolescencia.
- 6) Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos, los que inician la agresión y la dirigen, de los agresores pasivos, que les siguen, les refuerzan y les animan; y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados pero en menor grado.

1.3.3. El mesosistema (la relación entre la escuela y la familia)

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre las características del mesosistema de los niños que influyen en el riesgo de violencia se han concentrado en el estudio de la vida familiar y su entorno, encontrando como principal condición de riesgo que aquél suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...).

La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar: a) ayuda para resolver los problemas; b) acceso a información precisa sobre otras formas de resolver los problemas; y c) oportunidades de mejorar la autoestima.

En consecuencia, se deduce que la lucha contra la exclusión a la que están sometidas algunas familias debe ser considerada como un principio básico de prevención de la violencia. En este sentido, como ya hemos indicado, en la sociedad paraguaya no se puede olvidar que la población de riesgo constituida por niños que están en la calle padece de enormes deficiencias.

1.3.4. El exosistema (el papel de los medios de comunicación)

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con la violencia, con la que existe en nuestra sociedad y con la que se crea de forma imaginaria. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que origina la violencia en los niños y en los jóvenes. Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las siguientes conclusiones:

- 1) Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión.

2) La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión.

3) La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia.

1.3.5.El macrosistema (creencias y actitudes que contribuyen a la violencia)

Conviene considerar que determinadas actitudes y creencias en la sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales, en cuyo contexto se producen, ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos.

En el caso paraguayo, las condiciones culturales siguen basadas en el lugar central que ocupa la figura adulta masculina; la inequidad de género; la visión del niño como ser incompleto, “objeto” de los padres; la reproducción de las pautas de crianza, en las que los niños pequeños no tienen identidad propia y se ignoran o postergan sus necesidades y potencialidades de desarrollo; el autoritarismo y el militarismo está presente en las prácticas de crianza y educativas escolares, y la actitud fatalista, resignada, factor clave para la reproducción de la “exclusión social de las familias”.

Ayerbe Echeberria (2003:3), da una visión panorámica sobre las raíces o los motivos que conducen a la violencia que se refleja en el siguiente cuadro. (ver cuadro 1).

Palomero (2012) señala que existe un estrecho lazo entre los problemas sociales, familiares, escolares y personales en el origen de la violencia. Así destaca: causas individuales, causas familiares, los medios de comunicación y la escuela.

- a) *Causas individuales*: se deben a ciertas patologías infantiles que pueden estar relacionadas con la agresividad (niños con dificultades de autocontrol, baja tolerancia a la frustración, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, toxicomanías, problemas de autoestima, depresión, estrés, trastornos psiquiátricos, etc.). Asimismo hay que destacar a niños con carácter difícil, oposicionistas ante la demanda de los adultos, niños con dificultad para controlar su agresividad, niños maltratados que se convierten en maltratadores o niños con falta de afecto y cuidado.
- b) *Causas familiares*: la familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar. Si analizamos el contexto familiar de nuestros niños y adolescentes podemos encontrar algunos modelos familiares que ac-

túan como factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, muchas veces con problemas de drogas o alcohol, con paro y pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, con bajo nivel educativo. También hay que incluir en este apartado como factores de riesgo las familias muy permisivas, que no ponen límites a los deseos, familias muy alejadas socio-estructuralmente de la organización escolar y sus objetivos.

- c) *Los medios de comunicación:* estamos inmersos en una cultura icónica, cuya presencia es cada vez más fuerte. Los estudios que se han realizado sobre actitudes y comportamientos de los niños y jóvenes ponen de relieve que éstos están sometidos por medio de la televisión a infinidad de escenas violentas, pudiendo llegar a la conclusión que matar, disparar y violar es normal, creyendo que quien la utiliza tiene razón. Otro tanto podríamos decir de los videos juegos o de internet, donde aparecen escenas llenas de conductas agresivas y prejuicios sexistas.
- d) *La escuela y la violencia:* la escuela juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia en la escuela está condicionada por todo un conjunto de reglas, oficiales unas, oficiosas otras. Los reglamentos, que a veces no se aplican y que en otras ocasiones actúan sólo como normas de conducta y disciplina, pueden hacer difícil la convivencia y/o provocar reacciones agresivas de los estudiantes o de los profesores. En este sentido podemos hablar de la importancia que tiene la organización del centro, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y reglamentos, así como del modo en que el profesorado resuelve los conflictos y problemas. Además se puede añadir la crisis de valores; el sistema de interacción escolar, que homogeniza y estimula el rendimiento individual y la competitividad siendo incapaz de satisfacer de las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes a nivel personal y grupal. Esto puede provocar falta de motivación por aprender y generar dificultades de conducta; la escasa atención a las minorías étnicas religiosas que no coinciden con las dominantes en la institución escolar; la agrupación de alumnos (a veces, segregación) en colegios o aulas con niños o jóvenes en situación de riesgo. En consecuencia, las relaciones entre alumnos y profesores crean muchas veces un clima enrarecido que en nada favorece la convivencia y buen funcionamiento del centro; las relaciones verticales de poder, las metodologías rutinarias, la poca sensibilidad de hacia lo relacional y afectivo, o las dificultades de comunicación, son también elementos que favorecen la violencia escolar.

En un importante trabajo Benvenuti (2003) investiga sobre los determinantes de la delincuencia juvenil, referido al contexto donde realizamos nuestro estudio (latinoamericano), resaltando las dimensiones de la pobreza y desigualdad acentuadas por el modelo económico. En este sentido desde los 80, las estructuras económicas de los países latinoamericanos han registrado transformaciones que han cambiado significativamente sus mercados de trabajo y provocando un dramático aumento en los niveles de pobreza.

Por otro lado, existe un desigual acceso a la educación. La educación que debería representar el mejor instrumento para dotar a los jóvenes más pobres de mejores oportunidades, todavía tal acceso a la educación de calidad, en Latinoamérica, es un privilegio reservado a las clases más ricas. El acceso desigual a la educación y los lentos esfuerzos para proporcionar una educación secundaria para todos los niveles de la población han causado un aumento de las desigualdades, de manera que contribuye al crecimiento de la pobreza semipermanente que afecta a la región.

Para los niños en riesgo, dejar la escuela también aumenta la probabilidad que se involucren en comportamientos que pongan en peligro su salud y actos violentos. Unos logros educativos bajos también se traduce en la entrada prematura al mercado laboral, con una alta probabilidad de convertirse en desempleados y por lo tanto de sufrir marginación económica.

Además de la pobreza y la desigualdad, existen otros muchos factores individuales, domésticos, comunitarios y sociales que, cuando se combinan con la pobreza, la desigualdad y las frustraciones derivadas de estas condiciones, contribuyen al incremento de la violencia juvenil.

En consecuencia, los problemas económicos, el desempleo, un acceso desigual a la educación y la falta de un sistema de seguridad social dirigido a proteger de la vulnerabilidad y el riesgo, se identifican como las causas de la delincuencia juvenil en Latinoamérica.

En siguiente figura, recogemos los factores de riesgo para la violencia (Buvinić, Morrison y Shifter, 2010:15), así como de Verline, Hersen y Thomas (2000). En el mismo se quiere resaltar que no hay un sólo factor que dé cuenta adecuada de los altos niveles de violencia en Latinoamérica y el Caribe.

Figura 4. Factores de riesgo para la violencia.

INDIVIDUAL	HOGAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo ✓ Edad ✓ Antecedentes biológicos ✓ Nivel educacional ✓ Nivel socioeconómico ✓ Situación laboral ✓ Abuso de alcohol y drogas ✓ Exposición temprana a la violencia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hogar ✓ Tamaño/densidad del hogar ✓ Historia de violencia familiar ✓ Dinámicas y normas del hogar ✓ Nivel de pobreza del hogar
COMUNIDAD/SOCIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desigualdad social ✓ Historia de violencia social (guerras) ✓ Efectividad de instituciones de control social* ✓ Disponibilidad de armas y drogas ✓ Violencia en los medios de comunicación ✓ Normas culturales ✓ Nivel de pobreza del vecindario ✓ Tasa de crimen del vecindario ✓ Características ambientales del vecindario (cantidad de casas, alumbrado público en las calles...) 	

Figura 5. Factores de riesgo de violencia escolar (Verlinda, Hersen y Thomas, 2000).

INDIVIDUAL	FAMILIAR	ESCUELA/PARES	SOCIETARIO/AMBIENTA
Condición médica/física. Temperamento difícil. Impulsividad/hiperactividad. Condiciones psiquiátricas. Historia de agresión. Abuso de sustancias. Actitudes/creencias. Narcisismo.	Monitoreo pobre. Exposición a violencia. Abuso del niño/negligencia. Abuso parental de sustancias. Paternidad inefectiva. Conflicto marital. Pobre apego. Padres antisociales.	Grupo de pares antisociales. Bajo compromiso de la escuela. Fracaso académico. Escuelas grandes. Involucración en pandillas. Aislamiento social. Rechazo de pares. Intimidación (Bullyng).	Pobreza. Desorganización del vecindario. Violencia del entorno. Acceso a las armas. Prejuicios. Expectativas del rol de género. Normas culturales.

1.4. CLIMA DE AULA Y CONFLICTO

El clima o ambiente de trabajo en las organizaciones constituye uno de los factores determinantes y facilitadores de los procesos organizativos y de gestión.

El clima de aula ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones en el pasado. Martínez (1996) escribe que los primeros estudios empezaron alrededor de 1920, cuando Dorothy Thomas se interesó por la interacción entre estudiantes y entre éstos y el profesor. Más tarde, en 1935, apareció la teoría de Kart Lewin, que se basa

en que los individuos se comportan de una forma u otra dependiendo del entorno y de cómo este se interacciona con él.

Según Genovard, Gotzens y Montane (1981), en el año 1949, Withall utilizó por primera vez el término clima en sus estudios mediante la expresión “clima socioemocional”, donde situaba las interacciones entre los grupos primarios.

Pero los estudios de clima de aula como se hacen en la realidad no comenzaron a realizarse hasta la década de los sesenta cuando se crearon instrumentos de registros para recoger las percepciones del profesor, de los alumnos y del clima de aula. De manera que “estos estudios han ido cobrando mayor interés a medida que se ha ido relacionando el clima de aula con los resultados educativos”, (Martínez, 1996:46).

De esta forma, el clima de clase, el comportamiento docente, la gestión del aula y el análisis de la interacción alumno-profesor, han sido el objetivo de las investigaciones de autores como: Bairdy Mitchell (1993); Carlson (1994); Sánchez (1997); Piéron (1999); Everston, Emmer y Worsham (2000); Cid (2001); Jiménez y Correa (2003); Hernández y Sancho (2004); Vázquez, Jiménez, Mellado y Taboada (2007); y Coll y Sánchez (2008); Sánchez Arroyo (2009); Pérez, Ramos y López (2010); Moreno Madrigal (2011).

El trabajo de Anderson (1982) es básico para comprender los conceptos más ampliamente utilizados sobre el clima. Plantear un estudio sobre el clima de clase parte de la dificultad de la complejidad y ambigüedad del objeto de estudio. Este autor en un intento de concretar tal complejidad, identifica cuatro conceptos:

- a) Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos.
- b) Clima como función de las características típicas de los participantes.
- c) Clima como función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- d) Clima entendido como “calidad de vida” dentro del centro.

Fernández y Asensio (1989) intentando sintetizar este concepto reduce a dos las posiciones de partida:

- a) El clima entendido como tono o atmósfera general del centro educativo o aula, percibido fundamentalmente por los estudiantes.
- b) Clima entendido como cualidad organizativa. En este sentido es una concepción que parte de la consideración de la institución educativa como una organización, que utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores.

Estas autoras, desde el primer enfoque del clima (como el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico) confieren un particular estilo a la institución, condicionando, a su vez, los distintos productos educativos.

En esta misma línea y de acuerdo con el apartado primero de Fernández y Asensio, Martínez (1996:22) afirma que “hablar de clima de aula supone tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos”. Más en concreto, (Martínez, 1996:118):

Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo.

De esta manera, el clima de aula engloba los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos, además de las interacciones sociales producidas por el aula, ya que “el clima de sesión está determinado por las interacciones y los procesos grupales” (Prat y Soler, 2003:54).

Así, a medida que se genera acuerdo o se aceptan las reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauran como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la escuela resulte para el alumno una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional, es decir, del clima de aula.

Zabalza (1996:269), en la revisión que realiza sobre el concepto de clima, señala también la diversidad y cantidad de definiciones, indicando que éstas “reflejan, como no podía ser de otra forma, la idea y dimensiones que cada autor atribuye al concepto de clima”.

Autores relevantes como Anderson (1982) y Freiberg y Stein (1999) indican la importancia progresiva que ha ido adquiriendo la investigación educativa, significativamente, en las últimas décadas. Las últimas corrientes ponen el énfasis en distintos aspectos de la definición, por lo que el concepto de “clima escolar” difiere en razón del marco teórico en el que se centran los estudios.

Las expresiones “clima de aula” y “ambiente de aula”, según Marchena (2005:198), se pueden utilizar indistintamente: “Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”.

Desde la perspectiva de las teorías psicosociales se asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. Muchos estudios sobre clima se basan en el modelo "interaccionista" desarrollado por Kurt Lewin y, más tarde, por Murray en la década de los años treinta en los Estados Unidos (Nielsen y Kirk, 1974).

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista: a) la conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra; b) el individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo; c) por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta, y d) en relación de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

En el campo de la educación, las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa han recogido el enfoque que comprenden mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas.

Así, numerosos autores (Bliss, 1993; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Blaya, 2001; 2002), afirman que el clima es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa.

Muy en esta línea, Fernández Díaz (1994:4) escribe:

El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos.

La vinculación entre los términos clima escolar y violencia quedan claros, como aparecen en el documento del Defensor del Pueblo (2007), dado que la violencia cotidiana en la escuela tiene consecuencias negativas para toda la Comunidad Educativa: agresores, víctimas y observadores, y perjudica el clima social del centro.

Un clima positivo es necesario para que se genere un buen ambiente de aprendizaje. Las investigaciones muestran como la mejora en el clima social es un medio eficaz para prevenir la violencia (Westling, 2002), asociándose a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pudieran impactar negativamente en la vida del aula o del centro escolar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Sin embargo, Kornblit (2008) revela un aspecto interesante de la interacción entre los aspectos institucionales y los extra-institucionales de la violencia en las escuelas. En efecto, mien-

tras que el clima escolar favorable puede disminuir -y de hecho disminuye- la frecuencia de los hechos de violencia, esta influencia no es absoluta y encuentra un límite máximo en relación con los factores del entorno. Asimismo, esta limitación es más visible en el caso de los hechos que involucran violencia física, por oposición a lo que los autores denominan “incivildades” y que incluyen agresiones verbales, indiferencia o discriminación (D’ Angelo y Fernández, 2011).

VaelloOrts (2006) habla de la necesidad de un clima de trabajo y convivencia pacífica para que los perturbadores lo tengan más difícil. El clima de clase es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Puede facilitar o dificultar en gran medida el trabajo del profesor y de los alumnos, pues aunque los conflictos pueden aparecer en cualquier momento, suelen hacerlo cuando las oportunidades son favorables. Esto tiene especial importancia para determinar hacia dónde se inclinan los alumnos dubitativos, instalados en la zona de “incertidumbre”, si hacia el lado del trabajo y la convivencia, o hacia el lado del fracaso académico y la interrupción. El paso de cada alumno a uno de los “dos polos” modifica el clima general, mejorándolo o empeorándolo.

La relación que existe entre conflicto y violencia no siempre es bidireccional. La violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, ya que los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de confrontación de opiniones e intereses con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia. Los conflictos tienen mayor amplitud que la violencia, pues las situaciones de conflicto que son vividas por las personas son más numerosas que las situaciones de agresividad. Además, las personas que recurren a la violencia extrema, suelen ser personas propias de una minoría próxima a la delincuencia.

La violencia afecta también a las relaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa impidiendo el adecuado clima social en el centro. En los últimos años se ha diferenciado entre “clima académico” y “clima social del centro escolar”. Así, el concepto de clima social es relativamente novedoso (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006) y hace referencia, más allá de las relaciones mantenidas en temas académicos, a la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996) y a la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse afectado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

Con frecuencia, cuando hablamos de “conflicto escolar” se suele utilizar una amplia variedad de términos: agresividad, violencia, conflictos, intimidación, *bullying*, vandalismo, conductas antisociales, conductas disruptivas, problemas de convivencia, etc. Hay que resaltar una vez más que es bastante común utilizar indiscriminadamente conflicto y violencia como si de sinónimos se trataran. Sin embargo, como indican Etxeberria, Esteve y Jordán (2001:82):

No es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación.

Aquí hay que significar históricamente la consideración inicial del conflicto como algo negativo. Se ha asociado con violencia, destrucción, irracionalidad. En los años treinta y cuarenta se realizan estudios clásicos de psicología social encaminados a eliminar el conflicto.

Posteriormente se trató de explicar el porqué del surgimiento de los conflictos y se buscó la relación causal entre determinados rasgos individuales y los conflictos. Se llega a elaborar tests para identificar a personas conflictivas.

Actualmente se considera que el conflicto es inevitable y no necesariamente negativo. Binaburo y Muñoz (2007:61) afirman que:

Todas las relaciones interpersonales implican la compleja relación entre partes que tienen proyectos de vida diferentes, objetivos incompatibles y que aspiran al uso de recursos que siempre son limitados. Esto, de forma ineludible, hace que el conflicto esté presente en toda relación humana y que todas las personas tengamos experiencias en nuestra vida cotidiana como miembros de una comunidad escolar, familiar, vecinal o laboral, donde surgen las divergencias.

En consecuencia, el conflicto puede seguir una vía destructiva y generar círculos viciosos que perpetúen relaciones antagónicas u hostiles, pero también puede tener aspectos funcionalmente positivos (Domínguez y García, 2003:1):

- Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales.
- Ayuda a prender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Esta segunda dimensión recoge la orientación cognitiva que se ha impuesto en los últimos años. Destaquemos la definición de conflicto que realiza Kenneth (1992:653): “Es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra afecta negativamente o está próxima a afectar a algo que le concierne”.

Por su parte Van der Vliert (1989:351) propone la siguiente definición: “Se dice que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos alguna de las partes siente que está siendo obstruido o irritado por la otra”.

Para Putnam y Poole (1987), las distintas definiciones de conflicto implican de un modo u otro:

- a) Interdependencia entre las partes.
- b) Percepción, al menos en una de las partes, de algún grado de oposición o incompatibilidad entre los objetivos o intereses entre las partes.
- c) Alguna forma de interacción.

En consecuencia, el conflicto es inherente al ser humano, forma parte de su propia naturaleza, de su estructura básica y esencial que le permite madurar y desarrollarse como persona. El conflicto es inevitable, a la vez que necesario para la vida de las personas. Como indica Ortega (2001:10):

Existe una demonización del conflicto que lo asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilo de vida, pautas de comportamiento, etc., que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión.

En parecidos términos (Salinas, Posada y Isaza, 2002), entienden que el término conflicto debe entenderse como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, unido a la convivencia humana. El educador tiene la oportunidad de reconvertir el conflicto, regularlo de forma creativa y positiva a través de la mediación y la negociación; creando un clima de tolerancia en el aula, y entendiendo la diversidad como un instrumento de enriquecimiento (Narejo y Salazar, 2002).

Freiberg (1999) preocupado por el impacto del clima escolar en las escuelas y en las consecuencias que puede tener en el alumnado y en el entorno de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar esfuerzos que permitan medir su influencia. Entiende que el clima escolar está compuesto por distintos factores, que a su vez interactúan entre sí, especialmente relacionados con los aspectos “afectivos” o “emocionales” del aprendizaje.

Para Binaburo y Muñoz (2007), los conflictos presentan una doble cara. Por un lado, refleja los costes (emocionales, relacionales, destructivos), y en la otra cara toda una serie de oportunidades (creatividad, estímulos, desarrollo personal). De manera que los conflictos pueden conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas, y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo afrontarlos, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales.

En nuestra opinión, podemos considerar el clima escolar como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesor y los alumnos y que definen un modo de relación, resultado de un estilo de vida, de unas relaciones e interacciones creadas, de unos comportamientos, que configuran los propios miembros del aula.

Así entendido, el clima de aula queda configurado por el tipo de prácticas que se realizan en el aula, por las condiciones físicas y ambientales de la misma, por la personalidad del profesor, por las características de los alumnos, por el espíritu subyacente al profesorado del centro y la orientación que da el Equipo Directivo a sus funciones, del medio social donde se ubica el centro y del tipo de relaciones que se establecen con los padres.

Asimismo en la línea que venimos manteniendo, el conflicto presenta un carácter natural y es inevitable, pero no se justifica la connotación negativa que tradicionalmente se le ha otorgado, ya que es asimilable a movilidad, avance, impulsor de conductas nuevas y de crecimiento.

1.5. LAS FORMAS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tienen lugar en las escuelas o en los centros de secundaria, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años.

Las investigaciones sobre la violencia y las estrategias llevadas a cabo para la resolución de los conflictos en las escuelas consideran que las principales manifestaciones de violencia en la escuela son: actos disruptivos, violencia propiamente dicha, vandalismo y destrozos, robos y actos violentos llevados a cabo por personas ajenas que se introducen en los centros y el absentismo.

- a) *Actos disruptivos*: constituyen la fuente de conflictos más común, la más cotidiana y de la que más se habla. Los actos disruptivos más comunes en el entorno escolar incluyen formas de desorden y de indisciplina, la desmotivación y la apatía, la falta de motivación, la mala educación, la insolencia, la desobediencia, la provocación, las amenazas, la disposición hostil y estrategias verbales como preguntar cosas insistentemente que ya se han explicado, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente ante peticiones del profesor, etc.

Las conductas disruptivas pueden ocasionar que se haga imposible las actividades académicas, ya que generan grandes dificultades para trabajar en las aulas y contribuyen a la difusión de las actitudes negativas entre profesores y alumnos, y que se establezcan unas relaciones tensas. En muchos casos las situaciones disruptivas se extienden a partir de la conducta de uno o dos líderes negativos.

- b) *La violencia propiamente dicha*: un problema físico, una dificultad verbal o un problema psicológico en una persona puede ocasionar serios enfrentamientos con otros. La violencia verbal toma la forma de amenazas, insultos, motes, burlas, ridiculizaciones. Excepto el caso de las amenazas (que suelen

ser clara y conscientes), el reto suele jugar con la ambivalencia entre el acto violento y el juego.

La violencia verbal es la forma de incivismo escolar más denunciada por los maestros. En cambio los alumnos identifican la violencia con las agresiones físicas y son pocos los que identifican el insulto y otras agresiones verbales con una forma de violencia.

- c) *Vandalismo y destrozos*: son aquellos tipos de violencia que pueden ir dirigidos contra la escuela (edificios, sillas y todo tipo de mobiliario escolar) o ser una forma de violencia indirecta (violencia ejercida contra una persona en concreto, a través del destrozo de sus bienes u objetos personales).
- d) *Robos*: como en el caso anterior, también se trata de robo de material escolar u otra forma de violencia indirecta dirigida contra maestros o compañeros. La forma más habitual es la de pequeños robos (sobre todo en los más pequeños), que no necesariamente degenera en otras formas de delincuencia más importante.
- e) *Asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro*: la presencia en el recinto escolar de personas que son ajenas comporta con situaciones que se vinculan con riesgos peligrosos ya que genera situaciones incontroladas y que no están sujetas a la normativa escolar. Estos fenómenos se incrementan en centros que mantienen las puertas abiertas y sin control de entrada.
- f) *El absentismo*: no se trata de una forma de violencia en el sentido estricto del término, si no que en el sentido más amplio se refiere a constituir en una fuente de conflictos y son el reflejo de otros conflictos más graves que se dan en la escuela.

Por su parte, Trianes (2002) y Avilés (2002), sugieren la siguiente clasificación:

- a) *Problemas de indisciplina*. Se trata de sucesos de incumplimientos de reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continua. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, por ejemplo.
- b) *Conducta antisocial*: se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como injurias ofensivas, mentiras, robos, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de drogas, etc.
- c) *El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying)*, del que ya hemos hablado.
- d) *Conductas disruptivas*: serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son he-

chos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros, levantarse sin permiso, etc.

- e) *Desinterés académico*: son comportamientos como apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumno que está en clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, e incluso llegan a dormirse, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesor, etc.

En cuanto a las características de la violencia escolar, cabe destacar los siguientes aspectos

- El espacio de la victimización es la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo.
- Los participantes de la violencia, en numerosos casos son los alumnos, esto constituye una línea endeble entre los autores de los hechos de violencia y las víctimas.
- El personal docente se muestra vulnerable por no poder controlar la violencia en la institución escolar. Esto conduce a una permisibilidad y agravamiento de los comportamientos violentos.
- La importancia del rol y la función social del maestro no es suficientemente valorada, comprendida y apoyada en nuestra sociedad.
- Tanto la sociedad en su conjunto como el ámbito escolar han abandonado una educación cimentada en los principios básicos de los derechos humanos, el respeto, la igualdad y la paz.
- Carencia de compromiso hacia la institución escolar.
- Infraestructura escolar deteriorada, sin mantenimiento, lo que constituye un símbolo de desorganización y violencia escolar.

Por último destacar las distinciones que realizan Mínguez, 2007; Kornblit y Adazsko, 2007. Estos autores distinguen entre “violencia en sentido estricto”, que remite al uso de la fuerza y engloba acciones como robo, lesiones y extorsiones; la “transgresión”, que permite a acciones que vulneran las reglas internas de la institución escolar (ausentismo, no cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos; las “incivildades” que se refieren al quebrantamiento de las reglas de convivencia y la vulneración de las formas convencionales de relación entre los miembros de la comunidad escolar (groserías, palabras ofensivas, etc.); y el “hostigamiento” que supone el padecimiento, por parte de uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar, de formas de agresión generalmente no físicas.

CAPÍTULO II

INFORMES Y ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace un recorrido de la situación de la violencia escolar a través de las investigaciones realizadas en Europa, España, Estados Unidos, Latinoamérica y Paraguay.

En todas, en general, se pone de manifiesto que el acoso escolar, con mayor o menor intensidad, ha crecido en los últimos años, enrareciendo el clima de convivencia en los colegios.

Las investigaciones ponen de relieve que las agresiones verbales son las formas más habituales en que se manifiesta el *bullying*, tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores, mientras que las menos frecuentes son las agresiones físicas, siendo éstas las conductas manifiestas menos frecuentes.

Hay acuerdo en que hay que investigar más este fenómeno que cada día preocupa más a la sociedad. En el contexto de nuestra investigación, Paraguay, no se han realizado estudios a nivel del País sobre violencia escolar.

Se pone de relieve que las causas de violencia escolar toman distintas características según los países aun participando de otras que son comunes.

2.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se vive una época marcada por la incertidumbre, crisis económica, crisis de valores, carencias afectivas, familias rotas, crisis de autoridad, vacío existencial, etc. Todo marcado por la sobrevaloración de la tecnología, de manera que ocupa gran parte de nuestras vidas. En este panorama, el colegio atraviesa por una de las etapas más problemáticas debido que, en muchas regiones del mundo, ha dejado de ser un lugar seguro donde los niños y adolescentes van a aprender y a desarrollarse cognitivamente, social y afectivamente.

Como señala Uriarte (2006) desde hace tiempo la sociedad conoce que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y encarga a la escuela que, además de los objetivos cognitivos e instru-

mentales, también los aspectos de desarrollo socioafectivo se conviertan en objetivos educativos explícitos.

Gázquez, Pérez y Carrión (2010) señalan que los sistemas educativos han asistido a un incremento progresivo del número de conflictos que se producen, lo que supone un deterioro del clima de convivencia escolar, convirtiéndose en un argumento presente en cualquier reflexión acerca de la calidad educativa.

Ortega y Mora (2008) comentan que el fenómeno de acoso escolar es uno de los problemas que más afecta al clima de convivencia de las aulas de la mayoría de los centros escolares. El fenómeno del *bullying* está presente en nuestras escuelas. Los estudiantes son partícipes activos de un fenómeno con repercusiones a nivel social, que involucra a la globalidad de las culturas (Batista, Román, Romero y Salas, 2010).

Entendida la convivencia escolar como un proceso dinámico generado dentro de la institución educativa que involucra a todos sus miembros y que incide significativamente en el desarrollo personal socioafectivo e intelectual de los alumnos. Abordar el nivel de convivencia de un centro educativo implica a dar respuesta a preguntas como: ¿Cómo son las relaciones interpersonales y grupales en los colegios? ¿Qué connotaciones tienen las terminologías al referirse al fenómeno de la convivencia según distintas visiones y contextos? ¿Qué papel desempeñan los alumnos, los profesores, la familia, la sociedad, los medios de comunicación social, las redes sociales y el propio sistema educativo “mutante”, en la formación de conductas, desarrollo de habilidades y conductas sociales? ¿Qué se está haciendo para favorecer las relaciones de convivencia en el entorno educativo? ¿Existe conflictividad relacional? En caso afirmativo, ¿cuáles son sus causas?

La institución educativa cumple la función prioritaria de socialización de niños y jóvenes, preparándolos para su inserción social. Los centros educativos se encuentran inmersos en la sociedad y son partícipes de los problemas sociales que en ella se viven. Lo que acontece en el recinto escolar es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Lo que ocurre en los colegios responde a los problemas, tensiones, expectativas que tienen lugar en el entorno más inmediato en el que se encuentran ubicados. Se trata de un microcosmos inserto en un conjunto social más amplio que es la sociedad. Su función socializadora se realiza por medio de las interacciones cotidianas que se producen en las actividades, en las conversaciones, en los diálogos y debates sobre cuestiones específicas en las que los miembros de la comunidad educativa son capaces de llegar a acuerdo, establecer consensos, vivir con desacuerdos y construir un ideario orientado a la práctica de valores democráticos.

La familia y la institución educativa enseñan a los niños y jóvenes a convivir y a relacionarse con los demás. Este proceso al que se denomina “cultura de convivencia” (Gómez, coord., 2006:13), se debe fundamentar en los principios básicos de jus-

ticia, libertad, solidaridad, participación, responsabilidad personal y colectiva, y respeto a los derechos humanos, por lo que es importante que, conjuntamente el colegio y la familia, promuevan en su respectivo entorno, comportamientos y actitudes que favorezcan el desarrollo de este tipo de conducta. Sin embargo, favorecer la “cultura de la convivencia” no es sólo competencia de la familia y de los centros educativos sino también de los medios de comunicación social, del sistema político, de los gobiernos, de las asociaciones, pues sus planteamientos son determinantes en la formación de hábitos relacionales de los miembros más jóvenes de la sociedad.

En las relaciones de convivencia se manifiestan la personalidad del alumno y sus experiencias sociales, así como su visión e interpretación del entorno social en el que se encuentra. Los niños y los jóvenes ensayan comportamientos en sus relaciones, y en su proceso de inserción e integración social surgen, en ocasiones, situaciones conflictivas con los adultos y con sus propios compañeros, pudiendo llegar a manifestarse este conflicto de forma agresiva.

Las instituciones públicas de distintos continentes y países relacionadas con la atención al menor señalan que se está produciendo un aumento de la conflictividad en algunos sectores minoritarios de adolescentes y jóvenes durante estos últimos años, que se manifiesta en el ámbito familiar (relaciones paterno-filiales), en el contexto escolar (profesores y alumnos y entre compañeros, educadores) y en la calle. Se trata de un tipo de población que responde a un determinado perfil y contexto social y familiar, que en bastantes ocasiones tiene problemas para adaptarse al entorno donde viven o para mantener relaciones interpersonales.

El conflicto y la violencia en el contexto educativo han sido estudiados desde diferentes perspectivas -sociológica, psicológica, educativa-, considerando la opinión de los agentes educativos sobre las situaciones que se generan en el aula y sus implicaciones. En los últimos años, se ha producido cierta alarma social en relación con algunos sucesos concretos de violencia y agresividad estudiantil, que ha llevado a las administraciones de los diferentes países a desarrollar estrategias y programas formativos dirigidos a fomentar las relaciones de convivencia entre compañeros y, de una manera más específica, a prevenir aquellas situaciones que puedan dar lugar a enfrentamientos o incluso a conductas violentas aisladas que, cuando se producen, aparecen en las páginas centrales de la prensa y en los espacios informativos; en este marco y con cierta frecuencia, suele denominarse *bullying* o acoso escolar a cualquier altercado o enfrentamiento entre compañeros, ya sea un insulto o agresión verbal, física o psicológica, considerando el hecho en sí mismo pero sin reflexionar sobre la situación que provoca este tipo de comportamientos entre determinados niños y jóvenes.

2.2. REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

2.2.1. El acoso escolar en Europa

La progresiva integración de los países europeos y el esfuerzo por realizar acciones coordinadas entre los países miembros está potenciando que se realicen estudios comparativos sobre los problemas sociales que preocupan a esta comunidad diversa.

Entre las preocupaciones mundiales de la actualidad, pero concretamente europeas, se encuentra la preocupación por el fenómeno de la violencia escolar que provoca, cada vez más, malestar en la sociedad. Ésta es una cuestión que está interesando a los investigadores europeos que están haciendo un esfuerzo por coordinar sus trabajos. Las principales líneas de actuación de la política Europea (Etxeberria, 2001:161) son las siguientes:

La violencia escolar adquiere diversas denominaciones y percepciones en los distintos países y culturas que existen en el mundo. Por tanto, es preciso, antes que nada, delimitar cuáles son las características de cada país a la hora de poner en marcha planes de trabajo.

La principal forma de violencia escolar que preocupa en Europa es la violencia entre iguales, entre pares o alumnos, dejando en segundo lugar otras formas o actores de violencia.

Los factores de riesgo de violencia escolar deben ser analizados con arreglo a la realidad de cada situación; concentración de alumnos, zona socioeconómica, edad de los alumnos, vigilancia, existencia de reglamento, etc.

Res necesaria la actuación conjunta de la escuela junto con otras entidades locales y nacionales, con el fin de elaborar conjuntamente una política pública respecto a la violencia general en la sociedad y en la escuela en concreto. La cooperación de los profesores, padres, policía, agentes sociales, etc., es necesaria para conseguir buenos resultados en cualquier programa.

El clima escolar es una de las facetas más influyentes en la convivencia del centro, clima escolar que se manifiesta en las normas de convivencia, la formación en valores, la labor de tutoría, el reglamento, la cultura del centro, la resolución de los conflictos, etc.

La formación del profesorado, facilitando los instrumentos materiales y de estrategia respecto a la prevención e intervención ante los problemas de violencia escolar.

El análisis de diversas formas que adquiere la violencia escolar en razón de situaciones de diversidad, relacionadas con el género, el pluralismo cultural, las situaciones de marginación, etc.

Políticas de prevención de la violencia escolar, como uno de los objetivos principales de trabajo para las escuelas. Esto se concreta en programas de prevención que abarquen diferentes áreas de la convivencia en la escuela.

Programas de intervención para hacer frente a los problemas cuando ya se han hecho presentes en la escuela, afectando a las estrategias, instrumentos, formación en valores, etc.

El estudio de la situación nacional en diferentes países, la utilización de instrumentos comunes de trabajo y la realización de investigaciones com-

parativas con el fin de sacar conclusiones respecto a las buenas prácticas existentes en las escuelas.

El análisis de los trastornos de la conducta en la infancia y en la adolescencia que permita comprender mejor determinados problemas de violencia escolar.

La evaluación de las políticas públicas y los programas que se están llevando a cabo en diferentes países.

Rajmil (2008), coordinador del estudio español y miembro de la Agencia de Evaluación Tecnológica y e Investigaciones Médicas (Cataluña), quien contó con la colaboración de investigadores del Instituto Municipal de Investigación Médica y la subvención del V Programa Marco de la Comisión Europea, comenta que el proyecto Kidscreen, creado simultáneamente en trece países europeos, ha ofrecido una buena oportunidad para estudiar el acoso escolar.

Para ello se elabora un cuestionario que permite analizar temas de salud y calidad de vida en chicos entre 8 y 18 años. El trabajo se ha publicado en *Pediatrics* y se ha contado con la participación de 16210 estudiantes. En el mismo han participado chicos de Austria, República Checa, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Polonia, Suiza, Países Bajos, Reino Unido y España.

Entre las conclusiones más importante destacan que el *bullying* o acoso escolar está presente en la mayoría de los países aunque con distintas tasas de prevalencia (de un 8% en Alemania a un 30% en Italia).

El autor considera que los resultados a los que llega la investigación son similares a los hallados por trabajos previos tanto españoles como internacionales. El estudio considera que el acoso escolar puede atribuirse a factores estructurales como diferencias sociales, de políticas educativas y factores ambientales.

Uno de los factores que más se asocia a la posibilidad de sufrir intimidación escolar es, además de los indicados, es el tener problemas físicos o mentales o el ser más pequeño.

El acoso escolar no es algo reciente, es algo que viene de hace siglos pero que no ha sido hasta hace unas pocas décadas cuando en países como Suecia, Noruega, Francia, Alemania o Inglaterra se han detectado estos hechos.

Haciendo un breve recorrido, sobre los primeros estudios de acoso escolar en Europa hay que señalar que a partir de 1982, año en que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo Europeo celebró la primera conferencia sobre el tema y del trabajo pionero de Walker (1989), las instituciones europeas no han dejado de estimular la cooperación entre países en este sentido.

En el artículo 126 del Tratado de Maastrich (1992) y el artículo 149 del Tratado de Ámsterdam (1997), resaltan el valor de la calidad de la educación, afirmando que la seguridad en las escuelas es un factor determinante de dicha calidad, con el fin de permitir el trabajo en un clima abierto y seguro de los alumnos y profesores.

Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea (octubre de 1995), destacan que la participación social en la enseñanza y la relación familia-centro docente-comunidad son factores importantes para el éxito de la escuela, resaltando el respeto en la misma. En este documento, se toma la resolución de fomentar la contribución de la escuela a la lucha contra las actitudes racistas y xenófobas y el desarrollo de una educación en valores solidarios, tolerantes y democráticos y de respeto de los derechos humanos entre los escolares. Para ello se considera necesaria la aportación en forma de materiales, iniciativas, contenidos, asociaciones y la formación del profesorado que ha de llevar a cabo fundamentalmente esta tarea, si bien se destaca que este problema no puede resolverse sólo a través de la escuela.

En la Declaración del Consejo de Europa (noviembre de 1996), se subraya la necesidad de proteger a la familia y luchar contra la pederastia, afirmando que todos los niños tienen derecho a una infancia segura y bien atendida, que facilite el crecimiento de su potencial, y que los sistemas de educación deben esforzarse por facilitar en todo momento un entorno de aprendizaje seguro y con atención adecuada, en el que los niños y jóvenes estén protegidos y puedan llegar a ser adultos equilibrados capaces de participar en el desarrollo de la sociedad. En dicha declaración se anima a que se tomen medidas en una serie de ámbitos, nacional, europeo e internacional y se destaca que los sistemas educativos y en particular los profesores y escuelas, tienen una importante función que desempeñar en la protección de la infancia en general y en la prevención del abuso físico, emocional y sexual de los niños, para lo cual será positivo intercambiar información mediante un estudio de la Comisión sobre las medidas y enfoques aplicados en los Estados miembros.

El Consejo de la Unión Europea (septiembre de 1997) llega como conclusión a establecer que intercambio de información y experiencias entre los países miembros de la Unión Europea, con el fin de recoger, seleccionar y difundir información sobre datos cuantitativos y cualitativos, prácticas, políticas, resultados de investigación...

Países escandinavos, serán, en los años 70 y de la mano de Dan Olweus, los primeros países en adentrarse en los estudios sobre este tema. Los resultados a grosso modo indicaban que un 15% de estudiantes participaban en el acoso escolar, como víctimas o como agresores, un 5% estaban involucrados en un maltrato de frecuencia semanal, el maltrato decrecía a medida que aumentaba la edad y el curso, siendo los más jóvenes y débiles los más vulnerables, agredidos generalmente por compañeros del mismo curso o de cursos superiores y el género de agresor y víctima solía ser masculino.

Los países anglosajones, Reino Unido e Irlanda, pertenecen al grupo de países europeos con más amplia tradición en investigación e intervención en el ámbito de la violencia escolar.

Los primeros estudios se realizan a finales de los 80 y revelaban que el 10% del alumnado había sido maltratado de vez en cuando y el 4% una vez por semana, siendo agresores/as ocasionales el 6% y semanales el 1%, se daba un claro descenso del número de víctimas y agresores al avanzar la edad, la mayoría de las agresiones se daban entre alumnos del mismo curso y grupo, siendo las modalidades más frecuentes los maltratos verbales, las víctimas de agresiones físicas directas eran más frecuentemente los chicos y el escenario más común el recreo.

Según un estudio de la ONG Beatbullying (2008), el 71% de los adolescentes británicos, reconocieron haber abusado, molestado o haber sido violento con sus compañeros. En la encuesta participaron tres mil estudiantes. La razón más esgrimida por los jóvenes respecto de su preocupante conducta ha sido que “el abuso hacia otros compañeros impide que sean ellos las víctimas, puesto que otros jóvenes también abusan y lo harían con ellos”. El 13% de los jóvenes que manifiestan conductas violentas se relaciona con el hecho de “estar enojados”; un 2% manifestó que “les da popularidad”.

También en este estudio se recoge que la Asociación de Profesores Secundarios no se sorprendió de los resultados, aunque “las escuelas tienen una política de tolerancia cero con los revoltosos”.

Respecto a la asiduidad con que se producen los casos de violencia, el abuso en las aulas se da al menos dos veces por semana.

En Irlanda, varios estudios de las décadas de los 80 y los 90 pusieron de relieve que un 5,4% de alumnos eran agresores y un 5,1% víctimas, que los chicos participaban en mayor medida en el acoso escolar, como víctimas como agresores. También se constató absentismo escolar entre los agresores.

En el informe sobre Irlanda (O’Moore y Minton, 2003), presentan dos investigaciones sobre la indisciplina en las escuelas: la de la organización de profesores “Irish National Teachers Organization” (INTO), cuyo datos se refieren a la etapa de primaria (1993), y la del “Department of Education and Science” (1997), con datos de la misma etapa posteriores. En ambos se informa de bajos niveles de indisciplina.

En Francia, no se percibe el acoso escolar como un fenómeno relevante hasta los años 80 y es en los 90 cuando se va tomando conciencia de la necesidad de tomar medidas a causa de la inseguridad en las escuelas. En este contexto aparecen las primeras investigaciones sobre micro-violencias y clima escolar, se crea el Observatorio Europeo de Violencia Escolar y un registro anual de cifras sobre violencia escolar.

Un estudio de 1998, llevado a cabo por Debarbieux y Montoya, revelaba altísimos porcentajes de presencia de violencia verbal, racismo, violencia física, robo y extorsión en los centros de estudio. Otro estudio realizado por Debarbieux en 2001 indicaba que un 49% del alumnado se ve envuelto en peleas, que las niñas están me-

nos expuestas a victimización y que entre ellas es más habitual la violencia verbal, mientras que entre los niños es más habitual el chantaje y la extorsión.

En la actualidad, los sucesivos gobiernos han intentado erradicar sin éxito la violencia escolar, en un país tan centralizado. El fenómeno es más general de lo que parece como consecuencia de la crisis familiar y del desarraigo, aunque se agudiza en colegios y liceos de las zonas más conflictivas socialmente. Además, crece la sensación de impunidad, a pesar de los comités de disciplina, el establecimiento de sanciones, o la mejor formación del profesorado en la prevención de conflictos.

La cuestión está en averiguar las causas por las que han ido fracasando distintos planes, pues no todo puede depender del aumento del número de profesores ni del incremento de medidas de seguridad, incluida la policía de seguridad. Faltan instrumentos de medidas fiables, La percepción es que aumenta la violencia y se proyecta cada vez más sobre el profesorado.

En Alemania se creó en 1987 de la Gewaktjmission des Bundestags (Comisión Gubernamental independiente para la prevención y lucha contra la violencia), de ámbito federal, tuvo como consecuencia la elaboración de un conjunto de medidas a los centros educativos para hacer frente al problema de la violencia escolar.

Pero será la violencia escolar la que no tome importancia para la opinión pública hasta los años 90, y cuando se aborda, se analiza la violencia desde sus múltiples facetas, por ello sus estudios no son aptos para hacer comparativas. Los resultados más destacados indican que el insulto es la acción violenta más común, seguida de mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores, quedando relegado a un plano de excepcionalidad el acoso sexual o las amenazas con armas. Los chicos eran más violentos que las chicas, y la franja de edad más violenta va de los 13 a los 15 años. El 15% de los alumnos porta medios de defensa en la escuela. Respecto a las víctimas, un 5,8% de mujeres y un 3,7% de hombres declararon haber sido pegados o haber sido objeto de acoso sexual, un alto porcentaje declaraba haber sido insultado o blanco de comentarios indecentes y un tercio de los agresores reconocían haber sido víctimas en alguna ocasión.

Un estudio reciente (Von Marées y Petermann, 2010) ha evaluado la prevalencia de la intimidación y se ha analizado los posibles factores predictores de la intimidación en una muestra de niños en edad escolar (entre 6,5 y 10,8 años) que viven en ciudades, en una muestra de 550 sujetos. Los factores que se han tenido en cuenta han sido el sexo, la edad, los padres y antecedentes migratorios.

Los resultados señalan que el 10% de los niños han cometido conductas violentas, el 17,4% han sido víctimas y el 16,5% acosador/víctima. Los hombres suelen ser los agresores y las víctimas las mujeres.

La investigación llega a la conclusión que aparte de la edad y el sexo, los bajos niveles de educación de los padres es un predictor significativo de la intimidación de un niño (agresor, víctima, agresor/víctima).

En Italia, no hay estudios hasta finales de los años 90. Sus resultados indican que había una mayor victimización en las escuelas primarias, que disminuía a medida que aumentaba la edad, primaba el carácter masculino de las agresiones, las víctimas y los agresores eran de la misma clase, lo más frecuente era el maltrato verbal, aunque también era frecuente la agresión física. El escenario solía ser la clase.

La primera investigación sobre el fenómeno de *bullying* en los centros educativos italianos se debe a Genta, Menesini, Fonzi, y Costabile (1996). La investigación puso de relieve que un alto porcentaje de alumnos habían sufrido intimidaciones y actos violentos. Los resultados de este estudio fueron posteriormente confirmados e incluso ampliados (Baldry, 1998; Marini y Mameli, 1999; Caravita, 2004). En época más reciente Manners (2006), evidencia un porcentaje superior al 33% de alumnos que admiten haber cometido actos de intimidación y maltrato.

El tema de la violencia escolar en Italia es un argumento de gran actualidad (Pizzi, 2009:31): “Es necesario reconocer que en Italia todavía no se posee una visión precisa y del conjunto sobre la auténtica consistencia de este fenómeno”. Además de las modalidades usadas, surgen nuevas formas de *bullying* que explotan de manera distorsionada, los medios tecnológicos. Entre ellas cabe mencionar el empleo de Internet o celular (móvil), a través del envío de SMS y correos electrónicos, como amenaza o calumnia contra la víctima y el empleo de las filmaciones para chantajearla o difamarla. Como indica Oliverio Ferraris (2008), para muchos chicos la realidad sólo es tal cuando es representada, filmada y difundida.

Hay coincidencia con otras investigaciones de ámbito europeo que ponen de relieve que el problema tiende a disminuir progresivamente a medida que aumenta el nivel educativo, como hemos indicado, pero es en la adolescencia cuando se evidencian formas más graves y preocupantes de este fenómeno (Lazzarin y Zambianchi; Menesini, 2008).

Para hacer frente al *bullying* Pizzi (2009) propone un acercamiento institucional y de política escolar, acercamiento escolar, fomento de las habilidades emotivas y promoción de la convivencia social.

2.2.2. El acoso escolar en España

Vamos a realizar un recorrido de las principales investigaciones realizadas en España sobre acoso escolar. Conviene señalar, en cuanto a los niveles de incidencia, estudios como los de Garaigordobil y Oñederra (2008), señalan una amplia disparidad entre los diferentes análisis realizados en la población escolar española, lo que podría explicarse por el empleo de diferentes instrumentos de medida. En líneas generales, se puede decir que Garaigordobil y Oñederra (2008:389):

La práctica totalidad de los centros educativos se aprecian situaciones de maltrato entre escolares; que, dependiendo del momento y del nivel educativo, entre el 22% y el 35% del alumnado está implicado, los chicos en mayor medida que las chicas, pero también éstas lo están y que el problema se extiende a los grupos de Educación Primaria.

Cerezo (1990) realiza una investigación exploratoria para detectar la agresividad social entre escolares, en una muestra de 317 alumnos de ambos sexos entre los 10 y 16 años. En esta investigación se relacionaron las conductas agresivas con variables como la personalidad y el clima familiar, entre las que se encontraron correlaciones muy significativas entre las variables de edad, relaciones familiares y rasgos de personalidad que definen un perfil social específico y distinto para agresores y víctimas.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en 1995, realizó un estudio sobre violencia escolar. Está basado en una encuesta realizada a profesores de Bachillerato y Formación Profesional. Los datos más relevantes que se desprende son que un 72,0% de los profesores considera que la indisciplina escolar es un problema grave. Entre las medidas que se propusieron destacan que hay que reducir el número de alumnos por aula (92,9%), adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos (62,0%), aplicar en todas sus posibilidades el decreto de derechos y deberes de los alumnos (50,6%) rechazar que la solución del problema de indisciplina pase por aprobar y calificar positivamente a todos (76,7%).

Casamayor (1998:19) realiza un estudio sobre los conflictos más habituales en los centros escolares:

De relación entre el alumno y entre éstos y el profesorado. Nos encontramos actitudes peyorativas, desprecio, agresión verbal y física, violencia.

De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.

De poder: liderazgos negativos.

De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio.

La encuesta sobre las *Relaciones de Convivencia en los Centros Escolares y en la Familia* (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). El estudio se realiza para el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, por medio de un cuestionario dirigido al alumnado.

En el cuestionario se pide la opinión del alumnado acerca de las relaciones personales y el clima de convivencia en el centro. Se evalúan los diferentes tipos de conflictos que se presentan de forma más habitual en los centros escolares: maltratos entre iguales, agresiones de alumnos a profesores, agresiones de profesores a alumnos, vandalismo y disrupción.

Los resultados ponen de relieve que los insultos y críticas son las formas más habituales en que se manifiesta el *bullying*, tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores, mientras que los menos frecuentes son la agresión física según las víctimas, el chantaje y las amenazas según los agresores. En cuanto a las agresiones de los docentes hacia el alumnado, lo más frecuente en opinión de éste es que el profesorado tenga manía y ridiculice a los estudiantes. Con relación a las agresiones de los alumnos hacia los profesores y el centro, lo más habitual es la disrupción en el aula, mientras que robar o romper material del centro y las agresiones físicas se producen con poca frecuencia.

En el 2005 Marchesi dirige otra investigación patrocinada por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), acerca de la *Opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. En este estudio también se recogen las opiniones de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de las respuestas de los profesores y su comparación con las opiniones de los alumnos y de sus padres, pone de manifiesto la buena opinión que la comunidad educativa tiene de los centros educativos, así como que los profesores no tienen responsabilidad en las situaciones conflictivas que surgen en los colegios. También hay que destacar la escasa confianza de los profesores en las relaciones entre padres e hijos y en la dedicación de los padres a la educación de sus hijos. La existencia de comportamientos agresivos y disruptivos en los centros reclama la existencia de programas de prevención y de fomento de relaciones sociales y de convivencia.

El *Informe sobre Violencia entre Compañeros en la Escuela* (Serrano e Iborra, 2005), se lleva a cabo mediante entrevista telefónica a través de 32 preguntas referidas a las percepciones que los adolescentes tienen sobre la violencia entre compañeros en el ámbito escolar. Los participantes son un total de ochocientos adolescentes, mediante muestreo estratificado aleatorio, entre doce y dieciséis años escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria de todo el país.

Los resultados muestran que el 75% de los jóvenes entrevistados han sido testigos de agresiones en el centro escolar, siendo la mayoría de los maltratados observados de tipo emocional y físico, y los menos observados los que se refieren al abuso sexual. Éstos ocurren principalmente en el patio, mientras que el maltrato económico y el vandalismo se dan en mayor medida en el aula.

Por otra parte, el 14,5% de los estudiantes encuestados admite haber sido víctima de algún tipo de maltrato en el entorno escolar. Respecto a los agresores, el 7,6% de los entrevistados reconocieron haber agredido a sus compañeros.

En el 2005, el *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia* (Serrano e Iborra, 2005), con una muestra de 800 alumnos de Secundaria, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La muestra se seleccionó de forma aleatoria, a partir de la

base de teléfonos de Telefónica, a nivel nacional. El estudio pone de relieve que el 14,5% de los alumnos se declara víctima de violencia escolar (el 2,5% de acoso escolar); y el 7,6% se identifica como agresor. Las víctimas son primordialmente chicas (65,0%).

En general, el tipo de maltrato más presente entre las víctimas es el emocional, seguido del maltrato físico.

Los lugares más habituales para llevar a cabo las agresiones son la clase y el patio. La mayoría de los agresores son varones (97,0%).

El *Informe Cisneros X, Acoso y Violencia Escolar en España* (Oñate y Piñuel, 2007), analiza el nivel de violencia escolar utilizando el cuestionario *AVE Acoso y Violencia Escolar* (Piñuel y Oñate, 2006). Se trata de un cuestionario mediante el cual los estudiantes valoran tanto la frecuencia con la que sufren conductas de hostigamiento como la aparición de posibles daños psicológicos derivados del mismo.

En el estudio participaron cerca de treinta mil alumnos de 2º de Educación Secundaria a 1º de Bachillerato. De los resultados de este informe, cabe destacar que la tasa de acoso escolar se sitúa en torno a un 23,3%.

La modalidad de acoso y violencia escolar más frecuentemente sufrida por las víctimas son el bloqueo y el hostigamiento, mientras que otras consideradas más graves como las agresiones y amenazas se dan entre un 13% y un 9%. En cuanto a los comportamientos concretos, se señalan como los más frecuentes los relacionados con la violencia de tipo verbal y la exclusión social.

Con relación a las secuelas psicológicas que se derivan de estas situaciones de acoso, las más frecuentes son la disminución de la autoestima, las somatizaciones, la depresión, los síntomas de estrés postraumático y la autoimagen negativa.

Asimismo hay que destacar que la mayoría de estudiantes acosados (el 75%) no responden con violencia al acoso.

El *Informe Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) se realizó sobre una muestra de tres mil estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a trescientos centros.

Los datos se recogieron por medio de cuestionarios que recogían tres perspectivas diferentes del estudiante: como víctima, como agresor y como observador.

Los resultados muestran que desde el punto de vista de la víctima, hay que resaltar que los tipos de violencia que se dan con mayor frecuencia se refieren a la agresión verbal y la exclusión social. Es de destacar que aquellas conductas violentas consideradas más graves (agresión física directa y acoso sexual) son las menos fre-

cuentas. Respecto al uso de las TIC se pone de manifiesto que el 5,5% del alumnado sufre el acoso a través de estos medios.

En general, el porcentaje de agresores es mayor que el de víctimas en conductas como las agresiones verbales, la exclusión social y la agresión física directa, mientras que para el resto de conductas de maltrato ocurre lo contrario.

Respecto a los testigos, lo que más desataca es el porcentaje de alumnado que dice ser testigo de maltrato, en algunos casos, como agresiones verbales y exclusión social, por encima del ochenta por ciento.

El realizado por Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo (2008) acerca de *Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar*. La muestra está formada por 414 padres, a los que aplican un “Cuestionario de factores predictores de la violencia escolar para padres”. En el mismo se pone de manifiesto que la violencia escolar ha aumentado respecto a cuando ellos eran niños, añadiendo además que sigue aumentando año tras año.

En la Comunidad de Valencia, Félix, Godoy y Martínez (2008) analizan la incidencia de los distintos tipos de violencia en la población escolar no universitaria. La muestra está compuesta por 395 sujetos, en edades comprendidas entre los 3 y los 19 años. Entre las conclusiones destacan que la edad media de los agresores se sitúa en torno a los 12 años, mientras que el de las víctimas en 14 años.

Cano (2008) realiza el “Estudio sobre violencia entre iguales durante la adolescencia” que tiene por objetivo estudiar las dimensiones del fenómeno de la violencia entre iguales en alumnos de Educación Secundaria, en dos centros educativos de Madrid, situados en distritos de distintas características socioeconómicas y culturales diferentes, obteniendo diferencias desde la percepción de los padres entre ambos grupos en relación al nivel de conciencia sobre conductas violentas en los centros estudiados.

Cerezo (2008) estudia variables asociadas género del alumno implicados en el *bullying*, desde el análisis de los niveles de incidencia y las variables en diferencias sociométricas, la valoración personal y aspectos situacionales. La muestra está formada por 107 alumnos de educación primaria, en edades comprendidas entre 7 y 13 años. Los resultados apuntan que el fenómeno *bullying* es una realidad. Los chicos son los que más tienen este tipo de conductas. Los datos apuntan que casi ningún alumno considera que estas acciones sean graves o afecten a su seguridad en el centro escolar.

El “Estudio sobre comportamiento de riesgos (violencia, consumo de alcohol y drogas y conductas sexuales)” (2009), realizado con estudiantes de la ESO de Andalucía y elaborado por el Grupo universitarios de investigación social del Centro Universitario de Estudios Sociales de Jerez, pone de manifiesto que un 18% de alumnos de ESO de Andalucía asegura haber sido víctima de la violencia en las aulas, un 66% ha

presenciado episodios de este tipo y un 15% ha participado en ellos. El estudio se ha basado en 2225 consultas por las ocho provincias andaluzas a alumnos de 12 a 16 años.

Entre las causas del problema, el 37% lo explica por la no integración en el grupo y un 30,9% en que las víctimas no saben defenderse.

El *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, 2010) tiene por objetivo obtener un diagnóstico global de la situación de la convivencia a nivel estatal. En el estudio participaron 23000 estudiantes de Educación Obligatoria pertenecientes a 301 centros de todo el país. La técnica de recogida de información ha sido la del cuestionario.

De los resultados del estudio cabe destacar que el 3,8% de los estudiantes declaran haber sido a menudo o muchas veces víctimas de acoso.

Al analizar las distintas situaciones de violencia se confirman los resultados obtenidos por otros estudios. Así, las agresiones de tipo verbal son las que se dan de forma más reiterada, en concreto, insultar, ofender o ridiculizar. A éstas les siguen situaciones de exclusión social, no dejar participar, ignorar o rechazar. Otras formas de violencia considerada más grave como pegar, amenazar o intimidar con frases de carácter sexual, presentan una frecuencia mucho menor, todas ellas por debajo del 1%.

En relación a lo que opinan las personas mayores Gázquez, Pérez y Carrión (2010), analizan los factores familiares, individuales y sociales. Para ello utilizan el "Cuestionario de factores predictores de la violencia escolar para mayores". La muestra está formada por 632 sujetos mayores de 50 años. Según los mayores los aspectos que más influyen en el origen de la violencia escolar son el consumo de sustancias como el alcohol, tabaco, drogas, etc.; la presencia continuada, de conductas violentas en los medios de comunicación; la observación por parte de los niños de episodios de episodios violentos entre los padres/tutores.

Fernández (2010) estudian la conflictividad escolar en Asturias. En el estudio se analizan aspectos diferentes relacionados con las situaciones conflictivas en los centros escolares y aquellos otros que de forma indirecta potencian o mantienen tales situaciones. El análisis se ha realizado desde la perspectiva del alumnado, profesorado y equipo directivo.

En la Comunidad de Madrid (Pulido y Martín, 2011), analizan las situaciones de violencia escolar en función del nivel educativo. El cuestionario que aplican recoge la exclusión, violencia verbal, violencia física y vandalismo), desde el punto de vista de los implicados, agresores, víctimas y observadores. Como resultado relevante destacar que la trayectoria educativa se convierte en un factor a tener muy en cuenta.

Díaz-Aguado (2010) dirige el Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria. El objetivo de este estudio ha consistido en realizar un diagnóstico global de la convivencia escolar a nivel estatal. En él han participado un total de 23000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a 301 centros de todo el país, que han sido seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado proporcional al tamaño de la población. La técnica empleada ha sido el cuestionario informatizado.

De entre los resultados que se ofrecen, cabe destacar que el 84,4% de los estudiantes evaluados declara no haber sido víctima de acoso durante los últimos meses, frente a un 3,8% que declara haberlo sido a menudo o muchas veces.

Respecto a cómo se posicionan el alumnado ante los episodios de violencia, el 80,2% declara que bien intervienen para impedir la agresión o bien creen que deberían intervenir. El porcentaje de alumnos que queda impasible ante este tipo de hechos, porque “no es mi problema”, es de 13,9%.

Como otros estudios realizados, hay coincidencia en que las agresiones de tipo verbal son las que se dan de forma más reiterada (insultar, ofender o ridiculizar). A éstas le siguen las situaciones de exclusión social (no dejar participar, ignorar o rechazar). Otras formas de violencia consideradas más graves como pegar, amenazar para hacer algo, amenazar con armas o intimidar con frases de carácter sexual, presentan una frecuencia mucho menor, situándose todas ellas por debajo del 1%. Las situaciones en las que se incluyen las TIC son igualmente poco frecuentes, utilizándose estas herramientas para grabar o hacer fotos a compañeros y posteriormente amenazar con ellas o difundirlas (entre el 0.3% y el 0.4%).

Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) señalan que la familia es uno de los contextos explicativos más importantes del comportamiento y del desarrollo individual. Así, la percepción por parte de los adolescentes de un clima familiar positivo potencia se ajuste conductual y psicosocial.

En esta investigación se han analizado de forma conjunta las relaciones entre la percepción del adolescente del clima familiar, la autoestima y la satisfacción vital para explicar la victimización escolar desde una perspectiva de género.

Los principales resultados indican que la percepción del adolescente de un clima familiar positivo potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente, como la autoestima y la satisfacción con la vida. Además, los resultados sugieren que los adolescentes que muestran recursos sociales y personales ante sus compañeros parecen protegerse de las conductas hostiles de los agresores que buscan como objetivos de violencia a chicos y chicas que se muestran más vulnerables.

En segundo lugar, los resultados del trabajo desvelan la importancia de amortiguación que tiene el clima familiar en la víctima. Es decir, la percepción, por parte

del adolescente, de un clima familiar cohesivo, fomenta el apoyo y unidad de los integrantes y unas relaciones comunicativas abiertas y positivas.

Buelga y Pons (2012) realizan el estudio “Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet”. Su trabajo tiene como objetivo analizar la prevalencia de agresores adolescentes (*cyberbullies*) a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet y teléfono móvil). La muestra está formada por 1390 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los resultados indican que casi un tercio de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las nuevas tecnologías en el último año.

2.2.3. El acoso escolar en Estados Unidos

A mitad de los años cincuenta se desató en Estados Unidos una campaña de denuncia sobre la creciente conflictividad en muchos centros escolares.

En todas las encuestas realizadas en EE.UU. a nivel nacional desde 1974 aparece citada la violencia o indisciplina como uno de los mayores problemas de la educación norteamericana. La preocupación por la violencia se sitúa por encima del currículo y los niveles académicos de calidad (Shapiro, 2006; Vela Cuevas, 2007; García García, 2007).

Según un estudio de la *National League of Cities* (NLC), en 1985 se realizó un estudio sobre 700 centros de todo el país. La violencia se había incrementado en los cinco últimos años en un 38% en los colegios de ciudades grandes y pequeñas, en centros urbanos y zonas rurales.

Años más tarde el descontrol, la agresividad y la violencia en los centros y aulas son fenómenos educativos prioritarios en EE.UU. Así, durante el curso escolar 93-94, el presidente Clinton manifestó, por dos veces, durante el curso escolar su preocupación por la violencia, agresión física y problemas de indisciplina en los colegios.

Desde 1995, en las escuelas de EE.UU. se ha ido generalizando la política de “tolerancia cero” contra las faltas de disciplina. Se aplican programas que se basan en no dejar escapar ni la más pequeña infracción a los alumnos.

Una encuesta realizada por la Escuela Stanford de Medicina a estudiantes de enseñanza primaria. De acuerdo con los resultados el 90% de los alumnos estadounidenses del primer ciclo ha sufrido *bullying* o caso escolar por parte de sus compañeros. Este estudio revela también que seis de cada diez niños entrevistados habían participado en alguna acción de acoso escolar.

En la investigación se diferencian entre dos tipos de *bullying*: el directo, como amenazar a alguien con infringirle daño físico; y el indirecto, que se refiere a la exclusión de una persona.

Tanto el acosador como la víctima tienen tendencia a sufrir depresión o algún problema psicológico.

El estudio fue realizado por Tharshis y Huffman (2004) indica que tanto alumnos, compañeros, padres y tutores tiene que involucrarse, de manera que todos tomen conciencia.

Desde una perspectiva más cercana a la europea se desarrollan en Estados Unidos otras líneas de investigación que centran su atención en dilucidar lo que ocurre en el espacio educativo en relación a la violencia entre adolescentes (Espeagle, 2003; Milsom y Gallo, 2006; Osofsky, 1999; Pellegrini y Bartini, 2001; Pellegrini, 2002; Jessor, Turbin y Costa, 2003; Shapiro, 2006).

Las investigaciones señalan el incremento de la violencia en la adolescencia temprana, fundamentalmente en la transición de la primaria a la educación secundaria. En estas investigaciones se señala la importancia del modelo ecológico de análisis de la situación, atendiendo a la influencia de determinados factores del contexto en el desarrollo de la violencia.

2.2.4. El acoso escoso escolar en Latinoamérica

En los últimos años la violencia escolar se ha constituido en un problema para las instituciones educativas en toda Latinoamérica. Numerosos casos de violencia en las escuelas, y de *bullying* en particular, son ampliamente difundidos por los medios de comunicación, enfatizando su prevalencia y gravedad.

El informe de la UNICEF (2006), refleja la institucionalización y naturalización de la violencia en gran parte de los centros educativos. Este punto es de especial preocupación y así se refleja en las investigaciones a nivel de América del Sur. La violencia se ha institucionalizado en estas sociedades y en el ámbito educativo, haciéndose parte de la cultura de convivencia sin que aparentemente se pueda hacer nada contra ello. En este sentido parte de las investigaciones se dirigen con la intención de controlar este proceso de naturalización de la violencia y entender a la violencia como algo evitable, y desde el contexto educativo básicamente (Abramovay, 2005; Nogueira, 2005; Magno da Silva, 2008).

En los estudios realizados en Latinoamérica se aprecian diferencias significativas respecto a otras zonas geográficas.

Los resultados de la Encuesta sobre las Condiciones de Trabajo de los Profesores y el Ambiente Educativo de las Escuelas de 2007, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), recoge que en México existe un ambiente escolar de violencia, con factores como la intimidación verbal o abuso entre estudiantes en un 61,2%, agresión física en 57,1%, robo en un 56,0%, e intimidación verbal o abuso a los maestros y al personal en un 47,2%.

De acuerdo al informe sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP- UNICEF, 2009) arrojó que el 90% de los alumnos han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeros. El lugar que da más seguridad en los espacios escolares es el aula, probablemente porque esté relacionada con la presencia de la autoridad (maestro/a). Los baños son los lugares señalados como más inseguros por el alumnado. Hay que indicar que la muestra ha estado conformada por 396 escuelas públicas primarias de 4° a 6° grados y los tres grados de secundaria, Las técnicas utilizadas han sido las entrevistas y los cuestionarios.

Muñoz (2008) analiza la magnitud de la violencia que reportan los alumnos de primaria y secundaria de México a través del informe *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En este sentido, se ha podido establecer que no hay razones suficientes para asumir, al menos en los documentos analizados, que la magnitud del problema en México sea muy distinta a lo observado en la mayoría de los estudios de otros países, especialmente en lo que corresponde a la proporción de alumnos que se consideraron víctimas de agresiones. Sin embargo, la proporción de estudiantes mexicanos que se ven involucrados en la violencia son más altos que en algunos países e incluso con respecto a otros la diferencia es considerable (por ejemplo, en el caso de la comparación con datos de alumnos españoles).

También destacan los estudios etnográficos de Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) y Gómez (2005), realizados en la ciudad de México y el de Prieto (2005) en la ciudad de Guadalajara. Asimismo los estudios sociales en directivos de escuelas primarias (Chagas-Dorrey, 2005). Los que hacen diagnósticos sociales enfocados al entorno de las escuelas secundarias de zonas populares de la ciudad de México (Tello, 2005). Los estudios sobre la experiencia estudiantil del maltrato entre iguales, en el estado de México, (Velázquez, 2005).

El análisis de la violencia escolar en Chile (Cabrera Murcia, 2005) señala la necesidad de reflexión y acercamiento al problema por parte de los docentes. Propone que se ha de atender el propio discurso, ya que éste influye en el propio alumnado e implícitamente imparte y genera violencia. Habla de “violencia visible a los oídos”, es decir, casi imperceptible a nuestros ojos y con la exigencia de que los docentes estén muy atentos, intentando “escuchar” lo que ocurre con los adolescentes entre sí, como así el propio discurso. Destaca la importancia de los modelos brindados desde la educación y las posibilidades de participar en un ámbito de relacionamiento que le permita al adolescente superar la crisis en torno a la identidad que vive.

En escuelas privadas y públicas de Brasil, el porcentaje de estudiantes de primaria que reconocer ser reiteradamente amenazados va del 21% al 40%, según del estado en cuestión (Abramovay y Rua, 2005).

Datos recientes indican (ONG Plan Brasil, 2010/2011) que de una muestra de 5168 estudiantes entrevistados, el 70% presencio agresiones entre compañeros de clase y el 30% admite haber estado involucrado en al menos una situación de violencia. La encuesta revela que el acoso escolar se da con más frecuencia en adolescentes de sexo masculino. Lo más negativo de este informe es que afirma que “Brasil no está preparado para lidiar con este problema”. Actualmente, el Congreso Nacional está analizando cinco propuestas contra el acoso escolar. A nivel estatal, incluso donde existe legislación específica, falta la aplicación.

El estudio realizado Carvalho Malta (2010) sobre el fenómeno *del bullying* en escuelas brasileñas y que tuvo por objetivo de estudio identificar y describirlos casos de *bullying*, situaciones de humillación o provocación perpetrados por los compañeros de escuela, entre estudiantes de 9° de enseñanza básica de escuelas públicas y privadas, de 26 capitales de estados brasileños y del Distrito Federal, mediante un estudio transversal realizado con 60973 escolares de 1453 escuelas públicas y privadas, apuntó que el 5,4% de los estudiantes había relatado haber sufrido agresiones en los 30 últimos días. La capital con mayor frecuencia de estos actos fue Belo Horizonte y la menor Palmas. Los chicos (6,5%) viven más situaciones de *bullying* que las chicas (4,8%). No se dieron diferencias entre escuelas públicas (5,5%) y escuelas privadas (5,2%). Los datos muestran la urgente necesidad de acciones intersectoriales y partir de políticas y prácticas educativas que sirvan para la reducción y prevención de los casos de *bullying* en las escuelas.

Con respecto a Perú, los datos señalan una tasa de *bullying*, ya sean amenazas permanentes, discriminación o ambas de parte de sus compañeros (Encuesta nacional de violencia escolar, 2007). Las principales agresiones reconocidas corresponden a violencia psicológica (22,2%), física (17,7%), discriminación o rechazo (13,5%), amenaza u hostigamiento permanente (11,1%), atentado contra la propiedad (9,6%), con armas (4,3%) y sexual (3%).

Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quisque y Barrientos (2008) efectúan un estudio transversal con una muestra de 916 escolares, en colegios nacionales de primaria en Perú. Los resultados señalan que la incidencia del *bullying* fue de 47%. El 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión. A un 65% de compañeros no les interesa defender a las víctimas. Alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe. La forma de agresión más frecuente fue la física y, a continuación, la verbal y la discriminación.

Argentina no escapa de estas realidades. Desde 1997 los medios de comunicación comenzaron a registrar los hechos de violencia ocurridos en las instituciones educativas en Argentina. Alumnos que llevaban armas a la escuela y las usaban dentro de sus límites. Robos de ordenadores, televisores o reproductores de vídeo y aulas incendiadas por los propios alumnos. Actos que van desde el robo de bienes materiales a la agresión física de las personas que forman parte de la institución escolar.

Tanto en establecimientos públicos como privados, alumnos y docentes se ven envueltos en incidentes que culminan en agresiones verbales y en lesiones físicas.

La Encuesta Nacional sobre Violencia y Convivencia en escuelas Medias realizada en 2006 (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2009) pone de manifiesto que un 17% de los encuestados han sido víctimas de violencia efectuada por compañeros durante ese año.

El informe presentado por el Observatorio Argentino de “Violencia en las Escuelas” (Costoya, 2010), se basa en una encuesta representativa de alumnos de las escuelas estatales y privadas de todo el país, de 9° año de EGB 8° 2° año de Educación Media) y tercer año de polimodal (o 5° años de Educación Media). La muestra es estratificada y por conglomerados. En las conclusiones a las que llega el estudio se recalca que los alumnos, en líneas generales, declaran ser bien tratados por sus compañeros. La percepción del buen trato es similar entre hombres y mujeres. Sin embargo, los estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables declaran ser bien tratados con menor frecuencia que los no vulnerables. El comportamiento llamados “incívicos” más frecuente es la rotura de útiles, que supera notoriamente todas las otras formas (más del doble) como las que se refieren a gritos, burlas e insultos. En lo referente a “amenazas de daño”, menos de uno de cada diez encuestado señala haberlas sufrido; las formas de agresión que implican daño físico tienen una frecuencia algo mayor (casi uno de cada ocho encuestado). Las formas de victimización observada con más frecuencia son la agresión física (el 62%), la amenaza (el 50%) y el robo (43%). En general, un 70% del alumnado considera que en su escuela no hay violencia.

Con fecha 8 de noviembre de 2012 el Senado y la Cámara de Diputados, en la provincia de Buenos Aires, se aprueba un Decreto contra el acoso y violencia escolar, que dado su interés recogemos a continuación:

PROYECTO DE LEY EL HONORABLE SENADO Y LA CÁMARA DE DIPUTADOS SANCIONAN CON FUERZA DE LEY

Artículo 1.- Agréguese a la Ley 13.688, al artículo 65, el siguiente inciso el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Con el objeto de dar cumplimiento al presente artículo y para respetar la integridad física, moral y psicológica de los alumnos de estudiar en un ambiente de tolerancia y respeto, para prevenir el maltrato escolar sea a través del asedio, persecución, hostigamiento, molestia o agresión entre alumnos en todos los niveles de formación, es obligación de todos los establecimientos educativos formalizar un Plan de Convivencia Escolar, a través de un sistema de sanciones correspondientes a la gravedad, con medidas de reparación por el daño físico o moral al causado, por parte del causante o por parte del padre o tutor del causante, integrando a la comunidad educativa en el diseño, ejecución, y evaluación del reglamento interno, como asimismo para la conformación de una “Comisión de Disciplina” (integrado por autoridades escolares y padres o tutores) que formalizarán el sistema de convivencia escolar.

Artículo 2.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Fundamentos

La comunidad educativa argentina necesita contar con instrumentos necesarios que permitan devolverle a la institución escolar los valores básicos que caracterizaron a este espacio de socialización tan importante en la vida del ser humano. Luego de la familia, la escuela representa un núcleo esencial en la constitución y formación de la persona. Para ello, se requiere contar con los recursos básicos para enfrentar los desafíos que demanda la sociedad actual. Se están transitando tiempos nuevos que, mediante la globalización, configuran una nueva realidad social: el impacto de los medios de comunicación, las asimetrías económicas, la creciente individualización, las presiones de la sociedad de consumo, los procesos de transformación cultural. Para algunos intelectuales y académicos, la posmodernidad plantea situaciones complejas que requieren tratamientos específicos por el creciente grado de violencia social. Existe una crisis de valores, que se extiende masiva y culturalmente como hábito de convivencia que deshumaniza la sociedad. Los colegios no se encuentran al margen de esta situación y se manifiesta en un fenómeno que la psicología actual lo denomina "bullying". El acoso escolar es un factor que incide negativamente en los colegios. Desde la psicología del aprendizaje, se plantea que la intimidación de los colegios debe ser tratada específicamente por una legislación que regule normas de trato social que anteriormente no era necesario abarcar. Este fenómeno que crece día a día, se lo identifica como *bullying*, y el significado proviene del inglés ("bully", que equivale a agresor. El "bullying" hace referencia a la persecución, agresión, o maltrato que recibe una persona por otra persona o grupo de individuos. Entre los menores se marginan y discriminan por la diferencia de raza, discapacidad, rasgos sociales o físicos, religión, o por la forma de vestir. Son conductas específicas que intimidan, amenazan, insultan, hostigan e inclusive agreden físicamente. En las escuelas existe un aumento en los reclamos de padres o responsables de menores que denuncian que muchas veces los niños o adolescentes sufren serios trastornos -psicológicos y de aprendizaje- por alumnos que atormentan sus hijos.

En la mayoría de los casos, este tipo de situaciones se dan lejos de la mirada de los adultos, y se maltrata y se humilla, llegando a suceder que en algunos casos se somete abusivamente a una víctima indefensa. Investigadores de la American Psychiatric Association (APA) sostienen que el acoso escolar se sustenta en tres elementos principales, que se puede identificar cuando el comportamiento del acosador es agresivo y negativo, también cuando el comportamiento del acosador se reitera, y además cuando el comportamiento del acosador ocurre en una relación desigual de poder.

Entre las partes implicadas. Los lugares donde se produce el acoso escolar son las zonas son en zonas de nula o escasa supervisión de adultos (como puede ser en los baños de las escuelas, durante los recreos, etc.). Las formas más comunes en las que éste fenómeno puede presentarse son a través de intimidaciones verbales y/o psicológicas, agresiones físicas, daño a las pertenencias, aislamiento y discriminación. Actualmente las agresiones también se dan en las redes sociales mediante expresiones verbales ofensivas. También vale destacar que los acosos pueden diferenciarse en directos e indirectos. Directos son las formas más comunes entre los niños. Indirectos suceden en la preadolescencia y adolescencia y consisten en el aislamiento social. Por lo general, los casos de *bullying* se dan en alumnos cuyas edades comprenden entre los seis y diecisiete años. Pero la edad de mayor riesgo en la aparición de la violencia se sitúa entre los once y los quince años. Existen mitos acerca del acoso escolar que subestiman este fenómeno: como pueden ser que la violencia escolar siempre existió y no puede cambiarse, que las agresiones son situaciones normales de poca importancia entre niños, que la violencia puede ser respuesta a una provocación, que el agresor no tiene capacidad para medir las consecuencias de sus actos, que las víctimas son niños problemáticos o que la agresión no es para tanto ni ocasiona ningún perjuicio porque es natural. Sin embargo, la realidad es que el bullying escolar va en aumento. Las consecuencias que experimentan los niños que son intimidados, pueden interferir en su desarrollo social y emocional: bajo rendimiento o fracaso escolar. Los principales efectos del sufrimiento inciden sobre la salud mental del agredido: alto nivel de ansiedad, fobia escolar, depresión, intentos de suicidio, baja autoestima. A su vez, hay un elevado grado de indefensión por el bloqueo emocional que les provoca tales situaciones. Por lo que se puede concluir que las consecuencias pueden ser devastadoras para el agredido. Las consecuencias no solamente son para la víctima, sino

también para el agresor y para los espectadores, que se encuentran en pleno proceso de crecimiento. A veces la intimidación produce la venganza del acosado. Debemos destacar que en algunos casos, el resentimiento y la angustia se manifiestan en tragedias inexplicables como fueron las masacres en colegios y universidades de los EEUU, o los casos mediáticos de algunas escuelas de nuestro país. Las autoridades de los colegios, como los docentes, padres y/o responsables poseen una responsabilidad fundamental en el cuidado de los niños y adolescentes. Pero requieren de la colaboración de los propios niños para evitar que esta situación se profundice más. Es por ello que se debe reconstruir el tejido social que se disolvió por la crisis de valores propio de los tiempos actuales, y eso incluye ayudar a quien está siendo víctima de estas conductas no deseadas en la escuela. Pero los adultos no pueden hacerse cargo de estas tareas sin la ayuda de

- Los propios niños/as y adolescentes. Creemos que en este contexto, y en presencia de este fenómeno que cada vez es más recurrente en los colegios, se deben articular estrategias comunes para toda la comunidad educativa. En este sentido, se ve necesario fomentar algunos principios básicos para que cada establecimiento escolar formule su Plan de Convivencia Escolar y la conformación de su Comisión de Disciplina, deberán fundarse en: La Educación como base para el desarrollo de la persona. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho: autoridades escolares, docentes, personal, padres y/o tutores, los niños, adolescentes y jóvenes.
- La convivencia escolar se fundamenta en la construcción de ciudadanía y en un ámbito de consistencia ética.
- Los valores de respeto y cuidado de la vida privada y pública, como así también de la honra de la persona.
- Igualdad de trato y de oportunidades de los niños, adolescentes y jóvenes. A partir de estos principios, se podrán reconstruir los valores que como sociedad se fueron perdiendo y se dará respuesta a los requerimientos que los
- tiempos actuales nos exigen.

Por los fundamentos anteriormente mencionados es que solicito a las Señoras y Señores Diputados la aprobación del presente Proyecto de Ley”.

Hay que destacar los estudios que viene realizando Porcar (2003) en la solución de problemas de forma creativa. La autora propone primero identificar el problema, determinar los estilos en la resolución de situaciones problemáticas, la toma de decisiones. Porcar da mucha importancia a la comunicación interpersonal y las estrategias.

Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) lleva a cabo un estudio sobre el fenómeno *bullying* en Colombia. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo que recoge datos de la ciudad de Cali. En la muestra participaron 14 colegios (cuatro públicos y diez privados), conformado un total de 2542 estudiantes. Los resultados muestran que 43,6% de los encuestados admitieron que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero, ridiculizándolo, golpeándolo o excluyéndolo mediante la amenaza. En cuanto al sentimiento después de la agresión, el 32,5% se siente satisfecho. El 51,4% admite haber sufrido agresiones. Las formas preferidas de agresión son las burlas y apodos (42,7%). En el momento de sufrir la agresión, el 74,1% manifiesta que ha sido delante de otras personas. También se encontró que hay relación entre los agresores y las víctimas.

En Colombia, Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008) realizan una investigación para determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios

de Ciudad de Bolívar de Bogotá, en una muestra conformada por 3226 alumnos de educación básica y media. Los resultados indicaron que un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentran. El acoso escolar es más frecuente en los grados sexto, séptimo y octavo. Por último, a partir de los índices globales, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio que cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones que generan miedo y afectan la vida de los niños.

En Uruguay, los primeros informes sobre violencia escolar se deben a Viscardi (2003). En este estudio se refleja las respuestas dadas por los estudiantes, de manera que muy altos porcentajes (el 91%) daban las peleas entre compañeros, agresiones verbales y compañeros que portaban armas (el 18%).

Desde el área de psicología de la salud del adolescente, de la Universidad de la República de Uruguay, se han llevado investigaciones de corte psicológico (Cajigas, Luzargo y Lugo, 2009). Se estudia la diferencia entre pares, de manera que los hombres evidencian una actitud facilitadora de violencia mayor que las mujeres. Las mujeres reconocen una mayor actitud conciliadora por parte de los adultos que los hombres; en tanto que ellos recurren a la pelea como forma de resolver conflictos, y también la burla como forma significativa.

González Tornaría (2006) realiza sus aportes en torno a la importancia de la familia y la comunidad en el desarrollo de la violencia escolar. Señala la necesidad de involucrar a la familia, tendiendo puentes entre familia y centro educativo de cara a la planificación de acuerdos y estrategias para enfrentar la violencia. Destaca que las estrategias de corte educativo para afrontar y prevenir la violencia, han de atender al grupo en su conjunto, promoviendo que los centros educativos sean además, espacios seguros que ofrezcan apoyo y contención para denunciar estas situaciones.

En Uruguay no hay estudios acerca de la prevalencia de la dinámica del *bullying* en forma específica. Sólo se cuenta con estudios puntuales de Pérez Algorta (2004). En dicho estudio se estable una correlación entre la dinámica el *bullying* y alteraciones psicológicas.

2.2.5. El acoso escolar en Paraguay

Los primeros estudios para identificar la prevalencia del maltrato infantil se lleva a cabo en el año 2007 y abarcó cuatro departamentos del país (San Pedro, Caaguazú, Paraguari y Guairá).

La muestra aunque no trató de ser representativa, sin embargo nos proporcionó los primeros inicios de la magnitud del problema en Paraguay.

Los datos obtenidos pusieron de relieve que un 56% de niños y adolescentes habían recibido algún tipo de maltrato en su hogar.

En Paraguay, el marco legislativo vigente protege al niño contra el maltrato infantil. Esto se recoge en la Constitución Nacional (Art. 54 y 60), la Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 19), el Código Penal (Art. 110, 111 y 113) y el Código de la Niñez y de la Adolescencia (Art. 5, 25 y 191).

En 2010 es presentado el Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar, patrocinado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Gaona y su equipo aplicó el cuestionario adaptado “Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile” (2006), a una muestra probabilística por conglomerados (población urbana, población rural e indígenas) formada por 806 sujetos de 12 Departamentos.

Dado los escasos estudios realizados en Paraguay sobre la violencia infantil y juvenil, recogemos ampliamente los resultados a los que llega el estudio:

1. El 61% de los niños y adolescentes encuestados reportaron haber recibido algún tipo de maltrato infantil, ya sea del padre, la madre o por ambos.
2. El maltrato más común en la familia es el físico grave, con más frecuencia en familias extendidas (37,7%) que en las nucleares (35,9%). Los niños y adolescentes que viven con otros parientes, son los que sufren menos violencia en general.
3. Conforme aumenta el número de hijos hay una tendencia a elevarse el porcentaje de violencia física grave.
4. Los datos reflejan una leve referencia en cuanto a los tipos de maltrato, en relación al nivel de ingresos. Así se observa una mayor incidencia de la violencia física grave en el nivel socioeconómico bajo. El castigo psicológico parece darse con mayor frecuencia en los estratos medio y alto.
5. En este punto se observa un mayor uso de la violencia física, grave y leve, en los niños y niñas de escuelas públicas y subvencionadas, que en aquellos que asisten a escuelas privadas.
6. Existe mayor porcentaje de violencia física grave hacia los niños y adolescentes en las familias donde se registraron peleas a golpes entre la madre y el padre.
7. El 52% de los niños y adolescentes empezó a ser víctima de maltrato físico antes de ingresar al primer grado escolar, principalmente entre los 3 y los 5 años.
8. Los niños que han sufrido abandono, en su mayoría fueron también víctimas de violencia física grave o leve, y quienes no lo han sufrido, pertenecen a hogares con mayor porcentaje de trato sin violencia. de edad.

9. Puede notarse que los padres y las madres que han alcanzado el nivel universitario recurren menos a la violencia física grave y más a la violencia psicológica, y que los que recurren más a la violencia física grave, son las personas que no recibieron educación formal.
10. Los hijos varones reciben mayor maltrato físico grave que las hijas, tanto del padre como de la madre, mientras que las niñas reciben más maltrato psicológico que los varones.
11. En general, se observa que los diferentes tipos de maltrato son ejercidos mayormente por las madres, lo cual está relacionado a que también son ellas quienes pasan mayor tiempo con sus hijos.
12. Frente a un problema, el 58,1% de los niños, niñas y adolescentes dice recurrir tanto al padre como a la madre. El 13,2% va exclusivamente junto a la mamá o madrastra y el 2,3% junto al papá o padrastro. El 8,4% manifiesta que no tiene a quién recurrir. Mientras que el 6,7% acude a parientes, el 4,9% a los amigos y sólo el 0,8% al profesor/a.
13. Las madres son las que pasan más tiempo con sus hijos e hijas, es decir, comparten más tiempo en la casa. El 70,3% respondió que las madres están todo el tiempo en la casa, y el 45,2% dijo que los padres están en la casa todo el día.
14. Aquellas mamás que pasan menos tiempo con sus hijos son las que ejercen mayor maltrato físico grave.
15. Las madres que menos participan de las actividades escolares, son las que representan el mayor porcentaje de maltrato físico leve y grave. Mientras que las que más participan presentan porcentajes mayores de no violencia.
16. El 15,5% de los niños y adolescentes considera que es natural que los padres golpeen a sus hijos cuando son menores de 10 años y el 24,3% dice que es normal que los golpeen cuando son mayores de 10 años.
17. La razón más mencionada por los niños y adolescentes en relación a los motivos por los cuales son castigados físicamente es “porque desobedecen” en el 84,2% de los casos, seguida de “faltar el respeto” (75,6%) y “hacer cosas prohibidas” (69,2%).
18. El 11,7% de los participantes que fue víctima de algún tipo de maltrato en el hogar, refiere haber pedido ayuda a alguien, pudiendo haber sido un maestro, un vecino u otra persona.

En Paraguay, también se dispone del informe estadístico que realiza el Centro de Emergencias Médicas dependiente del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (Zawadzki, 2007). Así, entre enero y agosto de 2005 ingresaron por consultorio o internación 1943 menores de 19 años por accidentes de tráfico, armas de fuego, arma blanca o intento de suicidio. Lo que alarmó es que cuando se analizaron las series

individuales, la letalidad por armas de fuego fueron diez veces superior a los accidentes por tránsito.

La suma de crisis dentro del “deterioro ecológico” imperante (falta de contención familiar y social adecuada, la desmotivación producto de un proceso educativo que prioriza el contenido olvidando el desarrollo social, modelos inadecuados, etc.) empuja al adolescente a la calle como espacio de interacción con sus pares. Esta exclusión también es inducida por el sistema educativo y por los mismos padres que prefieren evitar el trastorno de tener a los adolescentes y a sus amigos en la casa. Así nace la generación de los “hijos en la calle”.

El adolescente paraguayo, sigue el informe, además está expuesto al consumo de alcohol, drogas y armas, dentro y fuera del hogar. La encuesta de la SENAD determinó que en una muestra de 6300 niños y adolescentes de 12 a 18 años, realizada en colegios públicos y privados y subvencionados de la capital e interior del país, cuatro de cada diez consume alcohol a diario y el 14,8% consume tranquilizantes o sedantes.

En 2011, en la Cámara de Diputados debate sobre el Proyecto de Ley “Contra el acoso escolar en las instituciones educativas públicas y privadas”. El trabajo es el resultado de las tareas de un bloque intersectorial integrado por la Secretaría de la Niñez y Adolescencia, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la UNICEF, Global Infancia y otros sectores con experiencias en problemas sociales que incumben a la niñez y adolescencia. El documento tiene como objetivo evitar la violencia escolar, que en un futuro puede convertirse en delincuencia juvenil que afecte a toda la sociedad.

Con fecha de 23 de mayo de 2012, se inicia el proceso de socialización del Protocolo de atención para los casos de violencia y acoso escolar, promulgado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a principios de este mes.

Este Protocolo es una herramienta indispensable para los responsables de las instituciones educativas y otros actores involucrados en situaciones de acoso y violencia escolar. El documento plantea la incorporación de mecanismos de sensibilización y prevención como vías para que las situaciones conflictivas se reconduzcan de forma positiva para el logro de una convivencia escolar armónica.

Asimismo propone mecanismos de protección a través de la implementación de medidas urgentes centradas en respuestas más inmediatas ante la ocurrencia de situaciones de violencia y acoso escolar, teniendo como objetivos principales el disminuir el daño y las consecuencias del mismo pero, sobre todo, evitar la reiteración de las situaciones de agresión.

Finalmente, se plantean mecanismos de intervención a través de un Plan y medidas de intervención con el objetivo principal de mitigar el impacto de las consecuencias negativas que producen los hechos relacionados a la violencia y al acoso escolar.

Recientemente Fernández (noviembre de 2012) presenta un libro sobre el acoso escolar en Paraguay -publicación particular- cuyo trabajo se basa en el análisis de la Ley n° 4633/12 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas, que acompaña con un CD de materiales elaborados por el MEC (Ministerio de Educación Cultura) y la ONG Plan Paraguay.

Desde mi doble experiencia personal como Coordinadora Escolar Básica de Adolescentes y como Coordinadora de Supervisiones Escolares del Departamento de Alto Paraná, Paraguay, puedo decir que hay un porcentaje bajo (en torno al 5% de alumnos) de alumnos considerados conflictivos, aunque estas conductas violentas se han ido incrementado en los últimos años. Los comportamientos de estos adolescentes suelen llamar la atención en los distintos sectores de la comunidad educativa y se caracterizan, fundamentalmente, por agresiones verbales, físicas y de ignorar a los compañeros.

El perfil de las familias paraguayas de adolescentes que comenten actos violentos se identifica con problemas de deterioro de su estructura y su disolución; la carencia o ausencia de la figura paterna y de la materna, en menor medida; la migración de uno o ambos padres; la baja calidad de las relaciones afectivas y las estimulaciones tempranas; el bajo nivel de instrucción de los padres y la frustración están ligados con la persistente pobreza.

La ausencia de alguno de los padres o de ambos, es una de las causas de mayor preocupación en la sociedad paraguaya, ya que conduce a una desatención de los hijos. Estas ausencias vienen motivadas por el aumento de número de separaciones debido al fenómeno migratorio (Argentina, Estados Unidos, España...), consecuencia de la falta de trabajo, lo que se ha dado en llamar “estrategia familiar” para hacer frente a las necesidades, que lleva especialmente a la mujer a buscar otros lugares que le permitan mantener a la familia, proporcionar educación a los hijos, mejorar las condiciones de vida, etc.

Durante el periodo de ausencia parental quedan al cuidado de los hijos familiares directos (abuelos, tíos, hermanos), amigos e, incluso, los propios vecinos; son las familias fragmentadas. Esto conlleva el riesgo de que los hijos no se eduquen bajo una disciplina, se rompan los horarios, se dé absentismo escolar, bajo rendimiento académico y el desarrollo de conductas violentas, entre otras.

También son significativas las familias de bajos recursos económicos: a mayor pobreza, el nivel de educación es menor. El analfabetismo y el absentismo escolar son más elevados en hogares más carenciados

Hay que significar la falta de un equipo técnico en los colegios para abordar los casos que se dan de violencia escolar. Los profesores se ven desbordados, no se consideran suficientemente preparados y no cuentan con el apoyo necesario.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace un recorrido por los modelos que explican la violencia desde distintas perspectivas.

Existe consenso de que no hay un único factor que explique las conductas violentas, dado que se trata de un fenómeno complejo en el que se conjugan variables biológicas, sociales, culturales, económicas y políticas.

Entre los modelos que explican la violencia destacan las teorías clásicas de la violencia, donde los instintos son los motores que guían las conductas individuales. Dentro de este ámbito están los enfoques psicoanalítico, la etología, las teorías del impulso y la cognitiva-interaccionista.

Las teorías reactivas o ambientales ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al sujeto y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. Entre estas teorías destacan el aprendizaje social, teoría del apego, interacción social y teoría ecológica.

Los modelos sociocognitivos han puesto el foco de atención en los factores cognitivos que pueden ayudar a explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control o prevención de la violencia. Estos modelos se han centrado en la relación que existe entre estos factores y la violencia, donde se hipotetiza que los factores cognitivos.

El modelo de procesamiento de la información social considera que las personas responden a los estímulos según los perciben y no desde un plano de objetividad.

3.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a abordar los principales modelos teóricos que dan una explicación de los comportamientos humanos relacionados con la conducta agresiva.

Existen diversos modelos explicativos de la violencia, modelos que han centrado su explicación basándose en variables individuales o de corte psiquiátrico, pasando por modelos puramente interaccionistas, hasta modelos centrados en variables

socioculturales. Hoy existe consenso en señalar que no hay un factor por sí solo que explique las conductas violentas. La violencia es un fenómeno complejo, en el que están presentes factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos.

En este capítulo, procedemos a realizar una revisión desde las formulaciones teóricas más clásicas hasta las más recientes, que incluyen esquemas más complejos y proporcionan las claves necesarias para prevenir y disminuir la violencia.

3.2. TEORÍAS CLÁSICAS DE LA VIOLENCIA

3.2.1. Teorías instintivas

Dentro de esta corriente, los instintos son los motores que guían las conductas individuales. Estas teorías son las más antiguas y conocidas como perspectiva teórica concerniente a la violencia, tienen la visión de que tal comportamiento es un producto directo del instinto o de factores biológicos, y por tanto forman parte inevitable de la naturaleza humana. De acuerdo con esta aproximación general, la violencia ocurre porque los seres humanos están genética o constitucionalmente “programados” para tales acciones y, por lo tanto, es imposible erradicarla.

3.2.1.1. El enfoque psicoanalítico

Dentro de los numerosos estudios que se han preocupado de la conducta humana, en especial del comportamiento agresivo, el psicoanálisis estudió las profundidades de la psique, en ese mundo misterioso y controvertido de los seres humanos, de forma que se percató que existen fenómenos que se producen como resultado de las múltiples manifestaciones, acciones y reacciones del hombre, que se derivan de los instintos humanos.

Freud vinculó la agresión a dos instintos primarios del ser humano, el instinto de vida (*Eros*) y el instinto de muerte (*Thanatos*), ambos estrechamente relacionados. Aunque en un principio considera que la agresión es el producto de la represión del instinto de placer en el individuo (libido), más tarde vinculará la agresión con el instinto de muerte. La agresión sería el resultado de dirigir el instinto de muerte hacia el exterior, impidiendo la tendencia autodestructiva de la persona (Geen, 1998).

De esta manera, para el psicoanálisis la agresión es el mecanismo que mantiene el equilibrio entre los deseos de supervivencia y la tendencia destructiva, ya que permite canalizar la energía procedente del thanatos, y continuar con el desarrollo y preservación de la vida. Sus ideas básicas afirman que si la sociedad reprime la expresión de la agresividad innata del hombre, provoca su infelicidad y le lleva hasta su propia destrucción (Petersen y Davies, 1997).

Freud, sugiere en sus primeros escritos, que todo comportamiento humano tiene una fuerza interna llamada Eros, o instinto de vida, cuya energía (conocida

como libido) está dirigida directamente hacia el desarrollo, preservación y reproducción de la vida. En este primer momento, Freud (1917) describe la violencia como una reacción al bloqueo de esos impulsos libidinales. Tras los eventos ocurridos durante la primera guerra mundial, Freud (1920) propone la existencia de un segundo instinto, Thanatos, o instinto de muerte, cuya energía está dirigida hacia la destrucción y terminación de la vida.

El concepto freudiano de agresión se apoya en el principio general del equilibrio. De acuerdo con este principio, la naturaleza tiende a conservar su *status quo* y, cuando el equilibrio existente sufre un trastorno, la tendencia es a volver al estado anterior, el inicial. En consecuencia, el principio del placer debe entenderse como una tendencia que obra en función de cumplir con la aspiración más general de toda sustancia viva: volver a la quietud del mundo inorgánico. Existen pues dos instintos básicos, Eros o instinto de vida y el instinto de destrucción o Thanatos. El fin del primero de estos dos instintos fundamentales es crear unidades cada vez mayores y conservarlas, o sea unir; el fin del segundo, al contrario, es deshacer los enlaces y, por lo tanto, destruir las cosas. Eros es la afirmación de la vida, Thanatos su destrucción. Si gracias a la tensión entre Eros y Thanatos tiene lugar la vida, es comprensible que, del mismo modo que estamos dotados de instinto de vida, lo estemos de instinto de muerte. Todos los sujetos llevan consigo una dosis de auto destructividad dentro de sí mismos. Ahora bien, la agresividad natural contra sí mismo puede dirigirse contra el mundo exterior. Es como si el ser humano sintiera la necesidad de destruir cosas y personas para no destruirse a sí mismo. Con el fin de protegerse de la tendencia a la autodestrucción, necesita hallar canales externos que le permitan desahogar su agresividad.

En conclusión, la violencia, antes de ser buena o mala, saludable o patológica, es una realidad presente inexorablemente en la convivencia humana: ya sea que se acepte que su naturaleza es social, subjetiva (psico-biológica) o ambas a la vez, su realidad es algo que va más allá de la voluntad de los individuos.

3.2.1.2. La aproximación etológica

Al igual que el psicoanálisis, los etólogos analizan la agresión como una conducta innata e inevitable, aunque difieren al señalar el origen de la misma. Ambas teorías instintivas coinciden en utilizar el modelo “hidráulico” para explicar la producción y acumulación constante de energía. Sin embargo, para el psicoanálisis sería ocasionada por la tensión intra-psíquica (pulsión de vida *versus* pulsión de muerte ser), para la etología esta energía sería el producto de un esquema bioquímicamente preprogramado (Vander Zander, 1990).

La agresión es entendida como una conducta estable y constante, que necesita de su liberación paulatina antes de que se produzca una explosión difícil de controlar para el individuo. Para ello los etólogos recomiendan canalizar la energía agre-

siva a través de formas aceptadas socialmente: participación en deportes, competencia a nivel laboral, etc.

Cuando la agresión se produce, ésta debe entenderse como la expresión de un mecanismo adaptativo, que ha sido desarrollado para promover la conservación de la especie (Lorenz, 1973). La agresión estaría provocada por el impulso de lucha que sería el resultado de la presión selectiva de la especie (López, 2004).

De acuerdo con la teoría etológica, para Lorenz (1973), la agresión es claramente un instinto, y concretamente uno de los cuatro instintos superiores, siendo los tres restantes hambre, sexo y miedo. Ese instinto se encuentra en los animales, y también en el hombre.

Por instinto entiende Lorenz un mecanismo innato del comportamiento biológicamente determinado que tiene su origen en la evolución filogenética y se ha transmitido por lo tanto hereditariamente. Existe pues en el hombre un impulso innato que le lleva a agredir a sus congéneres (por agresión entiende Lorenz normalmente agresión intraespecífica, y es ésta la que constituye el objeto de su estudio), y que determina toda una amplia gama de conductas destructivas, abarcando desde una pelea sin importancia entre niños hasta la guerra nuclear.

Así pues, la violencia cumple tres importantes funciones primarias en la preservación de las especies:

1. Distribución de las especies a través de una ecología limitada o espacio vital disponible: por las fuentes limitadas de nutrición, refugio y otros soportes esenciales para la vida, un área geográfica es capaz de dar sólo un limitado número de organismos de la misma especie. La sobrepoblación de un territorio por los miembros de la misma especie consume los recursos del soporte para la vida y amenaza la supervivencia de los organismos individuales y de las especies. Por ello, la lucha en defensa del territorio sirve para nivelar los miembros de una misma especie sobre un área geográfica, asegurando o garantizando la máxima utilización de recursos disponibles.
2. Selección natural de las especies más adaptadas a través del combate: la violencia ayuda a fortalecer la composición genética de las especies para garantizar que sólo el individuo más fuerte y más vigoroso controlará la reproducción.
3. Defensa de la progenie: finalmente, tras el combate, los animales más fuertes son probablemente mejores para proteger y asegurar la supervivencia de su naturaleza (progenitores).

3.2.1.3. Críticas a las teorías instintivas

Las críticas esenciales que han recibido estas teorías son las siguientes:

1. El relegar los estudios psicofisiológicos que destacan la evidencia de uno de los sistemas biológicos específicos para la agresión en los seres humanos.
2. La utilización de un concepto territorial de agresión vinculado a la visión evolutiva de sus estudios realizados con mamíferos superiores.
3. Sus concepciones conllevan que todo ser humano sea inevitablemente agresivo.
4. Falta por explicar las diferencias entre hombres y mujeres

3.2.2. Teorías del impulso: Teoría de la frustración-agresión

Como resultado de las teorías psicoanalíticas, y de la importante emergencia de los modelos ambientalistas, surge una explicación intermedia entre lo interno y lo ambiental. Se trata de la llamada “teoría de la frustración-agresión”.

La teoría propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), postula que la agresión es la respuesta a la frustración, es decir, cuando a un sujeto se le plantea un obstáculo que le impide satisfacerse, esto le provoca frustración y ésta ocasiona agresión como una respuesta instintiva.

Consideran la frustración como el resultado del bloqueo de las metas que el sujeto desea conseguir, y la agresión como la respuesta fruto de la interferencia de esas metas. La conducta agresiva, por tanto, sería la consecuencia del impulso provocado por la frustración, producto de la contradicción entre los intereses del sujeto y las demandas del entorno.

La hipótesis de la frustración-agresión de Dollard y otros plantea que el comportamiento violento es inevitable, siendo consecuencia directa de una frustración previa y a la inversa: “la ocurrencia del comportamiento violento siempre presupone la existencia de frustración y al contrario, la existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de violencia” (Dollard Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). La frustración es definida como el acto de bloquear a alguien, la ganancia de una gratificación esperada, de manera que cuando la gente se frustra, responden violentamente. Por otro lado, la violencia es definida como una conducta o acto cuyo objetivo es dañar a un organismo. Esta definición de la violencia como un intento de hacer daño ha sido adoptada posteriormente por otros autores (Huesmann 1994; Berkowitz, 1974, 1981; Feshbach, 1970; Bandura, 1983; Buss, 1961; Parke y Slaby, 1983; Brain, 1994; Baron y Richardson, 1994; Baron, 1977).

La noción, desde esta perspectiva, de que los seres humanos están motivados a comportarse violentamente, no por instintos sino por impulsos internos instigados por estímulos externos, como las experiencias de la frustración, podría proporcionar

una base para el control del comportamiento violento. Aunque esta formulación implica que el comportamiento violento podría prevenirse eliminando “las experiencias frustrantes”, esta solución fue inasequible por la subjetividad y extensión de las experiencias de frustración (tal es el caso de atacar, insultar, perder objetos valiosos, comportamientos frustrados dirigidos hacia la meta, etc.). También se asume que la motivación para atacar violentamente es inevitable y no disminuye, incluso si el comportamiento violento es, en sí mismo, inhibido (como por ejemplo el miedo al castigo). Esta motivación inexpresiva para actuar violentamente podría impulsar a una persona a reducir el impulso a través de la separación (violencia contra un objetivo asociado con el castigo débil) o catarsis (actores directos o vicarios de violencia que pueden estar o no relacionados con el instigador original). Sin embargo, las intervenciones recomendadas para reducir el comportamiento violento a través de la separación o catarsis también resultaron inefectivas.

Esta hipótesis guió los primeros estudios sistemáticos relacionados con la violencia, cuyos hallazgos empíricos disputaron la premisa. La hipótesis de la frustración-agresión no fue adecuada para explicar todo el fenómeno de la violencia. Muchas de las predicciones que se hicieron desde este modelo no fueron validadas.

La frustración no es un precursor inevitable para la violencia y la violencia no es una consecuencia inevitable de la frustración. Sin embargo, esta formulación teórica fue la primera en cambiar el foco de atención en los factores explicativos de la violencia internos y comúnmente invariables, hacia factores externos y potencialmente controlables. En la actualidad, se concibe la frustración como uno de los potenciales instigadores del comportamiento violento, y la respuesta de un individuo a la frustración se piensa que está determinada básicamente por el aprendizaje social y por los factores cognitivos.

En este momento, los revisionistas de esta perspectiva (Berkowitz, 1962, 1989) señalan que la frustración no siempre dirige o guía la violencia, (Davitz, 1952) pero mantienen la hipótesis de que la frustración es una fuente de activación. Es decir, que puede instigar a la violencia pero de forma indirecta, activando disposiciones que ya existen en el individuo que va a agredir y que pueden ser a favor de la conducta violenta, o por el contrario instigar a la persona a responder de una manera alternativa a la violencia.

La teoría actualizada de la frustración-agresión, propuesta por Berkowitz (1989), es una integración de los elementos más relevantes de la teoría original y la del aprendizaje social. Esta teoría propone que un facilitador como la frustración provoca aumento en la activación fisiológica y psíquica (ira, por ejemplo) del individuo, lo cual podría desencadenar en una conducta agresiva sólo si por aprendizaje social el sujeto ha interiorizado unos códigos que le indican que dicha conducta es adecuada en tales circunstancias.

3.2.3. Teoría cognitiva-neosociacionista

Como consecuencia de la incapacidad de respuesta teórica del conductismo se ha dado una revolución paradigmática en el estudio del aprendizaje animal. Este cambio supone fundamentalmente una liberación del núcleo conductual del conductismo, eliminando algunas prohibiciones innecesarias, en especial el rechazo a los procesos cognitivos al mismo tiempo que profundiza en sus supuestos asociacionistas.

De acuerdo con el modelo cognitivo neosociacionista, la frustración u otro estímulo aversivo (dolor, olores molestos, temperaturas demasiado altas que pueden ser incómodas, etc.) provocan reacciones violentas, creando un afecto o influencia negativa.

Berkowitz (1989:60) argumenta que “las frustraciones producen una instigación hacia la violencia sólo en el grado en que generan una influencia negativa”. Es decir, es el fracaso en lograr una meta anticipada lo que produce un instigador para la violencia, sólo en el grado en que este fracaso es decididamente desagradable para la persona frustrada. La interpretación que los individuos hacen de un afecto como negativo puede, de esta manera, determinar su respuesta. Si el sujeto interpreta una experiencia emocional desagradable, entonces será más probable que sus tendencias violentas se activen, “los individuos pueden intensificar las reacciones agresivas resultado de un obstáculo para el logro de una meta” (Berkowitz, 1989:65). Se activará un síndrome ira/agresión (una cadena de sentimientos, pensamientos, memorias, y reacciones motoras) que está asociado principalmente con el instigador para atacar a algún objetivo. Por el contrario, si el sujeto interpreta el afecto negativo como miedo, entonces será probable que huya.

Berkowitz ofrece evidencia de que no sólo la percepción que tiene un individuo de un afecto como desagradable lleva a la violencia. De hecho, un estímulo situacional particular que está asociado en la mente de la persona, puede activar el síndrome de ira/agresión, ya que, una persona frustrada será más probable que atienda a aquellos estímulos y situaciones estímulo que aumenten su respuesta violenta. Es decir, que los procesos cognitivos pueden intervenir para intensificar, modificar o disminuir el grado en el que hay conscientemente ira experimentada y un ataque abierto hacia algún objetivo disponible.

Berkowitz (1989, 1993) también apunta que muchos de los asaltos son comportamientos instrumentales llevados a cabo principalmente para conseguir algún objetivo, (dinero, aprobación social, autoestima) mientras que otros son empleados para hacer daño a la víctima. Según el autor, la tendencia a usar la violencia instrumentalmente puede ser aprendida de la misma manera que son aprendidos otros comportamientos instrumentales.

3.3. TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

Estas teorías ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al sujeto y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales.

Las teorías instintivas y del impulso, han resultado ser limitadas para explicar las diferencias individuales en los modelos de comportamiento violento, cómo se adquiere y desarrolla la violencia, y cómo se puede reducir y prevenir. Los avances en contestar a estas cuestiones se han hecho desde las teorías del aprendizaje social y las socio-cognitivas.

3.3.1. Teoría del aprendizaje social

Entre los años 50 y 60, con el auge del conductismo, surge la teoría del aprendizaje social como resultado de los trabajos de Bandura y sus colaboradores, como consecuencia de la dominación del positivismo en psicología.

Esta teoría, desarrollada por Bandura (1977), integra los principios del condicionamiento clásico y condicionamiento operante para explicar el comportamiento humano (aprendizaje, mantenimiento y abandono de la conducta) y las corrientes psicológicas actuales donde prevalece el papel de la cognición (creencias, actitudes, pensamientos, etc.).

En contraste con las teorías del impulso e instintivas, las cuales ponen el énfasis en los factores internos que impulsan a la persona a actuar de manera violenta, la teoría del aprendizaje social se centra tanto en las influencias ambientales como en las influencias cognitivas y autorregulativas.

La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá de la consideración de la conducta humana como respuesta a estímulos que hacía el conductismo. El aprendizaje de conductas se produce siempre en un marco social.

Sin negar la influencia de la biología y de los factores mediadores (provocación, frustración) en la respuesta agresiva, esta teoría argumenta que la agresión se adquiere por medio de la experiencia y, como toda conducta humana, es producto del aprendizaje del individuo. Las formas, frecuencias, situaciones que la evocan serían producto del aprendizaje, mientras que los factores mediadores configuran las posibilidades del individuo de que la conducta adquirida pueda ser ejecutada (Bandura, 1984).

Los planteamientos de la Teoría del Aprendizaje Social resultan importantes no sólo porque ofrecen una posible respuesta a la adquisición de la conducta agresiva, sino porque también permiten explicar por qué la conducta se mantiene a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede realizarse de forma directa mediante ensayo-error, pero también a través de la observación de modelos y

de la imitación. El mantenimiento de la agresión depende del reforzamiento directo de esa conducta y, en el caso del aprendizaje vicario, de las recompensas obtenidas por el modelo observado, que harán más o menos probable la imitación de la conducta.

Tanto la vida real, como la ficción (cine, televisión), proporcionan al individuo situaciones en las que se observan diversos actos de agresión. La observación de estas conductas y también las consecuencias para quienes las realizan puede hacer creer que la agresión es buena ya que reporta beneficios para quien la utiliza, ya sean tangibles (conseguir un objeto que otra persona posee) o de una naturaleza más psicológica (conseguir la atención de los demás). El observador obtiene dos tipos de información a través de este proceso de aprendizaje: la forma de agredir y las consecuencias de esta conducta (positivas o negativas). El contenido aprendido puede ser incluido dentro de su repertorio conductual y, posteriormente, ser utilizado.

No obstante, es necesario tener en cuenta al menos cuatro factores a la hora de considerar el éxito o el fracaso del aprendizaje por modelado: a) grado de similitud entre la situación en la que el modelo fue observado y la situación actual; b) grado de identificación entre el actor y el modelo; c) éxito o fracaso del modelo (condicionamiento vicario); y d) tiempo de exposición al modelo (Björkqvist, 1997).

Un análisis comprensivo del comportamiento violento requiere la atención de tres fuentes (Bandura, 1976):

- a) La manera por la que dichas acciones son adquiridas.
- b) Los factores que instigan su ocurrencia.
- c) Las condiciones que mantienen su ejecución.

Según esta teoría, la violencia es un comportamiento social específico, que se adquiere y mantiene de la misma manera que otras formas de comportamiento social y que se desarrolla a través de procesos de aprendizaje. Es decir, “las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta violenta, sino que pueden adquirirlos, bien por observación de modelos o por experiencia directa” (Bandura, 1983:4). Aunque también se reconoce que los nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sino que la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas violentas y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje (Bandura y Ribes, 1984).

Los teóricos del aprendizaje social explican que el comportamiento violento se adquiere por:

1. *Factores biológicos*: aunque la teoría del aprendizaje social enfatiza el rol del aprendizaje observacional y la experiencia directa en la adquisición de las respuestas violentas, no ignora la contribución de factores biológicos. Cualquier actividad motora, en una acción violenta, depende de mecanismos básicos neuropsicológicos. Mientras que la fuerza física puede ser un

determinante importante en los animales, más que en los humanos, los factores sociales son mucho más importantes en el proceso de selección humana.

2. *La experiencia directa*: otro camino por el cual los individuos pueden adquirir una amplia variedad de respuestas violentas, es a través de la recompensa directa de dicho comportamiento violento, recibiendo refuerzos o castigos por su conducta. Es decir, que recibiendo un refuerzo tras la conducta violenta, aumenta la probabilidad de que actos similares se repitan en ocasiones posteriores.
3. *Aprendizaje observacional*: mientras la experiencia directa parece jugar un rol importante en la adquisición de las repuestas violentas, Bandura (1973, 1983) sugiere que el aprendizaje observacional es incluso más influyente. Los teóricos del Aprendizaje Social reconocen que existen varias fuentes de modelamiento de la conducta violenta: a) las influencias familiares, siendo una de las fuentes con mayor repercusión en la vida de las personas, tanto por su disponibilidad de modelos como por las consecuencias que pueden ocasionar; b) Las influencias subculturales o imitación del grupo de iguales; y c) el modelamiento simbólico donde destaca la influencia de la televisión y otros medios de comunicación.

Por último desde esta teoría se afirma que la conducta violenta está controlada o regulada por sus consecuencias, pudiéndose modificar si alteramos los efectos que produce (Bandura, 1973). En este sentido, la violencia tiene un valor funcional muy distinto en cada persona y varían dentro del propio individuo, dependiendo de las circunstancias. Se destacan tres formas de control del reforzamiento:

- 1) *Reforzamiento externo vicario*: proviene de fuentes externas para los individuos e incluye recompensas tangibles y castigos, elogio o reconocimiento social, aprobación o rechazo. También el éxito de la violencia hacia otros puede dar importantes recompensas tangibles.
- 2) *Reforzamiento vicario*: la violencia puede ser regulada por experiencias vicarias; por ejemplo, observando la recompensa o castigo consecuencia de la violencia de otros.
- 3) *Autorreforzamiento o consecuencias autoimpuestas*: las recompensas y castigos pueden ser autoadministrados, en consecuencia, los modelos de violencia pueden ser regulados por recompensas o castigos autoimpuestos. Los agresores pueden felicitarse ellos mismos por asaltos exitosos contra otros, autoalabándose y aprobando la realización de dichas acciones

Las investigaciones en el marco del aprendizaje social han aportado recomendaciones para alterar los efectos de ver la violencia en la vida real o en los medios de

comunicación y reducir la violencia subsiguiente, así como los medios para fomentar alternativas prosociales efectivas para la violencia y cómo prevenirla (modelamiento, *rol-playing*, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento, *feedback* sobre la conducta y autoinstrucciones).

Bandura señala que principalmente aprendemos por la observación de otros modelos ya sean éstos imágenes o cualquier forma de representación. Este modelamiento se va a dar por medio de los agentes sociales y sus diferentes influencias entre las que ben destacar:

1. *Las influencias familiares.* Éstas se dan dentro de las interacciones entre los miembros del hogar. Los modelos principales vienen a ser los padres y las personas mayores (abuelos, tíos, etc.). Ello es importante en la socialización del hijo menor, ya que va a estar ligado a los estilos de apego que se estructura en los niños. En este caso decimos que los padres son los principales modeladores, ya que éstos a través de sus conductas que, principalmente, son de imposición y dominación configuran en los hijos pautas agresivas tanto en la palabra como en las actitudes como cuando repiten lo mismo con sus compañeros de escuela.
2. *Las influencias subculturales.* La subcultura viene a ser el grupo de personas con creencias, actitudes, costumbres u otras formas de comportamiento diferentes a los dominantes en la sociedad, si son partícipes de ésta entonces tal influencia va a ser determinante en la adquisición de patrones agresivos. Y es así como la misma sociedad se convierte en cómplice de estas agrupaciones, pues la concibe y trata de discriminar. Sucede que la mayor parte de las personas que han instalado este tipo de aprendizaje en su organismo adoptan unas pautas agresivas que se afianzan más con la existencia de grupos minoritarios que ejercen su voz a través de la violencia.
3. *Modelamiento simbólico.* Los estudios nos indican que no solamente por medio de la observación y experiencia directa con algo tangible nos da ciertas pautas modeladoras que generan agresión, sino también toda imagen que pueda actuar como estímulo llamativo en un determinado contexto, sienten los principales la televisión e internet. La principal información que genera conductas agresivas son los temas violentos, segregacionismo, pornografía, etc.

A pesar de que la teoría del aprendizaje social ha pasado por diversas reformulaciones, y en la actualidad se encuentra vinculada a los modelos cognitivos, sus supuestos básicos siguen siendo desarrollados por la investigación en distintas muestras de niños, adolescentes y también adultos.

3.3.2. Teoría del apego

La teoría del apego constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socio-emocional. Desde sus planteamientos iniciales, a finales de los 50, esta teoría ha experimentado importantes cambios y ha ido recogiendo las críticas y las aportaciones de distintos investigadores que, lejos de debilitarla la han dotado de un vigor y una solidez considerable.

La teoría Etológica del Apego (Bowlby, 1969, 1980; Ainsworth, 1980) intenta explicar la ontogénesis de las conductas violentas integrándose dentro de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1987; Rieder y Cicchetti, 1989; Aber, Allen, Carlson y Cicchetti, 1989).

Esta teoría que parte de una perspectiva etológica tiene como tesis fundamental que el estado de seguridad, ansiedad o zozobra de un niño o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto. En palabras de Bowlby (1985), la figura de apego no sólo debe estar accesible sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

Esta teoría defiende tres postulados básicos:

1. Cuando un individuo confía en contar con la presencia o apoyo de la figura de apego siempre que la necesite, será mucho menos propenso a experimentar miedos intensos que otra persona no albergue tal grado de confianza.
2. La confianza se va adquiriendo gradualmente durante los años de inmadurez y tiende a subsistir por el resto de la vida.
3. Las diversas expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de respuesta de la figura del apego forjado por diferentes individuos durante sus años inmaduros constituyen un reflejo relativamente fiel de sus experiencias reales.

De acuerdo con la perspectiva de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1989), el desarrollo se concibe como “una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales, que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica y a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva) progresivamente más complejos” (Díaz-Aguado, 1996:26). De esta manera, cuando el desarrollo se produce normalmente, la competencia que resulta de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas, y aquellas competencias adquiridas en los niveles básicos, permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas, haciendo que el niño sea menos vulnerable a los efectos negativos de las diversas situaciones de riesgo social. Por el contrario, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva y una inadecuada solución de estas tareas críticas, obstaculizan el desarrollo de las siguientes.

tes, considerándose como una condición de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del niño.

Los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los niños proporcionan un sólido respaldo a dicha teoría, ya que se ha encontrado que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de dicha violencia (Díaz-Aguado, 1996).

Bowlby (1969), uno de los autores más relevantes de este enfoque etológico y de la teoría del apego, afirma que el niño está programado genéticamente para relacionarse de forma positiva con el adulto que le cuida y asegurar así su protección y también la supervivencia de la especie. Según esta teoría, el apego es un vínculo, un lazo afectivo fuerte y duradero que se establece entre el niño y la persona más cercana a él, que suele ser la madre; una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia; por otro lado, las conductas de apego son las manifestaciones visibles del apego, conductas que favorecen la proximidad y el contacto, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas (Del Val, 1996; Herranz Ybarra y García Torres, 1997). Dicho vínculo, va pasando por diferentes etapas y si éstas se desarrollan normalmente, el resultado final es la creación de un vínculo afectivo sólido y duradero entre el niño y el adulto, que le permitirá desarrollar poco a poco una capacidad cada vez mayor para vincularse socialmente a otras personas. El niño construye un modelo interno de las interacciones sociales a partir de esa primera relación de apego, incluyendo lo que se puede esperar de uno mismo y de los otros. Por el contrario, se puede generar un modelo de apego inseguro si el cuidador no atiende a las demandas del niño de forma adecuada, desarrollando así una visión negativa del mundo que le lleva a conceptualizarlo como un lugar imprevisible, desagradable y hostil, ante el cual aprende a responder con retraimiento o conductas violentas.

Según la teoría del apego, se afirma que una de las causas que pueden explicar los malos tratos de los padres hacia sus hijos son las graves alteraciones en la relación de apego presente y/o pasada. Una de las consecuencias del maltrato son las diferentes alteraciones en el establecimiento del apego en el niño (Ainsworth, 1980) que posteriormente serían las responsables de las dificultades socioemocionales a corto y largo plazo, entre las que se pueden incluir la transmisión intergeneracional. Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender: a) confiar en sí mismo y en los demás; b) predecir, interpretar y expresar lo que sucede; c) así como a estructurar de forma consciente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

El grupo de iguales puede no ser siempre generador de las consecuencias positivas, sino que puede contribuir al aprendizaje de la violencia. Por ejemplo los ado-

lescentes que pertenecen a pandillas y bandas de delincuentes en las que se recompensan unos a otros por realizar conductas ofensivas y destructivas (Buehler, Patterson y Furniss, 1966). También pueden contribuir al surgimiento de conductas de rechazo y aislamiento que generan estrés e inadaptación escolar (Asher y Wheeler, 1985). O a la adquisición de tendencias de atribución hostil debido al tratamiento aversivo de sus figuras de apego que les conduce a un sentimiento de desconfianza, a la interpretación de una situación ambigua como hostil y a responder agresivamente. Si los compañeros califican esa situación como neutra o no hostil, pueden interpretar la agresión como injustificada, etiquetando al niño agresivo, situación que le lleva al rechazo, a manifestarle antipatía, desconfianza y a esperar lo peor de ellos (Dodge, 1980, 1983; Coie y Kupersmidt, 1983, Perry, Perry y Rasmussen, 1986), llegando a tratarlos con hostilidad abierta (Dodge y Frame, 1982).

Se pueden distinguir tres tipos de apego según Schaffer y Emerson (1964). Estos investigadores realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este estudio puso de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y de la capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé.

Asimismo Ainsworth y Bell (1970) pusieron de relieve que los niños exploran y juegan más en la presencia de la madre que ante la presencia de una desconocida. Estos resultados les permitieron afirmar que el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias. Estas diferencias les permitieron escribir los tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos: a) Niños de apego seguro: usan a sus madres como una base a partir de la que comenzaban a explorar; b) niños de apego inseguro-evitativo: se trataba de niños que se mostraban bastante independientes en la “situación del extraño”; y c) niños de apego inseguros-ambivalente: estos niños se mostraban tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la “situación de extraño”.

Más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado “inseguro desorganizado-desorientado”, que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986). Se trata de los niños que muestran la mayor inseguridad. Cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias.

3.3.3. Teoría de la interacción social

De todas las perspectivas teóricas la teoría de la Interacción Social es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento. Además destaca el carácter bidireccional de la relación: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente.

Desde esta visión, la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental en papel de los contextos familiar y escolar.

Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

Desde esta teoría cobran especial relevancia los hechos sociales, y no tanto la conciencia individual. Determinados factores como la pobreza, situaciones de marginación o de explotación, serían la base de comportamientos violentos en la sociedad.

Asimismo, los valores predominantes en cada sociedad influyen en la percepción y en el juicio que los miembros de un grupo desarrollen, de tal manera que si en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es lógica que ésta sea considerada como una forma normal de comportarse.

3.3.4. Teoría ecológica

Venimos manteniendo que la violencia es un fenómeno complejo, en el que están presentes como detonante factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. El modelo ecológico aglutina de alguna manera, diversas explicaciones de la violencia, constituyéndose en un modelo que incorpora distintos factores presentes en la situación de violencia y permite alcanzar la interacción sistémica de estos factores.

Muchos de los modelos teóricos anteriores no han explicado cómo el individuo se ajusta a una amplia variedad de sistemas sociales, extendiéndose desde la familia y el grupo de iguales, hasta la comunidad y la cultura. Cada una de estas fuentes de influencia necesita ser explicada y deben ser vistas diferentes pero interrelacionadas entre sí, constituyendo un análisis social multifactorial o macroestructural, donde la variedad de contextos sociales son reconocidos como ingredientes importantes para un completo análisis de la violencia.

Autores como Malamuth y Briere (1986), Brim (1975), Garbarino (1977) y Belsky (1980, 1993) han sido reconocidos bajo este enfoque, proponiendo éstos últimos un modelo ecológico para explicar el maltrato infantil. Sin embargo, uno de los autores más reconocidos de este enfoque es Bronfenbrenner (1979) el cual afirma; “ la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva

acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1979:40).

La perspectiva ecológica surge como un intento por integrar tres niveles de análisis teórico: el individuo, el nivel socio-psicológico y el nivel sociocultural. Se trata de una aproximación al estudio del desarrollo humano cuyo eje central es el análisis del proceso mediante el cual el organismo humano en crecimiento, realiza una acomodación progresiva a su medio ambiente inmediato y cómo esta relación está afectada por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores implicando así a diversas disciplinas científicas: biológicas, psicológicas y sociales que intervienen en el complejo proceso evolutivo que finalmente convierte a un ser indefenso y dependiente en un adulto eficaz y autónomo (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980).

Este modelo consta de tres niveles de análisis: la relación entre el organismo y el ambiente, la interacción de sistemas solapados en los cuales los seres humanos se desarrollan y la calidad del ambiente. Es decir, la persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive, ambiente que incluye entornos más amplios y sus respectivas influencias e interconexiones, siendo el lugar donde las personas pueden fácilmente interactuar cara a cara. La conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, interacción entre el individuo y el ambiente que es bidireccional y recíproca. Esta influencia bidireccional puede influir sobre varias fuentes y cada una de estas fuentes puede influir sobre otra directamente (Ej. Desde la cultura a la familia, o desde la comunidad a la cultura) o indirectamente a través de otra fuente (Ej. Desde la cultura a la comunidad y a la familia). Bajo esta asunción, se reconoce que los niños pueden estar directamente influenciados por la comunidad, por ejemplo, y no sólo a través de la mediación de la unidad familiar. Este modelo implica que los niños y adultos tienen vínculos directos tanto desde las fuentes culturales en una sociedad, como desde los servicios sociales o televisión. Esta visión está en contraste con una posición que asume que las influencias en los niños son necesariamente mediadas a través de la familia, la cual actúa como un amortiguador entre la comunidad y las influencias culturales.

Para terminar este apartado, solo referirnos a las causas ambientales – tratamos ampliamente en otro apartado de este trabajo– que incrementan o reducen la violencia desde el planteamiento de Bronfenbrenner (1979) que son: el micro sistema familiar, el microsistema escolar, el exosistema y el macrosistema.

3.4. MODELOS SOCIO-COGNITIVOS

Los modelos socio-cognitivos han puesto el foco de atención en los factores cognitivos que pueden ayudar a explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control o prevención de la violencia. Estos modelos se han centrado en la relación que existe entre estos factores y la violencia, donde se hipotetiza que los factores cognitivos; a) son adquiridos a través del aprendizaje y el desarrollo, b) contribuyen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen a la violencia, c) intervienen o median una respuesta individual violenta como respuesta a determinadas experiencias sociales, d) explican secuencias individuales y consistencias en los modelos de violencia y victimización, y e) tienen posibilidad de cambio para prevenir o reducir la violencia (Pepler y Slaby, 1994).

Aunque los modelos socio-cognitivos han compartido una serie de principios básicos, superponiéndose muchas veces entre sí, aún no han sido integrados en una única teoría. El modelo sociocognitivo de la violencia se ha centrado principalmente en las siguientes tareas: a) identificar los mediadores internos de la violencia (ejemplo, reglas implícitas de la conducta, juicios sociales, atribuciones, justificación); b) explicar cómo los procesos cognitivos mediacionales pueden servir para regular las respuestas agresivas (ejemplo, decodificar e interpretar señales sociales, generar, evaluar, dar prioridad y representar respuestas comportamentales); c) demostrar cómo el desarrollo y las diferencias individuales en la respuesta agresiva, en una situación social dada, pueden estar relacionadas con modelos particulares de pensamiento y habilidades (ejemplo, inferir los motivos del comportamiento de otros, atribuir disposiciones estables a otros); y d) demostrar cómo modelos particulares de mediación o pensamiento pueden llevar a una relativa consistencia a través de las situaciones y estabilidad a través del tiempo en el comportamiento agresivo de un individuo. Es decir, se evidencia que la violencia es una conducta relativamente estable entre la población de niños y jóvenes a través del tiempo y de las situaciones, afirmando que dicha estabilidad se debe a experiencias de aprendizaje temprano.

Básicamente el modelo socio-cognitivo propone que los patrones de violencia están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con el medio ambiente

3.5. MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL

Este modelo considera que las personas responden a los estímulos según los perciben y no desde un plano de objetividad.

El contexto social tiene dos efectos generales sobre las actitudes y necesidades. El primero es el efecto directo de la influencia social de la información, lo cual permite a la persona la construcción directa de significado a través de las guías referentes a las creencias, actitudes y necesidades socialmente aceptables y conformes

con las razones para la acción que son aceptables. El segundo, es el efecto indirecto del contexto social sobre el proceso por el cual se utilizan las acciones para construir actitudes y necesidades.

El procesamiento de la información social estaría guiado por esquemas consistentes en la justificación de la violencia. Estos esquemas hacen referencia a las creencias acerca de la aceptabilidad de las conductas agresivas. Un niño expuesto a violencia puede llegar a la conclusión de que la agresividad es apropiada para solucionar los conflictos con otros o para obtener lo que uno desea.

Aunque son muchas las teorías que se sitúan dentro de un marco socio-cognitivo, se incide en el modelo de procesamiento de la información social debido a su utilidad en el estudio del desarrollo y el mantenimiento de la conducta agresiva en niños y adolescentes. De acuerdo con la aproximación socio-cognitiva, la experiencia directa o la observación de modelos asegura a las personas pautas de conducta para distintas situaciones de interacción, como ya indicara la Teoría del Aprendizaje Social. Estas pautas representan los esquemas cognitivos con los que el sujeto cuenta dentro de su repertorio conductual, que serán activados de acuerdo a las señales sociales presentes en la situación, ofreciendo claves al sujeto para saber cómo comportarse. Así pues, la adaptación de nuestra respuesta a la situación social concreta, depende del procesamiento que se realiza sobre esa información social.

De acuerdo con ello, la conducta personal está en función de diferentes etapas que guían el procesamiento de la información. En el modelo expuesto por Dodge (Crick y Dodge, 1994), se exponen los cinco pasos cognitivos que intervienen en la conducta del sujeto: codificación de los estímulos sociales, interpretación de estos estímulos, formulación de un objetivo que guiará la interacción, búsqueda de respuestas al objetivo propuesto, realización de la respuesta elegida.

Aunque, claramente, las personas se aproximan a las situaciones sociales con diferentes experiencias previas y también distintos objetivos, este modelo está interesado en las diferencias con respecto a las habilidades de procesamiento y el papel que éstas ejercen en la agresión. De hecho, diferentes investigaciones han mostrado que los niños y niñas agresivos tienen algún déficit en estas habilidades, incurriendo en un sesgo atributivo, que parece estar relacionado con su conducta agresiva. La afirmación de que la relación entre agresión y competencia social es recíproca (Geen, 1998), sirve para entender mejor las implicaciones del modelo de procesamiento de la información.

CAPÍTULO IV

OBSERVATORIOS DE CONVIVENCIA Y PROYECTOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se dedica a presentar los distintos observatorios y proyectos sobre violencia escolar en Europa y Latinoamérica.

Tanto los observatorios como los proyectos tienen como objetivo más importante contribuir a la mejora de la convivencia en los colegios, desde la prevención e intervención sobre el fenómeno de la violencia escolar.

Dentro de estas modalidades existen intervenciones dirigidas a los padres, las dirigidas directamente a los niños y jóvenes, los programas dirigidos a los maestros y las intervenciones que son denominadas multimodales, las cuales combinan algunas o todas las anteriores.

El interés de este capítulo es que nos debe servir de referencia y modelo para diseñar un observatorio sobre violencia escolar en Paraguay.

4.1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores cívicos y democráticos que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la legislación internacional derivada, pasa por ser un aspecto esencial de la competencia básica social y ciudadana que los distintos organismos nacionales, internacionales y locales vienen promoviendo activamente desde hace años.

Como venimos manteniendo, una de las percepciones más extendidas en el profesorado y la sociedad, hace referencia al progresivo incremento de los problemas de convivencia en los centros escolares.

Si bien es verdad que las situaciones de indisciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado mayor relevancia en los últimos años. En España, en los albores del 2013 según la prensa nacional más del 50% de los adolescentes acepta la violencia en las aulas como “normal” y es un hecho constatado el drama que supone por los escolares acosados el comienzo de curso. Además, acaba de cono-

cerse la sentencia de la Audiencia de Madrid de la mayor indemnización de la historia a un niño acosado en un centro escolar concertado de Alcorcón (Madrid).

En realidad estamos ante una situación muy compleja, ya que en ella se cruzan factores muy diversos, las investigaciones y el análisis de los fenómenos son aún muy escasos (especialmente Paraguay) y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema.

Es necesario que los sistemas educativos inviertan más en educación en estos temas, además de que investigadores y educadores trabajen de forma conjunta buscando acuerdos sobre la naturaleza y gravedad de estos problemas, y sobre los métodos de intervención social y educativa para mejorar la convivencia escolar.

Hay que atender preventivamente a los alumnos que, por sus circunstancias personales y sociales, estén en situación de riesgo de verse implicados en problemas de violencia, de malos tratos o de conducta antisocial de cualquier tipo.

En este sentido, tres contextos sociales parecen ser determinantes como factores donde encontrar el origen del foco que propicie conductas violentas de los jóvenes, ya sea en el centro escolar o en la calle: la familia, la escuela y la propia sociedad. Es precisamente por esto, que los contextos deben convertirse en escenarios de atención educativa desde la prevención, y de la actuación psicopedagógica para erradicar la violencia y hacer más saludable la convivencia escolar.

Conviene poner de relieve el imprescindible apoyo de las distintas administraciones para abordar la erradicación del fenómeno de la violencia y hacer las escuelas más seguras, pues el profesorado por sí solo no puede al encontrarse desorientado y no tener suficiente conocimiento de esta problemática, a parte de una gran necesidad de sentirse apoyado social y moralmente, ante ciertas situaciones de inseguridad en su centro de trabajo.

En definitiva, cada día son más los organismos internacionales que consideran la necesidad de que en los colegios se implementen medidas educativas de prevención de la violencia escolar, que se oriente hacia una verdadera cultura de la convivencia.

Son numerosos los portales que en distintos países, organismos e instituciones dedican a la prevención de la violencia escolar

Dada su importancia recogemos aspectos relevantes del Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia (España), con el fin de promover y fomentar activamente la convivencia en toda la sociedad, pero de manera especial en el sistema educativo (Veiga y Rodríguez, 2008:50):

- Desarrollar en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en los valores democrá-

- ticos de convivencia, así como una cultura cívica y en valores de respeto y de tolerancia, integrando las aportaciones de otras culturas.
- Promover la sensibilización de los distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.
 - Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de la administración educativa y con otras instituciones directamente implicadas en temas de convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
 - Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar así como para evaluar las iniciativas y la intervención que se emprendan.
 - Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias e habilidades sociales que favorezcan su resolución pacífica.
 - Proporcionarles a los profesionales de la educación la formación que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
 - Impulsar programas de prevención de la conflictividad y de la violencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar; favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y de recursos.

4.2. OBSERVATORIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN EUROPA

Contribuir a la mejora de la convivencia en los centros educativos es el objetivo más importante que buscan los observatorios prevenir y actuar sobre el fenómeno de la violencia escolar. Así, se constituyen como estructura de referencia en el estudio de la violencia y de la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a la mejora y al desarrollo del proceso educativo dentro de la comunidad escolar, mediante la prevención y el análisis de conflictos, y la planificación y coordinación de programas de actuación que promuevan el clima escolar necesario para mejorar la convivencia.

Entendemos que las líneas de actuación de un observatorio deben cumplir estas tres funciones principales: 1) conocer lo que ocurre (fase evaluativa) impulsando una estrategia de recogida y análisis de la información en relación con la convivencia en los centros; 2) proponer programas de prevención, y 3) evaluar los programas que se han implementado.

A continuación, a título ilustrativo recogemos algunos observatorios vinculados a la violencia escolar en distintas zonas del mundo.

4.2.1. Observatorio Internacional Europeo de Violencia Escolar

Este Observatorio surge en 1998 a iniciativas del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. A lo largo de estos años ha celebrado conferencias (París, 2001; Quebec, 2003; Burdeos, 2006). Este observatorio tiene estructura mundial.

Este Observatorio tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

1. Recoger, promover y difundir el mundo en torno a estudios interdisciplinarios sobre el fenómeno de la violencia en el entorno escolar.
2. Para llevar a cabo la evaluación científica de los estudios y análisis publicados sobre el tema de la violencia en el entorno escolar.
3. Para llevar a cabo la evaluación científica de los programas y políticas públicas para combatir este fenómeno.
4. Para hacer una evaluación continua de la violencia en el entorno escolar en todo el mundo y publica con regularidad.
5. Elaborar y difundir en torno a las propuestas concretas de acción mundial en el campo con base en los resultados de los estudios científicos.
6. Para ayudar en la formación de docentes y profesionales.
7. Proporcionar una formación en investigación sobre la violencia en el entorno escolar y apoyar a los jóvenes investigadores que deseen realizar un trabajo en este campo.

Entre sus actividades destacan organización de eventos, apoyos a otros observatorios, publicación de revista especializada en línea y preparar documentos sobre medidas eficientes para intervenir ante la violencia escolar.

Figura 6. Observatorio Internacional de Violencia Escolar.



Fuente: <http://www.ijvs.org/1-6035-International-Observatory-on-Violence-in-School.php>

4.2.2. OBSERVATORIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (España)

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se crea en el año 2007 como órgano colegiado de la Administración General del Estado. Su objetivo es contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado.

Tiene la misión, entre otras, de recabar cuanta información obre en poder de las instituciones, públicas y privadas, que están implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.

Este Observatorio pone a disposición un instrumento de diagnóstico de la convivencia escolar.

El objetivo de este instrumento es contribuir a la mejora de la convivencia escolar, permitiendo una detección sistemática y de fácil procesamiento sobre lo que está bien y lo que necesita mejorar: sobre las necesidades, los problemas, las soluciones y buenas prácticas. En esta evaluación se busca recoger información sobre:

1. Datos generales del centro y el alumnado.
2. La valoración global de la convivencia.
3. El alumnado, el profesorado y sus relaciones.
4. Los obstáculos existentes para el aprendizaje y para la convivencia.
5. Las normas, los conflictos y la disciplina.
6. La educación en valores y el tratamiento de la diversidad.
7. La relación con las familias y el entorno.
8. El acoso entre iguales y cómo se afronta desde el centro.
9. Cómo se siente el profesorado en el centro.
10. Datos sociodemográficos de: alumnado, profesorado y centro.

Figura 7. Observatorio Estatal de Convivencia Escolar.



[INTRODUCCION](#) | [OBJETIVOS](#) | [CUESTIONARIOS](#) | [INSTRUCCIONES PARA LA COORDINACIÓN](#)
[RESULTADOS EJEMPLO DE AUTODIAGNÓSTICO](#)

Fuente: http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index.php

Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía

Este Observatorio surge con la idea de promover la cultura de la paz y la mejora de la convivencia en el ámbito de los centros educativos andaluces. Con este sentido se pretende impulsar la colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades. La aparición de este observatorio data del año 2007.

Este Observatorio tiene como líneas prioritarias de actuación las siguientes:

1. Elaboración promoción de estudios e investigaciones referidos a la mejora de la convivencia escolar. Entre las diversas actuaciones hay que destacar la elaboración de un Informe Anual sobre el estado de los centros educativos.
2. Promoción de actuaciones para la mejora de la convivencia: realizar convocatorias anuales de premios a la convivencia, la creación de un fondo de documentación y publicaciones para que se establezcan redes de información entre los centros educativos y compartir experiencias de buenas prácticas.
3. Consolidar y difundir planes formativos para la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.
4. Establecimiento de relaciones y coordinación con otras Administraciones e Instituciones nacionales e internacionales. Colaborar con otros observatorios, proyectos, organismos, etc.

Este observatorio ofrece recursos como experiencias con otros centros, materiales, formación, jornadas, enlaces, etc.

Figura 8. Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía.



Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/listado.jsp?canal=715&seccion=observatorio>

Observatorio Convivencia Escolar en Castilla-León

Este Observatorio ha sido creado como órgano colegiado de carácter consultorio y de apoyo a toda la comunidad educativa de los centros docentes de Castilla-León,

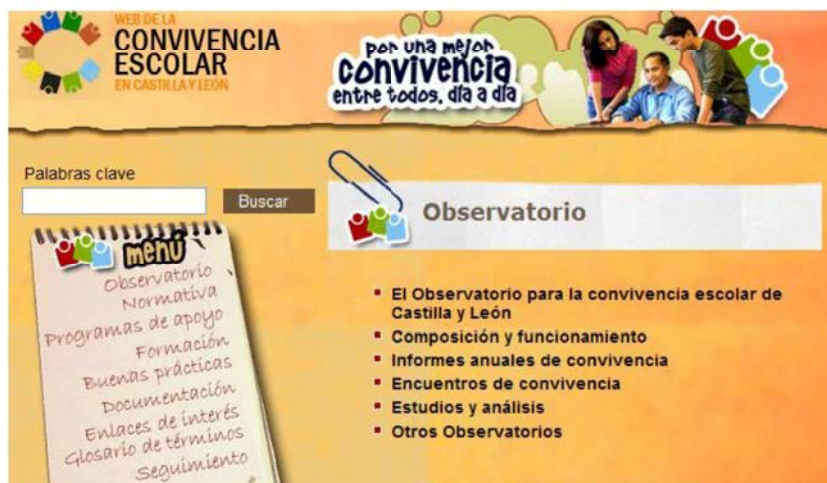
con el fin de conocer con precisión la situación de la convivencia escolar de los centros.

El objetivo principal de este observatorio es poner a disposición de los distintos sectores información recogida de forma sistemática (a fin de evitar alarmas sociales innecesarias), la comunicación de estudios y conclusiones a las distintas Administraciones y a todos los que, de una u otra forma, intervienen en la educación sobre las medidas que convenga tomar en aras de una constante mejora del clima escolar.

En este Observatorio -que fue creado en el año 2006- participan diferentes Administraciones (autonómica, central, local) con distintos ámbitos competenciales (educativo, sanitario, social, cultural, seguridad), sectores educativos (profesorado, padres, alumnos), expertos en temas educativos y sociales y, también, medios de comunicación por considerar que desempeñan un papel relevante en la educación para la convivencia en la sociedad. Esta variedad y riqueza en su composición permite al Observatorio convertirse en un foro donde se puedan tomar decisiones de carácter general y, cuando sea preciso, medidas de carácter específico con el ánimo de fomentar la convivencia, educando para convivir y contribuyendo a resolver ya sea aspectos globales sobre la conflictividad en el sistema educativo o situaciones de carácter puntual.

Este Observatorio cuenta con un servicio de programas de apoyo, formación, buenas prácticas, documentación, enlaces de interés, glosario de términos y seguimiento.

Figura 9. Observatorio Convivencia Escolar en Castilla-León.



Fuente: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/tkContent?idContent=47986&locale=es_ES&textOnly=false

Observatorio para la Convivencia Escolar (Generalitat de Valenciana)

El observatorio nace en el año 2004 como instrumento de carácter consultivo que la administración pone al servicio de la comunidad educativa.

El Comité de Expertos está formado por especialista en la materia. Este comité da asistencia técnica al Pleno y facilita el desarrollo de líneas de trabajo. Además, asesora y propone medidas de actuación, proyectos de mejora, investigaciones y estudio, así como difunde información a los centros sobre prevención de los conflictos en el aula.

El Observatorio tiene como misión:

- El conocimiento, análisis y prevención de los problemas de convivencia en los centros.
- Contribuir a la mejora del clima escolar.
- Convertir el conflicto en un desafío educativo.
- Conseguir que los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, integrados, respetados y responsables.

Entre los objetivos/prioridades del Observatorio destacan:

1. Abrir a la sociedad una ventana a la convivencia en los centros.
2. Responder y prever conductas inapropiadas.
3. Proporcionar seguridad y respeto a todos los miembros de la comunidad escolar.
4. Integrar desde la diversidad, resolviendo conflictos cotidianos entre intereses diferentes.
5. Responsabilizar a todos activamente en la construcción de un clima escolar positivo.

Son funciones del Observatorio el estudio sistemático de la convivencia en los centros (situación y evolución); difusión de datos, experiencias y asesoramiento; recogida-análisis de información y fomento de investigaciones; formar la comunidad educativa en prevención y resolución pacífica de conflictos; orientar docentes, alumnado y familias en cuestiones de convivencia escolar.

Figura 10. Observatorio para la Convivencia Escolar.



Fuente: http://www.cefe.gva.es/eva/es/conv_observatorio.htm

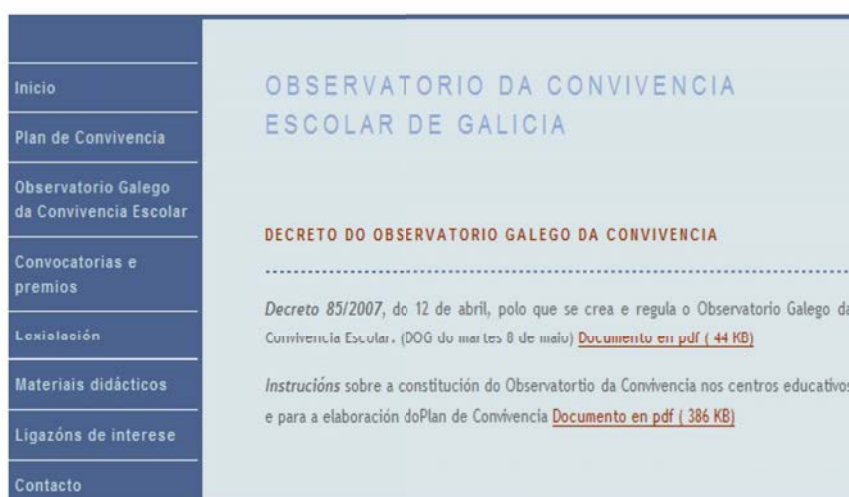
Observatorio da Convivencia Escolar de Galicia

Este Observatorio se trata de una iniciativa institucional de gran trascendencia por el que se crea este órgano colegiado de carácter consultivo y de apoyo a toda la comunidad educativa en lo que se refiere a convivencia escolar.

El Observatorio tiene las funciones de evaluar la convivencia escolar, proponer iniciativas de mejora de clima escolar a la Administración educativa y realizar una evaluación y seguimiento de éstas. Asimismo informa y asesora a la Administración sobre aspectos normativos relacionados con la convivencia y su mejora. Por último, propone líneas de actuación en la formación del profesorado y asesora a toda la comunidad educativa.

Entre los servicios que ofrece se pueden encontrar: el diseño de un plan de convivencia, convocatorias y premios, legislación, materiales didácticos, enlaces de interés y contactos.

Figura 11. Observatorio da Convivencia Escolar de Galicia.



Fuente: <https://www.edu.xunta.es/convivencia/observatorio.html>

4.3. OBSERVATORIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (Costa Rica)

El propósito de esta Red es ofrecer un espacio de discusión y producción de saberes sobre convivencia escolar propios de los países latinoamericanos, que aporten a la formación de una ciudadanía que contribuya en la construcción de una sociedad mejor. Asimismo, fortalecer en la escuela la discusión y vivencia de valores que benefician la democracia, la tolerancia, la paz, el respeto, la diversidad de pensamiento y las formas saludables de vida.

Se trata de un espacio para los que investigan o quieren investigar en temas relacionados con la convivencia escolar y formación ciudadana, así como aquellos que

necesitan conocimientos para la toma de decisiones pedagógicas, conocimientos científicos y prácticos, para comprender, transformar y desarrollar los espacios de formación de la escuela.

El Observatorio ofrece un menú donde se recogen espacios como investigaciones, publicaciones, directorio y contactos, además de cajas de herramientas, a conversar, aprendiendo, etc.

Figura 12. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.



Fuente: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/>

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas

Se trata de una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín. Sus propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar.

Tiene por objetivos los siguientes:

1. Ofrecer herramientas teóricas y prácticas a los actores que intervienen en prácticas educativas y comunitarias.
2. Conformar un núcleo de investigación interdisciplinario sobre la violencia en las escuelas, considerando tanto su multicausalidad como sus diferentes modalidades de expresión y representación.
3. Debatir y reflexionar sobre la problemática de la violencia, y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje.
4. Contribuir al desarrollo de políticas públicas de prevención y abordaje de la violencia en las escuelas.

Como líneas de acción destacan las siguientes:

- Impulsar acciones de capacitación a los distintos actores de la comunidad educativa a nivel nacional.
- Ofrecer recursos de asistencia a los equipos técnicos de las provincias que abordan la problemática de la violencia en las escuelas.
- Construir espacios de intercambio con profesionales e investigadores.
- Impulsar el intercambio con entidades análogas, incluyendo investigaciones comparadas con otros países, principalmente de América Latina.
- Implementar un centro de información y documentación especializado en la temática de la violencia en las escuelas.
- Elaborar publicaciones, recursos y materiales de difusión para la comunidad educativa, académica y la sociedad en su conjunto.
- Sensibilizar a la opinión pública en relación a la temática de la violencia en el ámbito educativo".

Figura 13. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

The screenshot shows the website interface for the 'Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas'. At the top left is the logo of the 'Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación'. At the top right is the 'PALACIO SARMIENTO' logo. Below these are the logos for 'CONSTRUCCION DE CIUDADANIA EN LAS ESCUELAS' and 'Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas'. A navigation menu on the left lists: Presentación, Equipo de trabajo, Investigación, Publicaciones, Videokonferencias, Documentos de trabajo, Red de Investigadores, Apoyo y asistencia, and Contacto. The main content area features the 'Ciclo de videoconferencias' with a timeline from 2006 to 2012. A text block below the timeline states: 'El propósito de este Ciclo es crear un espacio de reflexión en el que, a partir de los aportes de distintos especialistas, los docentes puedan debatir sobre este tema que les preocupa. Para ver los videos de las mismas, haga clic en el enlace abajo de cada una de ellas o puede acceder a nuestro canal de YouTube en <http://www.youtube.com/me Ciudadania>. Puede inscribirse a la próxima charla del ciclo puede acceder a <http://observatorio-violencia.blogspot.com>. Las fechas de cada una de las charlas pueden encontrarlas en...

Fuente: http://www.me.gov.ar/construccion/observa_confe_2012.html

Educar

Es el primer observatorio argentino de violencia escolar. Este espacio tiene por objetivo incentivar la investigación y el desarrollo de estrategias para prevenir cuadros de violencia en los establecimientos educativos del país.

El portal está integrado por profesionales de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) y de la Unesco y lleva a cabo, entre otras acciones, investigaciones sobre victimización, clima escolar y sentimiento de inseguridad en las escuelas argentinas; la creación de un centro de documentación especializado para la evaluación y elaboración de programas y políticas públicas de prevención; y la producción de material informático sobre las acciones preventivas.

Esta iniciativa pretende fortalecer las acciones puestas en marcha por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los programas de Centros de Actividades Juveniles y de Mediación Escolar, para la promoción de una mejor convivencia entre los jóvenes, la formación ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito escolar.

Este portal cuenta con recursos, actualidad e información, formación y gestión. Asimismo dedica especial atención a los docentes y las familias a las que se les ofrece recursos, formación, noticias de actualidad, entre otros.

Figura 14. Primer Observatorio Argentino de Violencia Escolar.



Fuente: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/primer-observatorio-argentino.php>

Observatorio de la Convivencia Escolar (UCA)

Este Observatorio se encuentra hospedado en la Universidad Católica de Argentina. Su creación data del año 2006. El Observatorio es miembro de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia e integra la red de Observatorios que se ha constituido a través del Observatorio Internacional de Violencia Escolar con sede en la Universidad de Burdeos 2 de Francia.

Luego de la realización cinco congresos mundiales (Paris 2001, Quebec 2003, Bordeaux 2006, Lisboa 2008 y Mendoza 2011), investigadores de distintos países de todos los continentes, decidieron mejorar la estructura investigativa creando el Observatorio Internacional con estatus de ONG. Esta red internacional que integra el Observatorio de la Convivencia Escolar de la UCA, incluye profesores, directivos o administradores y científicos de muchas disciplinas: investigadores en educación, médicos, psicólogos, psicopedagogos, sociólogos y criminólogos.

Su objetivo general es conocer y actuar sobre aquellos fenómenos que afectan la convivencia en las instituciones educativas, mientras que los objetivos 6 específicos

del mismo son: profundizar los estudios sobre los fenómenos de indisciplina y violencia en las instituciones educativas y formar a los distintos actores socio-educativos acerca de las intervenciones adecuadas para mejorar la calidad de los climas de convivencia.

Figura 15. Observatorio de la Convivencia Escolar.



Fuente: http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer_3658.shtml

OCSE (Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar, México)

Es un espacio diseñado para proporcionar ambientes escolares libres de violencia. Se trata de un portal muy interactivo donde se recogen secciones dedicadas a los alumnos, docentes, familias y foro. También se ofrece información sobre factores de protección, factores de riesgo, consumo de drogas, violencia en la comunidad.

Hay un espacio dedicado a “reportar un caso de seguridad escolar” en el que se ofrecen tres pestañas sobre “quiero reportar una buena práctica de seguridad escolar”, “quiero recomponer un problema” y “quiero compartir una opinión”. Por ejemplo, dentro de reportar una buena práctica, encontramos las ventanas “conozco una buena práctica” y “soy parte de una buena práctica. Respecto a la primera, nos emite a otra ventana donde se seleccionan una serie de datos (madre o padre de familia, docente, directivo, alumno, ex-alumno, integrante de un Comité del Consejo escolar de Participación Social, otro). A continuación, se abre otra venta donde se ubica dónde sucedió el caso. Otra nueva ventana pregunta cuáles de esos factores se relaciona la práctica que se quieres repartir (convivencia escolar, prevención de la violencia escolar, prevención de adicciones, prevención de la violencia en el entorno escolar, salud sexual, otro). La siguiente ventana ofrece el menú: describa con una frase la experiencia, nombre de la escuela donde sucedió, qué pasó, etc.

También en la portada principal aparecen enlaces con temas como *bullying*, prevención, drogadicción, salud, clima escolar, víctima liderazgo.

Figura 16. Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar.



Fuente: <http://www.ocse.mx/>

Observatorio Iberoamericano de Violencia en las Escuelas (Brasilia, Brasil)

Este Observatorio parte de la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con el fin de establecer un espacio de articulación entre los principales actores de los campos de la educación y las ciencias sociales en la región, que contribuya a la elaboración de diagnósticos regulares sobre la situación de la violencia en las escuelas, el fortalecimiento de las acciones existentes y el desarrollo de nuevos proyectos colectivos, propuestas y soluciones en torno a esta temática.

Entre los objetivos del observatorio están la realización de investigaciones y evaluaciones, el fomento del debate, la formulación de recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas y en general, la promoción de estrategias y acciones para prevenir y enfrentar la violencia escolar.

El Observatorio funciona en Brasil y cuenta con el apoyo técnico de expertos de Iberoamérica. Está dirigido a investigadores, funcionarios públicos, educadores, padres, estudiantes, instituciones del tercer sector, gobiernos, universidades y todas las personas interesadas en la problemática; se espera que su acción repercuta en la construcción de una cultura de paz no sólo en las escuelas, sino en toda la sociedad.

El Observatorio ha sido concebido como una forma de generar interacción entre las diferentes personas, sectores y organizaciones involucrados e interesados en superar la violencia escolar, por lo cual la base del proyecto es el concepto de red, asociado con la necesidad de intercambiar información y experiencias; el supuesto del que se parte es que es necesario conocer diversas realidades y analizar diferentes fenóme-

nos relacionados con la violencia y sus manifestaciones en el ámbito escolar, como base para la búsqueda de alternativas y soluciones.

Observatório de Violências nas Escolas (UNISAL, Brasil)

Este Observatorio se constituye en un núcleo de estudios e investigaciones de la UNISAL (São Paulo), con sede en la unidad de Lorena desde 2005, integra la Red de Observatorios de Violencia en las escuelas. La red está formada por instituciones nacionales e internacionales, cuya sede está en la Universidad católica de Brasilia (UCB)

El *Observatório de Violências nas Escolas* pretende ofrecer a este tema un tratamiento interdisciplinar, ya que las violencias asumen una identidad propia, que en muchas ocasiones se manifiestan por medio de expresiones habituales: las agresiones físicas y verbales, conductas incívicas, los preconceptos, entre otras manifestaciones. Se trata de un fenómeno complejo y multifactorial que ocurre en establecimientos específicos.

Entre los objetivos del Observatorio cabe señalar:

- Mantener un grupo de estudio e investigación.
- Ofrecer cursos y proponer contenidos en los cursos que trata de este tema, de graduación y postgraduación, asociados a investigaciones, con carácter interdisciplinar y transdisciplinar.
- Desarrollar programas de investigaciones, incluyendo la elaboración de artículos y monografías.
- Desarrollar actividades de extensión que permitan la mutua interacción entre la enseñanza y la investigación.

Esta página web se recoge colaboradores, equipo, proyectos, actividades desarrolladas, etc.

Figura 17. Observatório de Violências nas Escolas (UNISAL).



Fuente: <http://www.lo.unisal.br/nova/observatorio2/objetivos.html>

Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (Perú)

El Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela desea exponer su opinión respecto a los acontecimientos que ocupan la preocupación de los padres de familia y de los docentes: en primer lugar, la constante información que los medios hacen de la ocurrencia de suicidios y lesiones físicas de consideración que son provocadas por el *bullying*, lo que viene generando un clima de zozobra entre los padres de familia, máxime si no se atisban acciones de las autoridades responsables de las escuelas; y, en segundo lugar, lo concerniente a la cantidad de propuestas que se vienen esgrimiendo para controlar y acabar con el *bullying* en las escuelas.

El Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela es una Asociación Civil sin fines de lucro que se ha constituido con el propósito de proponer una cultura de paz en el ámbito educativo, para lo cual ofrece líneas de estudio e investigación sobre la violencia en la escuela, proponiendo acciones de convivencia que potencien positivamente las relaciones interpersonales y propicien un clima institucional de bienestar y satisfacción de los estudiantes. Para ello elabora instrumentos de trabajo para el diagnóstico y la intervención y participación activamente en la intervención interdisciplinaria.

El Observatorio actúa como institución consultora y asesora en materia de violencia en la escuela y asume el compromiso de contribuir con los programas educativos de ciudadanía, cultura de paz y calidad de vida propuestos por las autoridades educativas del país.

Para la consecución de estas metas, el Observatorio promueve relaciones de cooperación y concertación con todas las entidades nacionales y extranjeras interesadas en la superación de toda forma de violencia en la escuela.

Entre los objetivos que propone cabe destacar:

1. Estudiar e investigar la violencia en la escuela desde una perspectiva interdisciplinaria.
2. Evaluar el efecto de la violencia escolar en el desempeño académico-social y en la calidad de vida de los estudiantes.
3. Organizar e implementar programas de capacitación y orientación a docentes y padres de familia, enfatizando la prevención de la violencia en la escuela y la promoción de la salud social para la calidad de vida.
4. Sensibilizar a la comunidad y comprometer su participación organizada en la erradicación de la violencia en la escuela.
5. Proveer de información especializada sobre el acoso escolar (*bullying*) a las instituciones educativas que los necesiten.
6. Promover intercambios y relaciones con organizaciones análogas a nivel internacional.

7. Contribuir al desarrollo de las políticas de la prevención de la violencia en la escuela en el país.

Los servicios que ofrecen son los siguientes:

- ✓ Consultorías sobre políticas de prevención del *bullying*.
- ✓ Cursos y talleres de formación profesional en acoso escolar y convivencia.
- ✓ Elaboración de manuales y guías docentes, estudiantes y padres de familia sobre: *bullying*, convivencia, habilidades sociales, inteligencia emocional, factor de resiliencia y habilidades para la vida.
- ✓ Escuela para padres.
- ✓ Investigaciones locales y regionales sobre la violencia escolar y la convivencia.
- ✓ Asesoría de tesis sobre *bullying* y convivencia.
- ✓ Consultoría y asesoría a instituciones educativas, gobiernos locales y regionales en temas educativos.

El Observatorio además ofrece en su contenido artículos, libros, actividades, enlaces, etc.

Figura 18. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.



Fuente: <http://www.observatorioperu.com/>

4.4. PROYECTOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

La mayoría de los proyectos o programas sobre violencia escolar se enmarcan dentro de la prevención primaria, dirigidos a toda la población, así como programas de prevención secundaria, es decir, focalizados en quienes tienen más riesgo de presentar problemas de conducta más adelante. Dentro de estas modalidades existen intervenciones dirigidas a los padres, las dirigidas directamente a los niños, los programas dirigidos a los maestros y las intervenciones que son denominadas multimodales, las cuales combinan algunas o todas las anteriores.

En general, todos los programas son de carácter educativo y buscan intervenir sobre los factores de riesgo asociados con el desarrollo de problemas de comportamiento agresivo focalizándose en algunos o en varios de ellos.

Los programas dirigidos a niños, generalmente, incluyen un componente para padres. En general, las intervenciones dirigidas a los niños son conducidas como programas universales en el aula (prevención primaria) o como acciones focalizadas en pequeños grupos de niños que han sido detectados por su comportamiento agresivo y se encuentran en riesgo (prevención secundaria).

Los programas de prevención primaria suelen buscar que los niños desarrollen competencias sociales, emocionales, cognitivas o para resolver conflictos. También existen otro tipo de intervenciones dirigidas a niños que buscan intervenir sobre los factores de riesgo individuales, con niños con problemas de comportamiento y en delincuentes, así como con su pobre desempeño académico, a fin de promover un mejor desarrollo cognitivo. En general, los programas orientados al mejoramiento del desempeño escolar ayudan a disminuir los problemas de agresión.

Un segundo grupo de programas buscan mejorar las habilidades o competencias psicosociales de los niños y buscan intervenir sobre algunos factores de riesgo individuales. Así, este tipo de intervenciones busca que los niños desarrollen competencias sociales, comportamientos prosociales, asertividad, el manejo de las emociones, el autocontrol de impulsos y de comportamiento., la comunicación, el desarrollo de amistades y la capacidad de resolver problemas y conflictos interpersonales por medio de alternativas diferentes a la agresión.

Buena parte de los programas dirigidos a maestros desarrollan actividades de capacitación para la promoción de ambientes constructivos en el aula el manejo acertado de la disciplina y la comunicación clara de normas. Otros programas también promueven el crecimiento personal de los maestros y buscan desarrollar en ellos la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, el crecimiento personal el manejo de la ira y del estrés, el control, de sus impulsos y la solución de problemas. Asimismo promueven en los maestros el aprendizaje cooperativo, las actividades pedagógicas que promuevan valores como la tolerancia a la diversidad, la comunicación y la prosocialidad.

Los programas multimodales buscan influir sobre los distintos factores de riesgo, especialmente los familiares, y por ello tienen varios componentes dirigidos a los niños, a los maestros y a los padres.

4.4.1. Proyectos Europeos

Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia

Esta Plan quiere propiciar cambios positivos en los centros educativos y en el profesorado, en los modelos de organización escolar y en la formación permanente.

En líneas generales, el Plan analiza, en primer lugar, la convivencia en el contexto escolar, las problemáticas más comunes y las principales investigaciones alrededor de este tema, la situación actual en Europa y España, así como el estado actual de la cuestión en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

El Plan propone los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en los hábitos democráticos de convivencia así como en una cultura cívica y en los valores de respeto y de tolerancia, integrando las aportaciones de otras culturas.
- b) Promover la sensibilización de los distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.
- c) Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de la administración educativa y con otras instituciones directamente implicadas en el tema de la convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
- d) Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar, así como para evaluar las iniciativas e intervenciones que se emprendan.
- e) Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias y habilidades sociales que favorezcan la solución pacífica.
- f) Proporcionadles a los profesionales de la educación la formación que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de los procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
- g) Impulsar programas de prevención de la conflictividad y de convivencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar; favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos.

Este Plan recoge tanto la prevención como la intervención. De lo primero que se trata es de fomentar un clima de convivencia en los centros para que se haga difícil la aparición de conductas violentas. En este sentido se proponen medidas que van desde las curriculares y organizativas a la formación del profesorado, pasando por la promoción de planes de mejora adaptados a los contextos particulares de cada centro.

Desde la perspectiva de la intervención, las actuaciones implican el tratamiento global de la situación, implicado, de forma coordinada, los diversos servicios y facili-

tando tiempo y espacio para que los diversos profesionales puedan trabajar de forma colaborativa.

El Programa cuenta con la temporalización de todas las fases del mismo, propuestas de actuación, seguimiento y evaluación, recursos y bibliografía básica.

Figura 19. Plan gallego de convivencia.



Fuente: <https://www.edu.xunta.es/convivencia/observatorio.html>

Plan PREVI (Generalitat Valenciana)

El Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunitat Valenciana, ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades referentes a problemas de convivencia, detectadas por la propia comunidad educativa. Contempla tres tipos de medidas:

- Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo para que se pueda intervenir con instrumentos sencillos y operativos, y lograr que todos se sientan seguros.
- Medidas de prevención concretas dirigidas a la población en riesgo. Con ellas se pretende que todo alumno que pueda sufrir alguna situación de violencia se sienta inmediatamente atendido.
- Medidas de prevención y sensibilización dirigidas a toda la sociedad, ya que toda ella ha de verse implicada.

El Plan PREVI constituye una iniciativa pionera a escala institucional. En lograr de abordar el tema de forma fraccionada, con medidas y acciones parciales, el PREVI se propone atender la cuestión de la convivencia escolar de forma holística y global. El PREVI trata de integrar en un mismo plan medidas que alcancen al conjunto de la comunidad educativa, tratando de responder a la complejidad de factores que influyen

en este problema y a las necesidades concretas de familias, profesorado y alumnado.

Por otro lado, con este Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia se pretende trabajar en un mismo plano con los docentes, para proporcionarles herramientas y recursos que les ayuden a trabajar dentro de sus aulas y en sus centros, con un sentimiento de competencia, de capacitación y de eficacia, no sólo en sus materias académicas, sino también en la gestión de su aula y las relaciones que en ella se dan.

Para trabajar en la prevención, las autoridades educativas y los centros necesitan tener una información completa en lo que a violencia y acoso escolar se refiere. Pero también las familias necesitan saber qué es y qué no es acoso escolar y cuál es la mejor forma de abordar éste u otros problemas de convivencia escolar. En este sentido, el Plan recoge protocolos que ayudan a recoger información y a intervenir de una forma planificada y organizada, desplegando todos los recursos necesarios para que esa intervención asegure que ninguna persona del ámbito escolar sufra ningún tipo de violencia y, si sucediera, intervenir inmediatamente.

El objetivo más inmediato es conseguir que se establezca en el seno de la sociedad, y especialmente en los centros, una cultura de la prevención, acompañada de rutinas y mecanismos que normalicen tanto la existencia del problema como el rechazo contra él.

Figura 20. Plan PREVI.

PLAN PREVI

Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la
Convivencia en los centros escolares de la Comunidad
Valenciana



Fuente: http://www.cefe.gva.es/eva/docs/convivencia/doc_previ.pdf

Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia Generalitat Valenciana

Este Programa es producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que en los últimos años se han interesado en intervenir para disminuir la violencia y potenciar la convivencia entre los seres humanos.

El grupo de Aprendizaje Emocional está formado por psicólogos, pedagogos y especialistas en pedagogía terapéutica, que trabajan en la zona de Alicante (España). Lo novedoso está en abordar el problema de la violencia escolar desde la “inteligencia emocional”. Basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (ya abordado en otro capítulo de nuestro trabajo). Este modelo considera el desarrollo del niño dentro del contexto de un sistema de relaciones que conforman su entorno.

Los principales objetivos que persigue este programa son:

- Utilizar las aportaciones de la educación emocional para la prevención de la violencia en el ámbito educativo.
- Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la gestión de la violencia.
- Dotar de recursos a los alumnos para que sea capaz de interpretar la realidad que le rodea desde la perspectiva de la educación emocional y la no-violencia.
- Generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos.
- Favorecer un mejor clima de aula a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.
- Aplicar actividades de educación emocional en el aula.

De forma más concreta se pretende alcanzar:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas.
- Promover la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Favorecer la tolerancia a la frustración.
- Conseguir una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.

Para el desarrollo de este Programa se apuesta por un modelo de intervención por programas a través del Plan de Acción Tutorial (PAT). Es a través de la acción tutorial cómo se pretende enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona.

El Programa recoge orientaciones metodológicas para una planificación óptima del mismo: respaldo, formación, adaptación, recursos, motivación, formación de grupos, trabajo cooperativo y generalización. Asimismo se recogen apartados como fases, temporalización, módulos y evaluación del programa.

Figura 21. Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia.

**Programa de Educación Emocional
para la Prevención de la Violencia
2º ciclo de ESO**



Fuente: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf

Acción VIP (Acciones para la prevención de la violencia juvenil)

Lo novedoso de este proyecto es que los Cuerpos de Seguridad se han acercado al colectivo docente y están promoviendo actividades para mejorar el absentismo escolar y la violencia en las calles. La idea es que los Cuerpos de Seguridad pongan en práctica la formación recibida, que lo hagan integrados en equipos multiprofesionales y que lo difundan personalmente.

Experiencias anteriores con estos Cuerpos (AGIS, 2005-06) ha supuesto un gran aumento de información-formación y buenas prácticas. Se ha visto la faceta integradora y preventiva que pueden tener estos profesionales cuando trabajan con el resto de actores sociales que intervienen sobre los jóvenes violentos.

El nuevo proyecto contiene los siguientes objetivos:

- Seguir formando a los policías locales y nacionales, aumentando sus conocimientos sobre la violencia juvenil y el contexto donde ésta se produce.
- Difundir los resultados obtenidos en los proyectos ejecutados anteriormente.
- Seguir manteniendo y dinamizando la Web orientada a este tema.
- Realizar una Jornada a nivel provincial en las que intervengan expertos en el tema de la violencia juvenil.
- Realizar cursos y seminarios en distintos lugares de la provincia.

El enfoque de este proyecto se basa en el modelo sistémico, fundamentado en la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1976), Teoría de la Comunicación Hu-

mana (Watzlawick, 1981) y la Cibernética (Wiener, 1971), porque es un enfoque que aborda la complejidad, es global y es de índole relacional. Esto permite la comprensión de la conducta delictiva, no como un hecho aislado, sino como un síntoma del deterioro global de la convivencia.

Los cuerpos de seguridad influyen y son influidos por los padres, la escuela, los órganos judiciales y los servicios sociales. De aquí la necesidad de que las propuestas de trabajo que se ofertan, se difundan a mayor número de profesionales y de ciudadanos en general (sobre todo a familias con hijos menores), de la mejor y más comprensible forma de hacerlo.

Entre las actividades que se llevan a cabo destacan cursos dirigidos a Cuerpos de Seguridad, Equipos Sociales Municipales y Profesores de Enseñanza Secundaria. También se incluyen seminarios (difusión del conocimiento) y jornadas con talleres teórico-prácticos relacionados con el objetivo del proyecto.

Figura 22. Acciones para la prevención de la violencia.



Fuente: F:\Accion VIP - Acciones para la prevención de la Violencia Juvenil.mht

4.4.2. Proyectos en Estados Unidos

I can Problem Solve

“Puedo Solucionar un Problema” es un programa de aplicación en la escuela que se centra en los problemas interpersonales cognitivos y en las habilidades para la resolución de problemas en niños con edades comprendidas entre 4 y 12 años. Básicamente, es un programa de prevención de la violencia al ayudar a los niños a pensar de maneras no violentas de resolver los problemas cotidianos.

El CIPS se centra en la mejora de los procesos cognitivos personales y habilidades para resolver problemas. Enseña a los niños a conocerse a sí mismos y los sentimientos de los demás.

El beneficio para los niños se traduce en una mayor confianza y en la mejora de la capacidad de escucha. Además les proporciona habilidades para manejar los nuevos

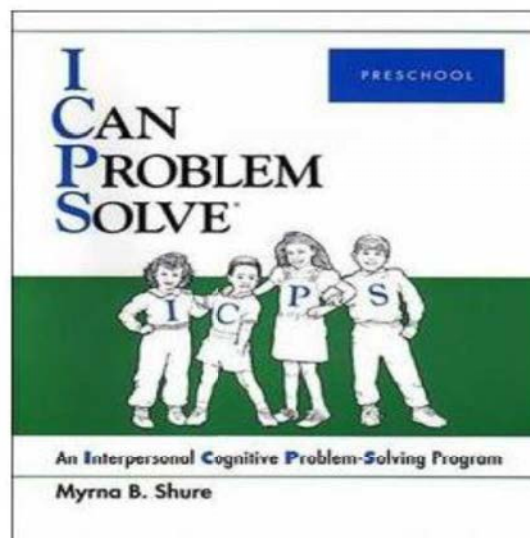
problemas, aumenta la sensibilidad hacia los demás y produce una mejora en el rendimiento académico.

El beneficio para los profesores se manifiesta en una mejora del clima de aula, disminuyen las interrupciones en el aula y aumenta la capacidad para resolver problemas.

Basado en 25 años de investigación meticulosa, el ICPS ha demostrado ser extremadamente eficaz para ayudar a los niños pequeños a aprender a resolver problemas interpersonales y prevenir las conductas antisociales. ICPS enseña a los niños a cómo pensar y a qué no pensar. Es un programa independiente que implica el uso de juegos, cuentos, títeres, y juegos de rol para que el aprendizaje sea agradable. Cada lección (consta de 59 lecciones) contiene un *script* maestro, ilustraciones reproducibles, y una lista de materiales fácilmente disponibles.

Las actividades interactivas en el programa ICPS desarrollan habilidades de los estudiantes de pensamiento secuencial, consecuente y alternativas. Los estudiantes comienzan a aprender el vocabulario necesario para entender las relaciones causa-efecto. Trabajan a través de una serie de actividades de aplicación de estos conocimientos a las historias y situaciones que fortalezcan sus capacidades de resolución de problemas. Esto les permite gestionar y resolver los problemas cotidianos con mayor eficacia. Además contiene consejos para la integración de las enseñanzas en otras áreas temáticas, actividades de extensión, hojas de actividades, cartas para padres y un *blackline*. Las investigaciones llevadas a cabo ponen de manifiesto que este programa ha mostrado efectos positivos en el comportamiento.

Figura 23. "I can Problem Solve".



<http://www.dip-alcance.es/accion-dip/>

4.4.3. Proyectos Latinoamericanos

Fundación Alternativa Social y Educativa (Argentina)

Este programa de prevención de la violencia está dirigido a escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal de San Carlos de Bariloche (Argentina). En concreto, el programa se ejecuta en escuelas públicas que atienden a poblaciones de bajos recursos e indígenas (mapuches) que viven en la periferia de la ciudad de San Carlos de Bariloche, así como en colegios privados, con altos índices

de violencia. La edad de los beneficiarios oscila entre los 4 y 18 años.

El programa desarrolla e introduce un modelo de resolución de conflictos basado en la mediación entre pares en la educación formal y no formal, para contribuir a disminuir o evitar el uso de la violencia como camino para resolver diferencias interpersonales.

El objetivo general del proyecto pretende poner en marcha un proceso dinámico de desarrollo de conciencia social sobre la necesidad de la construcción de una convivencia pacífica y contribuir al mejoramiento de la relación en la escuela, y en la sociedad, a partir de la introducción de la mediación entre pares como método de resolución no violenta de los conflictos.

Sus objetivos específicos son:

- a) Prevenir la violencia en población de riesgo.
- b) Instalar Programas de Mediación de Pares en las escuelas públicas y privadas de la región incorporándolos al Proyecto Educativo Institucional.
- c) Enseñar a los niños, niñas y jóvenes, actos pacíficos para afrontar sus conflictos y borrar la violencia como solución.
- d) Sostener el proyecto a través de una red social de Apoyo Solidario constituida por los tres sectores: público, privado y ONG.

El programa que ha sido aplicado ha logrado reducir los niveles de violencia en las escuelas entre alumnos e, incluso, en relación a los profesores y directivos (el programa se puede consultar en la siguiente dirección:

<http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/proyectos/doc/Proyecto.PrevenicionViolencia.Argentina.pdf>).

Paz Educa (Programa de prevención de la violencia escolar, Chile)

El Programa Paz Educa está basado en un modelo de intervención conocido como “Apoyo positivo al estudiante” (*Positive Behavior Support*) desarrollado por la Universidad de Oregon, en Estados Unidos, desde hace más de 17 años. Es un programa para identificar y organizar prácticas escolares efectivas, especialmente dirigidas a aquellos estudiantes que presentan problemas significativos de conducta.

En un principio se desarrolló como una forma de abordaje alternativo pensando en aquellos niños que presentaban problemas significativos de agresión y daño a sí mismos. Con el paso del tiempo y del desarrollo metodológico, se fue trabajando con un rango más amplio de estudiantes y en distintos contextos.

Esta forma de trabajar con escuelas entiende que prevenir la violencia escolar no es algo aislado, sino que requiere de un abordaje integral del fenómeno, promoviendo un clima institucional favorable para el desarrollo educacional, en conjunto con todos sus actores y estamentos.

El sistema escolar actual tiene el desafío de apoyar a los alumnos de una forma integral. Más allá de intervenir en episodios concretos de violencia, la idea es desarrollar un trabajo completo para prevenirlo. La mirada ya no sólo está centrada en determinados alumnos “problema”, sino que involucra a toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, asistentes de la educación, directivos, etc.

El Programa Paz Educa sigue la misma lógica del SWIS, pero adaptado a las variables propias de las escuelas chilenas, buscando convertirse en una herramienta de soporte de gestión escolar, que impacte positivamente en la convivencia entre los alumnos del centro.

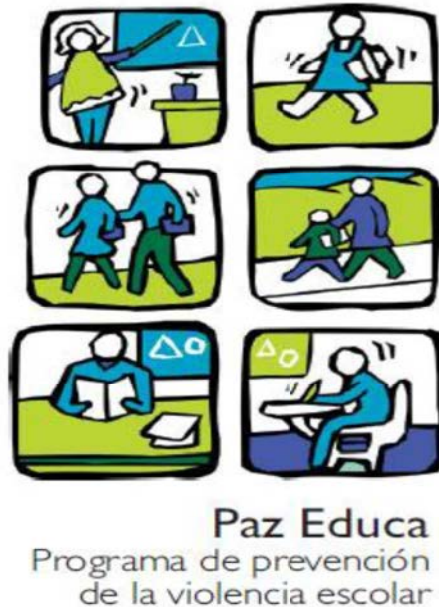
Entre los principios orientadores por los que se rige el Programa destacan:

1. Adhesión a las ciencias de la conducta.
2. Se reconocen y seleccionan intervenciones prácticas de acuerdo a los contextos donde los problemas de conducta ocurren.
3. Enfatizar y reconocer que los valores sociales aumenta el sentido y efectividad de una intervención en la cultura de cada individuo.
4. Adopción de una perspectiva: la escuela es vista como una unidad de análisis.

El Programa Paz Educa enfatiza los siguientes elementos:

- a) Es *integral*, puesto que aborda intervenciones en distintos niveles del sistema (escolar, aula, familiar, individual).
- b) Es *preventivo*, ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas.

Figura 24. Programa "Paz educa".



Fuente: www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/paz_educa_prevenion_violencia_escolar.pdf

Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz (Brasil)

En el 2004, y dado los resultados positivos del "Programa Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz en el ambiente escolar y su entorno", el Ministerio de Educación decidió ampliar la experiencia de abrir las escuelas los fines de semana y, en colaboración con la UNESCO, poner en marcha el "Programa Escuela Abierta: educación, cultura, deporte y trabajo para la juventud", ya presente en todos los estados brasileños.

El Programa ha demostrado ser una alternativa que ayuda a que las escuelas se conviertan en referentes significativos de pertenencia, participación y aprendizaje para los jóvenes y sus comunidades. El objetivo consiste en que las escuelas sean capaces de incorporar, en las programaciones que ofrecen los fines de semana, las demandas de la juventud, así como sus experiencias artísticas y culturales, fortaleciendo la participación de los estudiantes y de los jóvenes en las actividades de la escuela.

Centrado en los jóvenes, el Programa Abriendo Espacios se creó basado en una serie de estudios sobre juventud llevados a cabo por la UNESCO, en Brasil. Tales estudios revelaron que los jóvenes eran, y siguen siendo, el grupo que más se involucra en situaciones de violencia, tanto en cuanto agentes que como víctimas. La mayor parte de esos actos violentos tienen lugar los fines de semana, en las regiones periféricas, con la participación, mayormente, de jóvenes de clases empobrecidas y en situación de vulnerabilidad.

A parte de esto, gran parte de las escuelas, especialmente las ubicadas en las periferias de las grandes ciudades, estaba involucrada en situaciones de extrema violencia.

El “Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz”, se sitúa en el marco más amplio de actuación de la UNESCO, la concreción cotidiana de la cultura de paz, el fortalecimiento del concepto de educación para todos a lo largo de la vida, la erradicación y el combate a la pobreza y la construcción de una nueva escuela para el siglo XXI, caracterizada como «escuela-función», y no como «escuela-emplazamiento», es decir, una escuela que, en la práctica, contribuya al desarrollo humano e integral de sus alumnos y de la comunidad.

El “Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz” es una acción de inclusión social y enfocada al joven, a la escuela y a la comunidad, actuando directamente en la mejora de la calidad de la educación y en la creación de un nuevo significado para la escuela. Asimismo, es también una acción de inclusión educativa, dado que forja la mejora del aprendizaje y la relación alumno-maestro-escuela, favoreciendo el desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes.

La experiencia del Programa Abriendo Espacios les posibilita a los jóvenes y a sus familias participar en actividades inaccesibles a la mayoría de las comunidades en situación de vulnerabilidad social. Para los niños, los talleres desarrollados los fines de semana significan la recuperación del derecho a la infancia, ya que juegan, cantan, hacen teatro, artesanía, practican fútbol, voleibol y otras tantas actividades.

El Programa Abriendo Espacios también es una herramienta importante para la prevención de la violencia y la promoción de la cultura de paz, pues contribuye al impulso de cambios significativos para con los altos niveles de violencia que, en general, afectan a las comunidades vulnerables y a las propias escuelas que participan en el programa.

El programa no sólo se vale del espacio escolar, pues para su ejecución depende de la participación del conjunto de miembros institucionales: directores, maestros y personal auxiliar. Sus actividades se incorporan a las prácticas educativas y a otras iniciativas que se hallan en curso, utilizando los materiales y medios de éstas. Pero el Programa Abriendo Espacios cuenta con los recursos humanos y materiales de la escuela, y su propuesta debe estar plenamente integrada al proyecto político-pedagógico, con énfasis en el joven, en la propia escuela y en la comunidad.

La experiencia del Programa Abriendo Espacios pone de relieve también el ensanchamiento del universo cultural tanto de los jóvenes como de los maestros; el acercamiento entre la escuela y la familia; el reconocimiento del espacio escolar como una instancia que salvaguarda y no expone a la juventud a situaciones de violencia; la posibilidad de plasmar nuevas opciones de vida en conjunto entre jóvenes de diferentes grupos, dentro o fuera de la misma; y el establecimiento de un mayor acercamiento y

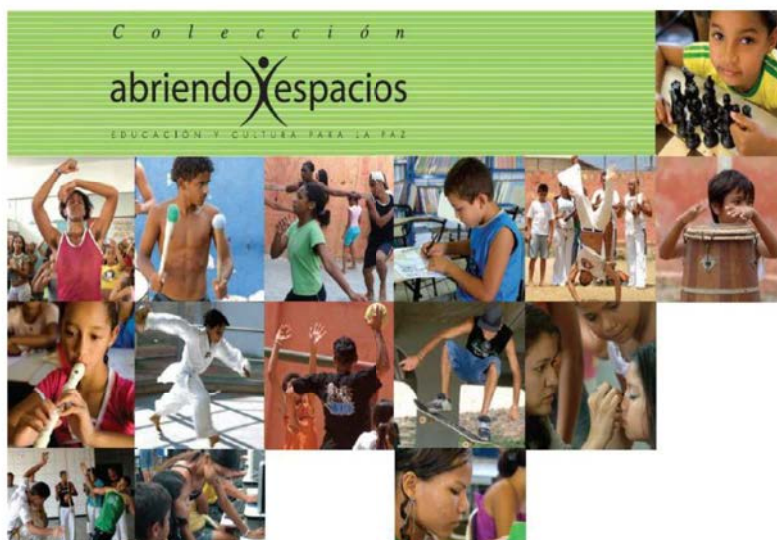
solidaridad entre jóvenes, maestros y comunidades, viabilizando espacios de diálogo, encuentro y afectividad.

En el programa se combinan distintas estrategias, al objeto de hacerlo más atractivo para los jóvenes y la comunidad. Dichas estrategias, de manera sucinta, son: la valoración del rol del director; la valoración del alumno, del maestro y de la escuela; el ejercicio del diálogo; el trabajo colectivo; la participación de la familia y de la comunidad; la creación de un nuevo significado del espacio físico; el aumento de la sociabilidad y la construcción del sentido de pertenencia. En su conjunto, estas estrategias contribuyen a crear un buen «clima escolar», un factor importante para reducir la violencia.

A continuación concretamos los elementos distintivos del “Programa Abriendo Espacios” que están basados en principios, valores y conceptos propuestos por la UNESCO:

1. El respeto y la valoración de la educación de calidad y del rol de los educadores –maestros, directores y otros miembros de la comunidad escolar– que redundan en constantes y periódicas formaciones continuas, producciones de publicaciones destinadas a ellos, y otras actuaciones.
2. La importancia de la integración entre las tareas regulares de la escuela (y su proyecto pedagógico) y las desarrolladas los fines de semana.
3. La importancia que significa la integración de la dirección pedagógica de la escuela (definidores y ejecutores de las líneas pedagógicas), a fin de llevar a cabo la planificación de las acciones del fin de semana junto con la coordinación del programa.
4. La práctica de una relación democrática y caracterizada por el diálogo con los colaboradores y con toda la comunidad escolar.
5. La construcción y definición, junto con los socios locales, de las etapas y actividades del programa.
6. La valoración y la promoción de la cultura local, y el deseo de entablar relaciones positivas con la comunidad local.
7. La detección y la valoración de las personas talentosas locales.
8. La valoración y el estímulo de la participación de las organizaciones no gubernamentales comunitarias.
9. La práctica de la comunicación permanente y del constante flujo de información entre los profesionales involucrados en el programa.
10. La elaboración constante de publicaciones sobre temas relacionados con el programa, como importante vehículo de producción y difusión del conocimiento;
11. la definición de los criterios de «riesgo y vulnerabilidad social» como fundamentales para seleccionar a las escuelas que participarán en el programa.

Figura 25. Programa Abriendo espacios.



Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191907s.pdf>

Programa Nacional Escuela Segura (México)

Desde el planteamiento de que la seguridad en la educación básica es una condición imprescindible para que niños y adolescentes estudien y aprendan, que implique el resguardo de su integridad física, afectiva y social en la escuela, así como el entorno comunitario que rodea las escuelas, este Programa apunta a que la escuela contribuya a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares. Mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas.

El Programa Nacional “Escuela Segura” forma parte, desde julio de 2007, de la estrategia nacional de seguridad “Limpiemos México”, la cual establecen vínculos de colaboración con diferentes instituciones.

Este Programa tiene como objetivo general “consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos”.

Los objetivos específicos se concretan en los siguientes:

- Promover el desarrollo de competencias para la convivencia democrática y el ejercicio de los derechos humanos como una vía para fortalecer la cultura de la prevención en las escuelas.

- Favorecer la convivencia democrática, solidaria y respetuosa en la comunidad escolar, con la participación de maestros, padres de familia y alumnos, para la generación de ambientes seguros.
- Impulsar acciones que favorezcan la seguridad en la comunidad escolar y la protección ante riesgos potenciales del entorno comunitario, en colaboración con las autoridades municipales, estatales y federales, así como con organizaciones de la sociedad civil.
- Impulsar una cultura de paz en las comunidades escolares sustentada en el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas hacia la prevención y el autocuidado ante situaciones de riesgo social como la violencia, las adicciones y la delincuencia.
- Potenciar la formación ciudadana que se brinda a los alumnos a través del currículo de educación básica en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Cultura de la Legalidad y de otras que contemplan aspectos del cuidado de la salud, la prevención del consumo de sustancias adictivas, la negociación y el diálogo para resolver conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo de un plan de vida identificado con el mejoramiento de la convivencia social.
- Orientar, monitorear y evaluar las experiencias generadas en las escuelas, zonas escolares y entidades para la construcción de ambientes democráticos y seguros en las escuelas.

El Programa Nacional de “Escuela Segura” es una oportunidad para desarrollar, en los educandos, herramientas para la prevención las cuales les hacen competentes para la convivencia ciudadana al promover en ellos un alto sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia quienes les rodean.

El Programa Escuela Segura centra su atención en aquellas situaciones que representan riesgos para el bienestar y la convivencia escolar. Entre tales situaciones se destacan aquellas relacionadas con diversas manifestaciones de violencia, el consumo de sustancias adictivas y prácticas delictivas. Todas ellas merman los vínculos de confianza para emprender acciones orientadas al logro de aprendizajes.

Por ello, el Programa representa una contribución al desarrollo de competencias ciudadanas. Tales competencias implican un aprovechamiento de los aprendizajes que se promueven desde el currículo para el conocimiento y cuidado de sí mismo, la resolución no violenta de conflictos, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, y la participación social. De este modo, las acciones del programa implican la identificación y el establecimiento de formas de convivencia donde prevalezca el respeto, la solidaridad, la reciprocidad, el buen trato, la responsabilidad, la colaboración y la justicia.

El Programa Nacional Escuela Segura aborda la seguridad escolar desde tres dimensiones: la participación social, la gestión escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas.

- La participación social comprende la colaboración de padres de familia, maestros y alumnos en la conformación de redes de prevención alrededor de la actividad escolar. Asimismo, incluye la articulación de esfuerzos con instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, las cuales contribuyen a que las escuelas consoliden sus condiciones de seguridad.
- La gestión escolar consiste en el desarrollo de acciones relacionadas con la organización de la escuela. Tales acciones requieren propiciar un ambiente de convivencia democrática que favorezca la participación, la discusión y el análisis de situaciones y problemas que afectan el bienestar de la comunidad escolar. Este campo de acción demanda la toma de acuerdos entre maestros, personal directivo y alumnos en torno a la manera de resolver conflictos, discutir y revisar las normas que regulan la vida escolar y propiciar la participación en asuntos de interés colectivo.
- El desarrollo de competencias ciudadanas apunta al aprovechamiento de los aprendizajes que los alumnos logran a través de las diferentes asignaturas del currículo, especialmente aquellas que promueven el análisis de situaciones de riesgo, medidas de prevención, compromisos con el cuidado de uno mismo y de los demás, así como la reflexión sobre la perspectiva y la actuación ética.

El programa incluye una sección de materiales (del programa, de apoyo y multimedia) y diversas experiencias.

Figura 26. Programa Nacional “Escuela Segura”.



Fuente: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=campos>

Programas Convivencia Escolar (Paraguay)

No nos consta que en Paraguay exista una página Web dedicada a la prevención de la violencia escolar. De igual manera, podemos referirnos a proyectos institucionales que aborden también esta problemática, salvo algunas actuaciones de forma muy puntual (Lobo Espinosa, 2011).

Si podemos decir que, dado que los casos de violencia escolar que saltan a la luz constantemente, el Congreso ha sancionado una ley “contra el acoso escolar en las instituciones educativas públicas y privadas”, con el fin de prevenir el acoso u hostigamiento en las escuelas.

El texto de ley establece en su primer artículo que “La presente Ley tiene por objeto definir, prevenir e intervenir en los diversos tipos o modalidades de acoso u hostigamiento escolar en el ámbito educativo; así como adoptar las medidas que correspondan, de conformidad con las normas de convivencia de cada institución educativa, debidamente aprobadas por el Ministerio de Educación y Cultura, acorde con las buenas costumbres y las legislaciones vigentes. Dichas normas serán aplicables a las instituciones de enseñanza de gestión pública, privada o privada subvencionada de toda la República”.

También se establece que son bienes jurídicos protegidos la integridad física y psíquica de los alumnos.

De acuerdo con el artículo 2º “el acoso u hostigamiento escolar es toda forma de violencia física, verbal, psicológica o social entre alumnos, que se realicen de manera reiterada en el ámbito educativo, generando en la persona afectada un agravio o menoscabo en los niveles de educación inicial, básica y media.

La ley sanciona el Poder Legislativo no establece sanciones punitivas, pero sí preventivas y correctivas que deben ser impuestas por el Ministerio de Educación y Cultura.

El artículo 6º de la referida norma refiere. “La autoridad de aplicación deberá diseñar e implementar en un plazo máximo de un año, los mecanismos adecuados para prevenir e intervenir ante las situaciones de acoso u hostigamiento escolar, los cuales deberán ser incluidos en la reglamentación de la misma.

Los docentes, así como los equipos técnicos de las instituciones educativas que se conformen para tal efecto, tendrán a su cargo la implementación de los mecanismos y procedimientos diseñados para la atención de casos de acoso u hostigamiento escolar.

El Ministerio de Educación y Cultura será el responsable de la formación y capacitación de los docentes, a fin de que éstos incorporen los conocimientos y las prácticas necesarias para la aplicación de la presente ley”.

El artículo 7º, por su parte prevé: “una vez determinada la existencia de la situación de acoso u hostigamiento escolar, como resultado del procedimiento realizado, de conformidad con lo dispuesto en la reglamentación de la presente ley en las normas de convivencia de cada institución educativa, se aplicarán las siguientes medidas: a) Medidas de prevención: se aplicarán para disminuir las consecuencias del daño generado y evitar la reiteración de las situaciones de acoso u hostigamiento escolar detecta-

do. Las medidas de intervención se clasifican: 1. Medidas de Urgencia: se aplicarán a fin de garantizar la inmediata seguridad y protección de la persona afectada por la situación de acoso u hostigamiento escolar y, en cuanto a los supuestos acosadores, precautelar sus derechos procesales en dicha situación; 2. Medidas de protección y apoyo: 2.1. Acompañamiento individual, grupal y familiar por parte del equipo técnico idóneo de la institución educativa, y 2.3. Intervención de otras instituciones u organismos especializados en la atención de estas situaciones.

Figura 27. Página Web Ministerio de Educación y Cultura.



Fuente: F:\paraguay_3.mht

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se dedica a la metodología de la investigación. En el mismo proponemos y justificamos el paradigma “emergente” pragmático y el método de investigación educativa como los más indicados para realizar la investigación, tanto por la naturaleza como por los objetivos planteados y ser el más adecuado cuando investigamos dentro del ámbito de la educación.

A lo largo del capítulo se expone y desarrolla en sus fases el método de investigación educativa, se contextualiza el país donde se lleva a cabo el estudio; se diseñan, elaboran y validan los instrumentos que se utilizan para la recogida de la información; se hace un análisis de datos -tanto los de tipo cuantitativo como cualitativo- y se finaliza con la discusión de resultados, estableciendo similitudes y diferencias con otras investigaciones.

5.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Los distintos paradigmas en investigación educativa han suscitado un largo debate en las ciencias de la educación sobre la posible unidad o diversidad epistemológica de las mismas. Este debate se ha centrado en torno al tipo de conocimiento que cada paradigma propicia. Muchas son las publicaciones que se han hecho eco de esta polémica, pero donde más se ha puesto de manifiesto durante los últimos años es en el órgano de difusión *Educational Researcher* de la *American Educational Research Association*.

La investigación científica se basa en ciertos supuestos epistemológicos (Walker y Evers, 1988), que conducen a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras que como denomina Kuhn (1962) son los paradigmas, es decir, un conjunto coherente de valores, postulados, fines, normas, lenguajes y formas de percibir, comprender y llevar a cabo la investigación. En la práctica, muchas de estas orientaciones no son nítidas o puras, pues existen muchos cruces de posturas teóricas y metodológicas. En el caso de las ciencias sociales, la literatura especializada ofrece un cierto acuerdo a la hora de detectar y destacar unas pocas grandes líneas paradigmáticas en la investigación (Popkewitz, 1984 y Guba, 1990).

De acuerdo con esto, en general, podemos hablar que existen dos grandes líneas, a saber, la *empírico-analítica*, de base positivista-racionalista; la *humanístico-interpretativa*, de base naturalista-fenomenológica; a éstas viene a unirse una tercera línea como es la *crítica*, basada en la filosofía orientada al cambio social. Asimismo podemos hablar de un nuevo paradigma para la educación: el paradigma pragmático.

El *paradigma positivista*, conocido también como metodología empírico-analítica, cuantitativa, científica, sigue los métodos de las ciencias físico-naturales, consideradas como modélicas del conocimiento científico. Este enfoque se basa en los siguientes supuestos básicos:

1. La ciencia es la “ciencia natural”, o sea, aquella sustentada en principios experimentales que implican la manipulación de variables independientes y la medición de variables dependientes.

2. La ciencia se basa en leyes universales que establecen regularidades entre variables, las que se fundan sobre bases probabilísticas y estadísticas.

3. La ciencia se edifica sobre esquemas observacionales que posibilitan tanto la identificación de las regularidades descritas en las leyes, como su puesta a prueba.

Basándose en la filosofía realista -que defiende que el mundo se puede captar tal y como es- la realidad sólo es posible a través del método científico. Fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, de manera que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de sí.

En este enfoque, predomina el método deductivo y las técnicas cuantitativas. La indagación científica se produce formulando hipótesis, a partir de la teoría. Se buscan relaciones entre las variables que permitan predecir resultados manipulando las variables explicativas.

Este ha sido el enfoque de investigación que más ha predominado, con importantes aportaciones, no discutibles; pero a lo que no resta relevancia a su capacidad para resolver algunos problemas educativos y sociales, que demandan otro tipo de aproximaciones.

En relación a esto último, Martínez Miguélez (1997) señala que el problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico -que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación- resulta *corto, insuficiente e inadecuado* para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo de este siglo, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias sociales. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos

muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

El segundo paradigma toma diversos nombres como *humanístico-interpretativo*, cualitativo, constructivista, hermenéutico, simbólico, fenomenológico, etc. Tiene su origen más remoto en la aparición de las ideas kantianas, en el contexto de la filosofía cartesiana.

Aunque se trata de un enfoque que tiene varios siglos, su aplicación como marco de investigación en el ámbito de las ciencias sociales es bastante reciente. A diferencia del enfoque empírico-analítico, este paradigma engloba diferentes enfoques como la fenomenología, la etnografía, el interaccionismo-simbólico, etnometodología, etc. El enfoque cualitativo tiene como características que intenta comprender la realidad a través de los propios sujetos, la realidad es múltiple y dinámica, utiliza contextos naturales, tiene una perspectiva holística y el investigador forma parte de la investigación. Como se ha dicho, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. En su libro “*Metafísica*”, Aristóteles afirma que el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías. En efecto, toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas y sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas.

El tercer paradigma es el *enfoque crítico*. La teoría crítica tiene su origen en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas.

El cuarto paradigma de *enfoque pragmático* tiene origen en la corriente de analistas como Carr y Kemmis (1983), Morin (1985) y Nisbet (1988), entre otros. Estos autores ven al nuevo paradigma para el cambio como el único medio para resolver los problemas epistemológicos que tiene planteados la investigación desde una perspectiva praxeológica (estudia la estructura lógica de la acción humana) caracterizada por la interacción entre acción y reflexión.

El paradigma pragmático, que es el que fundamenta nuestra investigación, es de naturaleza híbrida entre los paradigmas experimental y hermenéutico, y el que “mejor encuadra la realidad conceptual y metodológica de la *investigación educativa*”. Se trata de un enfoque reactivo de la investigación que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualizada.

Dada la importancia para nuestra investigación caracterizamos al paradigma pragmático por lo siguiente:

- Fundamentación epistemológica en el construccionismo social.
- La realidad es múltiple, holística e interrelacionada.
- El modelo básico de investigación es la ideografía.
- Tiene como finalidad la solución de problemas concretos.
- Se investiga sobre todo en situaciones naturales.
- Se emplean datos tanto cuantitativos como cualitativos.
- El principal nivel de análisis es el molecular.
- La principal fuente de conocimiento es la observación.
- Se trabaja con grande volúmenes de datos.
- Se enfatiza la predictibilidad de la conducta.
- Se busca la mejora de los programas sociales.
- El método de investigación que utiliza es la “investigación evaluativa”.

La polémica sobre los paradigmas de investigación, que se ha centrado en gran medida en el debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo, podría remontarse a tiempos antiguos, pero se empieza a formalizar en los términos actuales durante el siglo XIX, cuando se ponen de relieve las diferencias en el objeto de estudio entre las ciencias humanas y las naturales. Sin embargo, en el ámbito estrictamente educativo la convivencia entre los paradigmas positivistas y humanista ha sido bastante buena, salvo en la década de los años sesenta.

En este viejo enfrentamiento, “controversia” y “convivencia” entre paradigmas”, Walker y Evers (1988) encuentran tres posiciones diferenciadas: a) la de *incompatibilidad* entre paradigmas, que compiten de manera irreconciliable (para el investigador cuantitativo existe una realidad externa, independiente de la mente, cuya observación suministra el fundamento epistemológico); b) la tesis de la *diversidad complementaria* (sostiene que los paradigmas son compatibles, no competitivos y que son complementarios, bien para problemas diferentes, bien para análisis desde diferentes perspectivas); c) tesis de la *unidad paradigmática* (existe una gran diversidad de métodos que se complementan, permitiendo abordar los problemas desde múltiples perspectivas, dependiendo de la finalidad y circunstancias de la investigación. Tendrá que ser el investigador quien tome las decisiones más apropiada).

Analizados brevemente estos tres enfoques de investigación, queremos traer a colación las palabras de Bisquerra (1989) que utiliza la expresión “espectro metodológico”. Con esto lo que viene a decir es que no existen métodos puros y que las investigaciones presentan características de varios de ellos aunque siempre hay uno que predomina. La elección del diseño de investigación debe estar en función del propósito de esa investigación y del planteamiento general de la misma. De esta ma-

nera, el método debe ser una guía que oriente el trabajo del investigador, en función de las características de la investigación.

En este sentido, Cook y Reichardt (2000) sostienen que los atributos de un paradigma no están inherentemente ligados a los métodos, de tal forma que la concepción global no determina totalmente la elección de métodos. En esta elección, debemos tener en cuenta la situación concreta de investigación en la que estemos.

En esta dirección cada vez son más los autores que defienden no sólo la posibilidad, sino la conveniencia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos cuando el objeto de estudio lo requiera. No vamos a realizar, en este momento, un extenso listado de autores que defienden esta postura (profundizaremos en otro apartado) que haga la lectura farragosa, baste citar sólo a algunos de ellos.

En palabras de Eisner (1987), de hecho, la ciencia emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y el cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción que ninguno de ellos podría dar por separado. Como dice Pérez Serrano (1994:62), “un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno o de otro, si así se logra una adaptación flexible a su problemática”.

En esta dirección, Anguera (1985:133), afirma que “desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia”.

Como síntesis a esta temática nos viene bien el comentario que realiza Martínez Miguélez (1997), cuando afirma que a fin de cuentas, eso es lo que somos también cada uno de nosotros mismos: un “todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural-espiritual” que funciona maravillosamente y que constituye nuestra vida y nuestro ser. Por esto, el ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo. Y cualquier área que nosotros cultivemos debiera tener en cuenta y ser respaldada por un paradigma que las integre a todas.

Todo este hilo conductor nos ha de servir para fundamentar nuestra investigación desde el punto de vista metodológico, centrándonos en el ámbito educativo y en la investigación evaluativa.

La *investigación evaluativa* se ha convertido en las últimas décadas en una parcela muy relevante de actividad investigadora en todos los ámbitos científicos y, de manera muy especial, en las ciencias sociales, en general, y en educación, en particular. Cada vez son más los investigadores que trabajan en este campo, y muchos más los que incorporan en sus planteamientos sus principios, criterios y estrategias metodológicas.

Los orígenes de la investigación educativa se sitúan a finales del siglo XIX, con la aparición de la pedagogía como metodología científica. Desde entonces, la investigación educativa ha recorrido un camino marcado por el positivismo. Esta corriente ha conducido a la investigación a la profundización de nociones de objetividad, racionalidad y verdad en las que el conocimiento tiene un papel instrumental en la solución de los problemas educativos y, en los cuales, los problemas sociales y educativos se han restringido a explicaciones desde el punto de vista estadístico y cuantitativo. En consecuencia, en la actualidad, la investigación social y educativa de carácter positivista es objeto de serios cuestionamientos por su visión reduccionista del ser humano, la falta de respuesta a los problemas actuales del hombre, su interpretación sesgada de la realidad y del mundo, o la restricción que impone a sus métodos para abordar diversos escenarios y problemas humanos y sociales.

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad absolutamente necesaria. Antes esto, surge la investigación educativa, como disciplina que en palabras de Arnal y otros (1994) trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

La investigación educativa no está guiada por paradigmas teóricos tan unificados e integrados como los que se dan generalmente en las ciencias de la naturaleza. De ahí, la existencia de una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas. Como escribe Sáez (1996:322), “la investigación educativa se guía por diversos paradigmas teóricos y metodológicos, es de naturaleza interdisciplinar, cumple funciones diversas de carácter básico o aplicado y es realizada frecuentemente por los propios agentes educativos”.

Los términos investigación y evaluación aparecen, con frecuencia, entrelazados y en algunos momentos confundidos en la literatura que aborda este tema. Según indica Weis (1991), la investigación evaluativa representa una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones, ya que se basa en una información objetiva acerca de los diversos campos objeto de análisis, para tomar decisiones bien fundamentadas entre los mismos.

Cuando hablamos de investigación evaluativa, estamos tratando con un fenómeno complejo, con distintas orientaciones, que tiene un proceso constante de evolución.

Para Patton (1990), el propósito fundamental de la investigación evaluativa consiste en informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para tratar de resolver problemas humanos y sociales. Por tanto, a diferencia de las perspectivas empírico-analítica y humanístico-interpretativa, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativa no es tanto acumular cono-

cimientos sobre el proceso educativo, ni explicar y comprender la realidad educativa, sino la de aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa.

Tradicionalmente, la investigación evaluativa ha sido asociada a la evaluación de programas (De la Orden, 1985; Colás y Rebollo, 1993). En los años cincuenta y primeros de los setenta se hablaba principalmente de evaluación de programas sociales y, de hecho, tenía la conocida denominación de “evaluación de programas”, pero finalmente se ha impuesto la expresión “investigación evaluativa”, porque recoge mejor la amplitud del campo, mientras que la evaluación de programas se limita a la investigación evaluativa directamente relacionada con programas sociales (Owen y Rogers, 1999). La evaluación existe para facilitar la toma de decisiones inteligente. “La investigación evaluativa, entonces, es un tipo, especial de investigación social en relación con los programas, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones” (Escudero, 2005-06:181).

Sin embargo, “la investigación evaluativa es mucho más que la evaluación de programas, aunque reconozcamos que ésta se encuentra en el origen y en el núcleo de aquella” (Escudero, 2011:39). En concreto, este mismo autor contextualiza la investigación evaluativa de la siguiente manera:

- Se trata de un tipo de investigación aplicada que por su orientación, contenido y contexto de realización tiene unas características específicas que la identifican como disciplina.
- Es una investigación que incide en todo tipo de disciplinas y en las prácticas que resultan de ellas, moviéndose desde niveles muy prácticos hasta el nivel conceptual.
- Estudia objetos muy diversos y relevantes para el desarrollo de las políticas sociales.
- Los distintos campos de la investigación evaluativa, programas, centros, personal, etc., tienen muchos niveles de interconexión y solapamiento.
- Se estudia y juzga la calidad de los objetos evaluados desde parámetros y criterios científicos variados y desde diversas perspectivas.
- Los potenciales propósitos de la evaluación son múltiples y variados.
- Se hace para que sea útil, para que sirva a los distintos implicados, con sugerencias alternativas de acción para la toma de decisiones.

En el mismo sentido que Escudero (2011) y De Miguel (1999:346) afirma:

No debemos olvidar, que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso evaluativo es generar la comprensión y explicación de los fenómenos sociales, y generar conocimiento científico, resaltando la dimensión investigadora implícita en toda evaluación, para ello, debemos reflexionar y contribuir a clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas.

Por su parte, Sáez (1996:322) define las características propias de la investigación evaluativa, concretándolas en lo siguiente:

1. Pluralidad teórica y metodológica.
2. Carácter multidisciplinar.
3. Naturaleza intermetodológica.
4. Peculiar relación entre el investigador y los objetos y procesos investigados.

El carácter *plurimetodológico* alude a que es necesario utilizar múltiples modelos y métodos de investigación, pues las metodologías basadas en la observación y experimentación presentan limitaciones en su aplicación al campo educativo.

El carácter *multidisciplinar* significa que los fenómenos educativos han de abordarse desde el esfuerzo coordinado de varias disciplinas.

El carácter *intermetodológico* implica que cada vez se tiende más a la complementación de los procedimientos tradicionales en las ciencias empíricas con enfoques más cualitativos (hay que evitar perspectivas unilaterales).

La *relación peculiar entre el investigador y los objetos o procesos investigados* supone que el investigador forma parte del fenómeno social que investiga la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, que hace que no pueda ser independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.

Una de las funciones de la investigación evaluativa es la de conocer una situación, diagnosticar un problema, con la finalidad de realizar propuestas (programa) para la mejora de dicha situación. En este sentido, Suchman (1967:119) ya escribía que “la investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y desarrollo”.

La evaluación tiene un claro objetivo como es el de servir de punto de partida para la conceptualización y diseño de intervenciones sociales (formulación de políticas y programas). Este tipo de evaluación tiene carácter diagnóstico y se define como “diagnóstico situacional” (Pichardo, 1986). Las intervenciones sociales son respuestas a problemas colectivos que han sido reconocidos como “cuestiones sociales” y que como tales, requieren de una acción intencionada, organizada y colectiva para su solución.

El tipo de investigación que sustenta el presente trabajo es “*estudiar* por qué se producen conductas o comportamientos en una realidad, la escolar; *identificar*

componentes o acciones desencadenantes, así como elementos específicos del entorno, que sirvan de base para *elaborar* un programa”. Por lo tanto, nuestro principal objetivo, en esta fase, es de tipo diagnóstica-evaluativa.

En consecuencia, nuestra investigación evaluativa se plantea en un contexto real, al servicio de las políticas sociales, es decir, al servicio del cambio y del desarrollo social y que, por lo tanto, es un instrumento intermedio de ayuda a otras disciplinas y ámbitos como la educación. De manera que trata de resolver problemas que aparecen en distintos ámbitos. Y en este sentido, el evaluador se ve obligado a utilizar el conocimiento teórico en la resolución de problemas prácticos, desempeñando el importante papel de facilitador de la integración de la investigación básica y la práctica (Urban y Trochim, 2009).

Como iremos desarrollando a lo largo de este capítulo, varias son las características de nuestra investigación (sin llegar a ser exclusivas) que se identifican con la investigación evaluativa. A saber:

- El contar con un equipo amplio de investigación.
- La determinación del contexto en el que se pretende solucionar/mejorar el problema.
- El contexto transdisciplinar.
- Realización del trabajo en situación natural.
- El desarrollo de la metodología *ad hoc*.
- El tener varias audiencias implicadas.
- La utilización de datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.
- El gran volumen de información del que disponemos.
- Una amplia implicación social.
- Fijación de unos plazos de realización.
- El nivel de cooperación entre los participantes.
- El planteamiento de sugerencias para toma de decisiones y políticas de mejora.

A la hora de plantearnos una investigación evaluativa disponemos de distintos enfoques, modelos, bien fundamentados, definidos y estructurados y un amplio soporte teórico, metodológico y técnico, que nos debe permitir responder de manera adecuada a las distintas cuestiones que se van planteando en el proceso de investigación, que nos debe ayudar a configurar un organigrama coherente para llevar a cabo la evaluación.

Diversos han sido los autores que han tratado de identificar las fases en el proceso de investigación evaluativa (Pérez Juste, 1994; Tejedor, García-Valcárcel Rodríguez, 1994; Escudero, 1996; Mertens, 1998; Lellis, Mozobancyk y Cimmino, 2009). En nuestro caso, con el fin de responder al proceso de construcción modélica, nos apoyamos en la aportación -mediante una adaptación- que García Llamas

(2003:191) hace de modelo de investigación evaluativa, que recoge los siguientes elementos.

1. *Marco contextual*: permite el encuadre general de la propuesta investigadora, de tal manera que ofrece una serie de informaciones de gran interés para la posterior toma de decisiones.

2. *Marco de ejecución*: en este segundo momento se entra en la fase más operativa de la propuesta investigadora, donde se define con precisión cuáles son los pasos a seguir en el proceso de intervención, recolección y análisis de los datos que nos suministra la muestra

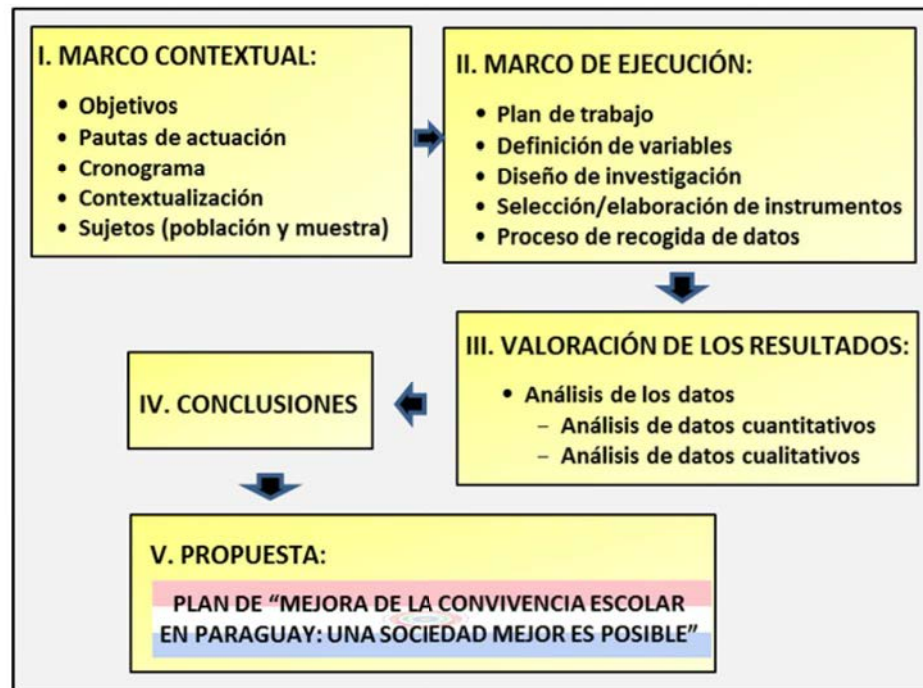
3. *Valoración de los resultados*: es el apartado dedicado a la discusión de los resultados y elaboración de las conclusiones.

5.2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Como hemos señalado, la perspectiva metodológica de nuestra investigación está orientada a la práctica educativa que en 1992, Arnal, Del Rincón y Latorre, señalaban que se diseña y realiza con el propósito de informar sobre problemas prácticos, para tomar decisiones sobre la realidad educativa, como es nuestro caso. Además, al no tener una metodología con entidad propia, nos permite utilizar las dos grandes vías metodológicas que predominan, respectivamente, en las orientaciones empírico-analítica y humanístico-interpretativa (Nisbert, 1988).

A continuación presentamos las fases que sigue nuestro proceso de investigación, que concretamos en un total de cinco, adaptadas al propósito de la investigación y a la realidad donde trabajamos. Se trata, pues, de una adaptación (ampliación y mejorada) del proceso que propone García Llamas (2003:191), en función de las necesidades.

Figura 28. Proceso de investigación evaluativa.



5.2.1. Marco contextual

5.2.1.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Conocer el clima de convivencia escolar desde la perspectiva del alumnado, la familia y el profesorado de Nivel Medio de Paraguay, así como la visión de los supervisores educativos, a fin de presentar propuestas para la mejora.

Objetivos específicos

1. Valorar el clima de convivencia en los colegios desde la percepción del alumnado.
2. Valorar el clima de convivencia en los colegios desde la perspectiva de la familia.
3. Analizar el clima de convivencia en los colegios desde la visión del profesorado.
4. Determinar las conductas violentas que se dan entre compañeros.
5. Determinar las conductas violentas que recibe el alumnado por parte del profesorado.
6. Determinar las conductas violentas que el profesorado recibe procedente del alumnado.
7. Saber las causas de los conflictos.
8. Evaluar la convivencia en la familia desde la perspectiva de los hijos.

9. Conocer los principales problemas de convivencia con los padres.
10. Realizar propuestas para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Cuadro 1. Preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos
¿Cómo podemos valorar el clima de convivencia en los colegios de Paraguay?	Conocer el clima de convivencia escolar desde la perspectiva del alumnado, la familia y el profesorado de Nivel Medio de Paraguay, a fin de presentar propuestas para la mejora.	Valorar el clima de convivencia en los colegios desde la percepción del alumnado, familia y profesorado.
¿Hay comportamientos violentos entre los propios alumnos?		Determinar las conductas violentas que se dan entre compañeros.
¿Se producen conductas violentas de los profesores hacia los alumnos?		Determinar las conductas violentas que recibe el alumnado por parte del profesorado.
¿El alumnado tiene conductas violentas hacia sus profesores?		Determinar las conductas violentas que el profesorado recibe procedente del alumnado.
¿Cómo es la convivencia familiar vista por los hijos?		Evaluar la convivencia en la familia desde la perspectiva de los hijos.
¿Cuáles son las principales causas que son motivo de conflicto entre padres e hijos?		Conocer las principales causas de conflicto entre los hijos y los padres.
¿Cómo se puede mejorar la convivencia escolar?		Realizar propuestas para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

5.2.1.2. Pautas de actuación

En este apartado establecemos las actuaciones que se han de llevar a cabo para dar respuesta a los distintos objetivos planteados. Se trata de que estas pautas sirvan para que las actuaciones estén perfectamente definidas y enmarcadas en el contexto donde se desarrolla la investigación. Por lo tanto, reflejamos el cómo se debe actuar en la investigación evaluativa.

De acuerdo con el propósito de la investigación, diagnosticar la convivencia escolar -desde la perspectiva de los alumnos- en centros educativos en Paraguay, a fin de diseñar una propuesta de actuación, este proceso sigue las siguientes fases:

La *primera fase* de nuestro proceso de investigación, planificación de la investigación evaluativa, está orientada a la preparación de la investigación, desde un primer momento consistente en la toma de contacto al diseño de la misma. Esta fase ha tenido un carácter cooperativo entre la propia investigadora y un equipo amplio de colaboradores formado por supervisores escolares y profesorado.

La *segunda fase* está dedicada a preparación de las personas participantes en la recogida de información (profesorado debidamente coordinado por los supervisores), proporcionado información sobre el objetivo de la investigación y en qué consiste su participación. Asimismo en esta fase se aplican las pruebas y se recoge la información. En el diario de campo se reflejan todas aquellas incidencias significativas durante la aplicación de los instrumentos. Se procede a elaborar las matrices correspondientes para “volcar” los datos obtenidos.

La *tercera fase* consiste en el análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de la información recogida, que lleva a establecer las principales conclusiones a las que llega el estudio y, en consecuencia, la elaboración de propuestas (programa).

Cuadro 2. Fases de la investigación.

PRIMERA FASE: Planificación de la investigación evaluativa
✓ Revisión teórica.
✓ Reunión para delimitar finalidades, objetivos y diseño de la investigación.
✓ Determinar la población objeto de estudio.
✓ Elaboración de los instrumentos de investigación.
✓ Reuniones con las personas colaboradoras.
SEGUNDA FASE: Trabajo de campo. Recogida de información
✓ Capacitación del personal de campo.
✓ Trabajo de campo con la aplicación de los instrumentos.
✓ Recogida de información.
✓ Procesamiento y sistematización de la información.
TERCERA FASE: Análisis de la información y elaboración de conclusiones y propuesta.
✓ Análisis de la información
✓ Discusión de los resultados.
✓ Redacción de conclusiones.
✓ Presentación de propuestas.

5.2.1.3. Cronograma

A continuación presentamos el cronograma que orienta el trabajo de investigación, en función de las actividades realizadas, tiempo y duración aproximada de las mismas (dentro de un proceso interactivo de retroalimentación).

Cuadro 3. Cronograma de actividades.

CRONOGRAMA			
1ª Fase	1. Reunión con colaboradores. 2. Diseño de la investigación. 3. Elaboración y validación de los instrumentos. 4. Estudio piloto cuestionario. 5. Validación de expertos.	8 meses	marzo-octubre (2011)
2ª Fase	6. Aplicación de los instrumentos. 7. Recogida de información. 8. Procesamiento de la información.	5 meses	noviembre-marzo (2011-2012)
3ª Fase	9. Análisis de los resultados, discusión y conclusiones. 10. Redacción del informe final. 11. Elaboración de propuestas.	9 meses	abril-diciembre (2012)

5.2.1.4. Contextualización

Geografía física y humana

Paraguay (en guaraní: *Paraguái*) está ubicado en la parte centro sur y oriental de América del Sur, y en la región norte y noreste del Cono Sur. El territorio paraguayo ocupa dos regiones diferentes separadas por el río Paraguay: la Oriental, que es la más poblada, y la Occidental, que forma parte del Chaco Boreal. Es un país que no posee costas marítimas, si bien riegan sus costas fluviales dos ríos importantes, el Paraguay y el Paraná que desembocan al Río de la Plata. Paraguay limita al Norte con Bolivia y Brasil, al Este con Brasil y Argentina, al Sur con Argentina y al Oeste con Argentina y Bolivia.

Paraguay tiene una superficie de 406.752 Km² y su población de 7.033.000 (año 2009), lo que supone una densidad de 14,9.

Paraguay es un estado unitario que propende a la descentralización. Para los efectos de la estructuración política y administrativa del Estado, el territorio nacional se divide en departamentos (un total de 17), que gozan de autonomía política, administrativa y normativa. Su capital es Asunción, con 542.023 habitantes.

El clima de Paraguay (región Occidental, Chaco) es tropical y subtropical (región Oriental). La región Oriental es húmeda con abundantes precipitaciones a lo largo del año, con 1500 Mm. como promedio.

Tiene dos idiomas oficiales, el español y el guaraní. La moneda oficial es el guaraní.

Economía

Paraguay tiene una economía fuerte y medianamente diversificada. Este crecimiento se ha debido principalmente a la construcción de dos hidroeléctricas que lograron potenciar el crecimiento de la industria y a un gran desarrollo de la actividad agrícola y ganadera, convirtiendo al país en una potencia agrícola a nivel regional. A partir del 2010, el Paraguay está experimentando una importante expansión económica en la región. Sin embargo, este crecimiento todavía no se traduce en mejoras sociales, debido a que la pobreza afecta al 37,8% de la población del país, con un leve descenso del 3% a octubre del 2009. La agricultura y la ganadería son los sectores económicos con el potencial más grande. El sector industrial produce aproximadamente 25% del producto interno bruto de Paraguay y emplea a cerca de 31% de la fuerza laboral (octubre de 2005).

Los principales lazos comerciales y financieros que mantiene Paraguay con otros países son: Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Rusia y la Unión Europea.

Algo de historia

Paraguay fue descubierto por Alejo García y Sebastián Gaboto ambos a las órdenes de España en el año 1524. La ciudad de Asunción fue fundada en 1537 por Juan de Salazar y Espinosa natural de Espinosa de los Monteros (España) siendo consolidada por Juan de Ayolas. Así se dio inicio una larga historia de colonialismo, hasta el año 1811, en que se independizó de España.

En 1862, Francisco Solano López, de 36 años, es elegido Presidente de Paraguay. Con una fina educación- había encabezado en 1853 un viaje de más de un año y medio a Europa, como Embajador de su padre- a fin de obtener reconocimiento de la independencia del país. Sin embargo, a pesar de los consejos de su padre en cuanto a manejar las relaciones internacionales con prudencia, su admiración por Luis Napoleón (a quien conoció en 1853 cuando éste acababa de autoproclamarse emperador) lo llevó a una política cada vez más riesgosa, que culminó en el ataque al Imperio del Brasil (diciembre de 1864) y a la República Argentina (invasión paraguaya a la Provincia de Corrientes, en 1865), que desencadenó la catastrófica Guerra de la Triple Alianza (1865-1870). Las consecuencias de la Guerra de la Triple Alianza fueron funestas, costando la pérdida de dos terceras partes de todos los hombres adultos y gran parte del territorio (incluyendo la que estaba en pacífica disputa con el Imperio de Brasil). La situación creada derivó en un estancamiento económico que se prolongaría durante la siguiente mitad del siglo.

El 4 de mayo de 1954, ya nombrado general, Stroessner dio un golpe de estado con la finalidad de "mantener el orden". En la noche del 2 al 3 de febrero de 1989, se produjo el golpe de Estado protagonizado por el general Andrés Rodríguez contra el dictador Alfredo Stroessner. Con él terminaba la más larga dictadura paraguaya. Las elecciones del 2008, dan la victoria a la Alianza Patriótica para el Cambio. El 20 de

abril de 2008 dejaron como presidente electo del Paraguay al ex obispo Fernando Lugo.

El sistema educativo paraguayo: El contexto histórico

Haciendo un poco de historia, casi al final del milenio, Paraguay se encontró ante una situación histórica imprevista y singular: el abrupto desmoronamiento del régimen de autoritarismo totalitario que imperó en el país por más de medio siglo. En ese sentido, la *transición democrática* -expresión con la que se identifica el período que arranca con el viraje político producido en febrero de 1989- se constituyó en un *hito* histórico a partir del cual se desencadena una onda de cambios en cuanto al funcionamiento del Estado, el manejo del aparato gubernamental, las formas y niveles de la participación ciudadana en las cuestiones públicas, el carácter de las instituciones, etc. Y lo que se presenta como un elemento distintivo de este “cambio de sentido” que experimenta la política paraguaya es, por una parte, la toma de conciencia que adquiere una inmensa mayoría de la ciudadanía en cuanto a estar viviendo una etapa verdaderamente excepcional y, por otra, la decidida voluntad de gestar una etapa de profundas transformaciones de la sociedad paraguaya.

A diferencia de otras transiciones políticas acaecidas en época reciente en América Latina y que acabaron con los regímenes militares autoritarios, tal como han sido los casos del Brasil, Argentina, Chile y Uruguay -por mencionar los ejemplos más cercanos- el proceso que se dio en el Paraguay tuvo rasgos y derivaciones muy diferentes al proceso político y social de estos otros países que igualmente soportaron el agobio de severas dictaduras. Es que en los países mencionados, por contar previamente con una tradición democrática, las *transiciones* que se dieron tuvieron más bien el carácter de verdaderas restauraciones. Contrariamente, en lo que respecta al Paraguay, el proceso de la *transición* se presenta con todas las características, limitaciones y dificultades propias de un intento de “instauración” o construcción institucional.

Otra característica de la *transición* paraguaya, a más de la anotada anteriormente, es la *amplitud* de su alcance. En febrero de 1989 no cambió sólo “lo político”. El espectro que cubría las transformaciones fueron más allá del ámbito meramente político proyectándose con igual ímpetu hacia el ámbito económico, social -y cada vez más nítidamente- a la misma esfera cultural.

Un rasgo igualmente a resaltar de la *transición* paraguaya fue la ilimitada fe que la ciudadanía experimentó en cuanto a la capacidad transformadora de la democracia. La impresión predominante se centraba en la idea que, desaparecida la dictadura e “instauradas” las instituciones democráticas fundamentales, se irían resolviendo casi mecánicamente los grandes problemas que afectaban al país.

Esta firme convicción respecto a la influencia determinante de la democracia sólo fue compartida con otra entusiasta certidumbre que caracterizó a la *transición*:

el valor excepcional de la educación en la tarea no sólo de afianzar la democracia sino de posibilitar el advenimiento “de una nueva sociedad”. Tanto a nivel público como en los diferentes escenarios de la sociedad civil -líderes sociales y simples ciudadanos- coincidieron plenamente en la exaltación del papel de la educación y la responsabilidad que debía ser asumida en el sentido de reformular a fondo el contenido y alcance de la educación.

Los rasgos históricos de la educación paraguaya

En este apartado recogemos las principales ideas expuestas por Rivarola (2000) -dado el buen conocimiento que sobre la transición política/educativa tiene- en las que el autor expone a lo largo de su trabajo “La reforma educativa en Paraguay”.

Hasta fines de la década del sesenta, el sistema educativo paraguayo seguía manteniendo gran parte de sus características históricas. Es decir, un fuerte predominio de las escuelas localizadas en zonas rurales o semiurbanas, altas tasas de alumnos repetidores y deserción, una pronunciada diferencia entre los niveles de calidad entre las unidades educativas rurales y las urbanas, limitada cobertura de la enseñanza media, alta concentración de recursos en la Capital, la diferencia por género en el acceso y retención en la escuela, fuerte proporción de docentes no profesionalizados, alta proporción de escuelas incompletas, escasa atención a las modalidades lingüísticas de la población escolar, etc.

Otro rasgo histórico importante del nivel educativo post primario es el exiguo crecimiento de la educación técnica. Son diversos los factores a los que se atribuye el escaso crecimiento de esta modalidad de educación. Por un lado, el alto costo que requiere su equipamiento, unido al funcionamiento y mantenimiento de los equipos. En un orden más estructural, existe el criterio que un factor decisivo sigue siendo el precario margen de desarrollo industrial del país. De todas maneras, un hecho no menos significativo es la debilidad del sistema educativo tradicional en cuanto a la capacidad de una adecuada conceptualización del mundo del trabajo y el de la tecnología.

La dinámica de la enseñanza media explica en una gran parte la limitada cobertura de la educación superior, debido a lo restringido del sistema de educación secundaria (Paraguay tiene una de las tasas de matrícula en secundaria de las más bajas en América Latina).

Una característica no menos relevante del sistema educativo tradicional y que inclusive se ha venido agudizando en los últimos años es su fuerte tendencia a la *segmentación*. Este fenómeno estructural explica, en gran medida, la forma que históricamente ha caracterizado a la pirámide educacional paraguaya: una extrema agudización en los tramos superiores y un fuerte engrosamiento en la base. Dicha

estructura refleja una compleja conjunción de determinantes que condicionan la capacidad diferenciada de acceso a la educación de los diferentes sectores sociales.

El desarrollo del sistema educativo durante el autoritarismo

Con el golpe militar que lideró el Gral. Stroessner en 1954, se abrió el camino a la consolidación de un régimen político-militar que mantuvo una absoluta hegemonía por más de tres décadas (1954/1989).

La educación fue motivo permanente de preocupación y control de parte de la cúpula de poder por dos razones fundamentales: por una parte, por el reconocimiento de su importancia como un instrumento altamente eficaz de control ideológico y adoctrinamiento. En segundo lugar, el ámbito educativo representaba a la vez un “poder social” importante de controlar y sumar como apoyo del gobierno tanto a través de los múltiples mecanismos de coacción y represión como de los estímulos a través de prebendas. En 1989, año del defenestramiento del régimen stronista, los docentes pertenecientes a los establecimientos públicos y que dependían administrativamente del Ministerio de Educación, conformaban un contingente de veinte mil maestros que, con el agregado de sus respectivas familias, sumaban cerca de cien mil personas. Para asegurar su control y garantizar su fidelidad, el gobierno stronista utilizó varios procedimientos. Uno de ellos, la exigencia de la afiliación partidaria para tener acceso al cargo de docente, reforzada con una recomendación de un dirigente destacado del partido, del gobierno o de algún miembro prominente de las Fuerzas Armadas. Otro recurso sistemáticamente utilizado fue el seguimiento y control de las actividades políticas y sociales de los docentes que se ejercía por medio de los supervisores escolares, en su mayoría militantes activos del partido de gobierno.

Los rígidos controles internos, la insistente propaganda orientada a legitimar al régimen autoritario, el extendido temor a la represión, ponían límites insalvables al desarrollo de una educación plena y liberadora.

En 1989, fecha que marca el final del stronismo, la educación paraguaya podía ser ubicada entre la de menor desarrollo del continente. Y con un agravante fundamental: carente de una mínima base de cultura crítica para iniciar su transformación.

Los cambios educativos en la transición

Un hecho notable de la transición a la democracia fue que la misma contó desde su inicio con una propuesta de transformación profunda e inmediata del sistema educativo legado por el régimen autoritario.

La utilización de la militancia partidaria como requisito y mérito para usufructuar una posición de seguridad y privilegio en el ejercicio de la docencia y el mantenimiento de una carrera en el magisterio, fue un importante factor de discriminación

que afectaba a quienes habiendo accedido al desempeño de tal actividad no siendo simpatizante o afiliado al partido oficial (posición ganada por influencia de parientes influyentes u otros mecanismos), pues debían soportar extremas restricciones, inseguridad y censuras. Sin embargo, existen claros indicios que a pesar de esta perniciosa práctica, una proporción importante de docentes buscaban mejorar su capacitación pero a sabiendas que ante cualquier proceso de postulación a cargos más importantes o de mayor responsabilidad, promoción, participación en encuentros académicos (seminarios, becas, etc.) la alternativa de *elección* presentaría como el mayor escollo la cuestión de la *militancia y méritos-partidarios*.

A pesar de la contundente descalificación del sistema educativo conformado durante el período autoritario, en concreto de sus aberraciones ideológicas, censura y la fuerte partidización de importantes instancias técnicas, como por ejemplo, el de la supervisión, el estilo tutelado de la transición (que posibilitó la pervivencia de parte significativa de la estructura de poder anterior) no dio lugar a que se procediera a un rápido y radical cambio tanto en el plano administrativo como técnico.

Esta negativa representación social fue un elemento cuya significación debe resaltarse en el sentido de haber constituido uno de los principales factores de la fuerza con que -iniciada la transición democrática- la ciudadanía rechazó el modelo educativo organizado y manejado por el autoritarismo. Pero no fue el único argumento ni el más importante. Otro fenómeno de enorme gravitación fue la convicción generalizada de que la instauración de la democracia y su afirmación dependían de la estructuración de una *nueva educación*.

La reforma educativa, apenas superado el intento conservador impuesto por la primera administración nombrada por el gobierno de la transición democrática contó -una vez nombradas las nuevas autoridades- con una serie de factores que impulsaron su avance. Uno de ellos fue el amplio e irrestricto funcionamiento de las instituciones democráticas. Esto posibilitó un escenario propicio en el que emergieron las condiciones necesarias para una libre circulación de la información y, fundamentalmente, el surgimiento de un incipiente "clima crítico".

Desde 1991, la reforma educativa se ha venido desarrollando con continuidad aunque con periódicos altibajos. En su transcurso, son varios los actores que participaron en la misma con diferentes grados de intensidad, sentido y aportes. Los principales agentes de la reforma educativa los encontramos en:

a) El *Ministerio de Educación y Cultura*: que pasó de una primera fase (los dos primeros años de la transición), en la que en el ámbito de este Ministerio predominó una disposición fuertemente conservadora y, por consiguiente, reticente a variar las condiciones de funcionamiento de la institución, a una etapa en la que se puede asegurarse que existía en el Ministerio de Educación una convicción consensuada y firme sobre la pertinencia de la reforma educativa y del papel que les corresponde en tal proceso.

b) El *Consejo Nacional de Educación y Cultura*: este organismo surgió como un instrumento que intentaba dar una señal de *credibilidad* y *seguridad* ante el sostenido reclamo de la opinión pública y la comunidad educativa tendiente a asegurar que, efectivamente, se pusiera en ejecución el deseo de reestructurar a fondo el sistema educativo nacional. Por su solvencia técnica y equidistancia política, así como por el amplio apoyo que le brinda la ciudadanía, representa uno de los más firmes sustentos de la continuidad de la reforma educativa.

c) Los *gremios docentes*: la sindicalización de los docentes se inició en 1989, con el arranque del proceso democrático. el papel de los gremios docentes ofrece contradicciones que son cruciales para el futuro avance de la reforma educativa, en particular porque no es posible desconocer la importancia real que tiene su participación para vigorizar y dar sostenibilidad a los cambios que requiere la construcción de un nuevo sistema educativo.

El sistema educativo actual

En la Presentación del “Plan Nacional de Educación”, se puede leer: “El pueblo paraguayo exige que las cosas se revean en el ámbito educativo y que la escuela, el colegio y la universidad sean realmente espacios de calidad donde se formen las nuevas generaciones”.

El Plan Nacional de Educación 2024 es el documento marco de la política educativa paraguaya, donde se alinean las principales acciones a ser desarrolladas en el sector educativo en los próximos años.

El sistema educativo está estructurado de la siguiente forma: Educación Inicial que va de 0 a 5 años (Maternal, Pre-Jardín, Jardín y Preescolar); tiene carácter obligatorio. La Educación Escolar Básica de 6 a 14 años (formada por tres ciclos de tres años cada uno); es obligatoria y gratuita. La Educación Media de 15 a 17 años (modalidad científica y técnica); tiene una duración de tres años.

La educación es concebida como un bien público y es un derecho fundamental de las personas y el Estado es la entidad que garantiza el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades.

Los desafíos que enfrenta la educación, como factor determinante para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, son cada vez más complejos debidos a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales.

Así, en el *contexto demográfico-cultural*, la población es predominantemente joven (el 62,1% de la población tiene menos de 30 años), con cierta diversidad étnica, cultural y lingüística, caracterizada también por la rápida urbanización de la población y la dispersión poblacional de las zonas rurales.

El *contexto socio-económico* ha pasado de una década de los años ochenta de un bajo crecimiento económico, una profunda crisis en el periodo 1998-2002, a un periodo de crecimiento a partir del 2003, que no ha sido suficiente para mejorar las condiciones de vida de la población. El Informe Nacional de Desarrollo Humano (2007-08), pone de manifiesto la persistencia de altos niveles de desigualdad en la población paraguaya, en el acceso a la educación, salud, tierra, entre otros, así como la falta de políticas integrales que contribuyan a reducir estas desigualdades.

Bien es cierto que se ha registrado un aumento considerable de la escolarización de la población en edad escolar, sin embargo, constituye aún un desafío el ingreso oportuno de la población, la universalización del Preescolar, del 3^{er} ciclo de la EEB (Educación Escolar Básica), el aumento de la cobertura de la Educación Media, así como la mejora de la infraestructura educativa (aulas, sanitarios, mobiliario, etc.) que garanticen condiciones adecuadas de educabilidad.

La *deserción*, por su parte, si bien se registra en todo el sistema educativo, se agrava en el 3^o Ciclo de la EEB y en la Educación Media. Esta situación es preocupante teniendo en cuenta que la cobertura es aún deficitaria en estos niveles. El porcentaje de deserción registrado en instituciones del sector oficial supera ampliamente al del sector privado y privado subvencionado. Asimismo, la deserción es mayor en las instituciones de zonas rurales y en el sexo masculino. El problema de *la deserción se agudiza en la Educación Media* teniendo en cuenta que son pocos los que ingresan en este nivel y aproximadamente el 11% deserta antes de culminar el año lectivo.

En cuanto a la *calidad de la educación*, Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas por el SNEPE (Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo) a los estudiantes del 3^o y 6^o grados revelan un bajo rendimiento de los alumnos en las áreas evaluadas. A estos datos vienen a unirse los resultados del estudio realizado por el Laboratorio de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, sitúan a Paraguay entre los países con un rendimiento inferior a la media regional en las áreas evaluadas.

Los docentes constituyen una de las principales dimensiones para el mejoramiento de la calidad de la educación. Pruebas aplicadas por el SNEPE a estudiantes del 3^o curso de formación docente en áreas básicas dan como resultado un promedio de rendimiento que se mantiene entre el 40% y 60%, evidenciando la precariedad de la formación docente. La Formación Docente ha sido y sigue siendo una de las principales líneas de intervención de los programas educativos en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación desde la implementación de la Reforma Educativa.

Mejorar la calidad de la educación sigue siendo uno de los grandes desafíos de la educación paraguaya y para lograrlo se deberán realizar esfuerzos significativos no solo en aquellas dimensiones que intervienen directamente sobre los aprendizajes, sino también en el mejoramiento de la eficiencia del sistema, tanto interna como en

el uso de los recursos, a fin de aumentar las posibilidades de inversión en la búsqueda de la calidad de la educación.

Los principios orientadores de la gestión del Plan Nacional de Educación 2024, pasan por: la participación ciudadana, la eficiencia (acciones con el menor costo posible y gestionados por los mejores profesionales), la eficacia (mediante la planificación y evaluación en función de las metas y objetivos), la transparencia, la calidad (en los procesos y resultados), la equidad (sin discriminación y mediante la igualdad de oportunidades). En concreto:

1. Garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficacia y equidad de la educación paraguaya como un bien público.

2. Igualdad de oportunidades en el acceso y garantía de condiciones para la culminación oportuna de los estudiantes de los diferentes niveles/modalidades educativos.

3. Gestión de las políticas educativas en forma participativa, eficiente, efectiva y articulada entre los niveles nacional, departamental y local.

5.2.1.5. Sujetos (población y muestra)

Con relación al alumnado de Nivel Medio

Para la selección de la muestra seguimos cuatro etapas bien definidas:

a) *Definición de la unidad de análisis y la población de estudio.* En nuestra investigación, dado el tamaño grande de la población, tenemos que proceder a obtener una muestra representativa. La unidad de análisis está formada por alumnos de Educación Media de la República de Paraguay. La población está formada por alumnos de Educación Media pertenecientes a colegios públicos.

b) *Muestreo.* Se procede a obtener una muestra representativa.

c) *Tipo de muestreo a emplear:* la muestra se va a obtener de forma “aleatoria o probabilística” por “conglomerados” (la unidad muestral -alumnos de nivel medio, conglomerado natural- es un grupo de elementos de la población -niveles no universitarios- que forman una unidad).

d) *Cálculo del tamaño de la muestra:* la selección de las muestras se realiza a través de diversos procedimientos como concretamos más abajo.

Población

Población alumnado

La población está formada por alumnos pertenecientes al 1º, 2º y 3º año de Educación Media de los 17 Departamentos en que está dividido Paraguay, de procedencia colegios públicos. El total de alumnos matriculados es 207.091 (datos del Ministe-

rio de Educación y Cultura, MEC, pertenecientes al curso académico 2009-2010). Por lo tanto, la población asciende a un total de 207.091 sujetos.

Población profesorado

La población está formada por profesores pertenecientes al 1º, 2º y 3º año de Educación Media de los 17 Departamentos de Paraguay, todos trabajan en centros públicos. La población del profesorado asciende a 17.907.

Población padres

La población de los padres coincide con la de los hijos pertenecientes a centros públicos. Por lo tanto, la forma un total de 207.091.

Muestra

Para que la muestra sea representativa hemos tenido en cuenta las recomendaciones de Buendía y otros (1997): su selección, la estructura y el tamaño de la misma.

Según algunas consideraciones, para Arkin y Colton (1975), la muestra representativa para un nivel de confianza de 95,5% (margen de error del 5%), para poblaciones finitas de más de 100.000 sujetos, es de 400 sujetos. Según Vara Horna (2008:217) “si el tamaño de la población es mayor a cien mil, entonces el tamaño de la muestra será suficiente con 370”.

En nuestro caso, utilizamos tres procedimientos (Bugeda, 1974; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; y las tablas de Arkin y Colton, 1995), para la obtención de las muestras, en las que podemos observar una gran coincidencia, como reflejamos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de la población y muestra.

	Alumnos	Profesores	Padres
Población	207.091	17.907	207.091
Muestra	399	391	399
Bugeda (1974)	395	391	395
Latorre, Del Rincón y Arnal (2003)	383	376	383
Tablas de Arkin y Colton (1995)	400	392	400
Muestra definitiva	462	410	408

Para evitar que los efectos de la mortandad estadística, las muestras han sobrepasado los 400 sujetos (en las tres muestras), tras proceder a eliminar a aquellos que no han contestado varios ítems del cuestionario (en caso de ser pocos ítems, se

ha sustituido por la media); otros que modificaron el cuestionario al adaptarlo del formato DIN A4 (formato original: 297-210 mm) al formato 330-216 mm (sistema de medida anglosajón, que se conserva en algunos países latinos), que supuso la duplicación o pérdida de algunos ítems, y aquellos otros cuestionarios que pudimos comprobar que no habían sido contestado por los estudiantes.

Cronbach (1975) llega a comentar que todas las generalizaciones “decaen” como las sustancias radiactivas, tiene “medias vidas”, de modo que después de un tiempo, toda generalización es más historia que ciencia. Este juicio subraya la validez del supuesto naturalista de que las generalizaciones del tipo racionalista no son posibles porque los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y a los contextos en los que se asienta (Guba, 2008).

Las distintas submuestras han sido obtenidas mediante muestreo aleatorio estratificado (17 Departamentos/estratos) y afijación simple (a cada estrato le corresponde aproximadamente igual número de elementos muestrales).

5.2.2. Marco de ejecución

5.2.2.1. Plan de trabajo

El trabajar como docente y supervisora educativa me ha permitido tener un conocimiento exhaustivo de la realidad escolar paraguaya. Una cosa es estudiar las teorías en diversas fuentes y otra aplicar la teoría, la práctica, reconocer y sentir las convergencias y divergencias.

Todas las experiencias vividas -junto con profesionales de la educación de todos los niveles que han participado en el estudio-, además del contacto del día a día con alumnos y padres, nos pone en condiciones de tener un conocimiento profundo sobre la realidad y el contexto en el que trabajamos. El plan de trabajo ha pasado por las siguientes fases:

1ª Fase: en esta primera fase, se ha procedido a mantener contactos y reuniones con todas las personas que han participado en la recogida de datos. A lo largo de las mismas se les explicó la finalidad del estudio y en qué iba a consistir su colaboración. Asimismo se les instruyó sobre las normas a seguir en la aplicación de los cuestionarios, entregándole esta información por escrito.

Para la validación del cuestionario se aplicó una prueba piloto, en las condiciones más parecidas a las que posteriormente se realizó con la versión definitiva. De igual manera, el cuestionario se sometió a una validación de expertos (supervisores educativos), cuya revisión crítica ha resultado valiosa.

Tras la redacción definitiva de los cuestionarios, se procedió al reparto del mismo por todos los Departamentos de la Nación y posterior aplicación a las respectivas muestras, por parte del profesorado que imparte docencia en el Nivel Medio.

En esta fase también se procedió a la elaboración y validación de la entrevista abierta dirigida tanto al profesorado como a aquellos alumnos que presentan conductas violentas.

2ª Fase: coincide con la aplicación de los cuestionarios y entrevista abierta. A lo largo de esta fase se ha tenido un contacto muy directo con los participantes para conocer con todo detalle cómo se desarrollaban cada una de las acciones. Se ha intervenido ante cualquier problema que ha surgido. El diario de campo ha sido un instrumento muy adecuado que nos ha servido para recoger todo tipo de incidencias. El contacto con los participantes se ha realizado de forma presencial, por teléfono y por medio de videoconferencia.

3ª Fase: en este momento de la investigación, se procedió a recoger todos los cuestionarios y registros de entrevista. Los cuestionarios fueron recogidos personalmente en dos momentos, ya que hubo que proceder a una segunda “ronda” para poder completar las muestras. En este caso, la colaboración con el profesorado resultó de gran importancia.

Los datos recogidos han sido vaciados al programa estadístico SPSS v.20. A las respuestas dadas a las preguntas abiertas se les ha aplicado un análisis de contenido.

5.2.2.2. Definición de variables

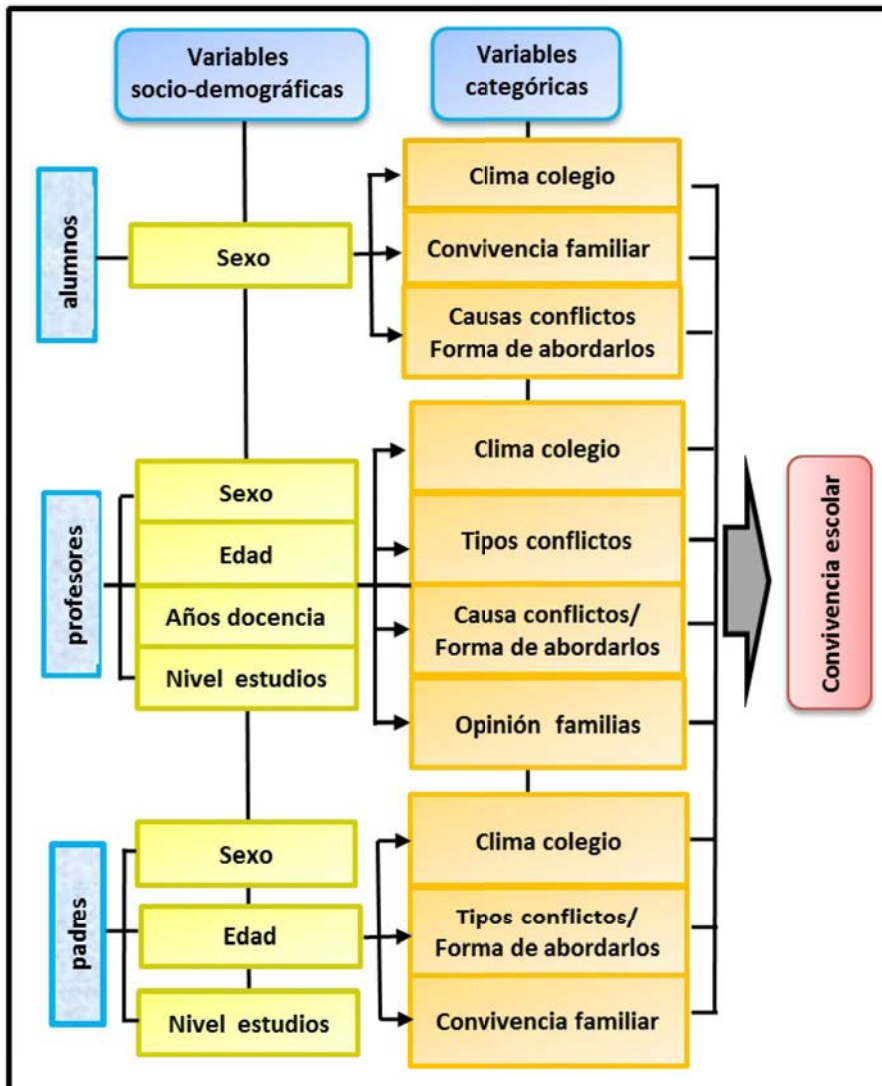
En nuestro estudio podemos identificar las siguientes variables:

a) *En relación al alumnado:* las variables socio-demográficas como el sexo (variable nominal) y el tipo de colegio (variable nominal). Asimismo, destacamos como variables categóricas el clima de colegio, la convivencia familiar, las causas de los conflictos y forma de resolverlos.

b) *En relación al profesorado:* las variables socio-demográficas como el sexo (variable nominal), la edad (variable continua), años de docencia (variable continua) y nivel de estudios (variable ordinal). Como variables categóricas están clima en el colegio, tipos de conflictos, causa de los conflictos y forma de abordarlos y opinión sobre las familias.

c) *En relación a los padres:* las variables socio-demográficas como sexo (variable nominal), edad (variable continua) y nivel de estudios (variable ordinal). Como variables categóricas están clima de colegio, tipo de conflictos y forma de abordarlos, conductas entre compañeros, conductas de los profesores hacia los alumnos, conductas contrarias a la convivencia en los colegios por parte de los hijos, causa de los conflictos en el colegio, a quién acude los hijos en caso de ayuda, la convivencia en la familia y principales temas origen de conflictos entre padres e hijos

Figura 29. Variables objeto de estudio.



5.2.2.3. Diseño de investigación

El estado del conocimiento sobre la violencia escolar, el propio problema planteado y los objetivos formulados, demandan un abordaje metodológico desde el paradigma pragmático, que nos permite utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas desde el enfoque de investigación evaluativa. Se ha seleccionado en cada caso las técnicas consideradas más adecuadas para los objetivos perseguidos, el tipo de datos y los tamaños muestrales.

Como venimos manteniendo parece ser que este viejo problema (cuantitativo *versus* cualitativo) se está superando. Ya Trow (1957:338) escribía:

Cada zapatero piensa que el cuero es lo único que importa. La mayoría de los científicos sociales, incluyendo quien esto escribe, tiene sus métodos favoritos de investigación con los que están familiarizados y en cuya utilización poseen una cierta destreza. Y sospecho que fundamentalmente decidimos investigar aquellos problemas que parecen vulnerables a través de tales métodos. Pero deberíamos, por lo menos, tratar de ser menos localistas que los zapateros [...] y prosigamos la tarea de abordar nuestros problemas con el más amplio despliegue de instrumentos conceptuales y metodológicos que poseamos y que tales problemas exigen. Esto no excluye la discusión y el debate respecto de la utilidad relativa de los diferentes métodos para el estudio de problemas o tipo específicos de problemas. Pero resulta algo muy distinto de la afirmación de una superioridad general e inherente de un método sobre otro, basándose en algunas cualidades intrínsecas que supuestamente posee.

Recogemos a continuación una serie de citas tanto desde la perspectiva de la “complementariedad” (relacionante) de los dos grandes paradigmas hasta la perspectiva de la “complejidad” (envolvente):

[...] discusión que nosotros damos por zanjada con la convicción de que ambos métodos son igualmente científicos y que su utilidad y validez dependen del modo como (y del objetivo para el qué) se apliquen, más que de sus méritos intrínsecos (Ruiz, 1996:97).

Existen importantes razones, tanto teóricas como prácticas, que pueden explicar esta dual construcción metodológica de la ciencia social. Sin embargo, cada vez es más evidente que la separación entre ambas, su mantenimiento en compartimentos estancos y la posibilidad de rebasar las fronteras establecidas, limitan seriamente las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones, válidas precisas y fiables de la realidad social (Bericat, 1998:17).

Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia (Anguera, 1985:133).

Desde el punto de vista de la realidad, la mayoría de las veces se entrecruzan los planteamientos, pues es difícil mantener una línea pura de trabajo, quizás porque [...] la persona es una y la educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. Es preciso no perder de vista la globalidad de la acción y la unicidad de la persona -discente-a quien se forma y con quien se trabaja (Casanova, 1995:17).

El principio que afirmaba que la adopción de un paradigma imponía la como condición el uso de un determinado método, con el cual tradicionalmente se asociaba. De aquí que haya surgido una tendencia, donde ya no se considera un “pecado” el que un etnógrafo use métodos cualitativos y un positivista, procedimientos cualitativos (Cerdeja Gutiérrez, 1994:11).

La vocación analítica de la ciencia positivista genera un saber especializado, reduccionista y fragmentado. Para superar este reduccionismo, el paradigma de la complejidad postula la necesidad de organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinariedad [...] “no un sector o parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador que operan el restablecimiento de conjuntos constituidos a partir de interacciones, re-

troacciones, interretroacciones y constituyen complejos que se organizan de por sí” (Morin, 2001:32).

Para Beltrán (1991), el objetivo de estudio de las ciencias sociales no debería ser visto, abordado y entendido de una manera unidireccional, lo que significa que se hace necesario trabajar en común desde el enfoque que denomina “pluralismo metodológico”.

Como resumen podríamos decir que es ilógico pensar que las metodologías cuantitativa y cualitativa sean particularmente excluyentes (base del paradigma pragmático). Esto significaría una simplificación de los paradigmas de investigación en cuanto a las técnicas, procedimientos y maneras de interpretar la información. Si bien es cierto que el enfoque cualitativo remite a una posición epistemológica y metodológica que se puede contrastar con las concepciones positivistas y fenomenológicas respecto a la consideración de la objetividad y subjetividad, sin embargo, hay que tener claro que no es correcto suponer, que una investigación cualitativa rechace resumir numéricamente los datos o que simplemente deba desechar el material que ha sido recogido mediante técnicas de muestreo riguroso o que esté representado de forma estadística, es de carácter netamente cualitativa. Lo cualitativo no depende de la presencia o ausencia de número, pues ella deriva de la consideración holística dinámica, interpretativa y contextual del fenómeno estudiado, orientada hacia el estudio de los procesos involucrados, sin la pretensión de excluir la perspectiva subjetiva.

De igual manera, no es correcto pensar que por utilizar técnicas cuantitativas, los análisis que se realizan no necesitan de ninguna fundamentación epistemológica.

Como venimos señalando nuestra investigación trata de llevar a cabo un diagnóstico en profundidad sobre la realidad de la violencia escolar, para conocer los motivos que la ocasionan, a fin de poder intervenir desde el modelo de programas. Se trata de conocer las causas que provocan una realidad para intervenir sobre ella y provocar cambios favorables. Por lo tanto, es una investigación comprometida con el cambio y la transformación social de la realidad desde la escuela. Las modalidades de investigación orientadas a la toma de decisiones y el cambio incluyen la investigación evaluativa, entre otras.

Este planteamiento metodológico pretende ofrecer una visión global de las técnicas utilizadas, aunque en la presentación de resultados de cada estudio se retomarán y ampliarán las cuestiones metodológicas específicas en cada caso. De todos los modos, hay algunos principios de funcionamiento que guían todos los análisis realizados como son:

- Como investigación evaluativa, se otorga la máxima importancia a recabar información para conocer una realidad. Esto unido a las características del objeto de estudio, sustenta la opción por una aproximación basada en la complementariedad metodológica.
- Como investigación realizada en un contexto natural, se ha dado mucha importancia a los resultados descriptivos, utilizados como base para posteriores reflexiones sobre la realidad estudiada.

En concreto se incluyen los siguientes análisis:

- a) *Análisis descriptivo*: en el mismo se recogen estadísticos como media, desviación típica, moda, rango, máximo y mínimo, así como análisis de varianza, que han de servir para completar los datos derivados de las tablas de contingencia.
- b) *Análisis de los parámetros de la consistencia interna de las escalas*: el objetivo de este análisis es valorar el uso que se hace de la información evaluativa extraída a partir del “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y las familias en Paraguay”, “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios” y “Cuestionario para padres sobre las relaciones de convivencia”, incluyéndose los análisis de consistencia interna, a partir de los coeficientes alfa de Cronbach.
- c) *Análisis factorial*: para explorar la estructura dimensional de los cuestionarios. Se utiliza el método de componentes principales con rotación “oblimin directa”, dado que no se asume como premisa que los factores resultantes deban ser ortogonales.
- d) *Análisis de contenido*: que nos permite formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductibles y validas que pueden aplicarse al contexto estudiado.

La selección de las técnicas de análisis se han basado en:

- a) Objetivo de análisis/finalidad de la investigación.
- b) Características de los datos/escala en que están expresadas las variables de estudio y características de sus distribuciones, y de los textos vertidos a preguntas abiertas formuladas.

Cuadro 4. Diseño de investigación.

Perspectiva metodológica	Enfoque metodológica	Técnica	Análisis
Pragmática	Investigación evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ escala Likert ✓ cuestionarios cerrados 	SPSS (v. 20)
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ entrevista abierta a profesores y alumnos ✓ diario de campo ✓ análisis documental 	Análisis de contenido

5.2.2.4. Selección y elaboración de instrumentos

En nuestro estudio utilizamos como técnicas de recogida de datos el *cuestionario* (escala sumativa tipo Likert), el *cuestionario estructurado*, el *cuestionario abierto*, el *diario de campo* y el *análisis documental*. Presentamos a continuación, brevemente, estas técnicas (lo haremos con más extensión en otro apartado de este trabajo).

En general, el *cuestionario* es “el documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta” (Rojas, Fernández y Pérez, 1998:116). Dentro del cuestionario, el instrumento que utilizamos es la escala tipo Likert. Cualquier escala en la que la puntuación de una persona se obtenga por la suma de respuestas graduadas a los ítems que la forman, recibe el nombre de escala “sumativa” o escala tipo Likert (Spector, 1992).

Se justifica el uso de la escala sumativa de Likert ya que es fácil de utilizar, además de que aparece descrita con más frecuencia en numerosas fuentes que casi ni plantean otros métodos (Morales, 2000:48):

En las escalas sumativas (Likert) los ítems: a) no se escogen para cubrir todo el espectro sino en función de su relación comprobada con todos los demás, es decir, de su poder discriminatorio, y tienden a estar situados en los extremos del continuo (o favorables o desfavorables), al menos comparados con los de las escalas diferenciales; y b) todos los ítems tienen el mismo valor en principio y las mismas respuestas dadas a ítems distintos tienen idéntico valor; el peso en la puntuación final no depende de un valor previamente asignado a cada ítem, sino de la respuesta del sujeto a cada uno (sí o no, más o menos de acuerdo). La formulación puede ser muy variada (frases, adjetivos) lo mismo que el número y formato de las respuestas.

Además de la sencillez en su construcción, “sus características psicométricas no son al menos inferiores a las de otros tipos de escalas (o son incluso mejores) por lo que es sin duda el más utilizado” (Morales, Urosa y Blanco, 2003:23). Las características de las escalas sumativas son:

1. Todos los ítems miden el mismo rasgo con la misma intensidad. Con la *clave de corrección* se consigue que todas las respuestas estén en la *misma dirección*.
2. La correlación ítem-total (o el contraste de medias entre los grupos con puntuaciones totales más altas o más bajas) se utiliza para comprobar si cada ítem *mide lo mismo que los demás*.
3. Los sujetos responden a todos los ítems indicando su grado de acuerdo (suele haber cinco respuestas más o menos); en las escalas de Thurstone se limitan a recoger los ítems con los que están de acuerdo.

Entre las ventajas de la escala de tipo Likert destacamos, además de su fácil construcción, la aplicación. Al mismo tiempo, aporta información estandarizada y ahorra tiempo (Munn y Drever, 1995).

Asimismo, Buendía (1997:120) justifica la importancia del cuestionario:

1. Ofrece un menor desfase entre la muestra seleccionada y la población definida, lo cual es importante cuando se pretenden generalizar los datos.
2. Permite recoger una información, que sería muy difícil de conseguir a través de técnicas como observación, entrevista, etc.
3. Resulta eficaz cuando se desea acceder a opiniones, creencias o actitudes de los sujetos objeto de estudio, al favorecer la confidencialidad de los datos y la objetividad teórica de los mismos.

El *cuestionario abierto* lo consideramos oportuno para cumplir el objetivo que pretendemos, ya que la modalidad de entrevista abierta o entrevista en profundidad requiere del entrevistador una formación específica y profunda en el uso de esta técnica, también dada la edad de los entrevistados y de no tratarse de una entrevista con fines terapéuticos. En este sentido, el cuestionario abierto nos permite respuestas breves, específicas y delimitadas.

El *diario de campo* es una técnica de registro de datos del investigador, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada. En concreto, dentro de esta técnica hemos utilizado el “diario de investigación” (registra sólo las observaciones y los datos concretos) y el “registro de incidentes” (registro de hechos que no son frecuentes).

Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias, en Paraguay

Procedimiento de recogida de datos

Los pasos que hemos llevado a cabo en la construcción del cuestionario han sido los siguientes:

1. Determinación precisa de los objetivos.
2. Diseño del cuestionario.
3. Elaboración y selección de las preguntas.
4. Análisis de la calidad de las preguntas.
5. Redacción de las respuestas
6. Disposición provisional de las preguntas en el cuadernillo.
7. Estudio piloto.
8. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
9. Edición final del cuestionario.

1. *Determinación precisa de los objetivos:* esta fase se inicia a partir del planteamiento del problema de investigación. En primer lugar, se procede a realizar una amplia revisión de la literatura relacionada con el tema de la violencia escolar. Asimismo hemos considerado el contexto de la encuesta y los recursos disponibles.

Los objetivos en relación al cuestionario de los alumnos son los siguientes:

- a) Conocer el clima del colegio, en cuanto a:
 - Conductas violentas que se dan entre compañeros.
 - Las conductas violentas del alumno hacia otro compañero.
- b) Conocer la convivencia en la familia, en cuanto a:
 - Principales causas de los conflictos con los padres.
- c) Determinar las causas de los conflictos y la forma de resolverlos.
 - Conductas violentas del profesorado hacia los alumnos.
 - Conductas violentas de los alumnos hacia los profesores.

2. *Diseño del cuestionario:* en este apartado hemos considerado las potenciales dimensiones del mismo (análisis exploratorio). Una vez detalladas las áreas de contenido, se han especificado los aspectos concretos de cada área.

En un principio, se identificaron los indicadores necesarios para cada área de contenido. Fink (1995) recomienda conseguir una relación estructurada de las variables que van a medir el cuestionario y de las preguntas necesarias para cada una de ellas.

Cuadro 5. Diseño del cuestionario “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias, en Paraguay”.

VARIABLES	TIPO
Sexo	1 pregunta cerrada
Edad	1 pregunta cerrada
Preguntas tipo escala	
Clima en el colegio	11 preguntas cerradas
Convivencia en la familia	6 preguntas cerradas
Causa de los conflictos y formas de resolverlos	9 preguntas cerradas
Preguntas de elección múltiple	
Conductas violentas entre compañeros	
Cuando se recibe	6 preguntas
Cuando se realiza	6 preguntas
Conductas violentas profesorado/alumnos	5 preguntas
Conductas violentas alumnos/profesorado	6 preguntas
Causa conflictos con los padres	10 preguntas

3. *Elaboración y selección de las preguntas:* en la redacción de los ítems hemos tenido muy en cuenta el trabajo realizado por Morales (2000), así como a Azofra (2000), Rojas, Fernández y Pérez (1998), Morales, Urosa y Blanco (2003), Muñiz y otros (2005), principalmente, en lo concerniente a los siguientes temas:

- a) *El número de respuestas por ítem:* sabemos que para discriminar más las respuestas es preferible no bajar al menos de cinco. Por tal motivo, decidimos dar cinco opciones de respuesta al ítem (1: muy de acuerdo; 2: de acuerdo; 3: Regular; 4: en desacuerdo; 5: muy en desacuerdo), teniendo en cuenta, al mismo tiempo, que la fiabilidad de la escala aumenta cuando el número de respuestas se sitúa en torno a cinco respuestas.

A veces interesa simplificar mucho las respuestas, dejándolas en dos o tres, simplemente porque podemos prever que la capacidad lectora, de comprensión o discriminación de los sujetos que van a responder no da para más; esto puede suceder con niños y con personas de bajo nivel educacional o cuando se percibe una baja motivación para responder... Otras veces, como es frecuente en escalas o tests cuyos ítems expresan rasgos personales o de conducta, lo que realmente interesa es que el sujeto indique si el rasgo o conducta se da o no se da, porque la presencia o ausencia del rasgo, más que su frecuencia o intensidad, es el dato más claro y relevante. En este caso también puede interesar utilizar dos o tres respuestas nada más... El problema de la fiabilidad del instrumento tiene más que ver con el número de ítems que con el número de respuestas en los ítems (Morales, 2000:82).

Sobre el número de ítems que deben redactarse: no hay un *número óptimo*, pero a mayor número inicial de ítems, tendremos una mayor probabilidad de encontrar en el análisis un conjunto de ítems definitivos con una fiabilidad suficiente. Nunnally (1978:605) sugiere unos 40 ítems como punto de partida para acabar reteniendo unos 20, pero pueden ser menos o también más. A mayor número de ítems *buenos* (que no tienen que ser necesariamente muchos) también será mayor la fiabilidad (Morales, Urosa y Blanco, 2003:54).

- b) *El problema de la aquiescencia*: Se entiende por aquiescencia la tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente (“de acuerdo”) con independencia del contenido del ítem, incluso mostrando acuerdo con afirmaciones de signo opuesto.

Para evitar este problema hemos actuado redactando ítems que marcan actitudes tanto positivas como negativas, es decir, se trata de buscar un cierto equilibrio en el número de ítems tanto positivos como negativos.

La aquiescencia, sin embargo, ha presentado problemas serios en determinados tipos de medidas, como son las escalas para medir *actitudes sociales*, cuyos ítems son con frecuencia afirmaciones muy genéricas. El problema que puede presentar la aquiescencia es mayor si todos los ítems están formulados en la misma dirección, y más si ésta es positiva (Morales, 2000:172).

- c) *La respuesta central*: En relación a ella hay tantos argumentos a favor como en contra. Naturalmente es discutible que siempre pueda considerarse como una respuesta intermedia entre “acuerdo” y “desacuerdo”; o entre el “sí” y el “no”; pero, en la práctica, funciona como si lo fuera, y en cualquier caso no afecta apreciablemente los resultados. La solución sobre si incorporar una respuesta central o no nos la da Morales (2000:137) “La inclusión de una respuesta central se puede recomendar con una mayor seguridad si la alternativa es utilizar dos respuestas nada más. Con más de tres respuestas importa menos el que haya o no respuesta central”.

4. *Análisis de la calidad de las preguntas*: para ello hemos considerado que las preguntas sean relevantes (relacionadas con el objetivo de la investigación), concretas, utilizando un lenguaje convencional apropiado al ámbito de la investigación, evitando palabras y frases sesgadas o preguntas que contengan más de una idea, evitando las redacciones negativas, las discriminaciones (opiniones en las que casi todos van a estar de acuerdo o en desacuerdo) y teniendo en cuenta la bipolaridad (como ya hemos señalado).

5. *Redacción de las respuestas*: Al preparar las respuestas hemos tomado estas decisiones:

- a) Cómo iban a ser redactadas.
- b) Cuántas respuestas por ítem.
- c) La inclusión o no de una “respuesta central” (número par o impar de respuestas).

Hay autores que prefieren un número impar de respuestas (Kline, 1993) porque los sujetos se sienten más cómodos y si los ítems son relevantes tiene menor importancia la posible tendencia a escoger una respuesta central de evasión.

6. *Disposición provisional de las preguntas del cuadernillo*: Hemos seguido la sugerencia de agrupar las preguntas de contenido similar, según las dimensiones establecidas.

7. *Estudio piloto*: Se ha llevado a cabo con una muestra formada por alumnos pertenecientes al nivel medio (más adelante detallamos).

8. *Análisis de la validez y fiabilidad del cuestionario*: para Latiesa (1994:335-336) un instrumento de medida debe ser relevante, fiable, válido, sensible y seguir unas normas de tipificación. Define cada uno de estos atributos de la siguiente forma:

1. *Relevancia*. La medida en términos de atributo presupone que la persona o el objeto pueden ser descritos adecuadamente.
2. *Fiabilidad*. Constancia de las observaciones que produce el instrumento de medida. Se deben ofrecer medidas fiables, de manera que se obtengan los mismos resultados al volver a medir el rasgo o aspecto, bajo condiciones similares del individuo u objeto en cuestión.
3. *Validez*. El instrumento de medida que se utiliza en una situación concreta y con propósito determinado debe realmente medir el rasgo que pretende medir. En otras palabras, la medida reproduce al atributo “verdadero”.
4. *Sensibilidad*. Posibilidad de hacer suficientes distinciones con el instrumento de medida y permitir la especificidad y la exactitud de los instrumentos que se miden.
5. *Tipificación*. El instrumento de medición debe poseer unas normas o patrones estandarizadas con las que comparar las puntuaciones que el individuo ha obtenido al realizar la prueba.

Asimismo, además de estas exigencias propias del método científico, el cuestionario, especialmente, debe cumplir los dos requisitos fundamentales: fiabilidad y validez. Para Latiesa (1994:341) la validez hace referencia “a que el procedimiento utilizado mide lo que realmente pretende medir y la finalidad hace referencia a la propiedad del instrumento que produce los mismos resultados en diferentes pruebas”.

En este mismo sentido se manifiesta Morales (2000:425) cuando afirma que “un instrumento es válido cuando se mide lo que se pretende medir con él”.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, hay que destacar que “un instrumento de recogida de datos completamente fiable es aquel que si se utiliza dos veces la misma circunstancia, produce datos idénticos” (Fox, 1981: 404).

La fiabilidad, mide por tanto, la consistencia, y ésta hace referencia a la exactitud y consistencia de las medidas, por lo que es necesario que el instrumento de medida sea adecuado, esté bien calibrado y mida exactamente aquello que pretende captar de la realidad.

Necesitamos tener la seguridad de que el instrumento de medida funcionará en la manera en que es consistente consigo mismo, es decir, que en una proporción muy alta la puntuación obtenida es debido a las variables fundamentales de la escala con un mínimo error.

Debemos asegurarnos de que si se encuentran diferencias de puntuaciones en el instrumento al aplicarlo en dos momentos diferentes o a grupos diferentes de sujetos, estas diferencias sean debidas a cambios en la medida y no a diferencias que podrían ser atribuidas a inconsistencias en el instrumento de medida. La noción de fiabilidad incluye tanto las características del instrumento como a las condiciones bajo las que esté administrado.

En opinión de Morales (2000:329), más que hablar de fiabilidad “sería conveniente hablar de coeficientes de *coexistencia interna*”. Se puede hablar de homogeneidad o coexistencia interna en el sentido:

- a) El coeficiente alfa expresa literalmente la proporción de covarianza total con respecto a la varianza total, y en este sentido junto con las correlaciones ítems -total, es un dato a favor de las sumas de las variables en una puntuación única que supuestamente mide un determinado rasgo. Podemos decir que un coeficiente alto dice que hay mucho en común.
- b) Este coeficiente interno equivalente a la correlación (semejanza) con otra prueba paralela, indica hasta que punto una serie de ítems representa bien (es una muestra adecuada un universo de ítems).

Por lo tanto, existen diferentes formas de medir un cuestionario o escala. En nuestro caso vamos a utilizar el modelo del universo sólo de ítems. En este modelo se concibe la fiabilidad como la estabilidad de los sujetos a través de una serie de medidas paralelas (no dos solamente), todas formadas por ítems pertenientes al mismo dominio o ámbito

En concreto, para el estudio técnico del cuestionario, hemos procedido mediante el cálculo de la validez y la fiabilidad. Si un instrumento de medida ha de ser fiable, también ha de ser válido. Así procedemos:

a) Estudio de la validez:

- ✓ Revisión bibliográfica (validez de contenido).
- ✓ Validación de expertos.
- ✓ Análisis factorial (validez de constructo).
- ✓ Estudio piloto.

b) Fiabilidad del cuestionario (alfa de Cronbach).

Por último, procederemos al análisis estadístico de los datos. Una vez administrado mediante el estudio piloto se procederá a su puntuación y vaciado, para ello utilizaremos el paquete estadístico SPSS.17 para Windows.

9. *Edición final del cuestionario*: el último paso en este proceso ha consistido en la edición definitiva del cuestionario, tras su estudio técnico que se explica a continuación.

Estudio técnico del “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias, en Paraguay”

Estudio de la validez

1. Revisión bibliográfica (validez de contenido)

La validez de contenido queda garantizada con la revisión bibliográfica realizada, a partir de la cual se determinaron las dimensiones a evaluar de acuerdo con los objetivos propuestos.

Para la elaboración de nuestro cuestionario han sido varias las fuentes consultadas (TESEO, ERIC, Dialnet, Base de Datos REDIAL-TESIS (tesis europeas sobre América Latina), *Digital Dissertations* de UMI, Catálogo de Tesis-Biblioteca Miguel de Cervantes, Universia, entre otras). Pasemos a describirlas brevemente:

TESEO: base de datos que contiene información sobre tesis doctorales leídas en las Universidades españolas desde 1976. La base de datos está elaborada por el Ministerio de Educación, es la principal fuente de información sobre tesis doctorales leídas en España, ya que se incluyen todas las universidades existentes en el estado español, ya sean públicas o privadas. Su temática es multidisciplinar.

ERIC: las siglas corresponden a “Education Resources Information Center”. ERIC proporciona acceso ilimitado a más de 1,3 millones de registros bibliográficos de artículos de revistas y otros materiales relacionados con la educación.

Dialnet: es un portal de difusión científica hispana, proyecto liderado por la Universidad de la Rioja. Contiene artículos de revistas y monografías colectivas, permitiendo el acceso a los textos completos de un número importante de los mismos.

REDIAL: recoge las tesis europeas sobre América Latina. Esta red de información de temática latinoamericana está formada por instituciones de varios países europeos, tiene en línea su base de datos de tesis doctorales, en las que se puede acceder a la información bibliográfica de más de cinco mil tesis doctorales y otros trabajos de investigación presentados en universidades europeas a partir de 1980.

Digital Dissertations de UMI: es un servidor desde el que se pueden localizar y adquirir tesis doctorales y otros trabajos universitarios de todo el mundo. Su base de datos se alimenta de los documentos que los autores de las tesis y tesinas libremente envían a esta empresa, a cambio de los correspondientes porcentajes de la venta de sus obras. En estos momentos la base tiene un volumen muy bajo de documentos, que no llega al millar. Como servicio complementario ofrece una base de datos en la que se pueden consultar alrededor de veinte millones de citas y unos diez millones de resúmenes, procedentes de cerca de 35.000 publicaciones electrónicas.

Catálogo de Tesis-Biblioteca Miguel de Cervantes: entre los múltiples servicios de información que presta la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes se encuentra su catálogo de tesis doctorales, de extraordinario valor, ya que permite el acceso al texto íntegro de los trabajos doctorales presentados en una treintena de instituciones, en su gran mayoría universidades del estado español. Una vez localizada una tesis se podrá examinar una completa ficha de la misma, en la que se conocerán todos los datos relacionados con el documento: autor, título (con el enlace al documento en formato PDF), observaciones sobre la edición digital, universidad, centro, área de conocimiento y fecha de lectura, etc.

Universia: la red Universia en su sección dedicada a la investigación, reúne una serie de enlaces sobre tesis doctorales. Además de facilitar el acceso a lo que consideran más importante en España en cuanto a tesis doctorales (Teseo y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes), se han realizado dos páginas propias relativas a las tesis doctorales

Los *descriptores* utilizados para realizar la búsqueda en la base de datos han sido: conflicto escolar, violencia escolar, investigación evaluativa.

Hay que significar que para la construcción de los tres cuestionarios hemos tomado como referencia los cuestionarios elaborados por Marchesi y Pérez (2005) y Martín, Rodríguez y Marchesi (2003).

2. Validación de expertos (o especialistas)

Como nos indica Casas (1989), el uso de indicadores ha de reunir una serie de requisitos. En este sentido, los indicadores pueden adoptar los roles de descriptor de la realidad, de instrumento guía para la acción, o de instrumento que hipotetiza relaciones dentro de un proceso de investigación. Los roles y, en consecuencia, las funciones que los indicadores desempeñan, han de hacerlo con validez. La validez se

puede considerar “como un criterio de calidad relacionado con la adecuación de los indicadores al objetivo que suscitó su aplicación, es decir, que el instrumento que conforma los indicadores tenga utilidad para medir el concepto que pretende medir” (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001). Cuando hablamos de validez nos referimos al contenido, al constructo y la predictiva.

La *validez de contenido* trata de garantizar que los indicadores utilizados constituyan una muestra relevante y representativa del conjunto de todos los posibles indicadores del concepto que tratan de medir. En consecuencia, la validez de contenido es el grado en el que los indicadores seleccionados representan de forma adecuada el constructo.

En consecuencia, para constatar la validez de los ítems hemos preguntado a personas expertas en el dominio que miden los ítems, sobre su grado de adecuación a un criterio determinado.

En consecuencia, la validación del cuestionario por expertos pasa por las siguientes fases:

a) Composición de la muestra

En la siguiente tabla se recogen todos los expertos que han participado en la validación del cuestionario, indicando el nombre, la formación y la actividad. Hay que significar que, en Paraguay, el título de profesor (grado medio) permite impartir docencia en el Nivel Medio de Enseñanza (con título de especialización en un área).

Cuadro 6. Composición de la muestra (profesorado).

Nombre	Formación	Actividad
Evelin	Profesora	Docente
Soray	Profesora	Docente
Juan Eugenio	Licenciado	Docente
Vania	Licenciada	Docente
Esteban	Profesor	Docente
Viviana	Profesora	Docente
Elena	Licenciada	Docente
Viviana Luisa	Profesora	Docente
Rita	Profesora	Docente
Catalina	Profesora	Docente
Estela	Licenciada	Docente

b) Comprensión del enunciado del ítem

En este apartado fueron los alumnos los que emitieron la valoración en relación a la comprensión del enunciado de cada pregunta. De esta manera, se les presentó una tabla como la que sigue, en la que se les pidió que leyeran cada pregunta y que la valoraran de 0 a 10. El total de alumnos que participaron fue de 58. El resultado fue el siguiente:

Tabla 2. Puntuación media sobre nivel de entendimiento del ítem (escala).

ÍTEM	Punt.
1. Me siento bien en el colegio.....	9,53
2. En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás.....	9,45
3. En mi aula hay un delegado que es el representante de la clase.....	8,88
4. Cuando hay un conflicto en el aula participo en su solución.....	8,69
5. Mis profesores aplican las normas igual para todos.....	9,57
6. En mi colegio no hay favoritismos.....	8,66
7. En mi colegio no se da el maltrato entre compañeros.....	8,74
8. Los alumnos respetamos la autoridad.....	9,05
9. Los conflictos se resuelven de forma justa.....	8,64
10. Se da mucha importancia a la violencia entre compañeros.....	8,91
11. Las conductas violentas se resuelven con diálogo y acuerdo.....	9,21
12. En mi casa respeto las normas.....	9,45
13. Mis padres colaboran en las tareas escolares.....	8,88
14. Mis padres comparten conmigo el tiempo de ocio (hablar, actividades, etc.).....	8,86
15. Cuando tengo problemas cuento con la ayuda de mis padres.....	8,91
16. Las normas de convivencia en mi casa las hemos acordado entre todos.....	9,72
17. Cuando tengo problemas con mis padres los resolvemos mediante diálogo.....	9,12
18. En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar.....	7,99
19. En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios.....	8,78
20. En mi colegio hay alumnos conflictivos.....	8,14
21. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....	9,02
22. Los conflictos deben ser tratados por todos (asesor, profesores, alumnos).....	9,31
23. Los conflictos se resuelven en asesoría.....	8,57
24. Los problemas con los padres se deben al carácter de los hijos (forma de ser).....	8,41
25. A mi edad es normal tener problemas con los padres.....	9,06
26. Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores.....	8,54
TOTAL MEDIA	8,92

c) Valoración sobre la importancia (valor) que se le otorga a cada pregunta o ítem.

En este apartado se procede a que cada experto o especialista valore de 0 a 10 la importancia que le otorga a cada pregunta o ítem (no se responde al ítem sino a la importancia que se le da). Los expertos que han participado en la validación han sido directores escolares, profesores de nivel medio y profesores universitarios, (para ello han tenido conocimiento de los objetivos del cuestionario).

Esta valoración de contenido, en la que han intervenido 16 expertos, queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 3. Valoración de expertos.

Ítem	Puntuación
1. Me siento bien en el colegio.....	8,89
2. En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás.....	9,90
3. En mi aula hay un delegado que es el representante de la clase.....	8,65
4. Cuando hay un conflicto en el aula participo en su solución.....	7,89
5. Mis profesores aplican las normas igual para todos.....	8,21
6. En mi colegio no hay favoritismos.....	7,67
7. En mi colegio no se da el maltrato entre compañeros.....	7,69
8. Los alumnos respetamos la autoridad.....	9,30
9. Los conflictos se resuelven de forma justa.....	8,76
10. Se da mucha importancia a la violencia entre compañeros.....	8,65
11. Las conductas violentas se resuelven con diálogo y acuerdo.....	9,02
12. En mi casa respeto las normas.....	8,98
13. Mis padres colaboran en las tareas escolares.....	8,65
14. Mis padres comparten conmigo el tiempo de ocio (hablar, actividades, etc.).....	9,12
15. Cuando tengo problemas cuento con la ayuda de mis padres.....	9,22
16. Las normas de convivencia en mi casa las hemos acordado entre todos.....	8,36
17. Cuando tengo problemas con mis padres los resolvemos mediante diálogo.....	8,79
18. En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar.....	7,98
19. En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios.....	8,23
20. En mi colegio hay alumnos conflictivos.....	9,12
21. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....	9,35
22. Los conflictos deben ser tratados por todos (asesor, profesores, alumnos).....	8,87
23. Los conflictos se resuelven en asesoría.....	8,67
24. Los problemas con los padres se deben al carácter de los hijos (forma de ser).....	8,91
25. A mi edad es normal tener problemas con los padres.....	7,98
26. Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores.....	9,24
TOTAL MEDIA	8,70

3. Análisis factorial

El análisis factorial es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables. Plantea que estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables no observables (latentes) denominadas factores, siendo el número de factores sustancialmente menor que el número de variables. En concreto, el análisis factorial es una técnica de reducción de datos que examina la interdependencia de variables y proporciona conocimiento de la estructura subyacente (factores) de los datos. En consecuencia, el análisis factorial nos indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables.

El análisis factorial pasa por una serie de etapas que recogemos a continuación:

- Análisis preliminares (adecuación de datos).
- Estimación del modelo.
- Evaluación del ajuste.

De acuerdo con el planteamiento a doble nivel, parece lógico que antes de emprender un análisis factorial se utilicen indicadores para evaluar si las correlaciones obtenidas en el primer nivel son adecuadas para ser analizadas factorialmente en el segundo. Estos indicadores suelen denominarse “medidas de adecuación muestral” y su uso es muy importante como una etapa previa del análisis factorial: indicará si el análisis factorial es o no el modelo apropiado para los datos.

Análisis preliminares (adecuación de datos)

Para empezar, es conveniente inspeccionar los estadísticos descriptivos (los recogemos y analizamos en otro apartado de este trabajo) de las variables. A continuación se realiza la matriz de correlaciones, a saber:

Coefficientes: nos permite identificar las variables que no parecen estar correlacionadas con otras. Si las variables tienen pequeñas correlaciones entre sí, entonces no comparte factores en común, y viceversa. Por razones de espacio sólo reproducimos las siete primeras variables.

Tabla 4. Coeficientes de correlación*.

correlación	siento	enseñan	delegado	conflicto	aplican	favoritis	maltrato
siento	1,000	,335	,179	,295	,215	,127	,015
enseñan	,335	1,000	,224	,111	,299	,118	,001
delegado	,179	,224	1,000	,274	,136	,098	-,045
conflicto	,295	,111	,274	1,000	,174	,122	,032
aplican	,215	,299	,136	,174	1,000	,197	,014
favoritismos	,127	,118	,098	,122	,197	1,000	,129
maltrato	,015	,001	-,045	,032	,014	,129	1,000
autoridad	,187	,208	,072	,036	,181	,079	,105

justa	,218	,294	,157	,080	,401	,167	,024
compa	-,018	,062	,114	-,104	,065	,014	,048

*Por la falta de espacio nos vemos condicionados a reducir las variables.

Determinantes: en el caso de que el determinante sea muy bajo, significa que existen variables con intercorrelaciones muy altas, de manera que es factible continuar con el análisis factorial (el determinante no debe ser igual a cero, pues en este caso los datos no serían válidos). En nuestro caso el valor $\alpha = .005$, lo que es un buen indicador.

Reproducida: calcula los coeficientes de correlación cada dos variables después de que estén en función de los componentes, denominados “coeficientes de correlación reproducidos”. Estos coeficientes de correlación reproducidos no tienen por qué coincidir con los de la matriz de correlaciones inicial, pero no deben diferenciarse en más de 0.05 (residuos menores que 0.05), porque entonces la bondad del modelo será discutible (Pérez López, 2004). En nuestro caso, hay 125 (38,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05, lo que indica que la bondad del modelo es buena y, por lo tanto, procede el análisis factorial (reducimos a las siete primeras variables).

Tabla 5. Matriz de correlaciones reproducida.

correlación	siento	enseñan	delegado	conflicto	aplican	favoritis	maltrato
siento	,465 ^a	,376	,337	,446	,284	,156	,051
enseñan	,376	,393 ^a	,346	,275	,335	,133	-,018
delegado	,337	,346	,472 ^a	,330	,292	,078	-,121
conflicto	,446	,275	,330	,292	,213	,248	,087
aplican	,284	,335	,292	,078	,497 ^a	,299	-,089
favoritismos	,156	,133	,078	-,121	,299	,485 ^a	,202
maltrato	,051	-,018	-,121	,057	-,089	,202	,675 ^a
autoridad	,212	,285	,057	,180	,232	,060	,220
justa	,232	,333	,180	,189	,451	,257	,042
compa	-,092	,096	,189	,165	,145	-,005	,059
siento		-,041	-,158	-,151	-,068	-,029	-,036
enseñan	-,041		-,123	-,163	-,036	-,015	,020
delegado	-,158	-,123		-,056	-,155	,020	,076
conflicto	-,151	-,163	-,056		-,039	-,127	-,055
aplican	-,068	-,036	-,155	-,039		-,102	,103
favoritismos	-,029	-,015	,020	-,127	-,102		-,073
maltrato	-,036	,020	,076	-,055	,103	-,073	
autoridad	-,024	-,077	,015	,072	-,051	,019	-,115
justa	-,014	-,039	-,023	,038	-,050	-,090	-,018
compa	,075	-,034	-,076	,122	-,080	,019	-,011

Método de extracción: Método Componentes Principales.

a) Comunalidades reproducidas.

b) Son 125 residuales (38%) con valores absolutos superiores a .005.

Inversa (matriz de correlaciones): muestra la inversa de la matriz de correlaciones. Se encuentra estrechamente interrelacionada con la matriz anti-imagen. Esta matriz es la base para el cálculo de comunalidades iniciales en algunos métodos de extracción y para el cálculo de la matriz anti-imagen.

Anti-imagen: la correlación anti-imagen es el valor negativo del coeficiente de correlación parcial. La matriz de correlación anti-imagen será apropiada para el análisis cuando sus valores estén próximos a cero (deberá haber pocos coeficientes altos). Es decir, en la matriz de correlación anti-imagen se deben observar pocos valores elevados en términos absolutos y no debe haber un número elevado de coeficientes ceros, pues de lo contrario se recomienda no llevar a cabo el análisis factorial (los coeficientes de la matriz correlaciones anti-imagen han de ser bajos fuera de la diagonal principal para que la muestra pueda ser sometida a análisis factorial). En nuestro caso, se reúnen todos los requisitos (también por razones de espacio vemos las variables reducidas en la tabla).

Tabla 6. Matrices anti-imagen.

correlación	siento	enseñan	delegado	conflicto	aplican	favoritismo	maltrato
siento	,729	-,146	-,037	-,142	-,022	-,037	,009
enseñan	-,146	,747	-,107	,055	-,130	-,012	,017
delegado	-,037	-,107	,789	-,196	,016	-,032	,059
conflicto	-,142	,055	-,196	,776	-,090	-,044	-,023
aplican	-,022	-,130	,016	-,090	,716	-,093	-,044
favoritismo	-,037	-,012	-,032	,716	-,093	,894	-,093
maltrato	,009	,017	,059	-,093	-,004	-,135	,894
autoridad	-,026	-,029	,027	-,004	,009	,904	-,135
justa	-,025	-,092	-,026	-,182	-,182	-,078	,008
compa	,029	,008	-,066	,001	,001	,025	-,053
siento	,842 ^a	-,198	-,049	-,189	-,030	-,046	,011
enseñan	-,198	,832 ^a	-,139	,073	-,178	-,014	,021
delegado	-,049	-,139	,678 ^a	-,250	,021	-,038	,070
conflicto	-,189	,073	-,250	,680 ^a	,120	-,053	-,027
aplican	-,030	-,178	,021	-,120	,755 ^a	-,116	,005
favoritismo	-,046	-,014	-,038	-,053	-,116	,739 ^a	-,151
maltrato	,011	,021	,070	-,027	-,005	-,151	,409 ^a
autoridad	-,036	-,040	,036	,037	,012	,010	-,098
justa	-,037	-,104	-,037	,030	-,270	-,070	,034
compa	,037	-,010	-,081	,115	,001	,026	-,052

Índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): mediante esta prueba comparamos las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen.

Es un indicador de la relación entre los coeficientes de correlación de Pearson y los coeficientes de correlación parcial entre variables.

El estadístico KMO varía entre 0 y 1. Los valores pequeños indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. Si el índice es bajo la reducción de datos es baja. Los menores que .05 indican que no debe utilizarse el análisis factorial con los datos muestrales que se están utilizando. En nuestra investigación este valor ha sido de .798, por lo que es un valor meritorio¹ (en función del baremo para interpretar el KMO; Bisquerra, 1989:297), que aconseja la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables.

A continuación se ha procedido a realizar el contraste del test de esfericidad de Bartlett (1950). Dicho test pone a prueba la hipótesis nula de que la matriz de correlación poblacional es identidad, es decir, que las variables están incorreladas en la población (si las variables están intercorrelacionadas, el test de esfericidad de Bartlett debe presentar un valor -significancia- inferior al límite .005). Si no puede rechazarse dicha hipótesis, habrá que aceptar que la matriz de correlación solo contiene "ruido". Es importante tener en cuenta que, aun así, si se factoriza dicha matriz se obtendrán factores. Sin embargo, dichos factores serán totalmente espurios. En este sentido, es útil considerar el test de Bartlett como una prueba de seguridad y una condición necesaria. En concreto, se trata de obtener una estimación de ji-cuadrado a partir de una transformación de la matriz de correlaciones. El valor obtenido es 2544,916 que, con un valor $p=0$, ha resultado ser significativo a un nivel de significación de .000, proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad, existiendo correlaciones significativas altas, dado que el valor hallado en la prueba es estadísticamente alto. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

Tabla 7. KMO y test de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.798
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2544.916
	gl	325
	Sig.	.000

Comunalidades

Para la interpretación de las distintas dimensiones subyacentes se presentan las comunalidades y cargas factoriales, considerándose aquellos ítems con saturación superior a ,40. Como podemos observar la mayoría de las variables cumplen esta condición o están cerca de la misma.

¹ En función del baremo para interpretar el KMO (Bisquerra, 1989:293).

Asimismo, Kaiser (1970) sugiere que la matriz de correlación será apropiada para factorizar si el KMO es igual o superior a .80.

Tabla 8. Comunalidades.

	Inicial	Extracción
siento	1,000	,465
enseñan	1,000	3,93
delegado	1,000	,472
conflicto	1,000	,596
aplican	1,000	,497
favoritismos	1,000	,485
maltrato	1,000	,675
autoridad	1,000	,558
justa	1,000	,569
compañeros	1,000	,626
diálogo	1,000	,491
respeto	1,000	,499
tarea	1,000	,674
ocio	1,000	,705
padres	1,000	,707
casa	1,000	,601
resuelve	1,000	,535
rela	1,000	,429
violencia	1,000	,499
alumnos	1,000	,543
sancionar	1,000	,369
todos	1,000	,368
asesoría	1,000	,435
carácter	1,000	,497
normal	1,000	,511
agresivos	1,000	592

Estimación del modelo

Esta etapa es crucial en el análisis factorial. En ella se estima una solución inicial y, sobre todo, se determina la dimensionalidad de los datos, es decir, el número de factores más apropiado. La etapa de estimación se debe regir por el principio de parsimonia, ya que se trata de determinar la solución más simple (el menor número de factores) compatible con residuales suficientemente cercanos a cero. El procedimiento de estimación implementado por defecto en los programas estadísticos suele ser el “análisis en componentes principales”.

En consecuencia, este proceso lo realizamos a partir del método de extracción de componentes principales (desarrollado por Thurstone, 1947), cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de

variables correlacionadas en un conjunto de variables no correlacionadas (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000).

Sin embargo, hay autores que se decantan, por diversos motivos², por otras formas de análisis como “mínimos cuadrados generalizados”, “máxima verisimilitud”. Los defensores del análisis de componentes principales (se basa en que cada factor explicar el mayor porcentaje de varianza de los datos) argumentan que es más simple, que está mejor determinado y que produce virtualmente los mismos resultados que el análisis de verisimilitud (Velicer, 1990). En la práctica, suele recomendarse interpretar tan sólo los pesos que estén por encima de los valores mínimos como .20, .30 (Cattell, 1988, McDonald, 1985). Incluso, este último autor, propone un criterio heurístico más restrictivo en el que sólo se interpretan aquellos factores que tengan al menos tres variables con pesos superiores a .30.

Tabla 9. Total de varianza explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,537	17,451	17,451	4,537	17,451	17,451
2	2,509	9,650	27,100	2,509	9,650	27,100
3	1,853	7,127	34,227	1,853	7,127	34,227
4	1,416	5,445	39,672	1,416	5,445	39,672
5	1,224	4,706	44,378	1,224	4,706	44,378
6	1,135	4,365	48,744	1,135	4,365	48,744
7	1,111	4,273	53,017	1,111	4,273	53,017
8	,995	3,828	56,844			
9	,950	3,653	60,497			
10	,906	3,485	63,982			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Evaluación del ajuste

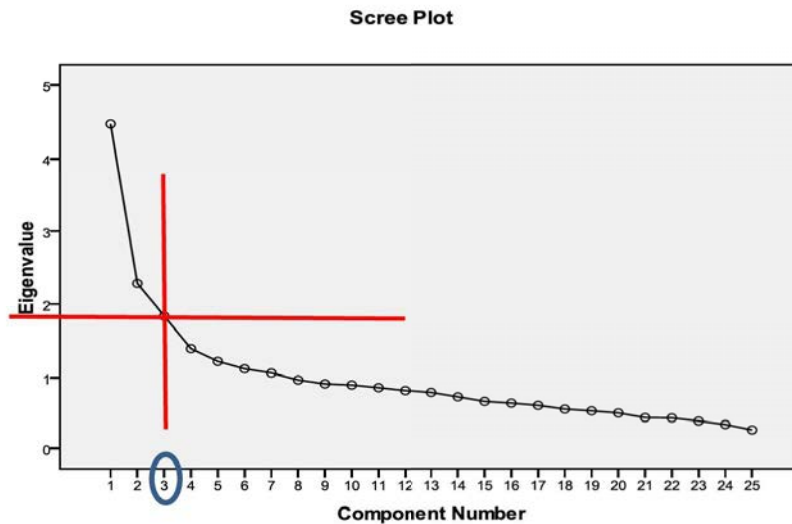
Para tomar la decisión si un modelo con m factores resulta apropiado, debe evaluarse el grado de ajuste del modelo a los datos. Hay una gran variedad de criterios y procedimientos para llevar a cabo esta evaluación. En nuestro caso aplicaremos el “test de sedimentación” (Scree-test; Cattell, 1998), que es un procedimiento ampliamente utilizado (a pesar de criticarle la subjetividad de la decisión que depende de una inspección visual). El gráfico de sedimentación muestra una representación gráfica de la magnitud de los autovalores. El corte en la tendencia descendente sirve

² Hay dos problemas típicos del análisis de componentes principales [...] “estimaciones sesgadas hacia arriba de los pesos en el factor de contenido y sobreestimación de la dimensionalidad” (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010:27).

de regla para la determinación del número óptimo de factores que deben estar presentes en la solución.

El test de sedimentación (Scree-test; Cattell, 1988) es un procedimiento gráfico ampliamente utilizado. En un gráfico bivariado, se representan puntos cuyas coordenadas son los valores propios de la matriz de correlación original (es decir, las proporciones de varianza total explicada) en el eje de ordenadas, y el número de componentes en el de abscisas. En una solución típica, el gráfico que une los puntos es una función decreciente, similar en forma a la ladera de una colina de residuos. A partir de cierto punto la función se hace prácticamente horizontal y es este punto el que, según Cattell, indica el número más adecuado de factores (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010:28).

Gráfico 1. Gráfico de sedimentación (cuestionario alumnos).



En nuestro caso, con un *eigenvalue* superior a 1 son 7 (son los que se seleccionan con el procedimiento de Gutman-Kaiser programado por defecto en el SPSS), pero a partir del factor 3 hay una clara inflexión en la línea descendente, por lo que podemos rotar tres factores en lugar de siete. Tres factores explican mejor la varianza que seis, pero la estructura será más clara e interpretable.

Para algunos autores, y a pesar de su imprecisión, éste es de hecho el procedimiento preferible para determinar el número de factores (Costello y Osborne, 2003, 2005). A diferencia del procedimiento más utilizado de Guttman-Kaiser, no son los valores absolutos de las varianzas o *eigenvalues* sino los valores relativos los que se tienen en cuenta. En opinión de Morales (2011:14), “La limitación de este procedimiento (*scree test*) es su subjetivismo pues no siempre hay un claro punto de inflexión; aun así es preferible al de Kaiser pues no parece afectado por el número de variables (Ledesma y Valero-Mora, 2007)”. Hay que poner de manifiesto que en un

estudio de Henson y Roberts (2006), en una revisión de 66 análisis factoriales, encuentran que el 35,0% utilizan el criterio *scree test* (gráfico de sedimentación).

Obtención de la solución transformada (rotación): la matriz factorial puede presentar un número de factores superior al necesario para explicar la estructura de los datos originales. Generalmente, hay un conjunto reducido de factores, los primeros, que contienen casi toda la información. Los otros factores suelen contribuir relativamente poco. Uno de los problemas que se plantean consiste en determinar el número de factores que conviene conservar puesto que de lo que se trata es de cumplir el *principio de parsimonia*. Por otro lado, la rotación obedece a que la estructura de factores no es única y, por lo tanto, determinado número de factores que se estimaron originariamente (análisis factorial exploratorio), pueden llegar a modificarse y a dar como resultado un nuevo grupo de factores (análisis factorial confirmatorio) que funcionen mejor para un modelo determinado.

La interpretación de los resultados del análisis factorial se basará en el análisis de las correlaciones entre las variables y los factores que como sabemos viene dado por las cargas factoriales.

Para que dicha interpretación sea factible, es recomendable que:

- Las cargas factoriales de un factor con las variables estén cerca de 0 o de 1. Así, las variables con cargas próximas a 1 se explican en gran parte por el factor, mientras que las que tengan cargas próximas a 0 no se explican por el factor.
- Una variable debe tener cargas factoriales elevadas con un sólo factor. Es deseable que la mayor parte de la variabilidad de una variable sea explicada por un solo factor.
- No debe haber factores con similares cargas factoriales.

En esta etapa de la investigación, una de las principales decisiones a tomar es si se utilizará una rotación ortogonal o una oblicua. Y éste es un tema controvertido. Expliquemos, primero, en qué consiste cada una de ellas.

En la *rotación ortogonal*, los ejes se rotan de forma que quede preservada la incorrelación entre los factores. Dicho de otra forma, los nuevos ejes, o ejes rotados, son perpendiculares de igual forma que lo son los factores sin rotar.

La forma de calcular estas matrices da lugar a los distintos métodos de rotación ortogonales de los cuáles los más utilizados son los siguientes:

a) *Método varimax:* se trata de un método de rotación que minimiza el número de variables con cargas altas en un factor, mejorando así la capacidad de interpretación de factores. Este método considera que si se logra aumentar la *varianza de las cargas factoriales al cuadrado de cada factor* consiguiendo que algunas de sus cargas

factoriales tiendan a acercarse a uno mientras que otras se acerquen a cero, lo que se obtiene es una pertenencia más clara e inteligible de cada variable a ese factor.

b) *Método quartimax*: el objetivo de este método es que cada variable tenga correlaciones elevadas con un pequeño número de factores. Para ello busca maximizar la varianza de las cargas factoriales al cuadrado de cada variable en los factores.

c) *Método equamax*: este método busca maximizar la media de los criterios anteriores. Suele tener un comportamiento similar a uno de los dos métodos anteriores.

La *rotación oblicua* se diferencia de la rotación ortogonal en que a la matriz T de rotación no se les exige ser ortogonal sino únicamente no singular. De esta forma los factores rotados no tienen por qué ser ortogonales y tener, por lo tanto, correlaciones distintas de cero entre sí. La rotación oblicua puede utilizarse cuando es probable que los factores en la población tengan una correlación muy fuerte. Mas hay que ir con mucho cuidado en la interpretación de las rotaciones oblicuas, ya que la superposición de factores puede confundir la significación de los mismos. De esta forma el análisis gana más flexibilidad y realismo pero a riesgo de perder robustez por lo que conviene aplicar estos métodos si el número de observaciones por factor es elevada. En nuestro estudio optamos por la rotación varimax³ (recomendada por Kim y Mueller, 1978), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores). Así, trataremos de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio, conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación.

Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados, tal y como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 10. Matriz de componentes rotados.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
siento	,218	,085	-,160	,615	,013	,035	,071
enseñan	,122	,323	-,104	,499	,113	,000	-,040
delegado	,040	,214	,223	,585	-,029	-,048	-,170
conflicto	,140	-,205	-,003	,679	-,090	,225	,121
aplican	,008	,453	-,154	,360	-,127	,306	-,168
favoritismos	,000	,165	,002	,175	,000	,628	,180

³ El método que tiene mayores ventajas es el varimax, pues éste se enfoca a maximizar la varianza de los factores y a minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en un factor. Esto es importante porque ofrece más facilidad para interpretar los resultados.

maltrato	,015	,086	,053	-,019	-,009	,072	,812
autoridad	,140	,537	-,368	,100	,144	-,144	,253
justa	,181	,647	-,226	,156	,004	,203	-,020
compañeros	-,055	,622	,450	-,089	-,061	-,146	-,011
respeto	,323	,159	-,124	,341	,395	-,241	,156
diálogo	,124	,638	-,069	,095	,129	,131	,052
tareas	,808	,048	-,014	,089	-,023	-,036	,098
ocio	,832	,098	-,036	,036	,000	-,017	,014
padres	,813	,084	-,011	,190	,034	,017	-,026
casa	,731	,028	-,137	,108	,182	,048	-,003
resuelve	,617	,190	-,044	,112	,112	,271	-,133
rela	,088	-,030	,038	,186	,613	,078	,049
violencia	-,038	-,058	,655	-,043	,143	,031	,202
alumnos	-,142	-,107	,642	,134	,284	,009	,025
sanción	,082	,144	,344	-,007	,443	-,034	,160
todos	,077	,069	,133	,242	,438	-,255	-,155
asesoría	,069	,156	,030	-,025	,495	,024	-,398
carácter	,249	,031	,134	-,065	,320	,538	-,123
normal	-,038	-,053	,135	,085	,641	,264	-,016
agresivos	-,046	-,159	,706	-,132	,003	,050	-,215

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 9 iterations.

La matriz obtenida nos da siete factores, por lo que procedemos a reducir su número a tres. Para justificar esta decisión nos basamos en:

1. Para reducir el número de factores de manera no arbitraria “lo más habitual es utilizar una sencilla alternativa gráfica al *Scree tests*, más intuitiva y que aporta resultados semejantes” (Morales, 2011:14). Como ya hemos señalado en otro apartado de este trabajo, el SPSS nos da un gráfico o perfil denominado “gráfico de sedimentación¹⁰” en el que aparecen el número de factores o componentes (en el eje X; el número de componentes coincide con el número de ítems) y los *eigenvalues* (eje Y) o varianza explicada por cada factor. El “punto de corte” para establecer el número de factores que se van a rotar se sitúa en el punto de inflexión de la línea descendente que va uniando los diversos *eigenvalues*. El gráfico de sedimentación nos sugiere tres factores, por lo que procedemos de esta manera (se da plena coincidencia con el análisis factorial exploratorio).

2. Como hemos indicado en otro momento, ningún factor debe tener menos de tres variables. Los factores se consideran bien definidos cuando al menos *tres va-*

riables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1994; Costello y Osborne, 2005). Si concebimos un factor como un constructo subyacente que explica las correlaciones entre los ítems, no tiene sentido hablar de un factor formado por un solo ítem: esto querría decir que ese ítem no se relaciona de manera especial con los demás factores (o grupos de variables). Al menos hacen falta dos variables para poder hablar de algo *común*. Un factor sólido vendría definido por unos 5 ítems con pesos de .50 o más en el factor (los tres factores resultantes cumplen esta condición).

Tabla 11. Matriz de rotación de componentes.

	Componente		
	1	2	3
siento	,287	,445	-,062
enseñan	,166	,552	,063
delegado	,026	,425	,199
conflicto	,207	,251	-,025
aplican	,014	,624	-,088
favoritismos	,015	,342	,082
maltrato	,001	,095	-,021
autoridad	,178	,545	-,148
justa	,175	,670	-,063
compañeros	-,207	,314	,314
diálogo	,162	,594	,116
respeto	,398	,320	,179
tareas	,783	,063	-,001
ocio	,805	,078	,010
padres	,802	,153	,064
casa	,763	,109	,064
resuelve	,618	,249	,130
rela	,151	-,084	,436
violencia	-,127	-,184	,544
alumnos	-,188	-,122	,643
sanción	,067	,061	,543
todos	,119	,133	,396
asesoría	,110	,107	,401
carácter	,265	,059	,392
normal	046	,062	,559
agresivos	-,164	-,348	,509

Método de extracción: Análisis Componentes Principales.

Método de rotación: Varimax con Kaiser Normalizado.

a. Rotación convergencia en 5 iteraciones.

Tabla 12. Matriz transformación de componentes.

Componente	1	2	3
1	.787	.611	.084
2	.062	-.213	.975
3	-.614	.762	.206

Método de extracción: Análisis Componentes Principales.
Método de rotación: Varimax con Kaiser Normalizado.

A continuación mostramos en la tabla 14 el orden de los ítems en cada factor, con su respectivo peso.

Tabla 13. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.

Ítem	Factor		
	1	2	3
12	.398		
20	.783		
21	.805		
22	.802		
23	.763		
26	.618		
1		.445	
3		.552	
4		.425	
5		.251	
6		.624	
7		.342	
9		.295	
13		.545	
14		.670	
16		.314	
17		.594	
2			.436
8			.544
10			.509
11			.643
15			.543
18			.396
19			.401
24			.392
25			.559

En la siguiente tabla recogemos el índice de homogeneidad (alfa de Cronbach) por cada uno de los factores:

Tabla 14. Coeficiente de Cronbach por factores.

	Alfa de Cronbach
Factor I	.787
Factor II	.975
Factor III	.762

Cuadro 7. Secuencia metodológica del análisis factorial.

Paso	Objetivo	Indicadores/métodos
Análisis preliminares: adecuación de los datos	Examinar la correlación y la asociación lineal entre las variables.	<ul style="list-style-type: none"> - Coeficiente - Determinante - Reproducida - Inversa - Anti-imagen - Índice KMO y test de Barlett. - Comunalidades
Estimación del modelo	Resumir el conjunto de variables en un subconjunto de factores, de tal forma que aun siendo un número menor, ofrezcan la misma información.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis factorial - Método Componentes Principales.
Evaluación del ajuste	Selecciona la solución factorial más sencilla e interpretable.	<ul style="list-style-type: none"> - Test de sedimentación. - Solución transformada (rotación). - Varimax

4. Estudio piloto

Una vez realizadas las fases anteriores, el cuestionario se ha pasado a una muestra reducida de alumnos, de las características más parecidas (en nuestro caso 25), a fin de analizar su “funcionamiento”. Temas como la duración en ser respondido, claridad de las preguntas, actitud del alumnado y todos aquellos aspectos que han servido para su mejora y posterior redacción definitiva. Las observaciones e incidencias recogidas se han reflejado en el diario de campo.

Fiabilidad

Estudio de la fiabilidad

A abordar la fiabilidad del cuestionario, el primer paso ha consistido en aplicar el procedimiento denominado “análisis de los ítems”, cuyo objetivo ha sido identificar ítems cuya eliminación podría mejorar la consistencia interna y validez discriminante del instrumento.

Para llevar a cabo el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna hemos utilizado el coeficiente α de Cronbach, que es un índice muy utilizado en escalas donde

las respuestas a los ítems tienen más de dos valores. Los coeficientes de fiabilidad se interpretan como una correlación, considerándose que valores alrededor de .70 indican alta fiabilidad (Nunnally, 1978:245). Para Bisquerra valores superiores a .075 indican alta fiabilidad (1987). Tengamos en cuenta que para Fox (1981) son aceptables correlaciones a partir de .70 e incluso de .60, cuando se realizan estimaciones de opinión y crítica. En general, se consideran aceptables valores iguales o superiores a .70 (Cronbach, 1951; Chinn y Burney, 1987). También para Pestaña y Gagueiro (2005), consideran que la puntuación es razonable entre .70 y .80.

En la obtención del coeficiente α de Cronbach, como ya se ha indicado, se ha empleado el paquete de análisis estadístico SPSS versión 17 para Windows. Este coeficiente se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto una escala está compuesta por ítems lo suficientemente homogéneos, como para justificar que su suma constituya una medida de constructo subyacente (Latiesa, 1994).

El valor α se calcula eliminando cada uno de los ítems del cuestionario, para comprobar si dicha eliminación mejora la consistencia interna del instrumento. Si el valor α incrementa cuando un ítem es eliminado, significa que ese ítem tiene una correlación baja con el resto de los ítems de la escala. Y una baja correlación entre los ítems del cuestionario también indica que dicho ítem no mide la misma cosa que los otros ítems.

En un principio, el cuestionario constaba de 38 ítems. Tras la aplicación del coeficiente α de Cronbach, se obtuvo un valor de .650. Estimado este coeficiente bajo se ha procedido a eliminar aquellos ítems para ver si su valor aumentaba o disminuía al extraer del cuestionario cada uno de los ítems que lo componen. También se han calculado los coeficientes de correlación de cada ítem con los valores del cuestionario total-correcto, es decir, una vez extraído del cuestionario o de la escala el valor del ítem que se pretende correlacionar, eliminado del cuestionario aquellos de baja correlación con el total-correcto, dando lugar a un aumento del valor alfa de Cronbach.

En consecuencia, se tomó la decisión de eliminar un total de 12 ítems (la escala queda con un total de 26 ítems), obteniendo un alfa de Cronbach de .733, lo que demuestra buena consistencia interna, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 15. Coeficiente α de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.733	26

En la tabla 3 presentamos los valores del coeficiente de fiabilidad α de Cronbach para cada variable que conforma el cuestionario y para cada uno de los ítems de éste. La configuración definitiva del cuestionario se recoge en el apartado Anexo.

Tabla 16. Coeficiente alfa si se elimina elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
siento	57,50	113,465	,306	,722
enseñan	57,37	112,018	,337	,719
delegado	57,44	112,359	,268	,723
conflicto	57,04	114,128	,195	,727
aplican	56,90	112,167	,233	,725
favoritismos	56,45	112,560	,195	,728
maltrato	56,54	116,934	,045	,739
autoridad	57,02	112,629	,239	,725
justa	56,90	109,563	,351	,717
compa	56,80	114,346	,146	,731
diálogo	57,18	109,001	,380	,715
respeto	57,47	109,881	,406	,715
tareas	57,03	107,132	,424	,711
ocio	57,16	107,221	,439	,710
padres	57,29	106,068	,516	,706
casa	56,92	106,519	,449	,709
resuelve	57,14	106,293	,479	,708
rela	57,20	115,100	,187	,728
violencia	56,94	115,836	,068	,739
alumnos	57,05	115,613	,101	,734
sanción	57,08	115,530	,262	,723
todos	57,37	112,602	,252	,724
asesoría	56,88	112,653	,221	,726
carácter	56,71	110,331	,301	,720
normal	57,13	112,119	,242	,725
agresivos	56,34	119,568	,057	,747

Cuestionario para profesores sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias en Paraguay

Para el procedimiento de recogida de datos, seguimos los mismos pasos que para el cuestionario para alumnos y profesores. En consecuencia, en aquellas fases que se dé coincidencia -por no ser reiterativos- omitiremos dichos apartados.

Determinación precisa de los objetivos:

Los objetivos en relación al cuestionario del profesorado son los siguientes:

- a) Conocer el clima del colegio.
- b) Determinar las conductas violentas en cuanto a:
 - Conductas violentas recibidas por el compañero.
 - Conductas violentas que el profesorado recibe de los alumnos.
- c) Analizar la causa de los conflictos y la forma de abordarlos.
- d) Conocer la opinión que el profesorado tiene de la familia.

Diseño del cuestionario

En relación al diseño del cuestionario, hemos considerado las potenciales dimensiones del mismo (análisis exploratorio, AFE). Tras el diseño inicial y sometido el cuestionario a diversos procedimientos (análisis factorial confirmatorio, AFC), queda estructurado de la siguiente forma.

Cuadro 8. Diseño del cuestionario “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios en Paraguay”.

VARIABLES	TIPO
Sexo	1 pregunta cerrada
Edad	1 pregunta cerrada
Años de docencia	1 pregunta cerrada
Nivel de estudios	1 pregunta cerrada
Preguntas tipo escala	
Clima en el colegio	10 preguntas cerradas
Causa de los conflictos y forma de abordarlos	15 preguntas cerradas
Opinión sobre las familias	5 preguntas cerradas
Preguntas de elección múltiple	
Manifestaciones violentas (conducta violenta recibida por el alumno por parte del compañero)	7 preguntas
Manifestaciones violentas (conducta violenta recibida por el profesor por parte del alumno)	6 preguntas

Estudio técnico del “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios en Paraguay”

Estudio de la validez

Para realizar la validación del cuestionario, hemos seguido los mismos pasos que para el “cuestionario de alumnos”, por lo tanto, omitimos aquellas fases que se repiten.

1. Análisis factorial

Para llevar a cabo la validez de constructo del cuestionario procedemos a contrastar el modelo factorial.

Análisis preliminares (adecuación de datos)

Para empezar, es conveniente inspeccionar los estadísticos descriptivos (los recogemos y analizamos en otro apartado de este trabajo) de las variables. A continuación se realiza la matriz de correlaciones, a saber:

Coficientes: nos permite identificar las variables que no parecen estar correlacionadas con otras. Si las variables tienen pequeñas correlaciones entre sí, entonces no comparten factores en común, y viceversa. Por razones de espacio sólo reproducimos las siete primeras variables.

Tabla 17. Coeficientes de correlación.

correlación	siento	relación	cole	normas	opiniouno	opiniodos
siento	1,000	,576	-,055	,296	,312	,349
relación	,576	1,000	,043	,170	,360	,281
cole	-,055	,043	1,000	,038	-,047	,018
normas	,296	,170	,038	1,000	,389	,187
opiniouno	,312	,360	-,047	,389	1,000	,492
opiniodos	,349	,281	,018	,187	,492	,1000
disciplina	,375	,242	-,029	,213	,296	,302
mejorar	,083	,012	,391	,154	-,044	,091
relac	,278	,299	-,046	,239	,437	,389
molesta	,319	,304	-,022	,133	,317	,332
eluden	,004	-,024	,175	,056	-,092	-,078
conflic	-,125	-,091	,215	-,061	-,226	-,125
acost	-,035	-,036	,095	-,045	-,155	-,161
autoridad	-,067	-,067	,234	-,036	-,186	-,064
conflictos	-,125	-,189	,148	-,015	-,114	-,087
permisivos	-,051	-,040	,124	,057	-,089	-,122
resolver	-,036	-,064	,156	-,026	-,115	-,114
intolerantes	-,057	-,003	,184	,058	,013	,076
resuelve	,299	,203	-,086	,179	,247	,265
inter	,059	,100	,167	-,032	-,009	,074

Determinantes: en el caso de que el determinante sea muy bajo, significa que existen variables con intercorrelaciones muy altas, de manera que es factible continuar con el análisis factorial (el determinante no debe ser igual a cero, pues en este caso los datos no serían válidos). En nuestro caso el valor $\alpha = .005$, lo que es un buen indicador.

Reproducida: calcula los coeficientes de correlación cada dos variables después de que estén en función de los componentes, denominados “coeficientes de correlación reproducidos”. Estos coeficientes de correlación reproducidos no tienen por qué coincidir con los de la matriz de correlaciones inicial, pero no deben diferenciarse en más de 0.05 (residuos menores que 0.05), porque entonces la bondad del modelo será discutible (Pérez López, 2004). En nuestro caso, hay 147 (33,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05, lo que indica que la bondad del modelo es buena y, por lo tanto, procede el análisis factorial (reducimos a las siete primeras variables).

Tabla 18. Matriz de correlaciones reproducida.

Correlación reproducida	siento	relación	cole	normas	opiniouno	opiniodos
siento	,573 ^a	,545	-,009	,335	,488	,425
relación	,545	,617 ^a	,049	,135	,422	,422
cole	-,009	,049	,559 ^a	,005	-,024	,158
normas	,335	,135	,005	,624 ^a	,400	,247
opiniouno	,488	,422	-,024	,400	,531 ^a	,452
opiniodos	,425	,422	,158	,247	,452	,519 ^a
disciplina	,379	,343	-,086	,320	,428	,336
mejorar	,045	-,001	,533	,226	,034	,151
relac	,363	,338	-,080	,250	,466	,447
molesta	,348	,365	-,076	,142	,418	,395
eluden	,030	,039	,163	,126	-,072	-,122
conflic	-,183	-,137	,250	-,130	-,255	-,155
acost	-,031	-,008	,031	-,052	-,180	-,227
autoridad	-,124	-,070	,279	-,092	-,182	-,107
conflictos	-,204	-,248	,200	,022	-,101	-,093
Residual ^b						
siento		,032	-,045	-,039	-,176	-,076
relación	,032		-,006	,035	-,063	-,141
cole	-,045	-,006		,034	-,023	-,140
normas	-,039	,035	,034		-,011	-,060
opiniouno	-,176	-,063	-,023	-,011		,039
opiniodos	-,076	-,141	-,140	-,060	,039	
disciplina	-,004	-,101	,057	-,107	-,131	-,034
mejorar	,038	,013	-,142	-,072	-,078	-,060
relac	-,085	-,039	,034	-,011	-,029	-,058
molesta	-,029	-,062	,054	-,008	-,102	-,064
eluden	-,026	-,064	,012	-,070	-,021	,043
conflic	,037	,046	-,035	,069	,029	,031
acost	-,004	-,028	,064	,007	,026	,066
autoridad	,057	,003	,045	,056	,004	,043
conflictos	,079	,059	-,052	-,036	-,013	,005

Anti-imagen: como podemos observar en nuestro caso, el número de coeficientes es bajo. Es decir, observamos que la mayoría de elementos no diagonales son pequeños y los de los diagonales grandes. En consecuencia, el modelo factorial será bueno.

Tabla 19. Matrices anti-imagen.

Covarianza anti-imagen	siento	relación	cole	normas	opiniouno	opiniodos
Siento	,502	-,255	,077	-,108	,038	-,074
relación	-,255	,561	-,075	,024	-,094	,028
cole	,077	-,075	,763	-,011	,010	-,007
normas	-,108	,024	-,011	,702	-,203	,047
opiniouno	,038	-,094	,010	-,203	,550	-,189
opiniodos	,074	,028	-,007	,047	-,189	,599
disciplina	-,131	,029	-,019	-,021	-,031	-,061
mejorar	-,072	,024	-,233	-,102	,045	-,088
relac	,026	-,050	-,009	-,060	-,085	-,061
molesta	-,051	-,043	-,028	,036	-,019	-,046
eluden	-,062	,040	-,056	-,061	,021	,036
conflic	,047	-,028	-,031	,004	,042	-,010
acost	-,032	,020	,030	,003	,002	,054
autoridad	-,023	,002	-,065	-,006	,056	-,056
conflictos	-,011	,101	-,038	-,013	,004	,010
permisivos	,054	-,009	-,001	-,056	-,001	,037
resolver	-,021	,014	,005	,037	-,011	,053
intolerantes	,077	-,033	-,009	,000	-,015	-,081
resuelve	-,052	-,003	,063	,003	-,013	-,048
inter	-,007	-,039	-,049	,066	-,001	-,041

Índice KMO: como ya hemos indicado, el KMO y el test de esfericidad de Bartlett, nos proporcionan información acerca de la validación del modelo de análisis factorial.

Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,761
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2893,747
	gl	435
	Sig.	,000

El valor del KMO es de ,761, por lo que es un valor *meritorio* que aconseja la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables (Bisquerra, 1989).

El valor obtenido en el test de esfericidad de Bartlett es de 2893,747 que, con un valor $p=0$, ha resultado ser significativo a un nivel de significación (n.s.) de,000, proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

Comunalidades

Para la interpretación de las dimensiones subyacentes se presentan las comunalidades y cargas factoriales, considerándose aquellos ítems con saturación superior a .40. Como podemos observar todas las variables cumplen esta condición.

Tabla 21. Comunalidades.

	Inicial	Extracción
siento	1,000	,573
relación	1,000	,617
cole	1,000	,559
normas	1,000	,624
opiniouno	1,000	,531
opiniodos	1,000	,519
disciplina	1,000	,426
mejorar	1,000	,651
relac	1,000	,616
molesta	1,000	,620
eluden	1,000	,627
conflic	1,000	,538
acost	1,000	,615
autoridad	1,000	,553
conflictos	1,000	,660
permisivos	1,000	,627
resolver	1,000	,435
intolerantes	1,000	,479
resuelve	1,000	,560
inter	1,000	,660
criterio	1,000	,725
dialogando	1,000	,544
castigos	1,000	,532
tratando	1,000	,608
tutoría	1,000	,444
desen	1,000	,507
atención	1,000	,739
tareas	1,000	,698
comunica	1,000	,749
convi	1,000	,772

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Estimación del modelo

En esta etapa se estima una solución inicial y se determina la dimensionalidad de los datos, es decir, el número de factores más apropiado.

Con el análisis de los componentes principales analizamos toda la varianza, común y no común. Este tipo de análisis es recomendado por Nunnally (1978) cuando se dispone al menos de 20 variables y cuando hay una estructura factorial, clara (cuando los ítems que definen un factor tienen pesos de ,50 o más en ese factor y menores en los demás).

Tabla 22. Total de varianza explicada (diez primeros componentes).

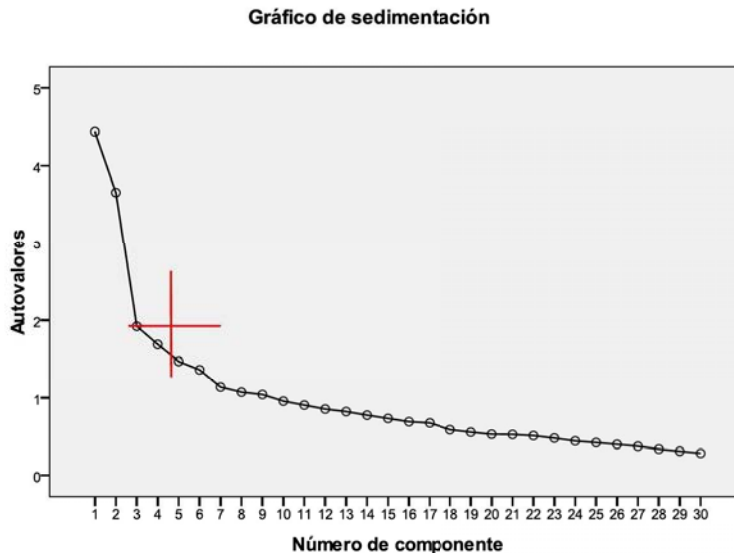
Componente	Autovalores iniciales		% acumulado	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza		Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,434	14,780	14,780	4,434	14,780	14,780
2	3,660	12,200	26,980	3,660	12,200	26,980
3	1,923	6,409	33,389	1,923	6,409	33,389
4	1,690	5,632	39,022	1,690	5,632	39,022
5	1,472	4,908	43,930	1,472	4,908	43,930
6	1,365	4,550	48,479	1,365	4,550	48,479
7	1,142	3,808	52,287	1,142	3,808	52,287
8	1,076	3,588	55,875	1,076	3,588	55,875
9	1,045	3,484	59,359	1,045	3,484	59,359
10	,960	3,198	62,557	,960	3,198	62,557

Método Extracción: Análisis Componentes Principales.

Evaluación del ajuste

En la figura adjunta tenemos el gráfico de sedimentación (tal y como nos lo da el SPSS) con los *eigenvalues* (varianza explicada por cada factor) de los componentes principales de una escala de 30 variables.

Gráfico 2. Gráfico sedimentación (cuestionario profesores).



En nuestro caso, con un *eigenvalue* superior a 1 son 9 (son los que se seleccionan con el procedimiento de Gutman-Kaiser programado por defecto en el SPSS), pero a partir del factor 3 hay una clara inflexión en la línea descendente, por lo que podemos rotar tres factores en lugar de nueve. Consideramos que tres factores explican mejor la varianza que seis, pero la estructura será más clara e interpretable.

De igual manera que en el cuestionario del alumnado, optamos por la decisión de tomar el número de factores según el criterio *scree test* (gráfico de sedimentación).

Obtención de la solución transformada (rotación)

De igual manera que en el cuestionario del alumnado, optamos por la rotación varimax que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor.

Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados, que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 23. Matriz de componentes rotados.

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
siento	,662	,082	-,023	,054	,108	,129	-,235	,067	-,191
relación	,644	,041	,022	,047	,124	,202	-,103	-,174	-,317
cole	,003	,017	-,042	,703	-,021	,037	,191	-,156	-,007
normas	,430	,167	-,012	,188	-,082	-,257	-,277	,452	,143
opiniouno	,687	-,076	,029	,039	-,059	,018	-,172	,126	,036
opiniodos	,598	-,224	,001	,233	-,062	,203	,009	,092	-,058
disciplina	,593	-,035	,183	-,079	-,035	-,121	-,005	,127	-,038
mejorar	,007	,110	-,006	,780	,095	-,039	,017	,102	,099
relac	,673	-,180	,006	-,141	-,105	,089	,223	,174	,105
molesta	,655	-,032	-,004	-,191	-,084	,231	,231	-,024	,198
eluden	-,084	,503	,420	,270	-,043	-,192	-,077	-,009	-,269
conflic	-,203	,403	-,069	,216	,171	,058	,498	,025	,028
acost	-,120	,726	,045	-,029	,149	,126	,172	-,048	-,015
autoridad	-,080	,347	-,021	,253	,318	-,057	,492	-,069	,106
conflictos	-,090	,209	,034	,213	,146	,045	,251	-,044	,688
permisivos	-,053	,756	-,082	,010	,069	,035	,064	,154	,112
resolver	-,129	,451	,027	,303	-,006	,151	,119	,024	,290
intolerantes	,007	,210	,432	,456	,043	-,149	,090	,046	-,072
resuelve	,359	,033	-,009	-,089	,084	,159	,039	,617	-,084
inter	,003	,251	-,089	,224	-,049	,164	,427	,196	-,537
criterio	,077	-,033	,069	,012	,041	,312	,228	,745	-,083
dialogando	,191	,007	-,169	-,034	,037	,618	-,149	,259	,069
castigos	,011	,126	,151	,090	-,035	-,162	,655	,142	,090
tratando	,178	,136	,041	,047	-,054	,731	,111	,045	,054
tutoría	,037	,087	,283	-,067	,011	,549	,130	,080	-,160
desen	,134	,490	-,077	,208	,232	,102	,166	-,268	-,191
atención	,079	-,084	,841	-,045	,020	,085	,069	-,025	,057
tareas	,094	-,028	,810	-,013	,143	,075	-,010	,044	,058
comunica	-,046	,195	,081	,064	,828	-,060	-,012	,019	,093
convi	,037	,066	,092	,006	,864	,041	,087	,053	,011

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Tal y como venimos indicando, procedemos a la reducción de tres factores.

Tabla 24. Matriz de rotación de componentes.

	Componente		
	1	2	3
siento	,651	-,057	,044
relación	,593	-,040	,081
cole	-,016	,373	,053
normas	,412	-,003	,083
opiniouno	,627	-,210	,097
opiniodos	,624	-,121	,44
disciplina	,504	-,165	,243
mejorar	,041	,450	,122
relac	,650	-,188	,015
molesta	,616	-,085	-,030
eluden	-,094	,385	,422
conflic	-,125	,679	-,077
acost	-,049	,645	-,028
autoridad	-,106	,659	,059
conflictos	-,120	,430	,065
permisivos	,027	,611	-,135
resolver	-,046	,545	-,016
intolerantes	,002	,365	,490
resuelve	,585	,055	-,054
inter	,195	,455	-,154
criterio	,458	,191	-,061
dialogando	,581	,037	-,308
castigos	,003	,377	,155
tratando	,455	,145	-,146
tutoría	,301	,170	,095
desen	,093	,541	-,025
atención	,112	-,047	,758
tareas	,145	,016	,763
comunica	-,057	,432	,249
convi	,006	,385	,234

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

b. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 25. Matriz transformación de componentes.

Componente	1	2	3
1	-,693	,719	,058
2	,710	,667	,226
3	-,124	-,198	,972

Método de extracción: Análisis componentes principales.

Método de rotación: Varimax con Kaiser Normalizado.

A continuación presentamos en la siguiente tabla el orden de los ítems en cada factor, con su respectivo peso.

Tabla 26. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.

Ítem	Factor		
	1	2	3
1	,651		
2	,593		
4	,412		
5	,627		
6	,624		
7	,504		
9	,650		
10	,616		
19	,585		
21	,458		
22	,481		
24	,455		
25	,301		
3		373	
8		,450	
12		,679	
13		,645	
14		,659	
15		,430	
16		,611	
17		,545	
20		,455	
23		,377	
26		,541	
29		,432	
30		,385	
11			,422
18			,490
27			,785
28			,763

En la siguiente tabla reflejamos el índice de homogeneidad (alfa de Cronbach), por cada uno de los factores:

Tabla 27. Coeficiente de Cronbach por factores.

	Alfa de Cronbach
Factor I	.789
Factor II	,772
Factor III	,626

2. Validación de expertos

La validación del cuestionario pasa por las siguientes fases:

a) Composición de la muestra

En la siguiente tabla se recogen todos los expertos que han participado en la validación del cuestionario. Obviamente, hemos considerado que los mejores expertos eran el propio profesorado.

Tabla 28. Composición de la muestra (profesorado).

Sexo	Formación	Actividad
Evelin	Profesora	Docente
Soray	Profesora	Docente
Juan Eugenio	Licenciado	Docente
Vania	Licenciada	Docente
Esteban	Profesor	Docente
Viviana	Profesora	Docente
Elena	Licenciada	Docente
Viviana Luisa	Profesora	Docente
Rita	Profesora	Docente
Catalina	Profesora	Docente
Estela	Licenciada	Docente

b) Comprensión del enunciado del ítem

Al profesorado se les presentó una tabla como la que sigue, en la que se les pidió que leyeran y que valoran de 0 a 10 si entendían el ítem. El resultado es el siguiente:

Tabla 29. Puntuación acerca de la comprensión de cada ítem.

ITEM	Punt.
1. Me siento bien en el colegio.....	8,99
2. Tengo buenas relaciones con los compañeros.....	9,23
3. En mi colegio las relaciones entre profesores y alumnos deben mejorar.....	9,44
4. En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas.....	9,58
5. En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.....	8,72
6. Se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el colegio.....	8,72
7. Las normas de disciplina del colegio me parecen adecuadas.....	7,99

8. Los profesores deben mejorar el orden en las clases.....	9,12
9. En el colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.....	9,32
10. En el colegio se da importancia cuando un alumno molesta a otro de forma habitual.....	8,83
11. Los profesores eluden sus responsabilidades.....	7,75
12. Hay alumnos muy conflictivos.....	7,89
13. Los alumnos están acostumbrados a que en casa le dejen hacer lo que quieren.....	8,23
14. Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.....	9,32
15. En los colegios siempre ha habido conflictos.....	8,90
16. Hay familias demasiado permisivas.....	9,46
17. Se debería formar a los profesores en resolver problemas de violencia.....	7,18
18. Los profesores son demasiado intolerantes.....	8,65
19. Cuando surge algún conflicto en el colegio se resuelve de forma justa.....	9,56
20. Debería intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas.....	8,03
21. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del colegio.....	8,19
22. Los conflictos se resuelven dialogando y llegando a acuerdos.....	8,72
23. Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones.....	7,83
24. Los conflictos se resuelven tratándolo entre todos (profesores, alumnos, asesores.....)	7,59
25. Los conflictos se resuelven tratándolos en horas de asesoría.....	8,65
26. Los padres se desentienden de la educación de sus hijos.....	9,38
27. Los padres prestan atención a las actividades escolares de sus hijos.....	9,44
28. Los padres colaboran en las tareas escolares de sus hijos.....	9,28
29. En las familias hay poca comunicación entre padres e hijos.....	8,07
30. La convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años.....	8,99
TOTAL MEDIA	8,70

c) Valoración sobre la importancia (valor) que se le otorga a cada pregunta o ítem.

En este apartado se procede a que cada experto o especialista valore de 0 a 10 la importancia que le otorga a cada pregunta o ítem (no se responde al ítem sino a la importancia que se le da). Los expertos que han participado en la validación, como venimos indicando son los profesores (para ello han tenido conocimiento de los objetivos del cuestionario).

Tabla 30. Puntuación sobre la importancia que se otorga a cada ítem.

ITEM	Punt.
1. Me siento bien en el colegio.....	8,47
2. Tengo buenas relaciones con los compañeros.....	9,95
3. En mi colegio las relaciones entre profesores y alumnos deben mejorar.....	9,45
4. En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas.....	8,99
5. En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.....	9,23
6. Se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el colegio.....	9,34
7. Las normas de disciplina del colegio me parecen adecuadas.....	9,52
8. Los profesores deben mejorar el orden en las clases.....	9,85
9. En el colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.....	8,98
10. En el colegio se da importancia cuando un alumno molesta a otro de forma habitual.....	8,79
11. Los profesores eluden sus responsabilidades.....	9,45
12. Hay alumnos muy conflictivos.....	9,98
13. Los alumnos están acostumbrados a que en casa le dejen hacer lo que quieren.....	9,65
14. Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.....	9,87
15. En los colegios siempre ha habido conflictos.....	9,12
16. Hay familias demasiado permisivas.....	8,90
17. Se debería formar a los profesores en resolver problemas de violencia.....	9,88
18. Los profesores son demasiado intolerantes.....	8,92
19. Cuando surge algún conflicto en el colegio se resuelve de forma justa.....	9,02
20. Debería intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas.....	9,13
21. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del colegio.....	8,62
22. Los conflictos se resuelven dialogando y llegando a acuerdos.....	9,77
23. Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones.....	9,34
24. Los conflictos se resuelven tratándolo entre todos (profesores, alumnos, asesores.....)	9,45
25. Los conflictos se resuelven tratándolos en horas de asesoría.....	8,63
26. Los padres se desentienden de la educación de sus hijos.....	9,63
27. Los padres prestan atención a las actividades escolares de sus hijos.....	9,45
28. Los padres colaboran en las tareas escolares de sus hijos.....	9,27

29. En las familias hay poca comunicación entre padres e hijos.....	9,59
30. La convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años.....	8,37
TOTAL MEDIA	9,29

Estudio piloto

Una vez realizadas las fases anteriores, el cuestionario se ha pasado a una muestra reducida de profesores, de características similares (en nuestro caso 25), a fin de analizar su “funcionamiento”. Temas como la duración en ser respondido, claridad de las preguntas, actitud del profesorado y todos aquellos aspectos que han servido para su mejora y posterior redacción definitiva. Las observaciones e incidencias recogidas se han reflejado en el diario de campo.

Estudio de la fiabilidad

El primer paso en el cálculo de la validación del cuestionario ha consistido en aplicar el procedimiento denominado “análisis de los ítems”, con la finalidad de identificar ítems cuya eliminación podría mejorar la consistencia interna y validez discriminante del instrumento.

También en este cuestionario, hemos realizado el cálculo de la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En un principio, la escala estaba formada por 35 ítems. Tras la aplicación del coeficiente α de Cronbach, se obtuvo un valor de .654, que tras la eliminación de 5 ítems que tenían baja carga factorial (la escala queda con un total de 30 ítems), se ha obtenido una alfa de Cronbach de .744, lo que demuestra buena consistencia interna, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 31. Coeficiente α de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.744	30

En la siguiente tabla, presentamos los valores del coeficiente de fiabilidad α de Cronbach para cada variable que conforma el cuestionario y para cada uno de los ítems de éste.

Tabla 32. Coeficiente alfa si se elimina el elemento (estadísticos total-elemento).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
siento	67,41	98,655	,264	,737
relación	67,38	99,144	,255	,738
cole	66,91	98,302	,208	,740
normas	67,09	99,383	,193	,740
opiniouno	67,19	99,573	,179	,741
opiniodos	66,82	98,419	,220	,739
disciplina	66,93	99,016	,178	,741
mejorar	66,89	96,474	,298	,734
relac	67,16	99,344	,193	,740
molesta	67,02	98,394	,224	,739
eluden	65,89	95,798	,245	,738
conflic	66,99	96,146	,310	,734
acost	67,05	96,303	,332	,733
autoridad	66,59	94,325	,342	,731
conflictos	66,57	97,667	,201	,741
permissivos	67,21	97,022	,327	,734
resolver	67,03	96,819	,282	,735
intolerantes	65,69	95,385	,327	,733
resuelve	66,83	97,020	,283	,735
inter	66,95	96,115	,300	,734
criterio	66,67	96,432	,310	,734
dialogando	67,15	99,667	,154	,747
castigos	65,70	95,997	,244	,738
tratando	67,13	97,840	,253	,737
tutoría	66,36	96,581	,249	,738
desen	66,83	94,322	,336	,732
atención	66,17	97,984	,189	,741
tareas	66,17	97,163	,248	,737
comunica	66,82	96,874	,263	,737
convi	67,20	96,747	,263	,737

Cuestionario para padres sobre las relaciones de convivencia

De igual marea, para el estudio técnico del cuestionario para padres, hemos seguido las mismas fases que en cuestionario anteriores. En consecuencia, omitimos aquellos apartados que se repiten.

Determinación precisa de los objetivos:

Los objetivos en relación al cuestionario de padres son los siguientes:

- a) Conocer el clima del colegio.
- b) Conocer los conflictos y formas de abordarlos, en cuanto a:
 - Conductas violentas que se dan entre compañeros.
 - Conductas que se dan de los profesores y alumnos.
 - Conductas contrarias a la convivencia que se dan en el colegio por parte de los hijos.
 - Causas de los conflictos.
 - A quién acude el hijo/a para resolver un conflicto.
 - Analizar la convivencia en la familia, en cuanto a:
- c) Principales temas de conflicto entre padres e hijos.

Diseño del cuestionario

En relación al diseño del cuestionario, hemos considerado las potenciales dimensiones del mismo (análisis exploratorio, AFE). Tras el diseño inicial y sometido el cuestionario a diversos procedimientos (análisis factorial confirmatorio, AFC), queda estructurado de la siguiente forma.

Cuadro 9. Diseño del cuestionario "Cuestionario para padres sobre convivencia en los colegios en Paraguay".

VARIABLES	TIPO
Sexo	1 pregunta cerrada
Edad	1 pregunta cerrada
Nivel de estudios	1 pregunta cerrada
Preguntas tipo escala	
Clima en el colegio	10 preguntas cerradas
Los conflictos y forma de abordarlos	7 preguntas cerradas
Opinión sobre las familias	9 preguntas cerradas
Preguntas de elección múltiple	
Conductas que se dan entre compañeros	7 preguntas
Conductas de los profesores hacia el alumnado	6 preguntas
Conductas contrarias a la convivencia	9 preguntas
Causa de los conflictos en el colegio	7 preguntas
A quién acude el hijo/a cuando necesita ayuda	7 preguntas
Principales temas de conflicto entre los hijos y los padres	15 preguntas

Estudio técnico del “Cuestionario para padres sobre las relaciones de convivencia”

Estudio de la validez

Para el estudio de la validez seguimos los siguientes pasos:

1. Análisis factorial

Para llevar a cabo la validez de constructo del cuestionario procedemos a contrastar el modelo factorial.

Análisis preliminares (adecuación de datos)

Comenzamos analizando las matrices de correlaciones, a saber:

Coefficientes: nos permite identificar las variables que no parecen estar correlacionadas con otras. Si las variables tienen pequeñas correlaciones entre sí, entonces no comparten factores en común, y viceversa. Por razones de espacio sólo reproducimos las siete primeras variables.

Tabla 33. Coeficientes de correlación.

correlación	colegio	función	califica	actuación	prepara	buenas	organizan
colegio	1,000	,498	,324	,485	,529	,386	,301
función	,498	1,000	,321	,580	,569	,367	,244
califica	,324	,371	1,000	,451	,361	,294	,217
actuación	,485	,580	,451	1,000	,585	,363	,378
prepara	,529	,569	,361	,585	1,000	,381	,325
buenas	,386	,367	,294	,363	,381	1,000	,341
organizan	,301	,244	,217	,378	,325	,341	1,000
enseñan	,420	,425	,310	,399	,462	,433	,491
problema	,227	,289	,197	,246	,309	,367	,284
normas	,315	,181	,197	,193	,264	,186	,343
casa	,141	,090	,082	,153	,123	,244	,155
diálogo	,105	,113	,086	,068	,180	,127	,028
conocidas	,058	,054	,107	,089	,078	,024	,174
tareas	,152	,133	,311	,183	,160	,186	,182
ocio	,180	,156	,200	,101	,146	,214	,161
confianza	,186	,287	,260	,196	,175	,227	,214

Determinantes: en el caso de que el determinante sea muy bajo, significa que existen variables con intercorrelaciones muy altas, de manera que es factible continuar con el análisis factorial (el determinante no debe ser igual a cero, pues en este caso los datos no serían válidos). En nuestro caso el valor $\alpha = .005$, lo que es un buen indicador.

Reproducida: calcula los coeficientes de correlación cada dos variables después de que estén en función de los componentes, denominados “coeficientes de

correlación reproducidos”. Estos coeficientes de correlación reproducidos no tienen por qué coincidir con los de la matriz de correlaciones inicial, pero no deben diferenciarse en más de 0.05 (residuos menores que 0.05), porque entonces la bondad del modelo será discutible (Pérez López, 2004). En nuestro caso, hay 107 (32,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05, lo que indica que la bondad del modelo es buena y, por lo tanto, procede el análisis factorial.

Tabla 34. Matriz de correlaciones reproducida.

correlación	colegio	función	califica	actuación	prepara	buenas	organizan
colegio	541 ^a	,565	,428	,583	,586	,434	,319
función	565	,670 ^a	,498	,639	,647	,408	,289
califica	,428	,498	,423 ^a	,482	,470	,321	,250
actuación	,583	,639	,482	,659 ^a	,641	,437	,345
prepara	,586	,647	,470	641	,658 ^a	457	,335
buenas	,434	,408	,321	,437	,457	,487 ^a	,389
organizan	,319	,289	,250	,345	,335	,389	,566 ^a
enseñan	,451	,406	,336	.462	,470	,486	,574
problema	,275	,268	,181	,247	,323	,354	,411
normas	,248	,193	,149	,222	,259	,299	,373
casa	,161	,129	,048	,109	,184	,211	,063
diálogo	,155	,139	,057	,080	,187	,143	-,038
conocidas	,001	,074	,060	,046	,045	-,029	,272
tareas	,162	,192	,306	,156	,138	,204	,145
ocio	,142	,172	,276	,139	,121	,219	,165
confianza	,209	,254	,313	,205	,212	,202	,182

Anti-imagen: como podemos observar en nuestro caso, el número de coeficientes es suficientemente bajo. Es decir, observamos que la mayoría de elementos no diagonales son pequeños y los de los diagonales grandes. En consecuencia, el modelo factorial será bueno.

Tabla 35. Matrices anti-imagen.

correlación	colegio	función	califica	actuación	prepara	buenas	organizan
colegio	,567	-,094	,026	-,069	-,105	-,087	-,004
función	-,094	,479	-,032	-,140	-,031	-,031	,070
califica	-,026	-,032	,693	-,123	-,048	-,048	,041
actuación	-,069	-,140	-,123	,463	-,008	-,008	-,105
prepara	-,105	-,106	-,019	,124	-,026	-,026	-,022
buenas	-,087	-,031	-,048	-,008	,642	,642	-,072
organizan	-,004	,070	,041	-,105	-,072	-,072	,627
enseñan	-,038	-,077	-,027	,020	-,068	,627	-,151
problema	,035	-,024	,003	-,005	-,115	-,151	-,011
normas	-,105	,036	-,020	,052	,071	-,011	-,091
casa	,013	,033	,006	-,070	-,112	-,091	-,013
diálogo	,018	,019	,012	,041	,020	-,013	,076

conocidas	,009	,048	-,037	-,011	,074	,076	-,041
tareas	,027	,049	-,107	-,044	-,019	-,041	-,009
ocio	-,059	,002	,021	,053	-,009	-,009	,007
confianza	,027	-,093	-,040	,001	-,028	,007	-,029
colegio	,892 ^a	-,180	-,042	-,135	-,203	-,143	-,007
función	-,180	,851 ^a	-,055	-,296	-,224	-,055	,128
califica	-,042	-,055	,910 ^a	-,217	-,033	-,073	,063
actuación	-,135	-,296	-,217	,850 ^a	-,265	-,014	-,194
prepara	-,203	-,224	-,033	-,265	,876 ^a	-,047	-,040
buenas	-,143	-,055	-,073	-,014	-,047	,902 ^a	-,113
organizan	-,007	,128	,063	-,194	-,040	,113	,850 ^a
enseñan	-,072	-,158	-,047	,041	-,099	-,120	-,271
problema	,058	-,043	,004	-,009	-,066	-,181	-,017
normas	-,174	,064	-,029	,096	-,065	,111	-,144
casa	,021	,057	,008	-,122	,060	-,167	-,020
diálogo	,029	-,033	,018	,071	-,107	,030	,114
conocidas	,013	,076	-,049	-,107	-,003	,103	-,058
tareas	,052	,101	-,185	-,003	-,045	-,034	-,017
ocio	-,111	,005	,035	-,045	,015	-,015	,013
confianza	,047	-,179	-,064	,015	,071	-,047	-,049

Índice KMO: el KMO y el test de esfericidad de Bartlett, nos proporcionan información acerca de la validación del modelo de análisis factorial.

Tabla 36. KMO y prueba de Bartlett (cuestionario padres).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,823
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2846,860
	gl	325
	Sig.	,000

El valor de KMO es ,823 que indica alta correlación y, por lo tanto, la conveniencia del análisis factorial (AF).

El valor obtenido en el test de esfericidad de Bartlett es de 2846,860 que, con un valor $p=0$ resulta ser significativo a un nivel de significación de ,000 proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. En consecuencia, la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

Comunalidades

Para la interpretación de las dimensiones subyacentes se presentan las comunalidades y cargas factoriales, considerándose aquellos ítems con saturación superior a .40. Como podemos observar todas las variables cumplen esta condición, salvo “familia” (,363).

Tabla 37. Comunalidades.

	Inicial	Extracción
colegio	1,000	,541
función	1,000	,670
califica	1,000	,423
actuación	1,000	,659
prepara	1,000	,658
buenas	1,000	,487
organizan	1,000	,566
enseñan	1,000	,649
problema	1,000	,539
normas	1,000	,464
casa	1,000	,576
diálogo	1,000	,673
conocidas	1,000	,644
tareas	1,000	,693
ocio	1,000	,666
confianza	1,000	,584
familia	1,000	,363
cuentan	1,000	,612
hijas	1,000	,477
ambiente	1,000	,612
relación	1,000	,589
conductas	1,000	,613
alumnos	1,000	,602
causan	1,000	,534
violentas	1,000	,615
marido	1,000	,578

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Estimación del modelo

En esta etapa se estima una solución inicial y se determina la dimensionalidad de los datos, es decir, el número de factores más apropiado.

Con el análisis de los componentes principales analizamos toda la varianza, común y no común.

Tabla 38. Total de varianza explicada (diez primeros componentes).

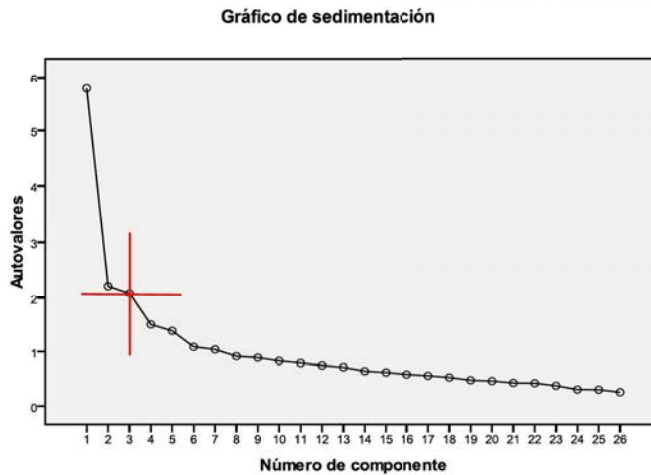
Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,756	22,139	22,139	5,756	22,139	22,139
2	2,218	8,533	30,672	2,218	8,533	30,672
3	2,087	8,028	38,700	2,087	8,028	38,700
4	1,505	5,787	44,487	1,505	5,787	44,487
5	1,385	5,327	49,816	1,385	5,327	49,816
6	1,092	4,198	54,013	1,092	4,198	54,013
7	1,044	4,014	58,027	1,044	4,014	58,027
8	,918	3,532	61,558			
9	,893	3,436	64,994			
10	,834	3,206	68,200			

Método Extracción: Análisis Componentes Principales.

Evaluación del ajuste

En la figura adjunta tenemos el gráfico de sedimentación (tal y como nos lo da el SPSS) con los *eigenvalues* (varianza explicada por cada factor) de los componentes principales de una escala de 26 variables.

Gráfico 3. Gráfico sedimentación (cuestionario padres).



Como podemos observar en el gráfico a partir de factor 3 hay una clara inflexión en la línea descendente, por lo que tomamos la decisión de agrupar las variables en torno a tres factores.

De igual manera que en el cuestionario del alumnado y profesorado, optamos por la decisión de tomar el número de factores según el criterio *scree test* (gráfico de sedimentación).

Obtención de la solución transformada (rotación)

De igual manera que en el cuestionario del alumnado y profesorado, optamos por la rotación varimax que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor.

Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados, que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 39. Matriz de componentes rotados^a.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
colegio	,685	,085	,200	-,069	,098	-,007	-,102
función	,798	,109	,065	,012	,068	-,028	,103
califica	,579	,275	,066	-,034	-,045	-,058	,034
actuación	,781	,068	,171	-,112	,009	,055	-,002
prepara	,777	,045	,181	-,006	,137	-,024	,000
buenas	,473	,170	,379	,155	,123	,125	-,189
organizan	,282	,140	,668	,012	-,079	,044	,106
enseñan	,432	,158	,657	-,020	,054	-,031	-,029
problema	,219	,115	,522	,172	,378	-,095	,153
normas	,138	,167	,501	-,122	,383	-,004	,068
casa	,083	,126	,110	-,015	,717	,162	-,014
diálogo	,092	,117	-,011	-,020	,793	-,139	-,037
conocidas	-,050	,153	,311	-,216	,134	-,041	,675
tareas	,138	,817	-,007	,026	-,045	-,048	-,052
ocio	,106	,801	,028	,069	,003	,088	-,004
confianza	,189	,702	,056	-,063	,145	-,128	,103
familia	-,059	,357	,177	-,103	,240	,364	-,024
cuentan	,059	,679	,299	-,105	,195	-,054	,079
hijas	,185	,577	,255	-,051	,195	-,059	,007
ambiente	-,120	,006	,026	,684	,135	,229	-,242
relación	-,127	-,010	,092	,726	-,127	,131	,056
conductas	-,159	-,065	-,492	,343	,070	,145	,444
alumnos	-,078	-,038	-,178	,094	,034	,743	-,043
causan	,113	-,149	,110	,073	-,080	,643	,249
violentas	,058	-,001	-,112	,232	-,230	,360	,602
marido	,112	-,071	-,148	,701	-,035	-,168	,133

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Tal y como hemos indicado, procedemos a la reducción de tres factores.

Tabla 40. Matriz de rotación de componentes^a.

	Componente		
	1	2	3
colegio	,699	,090	-,107
función	,742	,083	,026
califica	,531	,200	-,038
actuación	,771	,040	-,065
prepara	,778	,068	-,037
buenas	,595	,228	,086
organizan	,538	,230	-,004
enseñan	,668	,264	-,117
problema	,437	,351	,032
normas	,347	,392	-,172
casa	,149	,397	-,008
diálogo	,098	,378	-,173
conocidas	,085	,320	-,049
tareas	,082	,696	-,006
ocio	,077	,719	,105
confianza	,163	,684	-,100
familia	,027	,459	,066
cuentan	,157	,744	-,136
hijas	,257	,627	-,111
ambiente	-,066	,062	,567
relación	,053	,007	,650
conductas	-,336	-,073	,522
alumnos	-,118	-,032	,476
causan	,176	-,101	,468
violentas	,015	-,039	,582
marido	,052	-,102	,517

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 41. Matriz transformación de componentes.

Componente	1	2	3
1	,760	,623	-,187
2	,647	-,693	,318
3	-,069	,362	,930

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A continuación presentamos en la siguiente tabla el orden de los ítems en cada factor, con su respectivo peso.

Tabla 42. Saturación de los ítems en los factores obtenidos.

Ítem	Factor		
	1	2	3
1	,699		
2	,742		
3	,531		
4	,771		
5	,778		
8	,559		
9	,538		
10	,668		
11	,437		
12	,347		
15		,397	
17		,378	
19		,320	
20		,698	
21		,719	
22		,684	
23		,459	
24		,744	
25		,627	
6			,567
7			,650
13			,522
14			,476
16			,468
18			,582
26			,517

En la siguiente tabla reflejamos el índice de homogeneidad (alfa de Cronbach), por cada uno de los factores:

Tabla 43. Coeficiente de Cronbach por factores.

	Alfa de Cronbach
Factor I	.841
Factor II	,759
Factor III	,617

2. Validación de expertos

La validación del cuestionario pasa por las siguientes fases:

a) Composición de la muestra

Para mantener criterio parecido, hemos considerado oportuno mantener los mismos especialistas que han validado los anteriores cuestionarios. Si bien. En relación a la comprensión del ítem, estos profesores han consultado con algunos padres.

b) Comprensión del enunciado del ítem

A un grupo de padres (10) el profesorado les presentó una tabla como la que sigue, en la que se les pidió que leyeran y que valoran de 0 a 10 en función de su nivel de entendimiento. Se aclararon todas las dudas. El resultado es el siguiente:

Tabla 44. Puntuación sobre el nivel de entendimiento del ítem.

ITEM	Punt.
1. Estoy satisfecho/a con que me hijo/a estudie en este colegio.....	9,54
2. El colegio de mi hijo/a funciona bien.....	9,63
3. Estoy satisfecho/a con las calificaciones de mi hijo/a.....	9,21
4. Estoy de acuerdo con la actuación del equipo directivo.....	8,65
5. Estoy satisfecho/a con la preparación que el colegio da a mi hijo/a.....	9,27
6. Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas.....	8,34
7. En el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias.....	8,69
8. En el colegio enseñan a mi hijo/a cómo relacionarse positivamente.....	8,12
9. Si en el colegio hay algún problema de relación con mi hijo/a me lo comunica.....	9,10
10. Conozco bien las normas de disciplina del colegio.....	8,16
11. En casa mi hijo/a respeta las normas.....	9,34
12. En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo.....	9,36
13. Las conductas violentas en la escuela son conocidas por los padres.....	8,68
14. Ayudo a mi hijo/a en las tareas escolares.....	9,89
15. Comparto el tiempo de ocio con mis hijos.....	8,23
16. Mis hijos tienen confianza para contarme sus problemas personales.....	9,51
17. Las normas de convivencia en la familia son impuestas por los padres.....	9,42
18. Mis hijos me cuentan sus problemas del colegio.....	8,18
19. Mis relaciones con mis hijos/as son buenas.....	9,63
20. Debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio.....	7,98
21. Mis relaciones con los profesores deben mejorar.....	7,81
22. Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos.....	8,04
23. En el colegio de mi hijo/a hay alumnos conflictivos.....	9,38
24. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....	9,87
25. La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos.....	9,10
26. Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar.....	7,54
TOTAL MEDIA	9,25

c) Valoración sobre la importancia (valor) que se le otorga a cada pregunta o ítem.

En este apartado se procede a que cada experto o especialista valore de 0 a 10 la importancia que le otorga a cada pregunta o ítem (no se responde al ítem sino a la importancia que se le da). Los expertos que han participado en la validación han sido los profesores que ya hemos especificado.

Tabla 45. Puntuación sobre la importancia que se le otorga al ítem.

ITEM	Punt.
1. Estoy satisfecho/a con que me hijo/a estudie en este colegio.....	8,84
2. El colegio de mi hijo/a funciona bien.....	9,02
3. Estoy satisfecho/a con las calificaciones de mi hijo/a.....	8,34
4. Estoy de acuerdo con la actuación del equipo directivo.....	7,99
5. Estoy satisfecho/a con la preparación que el colegio da a mi hijo/a.....	9,54
6. Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas.....	9,41
7. En el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias.....	8,87
8. En el colegio enseñan a mi hijo/a cómo relacionarse positivamente.....	8,41
9. Si en el colegio hay algún problema de relación con mi hijo/a me lo comunica.....	8,96
10. Conozco bien las normas de disciplina del colegio.....	9,14
11. En casa mi hijo/a respeta las normas.....	9,29
12. En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo.....	9,32
13. Las conductas violentas en la escuela son conocidas por los padres.....	8,03
14. Ayudo a mi hijo/a en las tareas escolares.....	8,69
15. Comparto el tiempo de ocio con mis hijos.....	7,89
16. Mis hijos tienen confianza para contarme sus problemas personales.....	9,17
17. Las normas de convivencia en la familia son impuestas por los padres.....	8,38
18. Mis hijos me cuentan sus problemas del colegio.....	8,45
19. Mis relaciones con mis hijos/as son buenas.....	8,68
20. Debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio.....	8,09
21. Mis relaciones con los profesores deben mejorar.....	8,79
22. Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos.....	8,94
23. En el colegio de mi hijo/a hay alumnos conflictivos.....	9,62
24. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....	9,12
25. La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos.....	8,17
26. Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar.....	7,89
TOTAL MEDIA	8,73

Estudio piloto

Una vez realizadas las fases anteriores, el cuestionario se ha pasado a una muestra reducida de profesores, de características similares (en nuestro caso 25), a fin de analizar su “funcionamiento”. Temas como la duración en ser respondido, claridad de las preguntas, actitud del profesorado y todos aquellos aspectos que han servido para su mejora y posterior redacción definitiva. Las observaciones e incidencias recogidas se han reflejado en el diario de campo.

Estudio de la fiabilidad

En primer lugar, hemos procedido a aplicar el procedimiento denominado “análisis de los ítems”, con la finalidad de identificar ítems cuya eliminación podría mejorar la consistencia interna y validez discriminante del instrumento.

También en este cuestionario, hemos realizado el cálculo de la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En un principio, el cuestionario estaba formado por 33 ítems. Tras la aplicación del coeficiente α de Cronbach, se obtuvo un valor de .700, que tras la eliminación de 7 ítems que tenían baja carga factorial (la escala queda con un total de 30 ítems), se ha obtenido una alfa de Cronbach de .748, lo que demuestra buena consistencia interna, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 46. Coeficiente α de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.748	26

En la siguiente tabla, presentamos los valores del coeficiente de fiabilidad α de Cronbach para cada variable que conforma el cuestionario y para cada uno de los ítems de éste.

Tabla 47. Estadísticos total-elemento.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
colegio	57,24	86,984	,407	,734
función	56,86	85,277	,468	,730
califica	56,78	85,876	,380	,734
actuación	56,76	85,434	,432	,731
prepara	56,89	85,366	,469	,730
buenas	56,88	85,844	,463	,731
organizan	56,45	83,915	,418	,730

enseñan	56,90	85,131	,485	,729
problema	56,82	84,901	,449	,730
normas	56,58	85,885	,374	,734
casa	56,89	87,990	,306	,739
diálogo	57,06	89,644	,213	,744
conocidas	56,62	88,835	,211	,745
tareas	56,96	85,840	,387	,734
ocio	56,77	85,508	,432	,731
confianza	56,76	84,889	,417	,731
familia	56,89	88,722	,255	,742
cuentan	56,87	85,155	,450	,730
hijas	57,09	86,705	,442	,732
ambiente	56,51	91,063	,078	,754
relación	56,23	91,246	,064	,755
conductas	55,69	95,798	-,142	,771
alumnos	56,74	92,919	-,005	,758
causan	56,70	89,735	,130	,751
violentas	55,65	89,915	,087	,757
marido	56,11	91,478	,045	,757

Cuestionario “Causas que favorecen la violencia escolar”

En primer lugar presentamos la validación de este instrumento. En este sentido, el proceso de fiabilidad y validación de este cuestionario, a diferencia de lo que sucede en la metodología cuantitativa, que refleja una concepción objetivista de la realidad social, en la metodología cualitativa conocimiento y verdad son creados, y no descubiertos, por lo que se cuestionan los criterios científicos de validez (interna y externa), fiabilidad y objetivos propios de la metodología empírico-analítica, y se adoptan otros criterios regulativos como la triangulación y contrastación subjetiva (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Sin embargo, Guba y LeCompte (1984) y Lincoln y Guba (1985), defienden que los criterios son los mismos en ambas metodologías, pero las estrategias diferentes. De acuerdo con esto, la metodología cualitativa establece el valor de la verdad a través de la credibilidad, aplicabilidad a través de la transferibilidad y la neutralidad por medio de la confirmabilidad.

La *credibilidad* que consiste en la confianza o veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación (debe haber coincidencia entre los resultados y las percepciones de los sujetos participantes sobre la realidad estudiada). En nuestro trabajo, la justificamos por “la persistencia prolongada en el campo de investigación”, la “observación persistente” como estrategia, el “intercambio de opiniones con otros compañeros”, la “triangulación” y la “comprobación con los participantes” (investigadora y profesorado) a los que se les ha devuelto los análisis y resultados para que pudieran comprobarlos y ofrecer sus aportaciones al respecto.

El criterio de *transferibilidad*, aunque la generalización no es posible, cabe algún tipo de transferencia en otros contextos en función del grado de similitud entre los mismos. En nuestro caso, la selección de las personas entrevistadas a la hora de comparar escenarios y distintos contextos para determinar lo que es común y específico.

El criterio de *dependencia* se refiere al grado en que se estima que los resultados de la investigación volverán a repetirse en el caso que se replique la investigación con los mismos o parecidos sujetos y en el mismo o similar contexto. En nuestro caso, a lo largo de todo el proceso de investigación se ha contado con los orientadores del trabajo y las sucesivas revisiones a las que se ha sometido el estudio con el profesorado participante.

Por último, para el criterio de *confirmabilidad* nos hemos basado en exponer de forma clara y precisa los resultados así como las vías utilizadas para lograrlos. En este sentido, se puede decir que las personas colaboradoras han actuado como verdaderas “auditoras de confirmabilidad”. Asimismo se ha realizado el ejercicio de la propia reflexión, que ha llevado a determinar las preguntas y a presentar los resultados.

Cuadro 10. Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
	Generalización	
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

El cuestionario consta de preguntas para que dé respuesta el profesor/tutor y otras que van dirigidas al alumno (con problemas de conducta). A continuación, se presentan las preguntas que se distribuyen de la siguiente forma:

- La primera pregunta recoge datos socio-familiares (a su vez contiene cuatro preguntas).
- Siete preguntas dirigidas al profesor/tutor.
- Cuatro preguntas dirigidas al alumno.

Diario de campo

También se le puede considerar como un registro de observaciones escrito en primera persona que contiene reflexiones acerca de un acontecimiento o tema específico (Taylor y Bogdan, 1987). Es una técnica etnográfica cualitativa que procede de

la Antropología. Su ventaja consiste en que es un documento en el que se deja constancia de todo lo que ha sucedido durante el proceso de recogida de información. Mediante esta técnica se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada.

En la actualidad es uno de los registros más utilizados en la metodología cualitativa. El aspecto más interesante del diario de campo es su apertura. Al no estar estructurado, su flexibilidad nos permite abrirnos a lo imprevisto e inesperado, esto nos facilita ver las cosas tal y como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa. Las notas de campo nos favorecen hacer descripciones y reflexiones de lo que percibimos en el contexto natural donde la estamos aplicando. Para esto tendremos en cuenta los que nos dice Latorre (2003), respecto a que las notas de campo deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quiénes estaban presentes y el ambiente físico donde ocurrió. Han de ser concretas y detalladas. Deben incluir aspectos tales como: lo que dicen las personas implicadas, narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones en torno a los sujetos y la trascendencia de lo ocurrido. Se sugiere incluir intuiciones, interpretaciones, primeros análisis de lo que está ocurriendo.

De acuerdo con las indicaciones de Taylor y Bogdan (1987), hemos procedido de la siguiente manera:

1. *Cuándo registrar.* En nuestro caso se ha procedido a registrar lo antes posible, dejando un pequeño espacio de tiempo para poder organizar y analizar mejor la información.

2. *Cómo registrar.* Para el registro de las observaciones hemos utilizado la técnica de “registro de incidentes” y otros registros de observación (ver anexo el modelo de registro que hemos utilizado).

3. *Qué registrar.* Esencialmente, se han registrado las conductas (actitudes, emociones, pensamiento, opiniones, otros.) de las personas con las que se han mantenido contactos (alumnado, profesorado, padres, supervisores escolares, cargos educativos). También se ha utilizado para la observación el escenario natural como son las escuelas (educación escolar básica) y colegios (nivel medio).

4. *Cómo analizar.* Para analizar se ha procedido de la siguiente manera: a) exponer de manera objetiva (descripción) el incidente sin incluir ningún tipo de comentario; b) la interpretación del incidente en su contexto (no de forma aislada); c) valoración del incidente.

Análisis documental

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos, tanto oficiales como personales (Del Rincón y otros, 1995).

Se entiende por documentos oficiales, currículos, registros, informes, manuales escolares, archivos estadísticos, etc. (Wodds, 1986).

La utilidad del análisis documental aventaja los inconvenientes, pues las observaciones extraídas de los documentos suelen tener más credibilidad que las obtenidas a través de otras técnicas, son más fáciles de manejar, proporciona información de difícil acceso por otras vías, etc. (Sabariego, 2001). Los documentos que más se han consultado han sido La Ley General de Educación (Paraguay), libro de actas de los colegios, expedientes disciplinarios, etc.

5.2.2.5. Proceso de recogida de información

En este apartado se expone, con más detalle, el procedimiento que se ha llevado a cabo en el diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información.

Como ya se ha indicado los instrumentos seleccionados para la recogida de información han sido dos cuestionarios (uno cerrado y otro abierto). Al determinar los aspectos que queríamos conocer a través de nuestra investigación, la violencia escolar en Paraguay, estimamos que el cuestionario sería un instrumento eficaz para la obtención de los datos y permitiría darnos una visión de la situación investigada (diagnóstico).

En coherencia con los criterios científicos, todo instrumento con el que se recoge información exige una planificación de las diferentes fases y actividades necesarias para su elaboración y validación.

Tras la elaboración del cuestionario, la realización del estudio piloto, validación de expertos y posterior análisis factorial, se procedió a la redacción definitiva del cuestionario/escala.

La aplicación del cuestionario cerrado (de acuerdo con la muestra seleccionada) estuvo a cargo del profesorado de nivel medio, tras reunión mantenida con el supervisor educativo referente, en la que se explicó el objetivo del mismo, se presentó y se explicaron las instrucciones a seguir. Fue necesario un seguimiento para la aplicación y recogida de los mismos, bien mediante presencia física o por medio de un recordatorio por teléfono. Para el análisis de los datos se estableció una codificación y se construyó una base de datos, utilizando el programa estadístico SPSS versión 17. La base de datos fue revisada para contrastar la ausencia de errores de codificación. Posteriormente se procedió a aplicarle varios estadísticos que se recogen en otro apartado de este trabajo.

Con relación al cuestionario abierto, las preguntas fueron colocadas en una página web creada al efecto, como ya se ha reflejado. El carácter interactivo de esta página proporcionó numerosas ventajas no sólo en la recogida de información, sino porque se produjo un intercambio de opiniones entre los participantes, enriqueciendo las respuestas dadas.

5.2.2.6. Proceso de recogida de datos

En este apartado se expone con más detalle, el procedimiento que se ha llevado a cabo en el diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información.

Como ya hemos indicado los instrumentos seleccionados para la recogida de información han sido tres cuestionarios, que contienen preguntas cerradas (tipo escala) y preguntas cerradas (tipo cuestionario). Además se ha aplicado una entrevista con preguntas abiertas dirigidas a profesores y alumnos que presentan problemas de comportamiento. Además la información recogida se ha complementado con el diario de campo y el análisis documental.

En coherencia con los criterios científicos, todo instrumento con el que se recoge información exige una planificación de las diferentes fases y actividades necesarias para su elaboración y validación.

Tras la construcción inicial de los cuestionarios (escalas), procedió a la valoración de los expertos, análisis factorial y estudio piloto.

La aplicación de las tres escalas (de acuerdo las muestras seleccionadas) estuvo a cargo del profesorado del ciclo medio tras reuniones mantenidas con ellos, en las que se explicaron los objetivos del mismo, se presentaron los instrumentos y se les dieron instrucciones para su aplicación. Fueron necesarias durante esta fase llamadas telefónicas a los encuestadores para tener un seguimiento de la misma.

La entrevista abierta, en las que se recogen preguntas dirigidas al profesorado y a alumnos que presentan problemas de conducta, también supuso constantes desplazamientos a los colegios para tener un buen seguimiento. En relación a las preguntas dirigidas a los “niños problema” se estimó que la mejor forma (evitar problemas de fiabilidad) era que el cuestionario lo pasara el propio tutor dada la relación y el clima más próximo de seguridad y confianza con el alumno.

Para el análisis de los datos cuantitativos se aplicó el programa estadístico SPSS en su versión 20. Las bases de datos fueron revisadas reiteradamente para contractar la ausencia de errores de codificación que pudiera afectar a la fiabilidad de los datos. A continuación se les aplicaron diversos estadísticos como se recoge en otro apartado de esta investigación.

Respecto a la entrevista abierta, la información recogida se sometió a un análisis de contenido.

5.2.3. Valoración de los resultados

En este apartado presentamos los resultados más relevantes encontrados en esta investigación. Con esta finalidad, estos resultados se exponen y discuten con el deseo de responder a los objetivos marcados en la investigación. Procederemos, en primer lugar, a realizar el análisis del cuestionario cerrado que ha sido respondido por el alumnado, a continuación el profesorado y, por último, los padres..

Conviene señalar que, en el ámbito de la salud y la educación, las suposiciones comunes son que la población sigue una distribución normal, que las varianzas son iguales y que los datos se miden en una escala.

En nuestro caso se dan estas condiciones, además de las exigencias de disponer de una muestra amplia (“normalidad”, que permite más exacta la estimación), de independencia de datos (aleatoriedad) y homocedasticidad (cuando hay varios grupos -hombres y mujeres, que proceden de la misma población) y el ser escala de medida de intervalo. Esto nos permitirá mayor inferencia de los datos. En consecuencia, aplicamos la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de “ji-cuadrado” de Bartlett para demostrar la homogeneidad de las varianzas.

5.2.3.1. Análisis de los datos: “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias en Paraguay”

Estadísticos descriptivos:

Para empezar procedemos a obtener las medias, desviaciones típicas, modas, rango y valores máximos y mínimos de los ítems que forman parte de la escala, que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 48. Estadísticos descriptivos (cuestionario alumnos).

Variables	Media	Moda	Desviación típica	mínimo	máximo
siento	1,81	2	.844	1	5
enseñan	1,94	2	.948	1	5
delegado	1,88	1	1,080	1	5
conflicto	2,27	2	1,059	1	5
aplican	2,42	2	1,220	1	5
favoritismos	2,87	2	1,305	1	5
maltrato	2,77	2	1,237	1	5
autoridad	2,30	2	1,135	1	5
justa	2,41	2	1,185	1	5
compa	2,51	2	1,225	1	5
diálogo	2,13	2	1,171	1	5
respeto	1,85	1	1,026	1	5
tareas	2,29	1	1,250	1	5
ocio	2,16	1	1,209	1	5
padres	2,02	1	1,155	1	5
casa	2,39	2	1,252	1	5
resuelve	2,18	1	1,208	1	5
rela	2,12	2	.926	1	5
violencia	2,37	1	1,361	1	5
alumnos	2,26	2	1,205	1	5

sanción	2,24	1	1,209	1	5
todos	1,94	1	1,097	1	5
asesoría	2,44	2	1,192	1	5
carácter	2,60	2	1,236	1	5
normal	2,18	2	1,184	1	5
agresivos	2,98	2	1,324	1	5

*Aparecen en color las puntuaciones más altas y más bajas.

A continuación comentamos los aspectos más significativos en relación a las respuestas dadas por el alumnado. En primer lugar, en relación a la media.

Variable “agresivos” (Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores): la media es de 2,98 y la moda 2, lo que nos dice que hay una cierta distancia entre ambos valores. El rango de respuestas abarca desde 1 hasta 5, para todas las variables que se exponen. Esto nos hace pensar que hay bastante dispersión entre las respuestas dadas. La puntuación de la media tiende a situarse en la opción “en desacuerdo” de las respuestas al ítem.

Variable “favoritismos” (En mi colegio no hay favoritismo): la media es de 2,87 y la moda 2, los que nos hace también pensar que hay distancia entre los valores. El rango va desde los valores 1 a 5 que pone de relieve un alto nivel de dispersión. También la puntuación de la media indica que hay un cierto equilibrio entre los que están de acuerdo y en desacuerdo con el ítem.

Variable “maltrato” (En mi colegio no se da el maltrato entre compañeros): la puntuación media es de 2,77 y la moda 2, lo que nos indica que la dispersión de las puntuaciones ha sido moderadamente elevada. El rango de nuevo oscila entre los valores 1 y 5, indicando que el ítem discrimina las respuestas. Esta puntuación indica que las respuestas tienen una tendencia a centrarse en la opción intermedia del rango de las respuestas.

Variable “enseñan” (En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás): la puntuación media es de 1,94 y la moda 2. El rango de respuestas ha abarcado todas las posibilidades de respuestas “muy de acuerdo” (1), “muy en desacuerdo” (5). Los datos nos permiten afirmar que hay más sujetos de acuerdo que en desacuerdo con el enunciado del ítem.

Variable “delegado” (En mi aula hay un delegado que es el representante de la clase): en este caso la media es de 1,88 y la moda 1. Podemos manifestar que el alumnado ha tendido más su respuesta a la opción “de acuerdo”.

Variable “respeto” (En mi casa respeto las normas): la puntuación media es de 1.85 y la moda 1. Lo mismo que el ítem anterior se puede decir que el alumnado ha tenido más a responder la opción “de acuerdo”.

Variable “siento” (Me siento bien en el colegio): la puntuación media es de 1,81 y la moda 2. La media de la elección del alumnado se ha situado más cerca de la opción “de acuerdo”.

A continuación se realiza un análisis global de los valores de la desviación típica para identificar las variables en las que los encuestados muestran una mayor o menor dispersión en las respuestas.

Las variables que con una mayor desviación típica -donde el grupo se comporta de manera menos homogénea- han sido las siguientes:

Variable “violencia” (En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios): desviación típica de 1,361.

Variable “agresivos” (Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores): desviación típica de 1,324.

Variable “favoritismos” (En mi colegio no hay favoritismo): desviación típica de 1,305.

Variable “casa” (Las normas de convivencia en casa las hemos acordado entre todos): desviación típica de 1,252.

Variable “tareas” (Mis padres colaboran en las tareas escolares): desviación típica de 1,250.

Por el contrario, los valores de la desviación típica más bajos (mayor grado de acuerdo) han sido los siguientes:

Variable “siento” (Me siento bien en el colegio): desviación típica .844.

Variable “rela” (En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar): desviación típica .926.

Variable “enseñan” (En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás): desviación típica .948.

En consecuencia, en las preguntas donde hay mayor grado de desacuerdo son:

- En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios.
- Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores.
- En mi colegio no hay favoritismo.
- Las normas de convivencia en casa las hemos acordado entre todos.
- Mis padres colaboran en las tareas escolares.

En las preguntas donde hay mayor grado de acuerdo son:

- Me siento bien en el colegio.
- En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar.
- En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás.

Comparación entre grupos: Análisis de varianza

Atendiendo a la variable sexo procedemos a realizar el análisis de varianza (ANOVA), para conocer si influyen en los resultados del cuestionario y si existen diferencias entre los grupos considerados como variable.

ANOVA si la variable “sexo” tiene influencia en las respuestas de los alumnos en cada ítem del cuestionario (tabla 49).

En la siguiente tabla reflejamos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (chicos y chicas), con un nivel de confianza de 95%.

Tabla 49. ANOVA (variable descriptiva “sexo”).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
siento	Inter-grupos	3,494	1	3,494	4,944	,027
	Intra-grupos	325,123	460	,707		
	Total	328,617	461			
rela	Inter-grupos	,069	1	,069	,080	,777
	Intra-grupos	395,619	460	,860		
	Total	395,688	461			
enseñan	Inter-grupos	10,445	1	10,445	11,897	,001
	Intra-grupos	403,858	460	,878		
	Total	414,303	461			
delegado	Inter-grupos	10,441	1	10,441	9,105	,003
	Intra-grupos	527,526	460	1,147		
	Total	537,968	461			
conflicto	Inter-grupos	3,499	1	3,499	3,133	,077
	Intra-grupos	513,681	460	1,117		
	Total	517,180	461			
aplican	Inter-grupos	,056	1	,056	,037	,847
	Intra-grupos	686,319	460	1,492		
	Total	686,374	461			
favoritismos	Inter-grupos	,818	1	,818	,480	,489
	Intra-grupos	784,128	460	1,705		
	Total	784,946	461			
violencia	Inter-grupos	2,645	1	2,645	1,429	,232
	Intra-grupos	851,063	460	1,850		
	Total	853,708	461			
maltrato	Inter-grupos	1,469	1	1,469	,960	,328
	Intra-grupos	703,668	460	1,530		
	Total	705,136	461			
agresivos	Inter-grupos	14,342	1	14,342	8,315	,004
	Intra-grupos	793,441	460	1,725		
	Total	807,784	461			
alumnos	Inter-grupos	6,492	1	6,492	4,508	,034
	Intra-grupos	662,340	460	1,440		
	Total	668,831	461			
respeto	Inter-grupos	,001	1	,001	,001	,974
	Intra-grupos	485,393	460	1,055		
	Total	485,394	461			
autoridad	Inter-grupos	,383	1	,383	,297	,586
	Intra-grupos	593,991	460	1,291		
	Total	594,374	461			
justa	Inter-grupos	,578	1	,578	,411	,522
	Intra-grupos	647,283	460	1,407		
	Total	647,861	461			

sanción	Inter-grupos	2,887	1	2,887	1,981	,160
	Intra-grupos	670,396	460	1,457		
	Total	673,284	461			
compa	Inter-grupos	7,266	1	7,266	4,885	,028
	Intra-grupos	684,157	460	1,487		
	Total	691,422	461			
diálogo	Inter-grupos	12,058	1	12,058	8,944	,003
	Intra-grupos	620,150	460	1,348		
	Total	632,208	461			
todos	Inter-grupos	4,895	1	4,895	4,097	,044
	Intra-grupos	549,642	460	1,195		
	Total	554,537	461			
asesoría	Inter-grupos	,076	1	,076	,053	,818
	Intra-grupos	655,476	460	1,425		
	Total	655,552	461			
tareas	Inter-grupos	2,708	1	2,708	1,735	,188
	Intra-grupos	718,004	460	1,561		
	Total	720,712	461			
ocio	Inter-grupos	,046	1	,046	,031	,859
	Intra-grupos	673,419	460	1,464		
	Total	673,465	461			
padres	Inter-grupos	,888	1	,888	,665	,415
	Intra-grupos	613,850	460	1,334		
	Total	614,738	461			
casa	Inter-grupos	,574	1	,574	,366	,546
	Intra-grupos	721,515	460	1,569		
	Total	722,089	461			
carácter	Inter-grupos	,018	1	,018	,012	,913
	Intra-grupos	704,700	460	1,532		
	Total	704,719	461			
normal	Inter-grupos	10,607	1	10,607	7,678	,006
	Intra-grupos	635,482	460	1,381		
	Total	646,089	461			
resuelve	Inter-grupos	3,399	1	3,399	2,336	,127
	Intra-grupos	669,399	460	1,455		
	Total	672,799	461			

Análisis de frecuencias

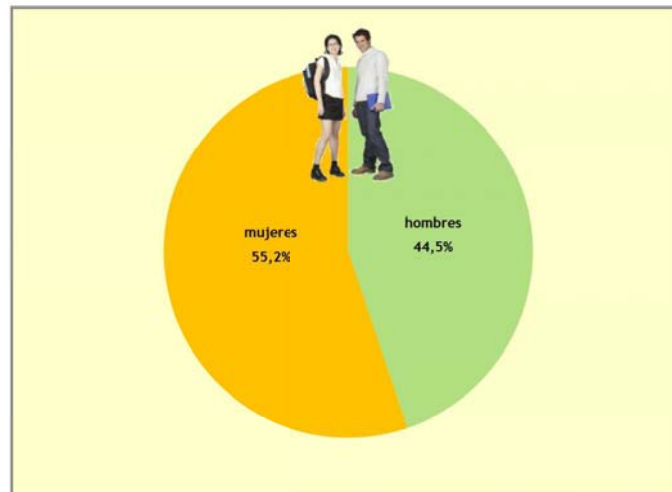
Asimismo, los datos obtenidos con la aplicación del “Cuestionario para alumnos sobre las relaciones de convivencia en los colegios y en las familias en Paraguay”, han sido sometidos a un análisis de frecuencias y obtención de porcentajes, con el objetivo de describir las opiniones de la muestra participante. A dicho análisis seguirá la discusión suscitada como consecuencia, y la emisión de conclusiones (Etxeberría y Tejedor, 2005).

Frecuencias y porcentajes⁴. Variables de identificación

a) Variable sexo:

La distribución de los encuestados en relación a la variable sexo es de 44,8% hombres y 55,2% mujeres, tal y como se recoge en el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Distribución de la muestra por sexo.



Dimensión I: Clima en el colegio⁵

En el cuestionario se incluyen una serie de preguntas dirigidas a conocer la opinión del alumnado acerca de las relaciones personales y el clima de convivencia en su colegio. Los resultados que se ofrecen se complementan con dos bloques de preguntas relacionadas con las conductas violentas, tanto cuando se reciben como cuando se proyectan sobre otros.

Ítem 1: Me siento bien en el colegio

Con esta pregunta tratamos de que los alumnos valoren el clima de convivencia en el colegio.

Así, el 85,3% del alumnado manifiesta estar de acuerdo con la afirmación de sentirse bien en el colegio. El 9,7% es indiferente a la pregunta. Esta percepción es mayor en las mujeres (87,1%) que en los hombres (83,1%). Hay diferencias significativas en función del sexo. En este sentido, las mujeres (87,1%) tienen la percepción de sentirse mejor que los hombres en el colegio (83,1%). El nivel de sig. es ,027. La media es 1,81. La desviación típica ,844.

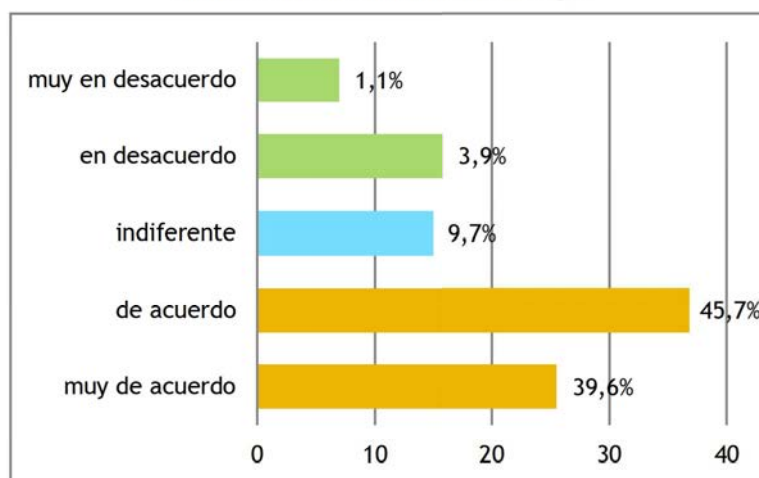
⁴ Las normas APA sugieren reflejar sólo los tantos por ciento y frecuencias o la representación gráfica. No obstante consideramos que ambos deben permanecer: por un lado, las frecuencias nos aportan una información valiosa y, por otra, los gráficos ayudan a la interpretación del ítem.

⁵ Para facilitar la interpretación, vamos a agrupar en los sucesivos en una sola respuesta a las opciones “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, así como “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Tabla 50. Me siento bien en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	183	39,6
de acuerdo	211	45,7
indiferente	45	9,7
en desacuerdo	18	3,9
muy en desacuerdo	5	1,1

Gráfico 5. Me siento bien en el colegio.



Ítem 2: En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás.

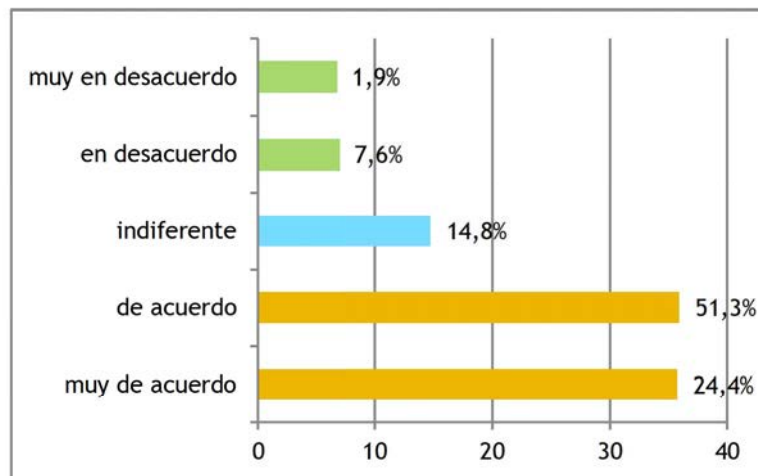
Esta pregunta pretende valorar la importancia que el colegio otorga a las relaciones que se establecen en el mismo.

El alumnado está bastante satisfecho en relación a este ítem, así lo manifiesta el 75,5%. Sólo el 9,5% opina de forma contraria. Hay un 14,9% de indiferentes. Los alumnos pertenecientes a colegios públicos consideran que les enseñan a relacionarse con los demás (79,1%). El nivel de sig. es ,000. La media es 1,94. La desviación típica ,948.

Tabla 51. En el colegio se enseña a relacionarse con los demás.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	112	24,2
de acuerdo	237	51,3
indiferente	69	14,9
en desacuerdo	35	7,6
muy en desacuerdo	9	1,9

Gráfico 6. En el colegio se enseña a relacionarse con los demás.



Ítem 3: En mi aula hay un delegado que es el representante de todos

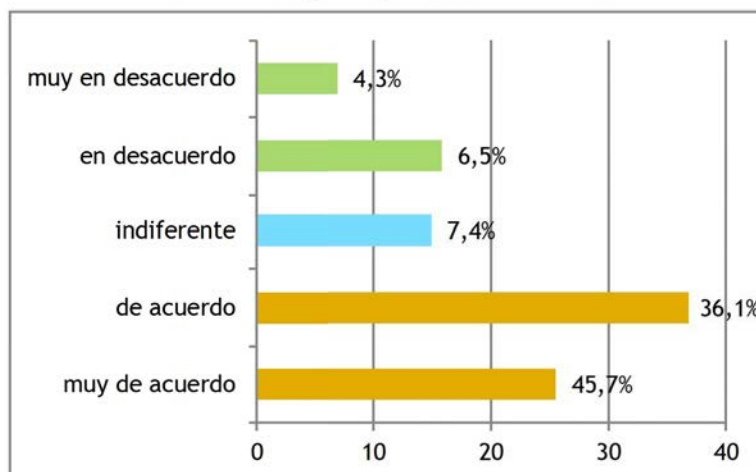
Mediante esta pregunta se trata de saber el nivel de organización y participación democrática dentro de aula.

El 81,8% del alumnado afirma que en su aula hay un delegado que actúa como representante de la clase; el 10,8% dice no tener representante en el aula. Por sexo, el 14,5% de los hombres piensa que no tiene representante y las mujeres lo hacen en el 7,0%. El nivel de sig. es ,003. La media es 1,88. La desviación típica 1,080.

Tabla 52. Delegado representante en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	211	45,7
de acuerdo	167	36,1
indiferente	34	7,4
en desacuerdo	30	6,5
muy en desacuerdo	20	4,3

Gráfico 7. Delegado representante en el aula.



í

Ítem 4: Cuando hay un conflicto en el aula participo en su solución

A través de este ítem pretendemos conocer el nivel de participación del alumnado en la resolución de conflictos.

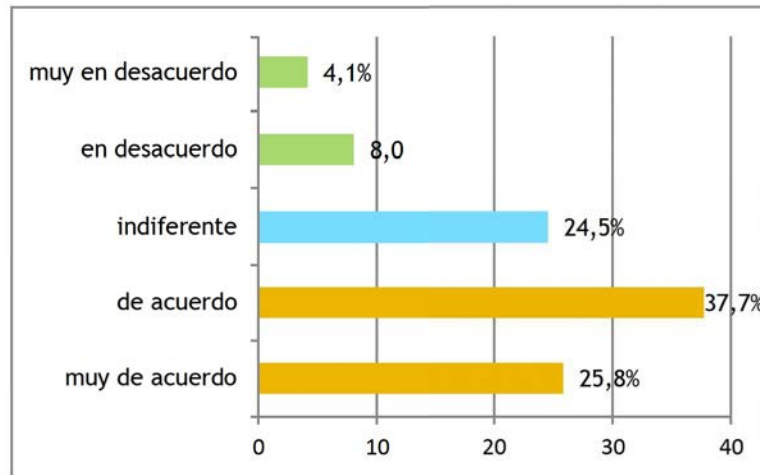
Un 63,5% afirma que cuando hay un conflicto en el colegio participa en su solución. Llama la atención que un porcentaje importante (24,5%) se muestra indiferente. Antes estos datos cabe preguntarnos, ¿por qué un 36,6% del alumnado no se ofrece a participar, si se dan las condiciones favorables para ello?, ¿tal vez miedo en involucrarse? ¿Qué razones hay detrás de estas respuestas?

Por sexo, el 39,1% de los hombres no participan en la solución de conflictos y el 34,5% de las mujeres. El 33,9% de los alumnos de colegios públicos se ofrecen a participar. Hay un 24,5% de alumnado que no tiene clara la respuesta. La media es 2,27. La desviación típica 1,059.

Tabla 53. Participación en los conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	119	25,8
de acuerdo	174	37,7
indiferente	113	24,5
en desacuerdo	37	8,0
muy en desacuerdo	19	4,1

Gráfico 8. Participación en los conflictos.



Ítem 5: Mis profesores aplican las normas igual para todos

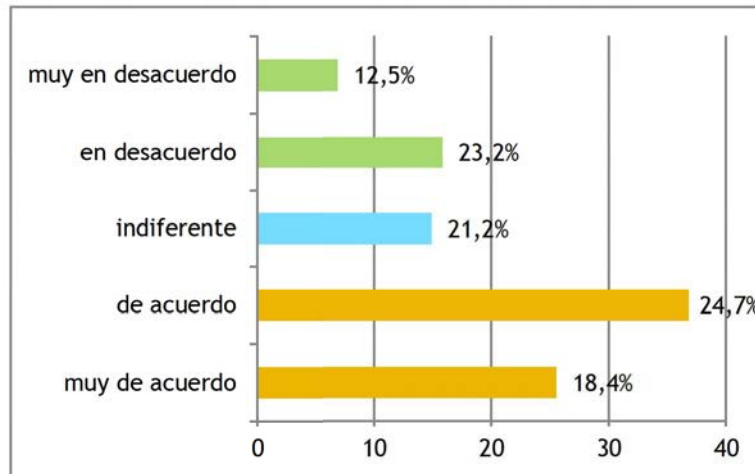
La convivencia en los colegios depende, en gran medida, de cómo se establecen y aplican las normas que rigen las relaciones y los comportamientos de aquellos que componen la comunidad escolar. Es decir, con esta pregunta se pretende conocer la coherencia entre los profesores y el trato igualitario de todos los alumnos.

El 22,7% del alumnado no está de acuerdo con la afirmación del ítem y el 62,3% está de acuerdo. Hay 21,2% de indiferentes. Por sectores, no hay diferencias significativas en relación a la variable de identificación. La media es 2,42, La desviación típica 1,220.

Tabla 54. Forma de aplicar las normas los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	118	25,5
de acuerdo	170	36,8
indiferente	69	14,9
en desacuerdo	73	15,8
muy en desacuerdo	32	6,9

Gráfico 9. Forma de aplicar las normas los profesores.



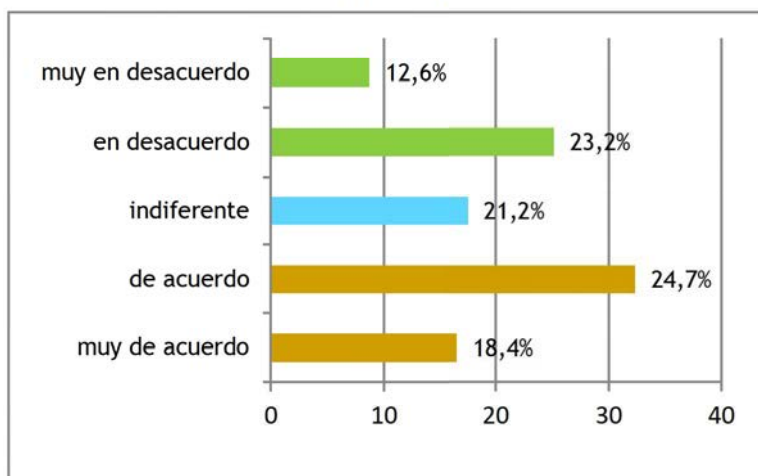
Ítem 6: En mi colegio no hay favoritismos

Se trata de un ítem muy vinculado con el anterior. Los datos que obtenemos denotan que menos de la mitad de los encuestados (43,1%) está de acuerdo con el enunciado de este ítem y el 35,8% está en desacuerdo. Hay un 21,2% de indiferentes. El nivel de sig. es ,041. La media es 2,87. La desviación típica 1,305.

Tabla 55. Favoritismo hacia los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	85	18,4
de acuerdo	114	24,7
indiferente	98	21,2
en desacuerdo	107	23,2
muy en desacuerdo	58	12,6

Gráfico 10. Favoritismo hacia los alumnos.



Ítem 7: En mi colegio no se da el maltrato entre compañeros

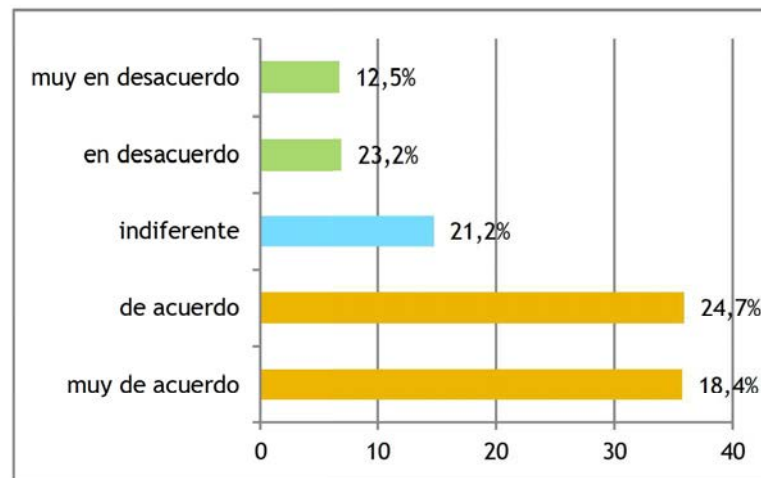
Esta pregunta del cuestionario pretende estudiar un tipo de conflicto que se presenta de forma habitual en los centros escolares: el maltrato entre iguales. Vamos a analizar la incidencia en los colegios desde la perspectiva del alumnado.

El 48,8% del alumno está de acuerdo con lo que se plantea en esta pregunta. Asimismo, uno de cada tres alumnos (33,8%) admite que los maltratos se dan entre compañeros. Un 17,5% no tiene clara la respuesta. El análisis por sexo nos dice que las mujeres tienen más evidencia del maltrato (35,7%) que los hombres (31,4%). El porcentaje de alumnos que manifiesta la existencia de maltratos en colegios públicos es un 36,0%. La media es 2,27. La desviación típica 1,237.

Tabla 56. Maltrato entre compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	76	16,5
de acuerdo	149	32,3
indiferente	81	17,5
en desacuerdo	116	25,1
muy en desacuerdo	40	8,7

Gráfico 11. Maltrato entre compañeros.



Ítem 8: Los alumnos respetamos la autoridad

Se considera que la autoridad debe estar presente en el colegio como en toda organización social que necesite mantener un cierto orden para el cumplimiento de sus fines. En épocas pasadas, era incuestionable la autoridad del docente, hoy en día todo parece indicar que el maestro ha perdido autoridad.

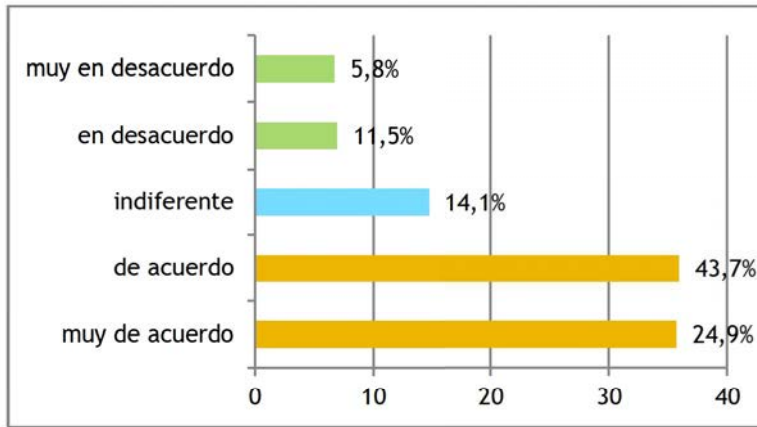
En el cuestionario planteamos la visión del alumnado acerca del ejercicio de la autoridad en el colegio. Consideramos que esta pregunta por ser una de las variables que influyen en el clima en el colegio.

En las respuestas dadas por el alumnado, el 68,6% manifiesta que respeta la autoridad, por el contrario, un 31,4% no la respeta o es indiferente a la cuestión que se plantea (14,1%). No se dan diferencias significativas en relación a la variable de identificación. La media es 2,30. La desviación típica 1,135.

Tabla 57. Respeto a la autoridad.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	115	24,9
de acuerdo	202	43,7
indiferente	65	14,1
en desacuerdo	53	11,5
muy en desacuerdo	27	5,8

Gráfico 12. Respeto a la autoridad.



Ítem 9. Los conflictos se resuelven de forma justa

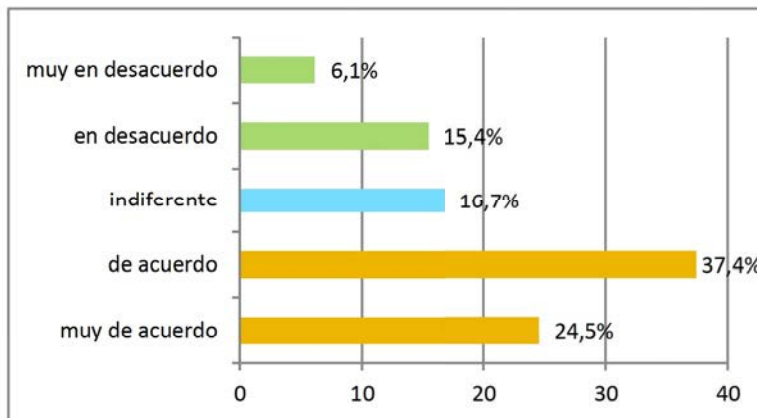
Mediante esta pregunta se quiere sondear la opinión del alumnado acerca de si los conflictos se resuelven de forma equitativa.

En este sentido se puede decir que el 61,9% de alumnado considera que los conflictos se resuelven con justicia. No está de acuerdo el 21,5%. Hay un 16,7% de indiferentes. No se observan diferencias significativas por sexo. La media es 2,41. La desviación típica 1,185.

Tabla 58. Resolución de conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	113	24,5
de acuerdo	173	37,4
indiferente	77	16,7
en desacuerdo	71	15,4
muy en desacuerdo	28	6,1

Gráfico 13. Resolución de conflictos.



Ítem 10: Se da mucha importancia a la violencia entre compañeros

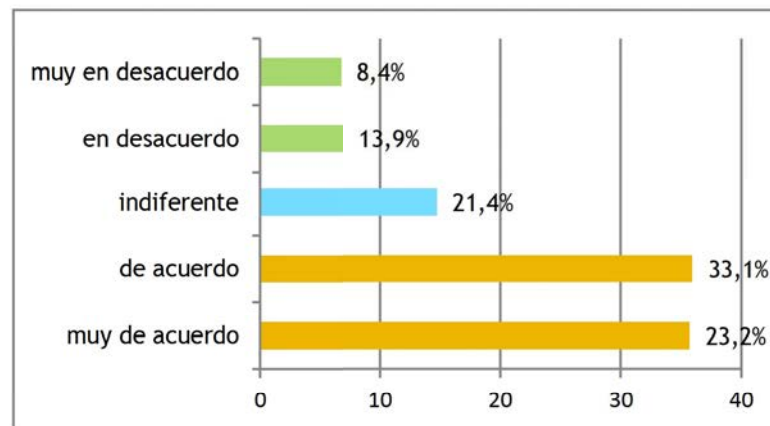
Mediante esta pregunta queremos saber la valoración de la importancia concedida a la resolución de conflictos en el colegio.

En este sentido, algo más de la mitad del alumnado (56,3%) piensa que se da importancia a la violencia entre compañeros. El 22,3% piensa lo contrario. Hay un 21,4% de indiferentes. Hay diferencias significativas por tipo de sexo: el 49,8% de los hombres cree que se da la suficiente importancia a las situaciones de violencia, mientras que el 61,6% lo piensan las mujeres. El nivel de sig. es ,028. La media es 2,51. La desviación típica 1,225.

Tabla 59. Importancia a la resolución de conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	107	23,2
de acuerdo	153	33,1
indiferente	99	21,4
en desacuerdo	64	13,9
muy en desacuerdo	39	8,4

Gráfico 14. Importancia a la resolución de conflictos.



Ítem 11. Las conductas violentas se resuelven con diálogo y acuerdo

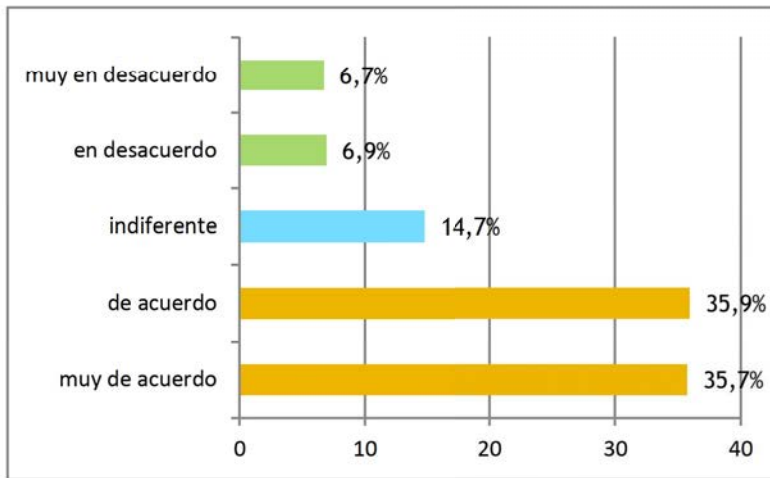
A través de esta pregunta buscamos conocer la visión que tiene el alumnado en la resolución de comportamientos violentos.

El 71,6% del alumnado considera que la mejor forma de resolver los conflictos es a través del diálogo. El 13,6% no piensa que ésta sea la forma de resolver comportamientos violentos. Hay un 14,7% de indiferentes. Se muestran en contra de esta actitud el 16,9% de los hombres, mientras que este porcentaje se reduce en las mujeres con un 11,0%. Hay diferencias significativas en relación al sexo. El 71,6% de las mujeres (71,6%) son más partidarias de resolver las conductas violentas mediante el diálogo que los hombres (66,1%). La media es 2,13. La desviación típica 1,171.

Tabla 60. Formas resolución de conflicto.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	165	35,7
de acuerdo	166	35,9
indiferente	68	14,7
en desacuerdo	32	6,9
muy en desacuerdo	31	6,7

Gráfico 15. Formas resolución de conflictos.



Conductas violentas que se dan entre compañeros

En este apartado dedicados una parte importante de las preguntas a explorar las ideas del alumnado acerca de la incidencia de los distintos tipos de conflicto. A continuación, profundizamos sobre este aspecto dando respuesta a cuestiones como “cuáles son las conductas violentas que se dan entre compañeros”, tanto cuando las recibe como cuando las realiza, así como cuáles son las conductas consideradas como violentas que el profesorado realiza a los alumnos y, en el sentido contrario, cuáles son las conductas violentas que el alumno realiza al profesorado.

Recordemos que el ítem 7, en opinión del alumnado, uno de cada tres alumnos reconocía que se hay conductas violentas entre compañeros. Ahora vamos a profundizar en qué consisten esos comportamientos violentos.

En primer lugar, realizamos un análisis de frecuencias del alumnado que ha contestado en relación al sexo y edad.

De esta manera, el 45,2% de los sujetos que responde son hombres y el 54,8% son mujeres. Por edad, el 4,0% tiene 14 años, el 19,9% 15 años, el 29,8% 16 años, el 29,6% 17 años, el 11,8% 18 años y el 4,8% 19 años.

Gráfico 16. Distribución por sexo.

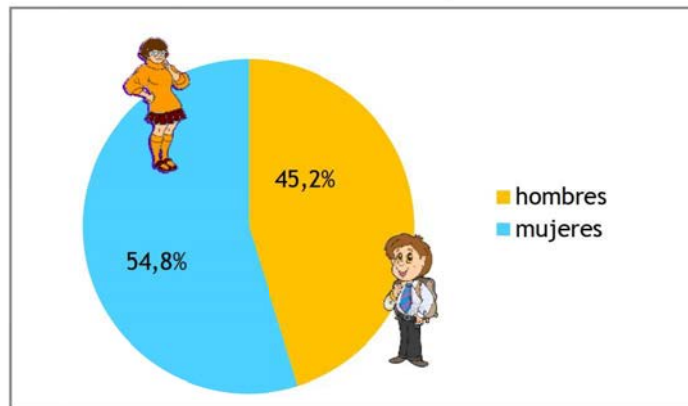
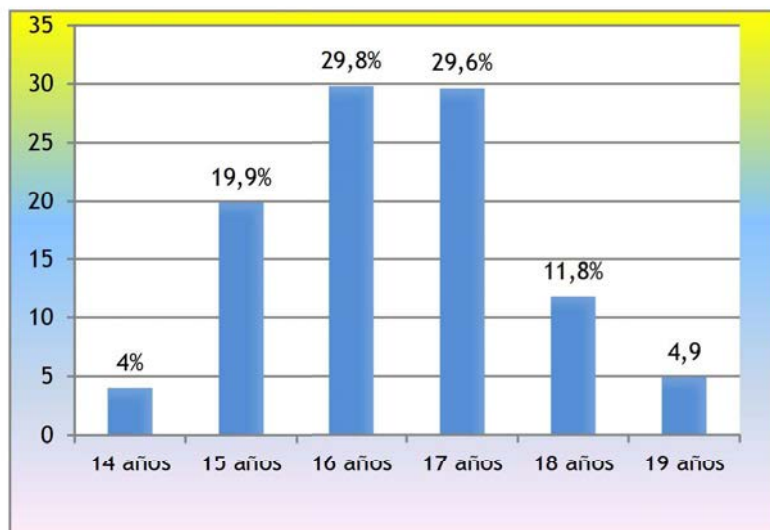


Gráfico 17. Distribución por edad.



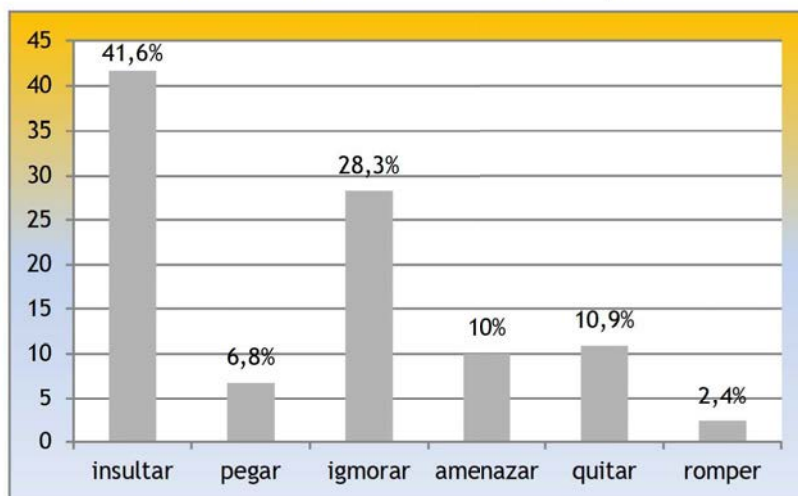
Conductas violentas entre compañeros

Las conductas violentas que se dan entre compañeros se distribuyen de la siguiente forma: insultar (41,6%), ignorar (28,3%), quitar (10,9%), amenazar (10,0%), pegar (6,8%) y romper (2,4%).

Tabla 61. Conductas violentas entre compañeros.

Tipo de conducta violenta	%
Insultar	41,6
Ignorar	28,3
Quitar	10,9
Amenazar	10,0
Pegar	6,8
Romper	2,4

Gráfico 18. Conductas violentas entre compañeros.



Por sexo, los comportamientos más violentos en el hombre son pegar; en la mujer, insultar, ignorar y romper.

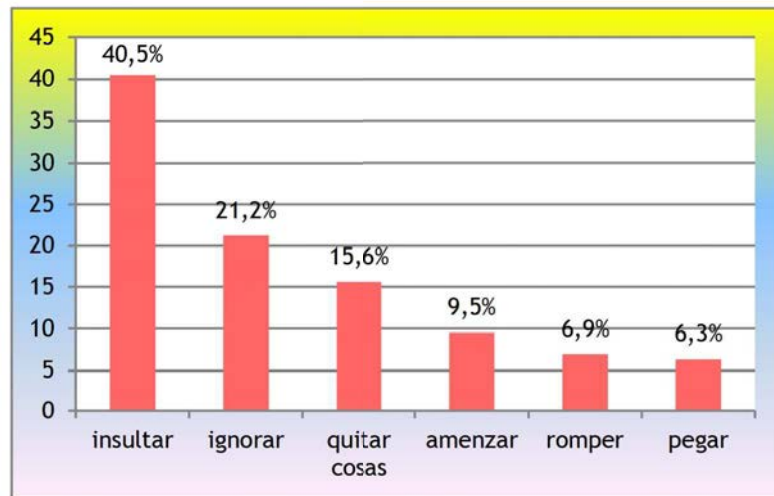
Conductas violentas entre compañeros cuando se reciben

Las conductas violentas que se dan entre compañeros, cuando *son ellos las que las reciben*, se distribuyen de la siguiente forma: insultos (40,5%), ignorar (21,2%), quitar cosas (15,6%), amenazar (9,5%), romper (6,9%) y pegar (6,3%).

Tabla 62. Conductas violentas cuando se reciben.

Tipo de conducta violenta	%
Insultos	40,5
Ignorar	21,2
Quitar cosas	15,6
Amenazar	9,5
Romper	6,9
Pegar	6,3

Gráfico 19. Conductas violentas cuando se reciben.



Por sexo, las conductas más violentas (cuando se reciben) entre hombres son: pegar y quitar. En las mujeres, insultar, amenazar y romper.

Las conductas violentas (cuando se reciben) que más se dan en colegios públicos son insultar, ignorar, amenazar y quitar. Por edad, los 16 años son los más conflictivos, ya que se dan las conductas de insultar, pegar, quitar y romper. Asimismo, los insultos e ignorar se dan de forma significativa con los 17 años. A los 15 años destacan las conductas de pegar y amenazar.

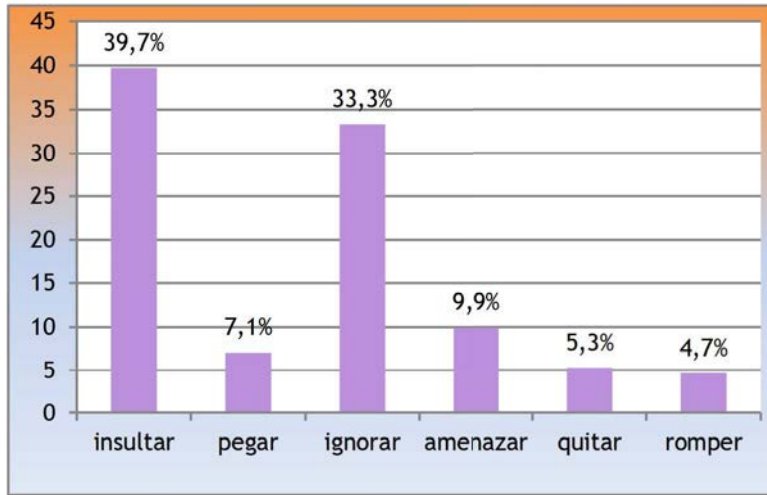
Conductas violentas entre compañeros cuando se dan a otros

Las conductas violentas que se dan entre compañeros, cuando *son ellos las que las aplican a otros*, se distribuyen de la siguiente forma: insultar (39,7%), ignorar (33,3%), amenazar (9,9%), pegar (7,1%), quitar (5,3%) y romper (4,7%).

Tabla 63. Conductas violentas cuando se dirigen a otros.

Tipo de conducta violenta	%
Insultar	39,7
Ignorar	33,3
Amenazar	9,9
Pegar	7,1
Quitar	5,3
Romper	4,7

Gráfico 20. Conductas violentas entre compañeros, (cuando las aplican).



Por sexo, las conductas más violentas (cuando se aplican a otros) entre hombres son: insultar, pegar y amenazar. En las mujeres, ignorar, quitar y romper.

Las conductas violentas (cuando se aplican a otros) que más se dan en colegios públicos son: insultar, ignorar y amenazar. Por edad, los comportamientos más violentos se dan en los 16 años (insultar, quitar, romper y, especialmente, pegar). También a los 17 años se dan las conductas de insultar, ignorar y amenazar).

Dimensión II: Convivencia en la familia

Los conflictos no se dan de forma exclusiva en los colegios, sino que se producen en todos aquellos contextos en los que las personas conviven y se relacionan, estableciendo lazos afectivos intensos. De ahí el interés en conocer las opiniones de los jóvenes paraguayos a la hora de valorar la convivencia en la familia.

Ítem 12: En mi casa respeto las normas

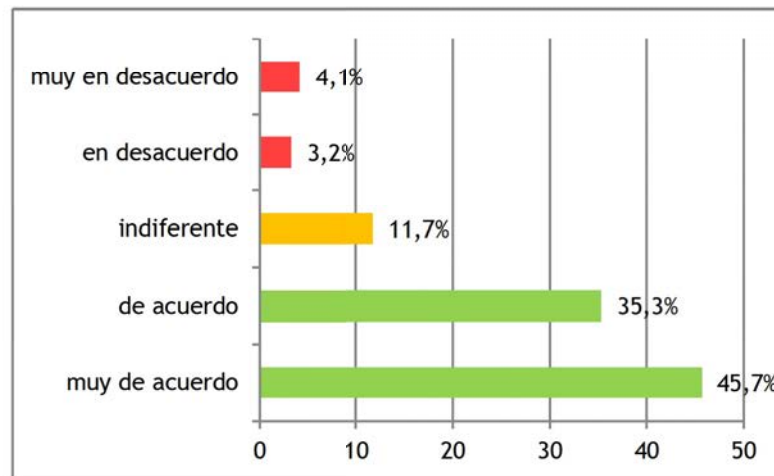
Muchos profesores piensan que la permisividad en la familia es una de las razones más importantes de los conflictos en el colegio. En este primer ítem de esta dimensión vamos a conocer la opinión que tiene el alumnado en relación a lo que se plantea.

De acuerdo con esto, tan sólo un 7,3% de los encuestados manifiesta que no respetan las normas en la casa; un 11,7% permanece indiferente. El 82,5% de los alumnos de colegios públicos dice que respetan las normas de su casa, frente al 78,2% de los alumnos de colegios privados. No hay diferencias significativas por sexo. La media es 1,85. La desviación típica es 1,026.

Tabla 64. Respeto normas casa.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	211	45,7
de acuerdo	163	35,3
indiferente	54	11,7
en desacuerdo	15	3,2
muy en desacuerdo	19	4,1

Gráfico 21. Respeto normas en casa.



Ítem 13: Mis padres colaboran en las tareas escolares

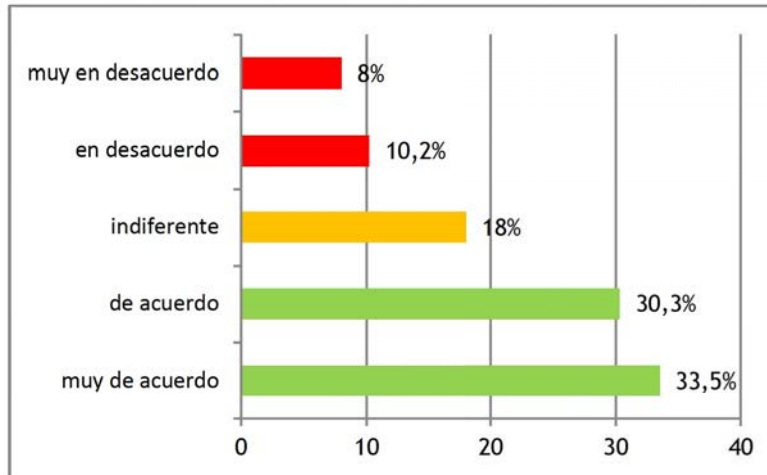
Esta es una pregunta que nos informa del nivel de relación que se da entre padres e hijos. ¿Cómo piensan los hijos sobre este tema?

El porcentaje de encuestados que está de acuerdo con esta afirmación es de 63,8%. No opina de la misma manera el 10,2%. Hay un 18,0% de indiferentes. No hay diferencias significativas en relación a la variable de identificación. La media es 2,29. La desviación típica 1,250.

Tabla 65. Padres y tareas escolares.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	155	33,5
de acuerdo	140	30,3
indiferente	83	18,0
en desacuerdo	47	10,2
muy en desacuerdo	37	8,0

Gráfico 22. Colaboración padres tareas escolares.



Ítem 14: Mis padres comparten conmigo el tiempo de ocio

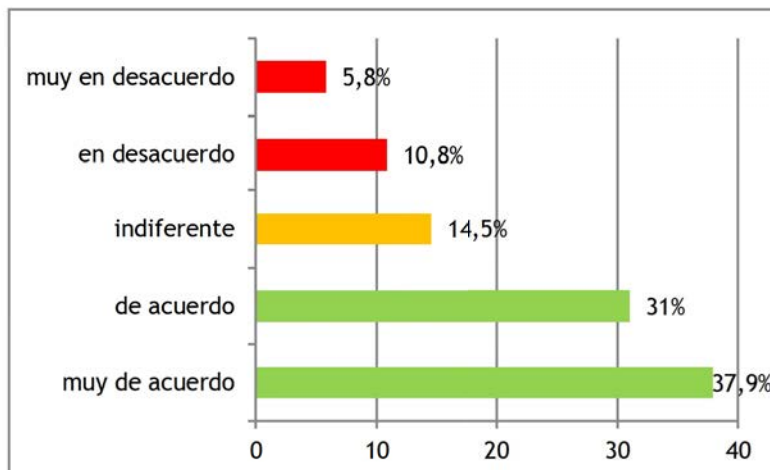
Esta pregunta está en la misma dirección de la anteriormente planteada. De manera que queremos profundizar cómo se da la relación entre padres e hijos.

Así, se puede decir que casi uno de cada tres alumnos (31,1%) afirma que sus padres no dedican tiempo a ellos durante el espacio de ocio. El 67,8% opina de manera distinta. No lo tiene muy claro el 14,5%. No hay diferencias significativas en relación a la variable de identificación. La media es 2,16. La desviación típica 1,209.

Tabla 66. Los padres y el tiempo de ocio de los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	175	37,9
de acuerdo	143	31,0
indiferente	7	14,5
en desacuerdo	50	10,8
muy en desacuerdo	27	5,8

Gráfico 23. Los padres y el tiempo de ocio de los hijos.



Ítem 15: Cuando tengo problemas cuento con la ayuda de los padres

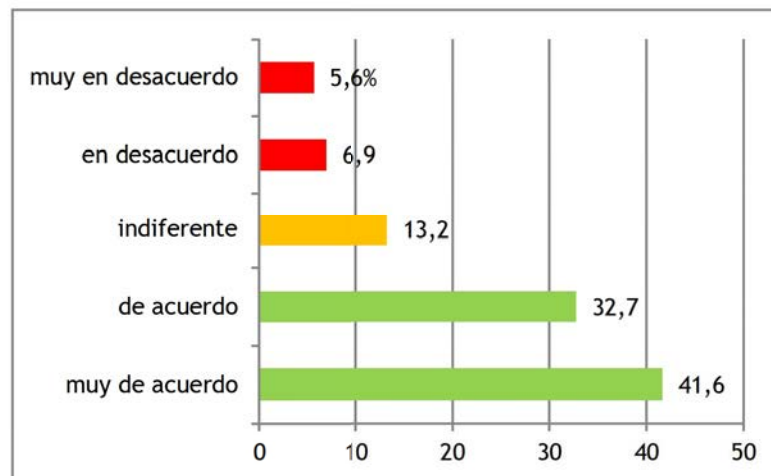
Con esta pregunta queremos conocer la opinión del alumnado acerca de si cuentan con ayuda de los padres, para resolver un problema, en caso de necesidad.

El 74,3% del alumnado manifiesta que sí cuenta con ayuda de los padres para resolver un problema. En consecuencia, uno de cada cuatro encuestados (25,71%), no cuenta con el apoyo de los padres. Hay un 13,2% de indiferentes. El 69,5% de los alumnos de colegios públicos afirma que cuentan los problemas a los padres. El nivel de sig. es ,024. La media es 2,02. La desviación típica 1,155.

Tabla 67. Ayuda a los padres.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	192	41,6
de acuerdo	151	32,7
indiferente	61	13,2
en desacuerdo	32	6,9
muy en desacuerdo	26	5,6

Gráfico 24. Ayuda de padres.



Ítem 16: Las normas de convivencia en mi casa las hemos acordado entre todos

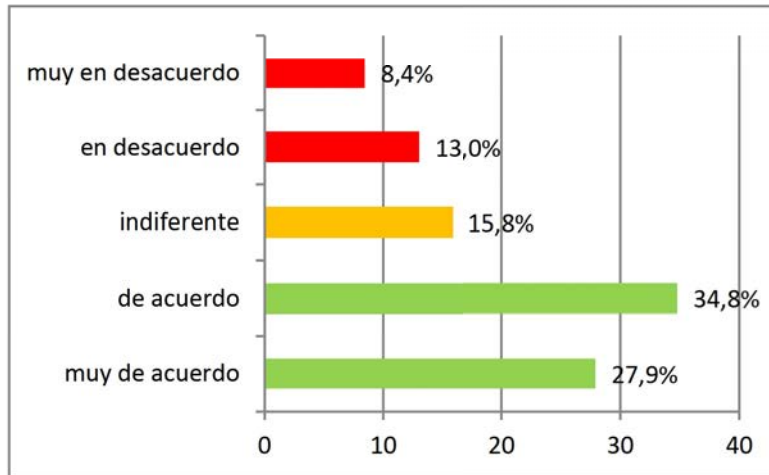
Este ítem también trata de enjuiciar la calidad de las relaciones entre los distintos miembros de la unidad familiar.

En este sentido el 62,7% del alumnado expresa que las normas de convivencia se consensuan entre todos. Por el contrario, un 37,3% no está de acuerdo con el enunciado de la pregunta. El porcentaje de indiferentes es de 15,8%. No se observan diferencias significativas en razón de edad y sexo. La media es 2,39. La desviación típica 1,252.

Tabla 68. Normas de convivencia en casa.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	129	27,9
de acuerdo	151	34,8
indiferente	61	15,8
en desacuerdo	32	13,0
muy en desacuerdo	26	8,4

Gráfico 25. Normas de convivencia en casa.



Ítem 17: Cuando tengo problemas con mis padres los resuelvo mediante diálogo

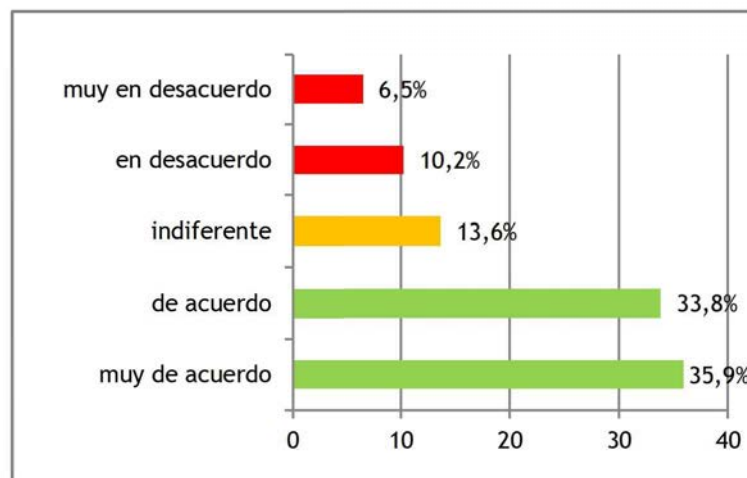
Completamos este bloque de preguntas relacionadas con la convivencia familiar, conociendo si el diálogo es la forma mayoritaria de enfrentar los conflictos en la familia.

El 69,3% está de acuerdo con esta afirmación; por el contrario, cerca de un tercio de los encuestados (30,7%) no resuelve sus problemas mediante el diálogo. El 13,6% de las respuestas marcan la opción “indiferentes”. No hay diferencias significativas con relación al sexo, aunque sí hay que significar que en la opción “muy de acuerdo” están más convencidas las mujeres (41,2%) que los hombres (29,5%). La media es 2,18. La desviación típica 1,208.

Tabla 69. Resolución de problemas mediante el diálogo.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	166	35,9
de acuerdo	156	33,8
indiferente	67	13,6
en desacuerdo	47	10,2
muy en desacuerdo	30	6,5

Gráfico 26. Resolución de problemas mediante diálogo.



Principales causas de los conflictos con los padres

Para prevenir y solucionar los conflictos es necesario conocer a qué causas se atribuyen. Por eso recogemos el análisis, que a continuación presentamos, que pone de relieve las causas a las que los hijos atribuyen los conflictos cuando surgen en la familia.

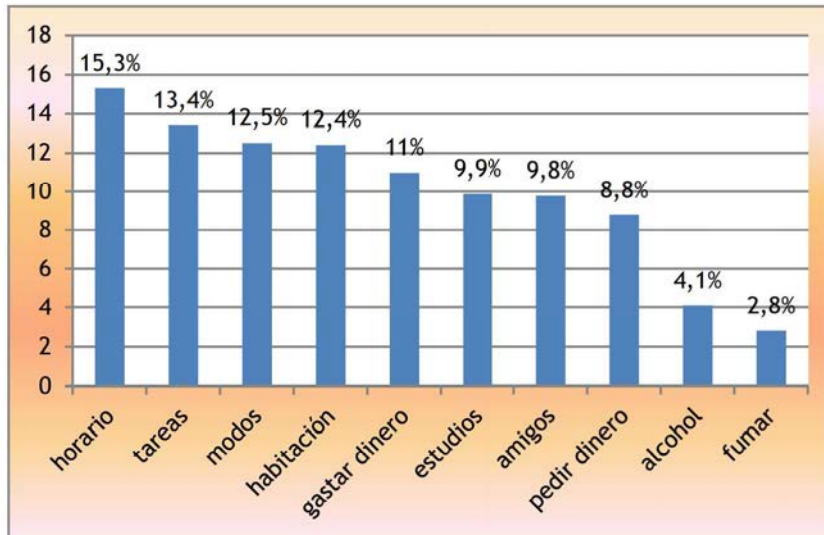
Las principales causas de conflictos entre hijos y padres ordenadas por importancia son las siguientes: el horario de llegada a casa (15,3%), las tareas domésticas (13,4%), los modos de cómo se dirigen a sus padres (12,5%), el orden de su habitación (12,4%), en qué gastan el dinero (11,0%), los estudios (9,9%), los amigos con los que se relacionan (9,8%), el pedir dinero (8,8%), el consumo de alcohol (4,1%) y el fumar (2,8%).

Tabla 70. Causas conflictos con los padres.

Tipo de conducta violenta	%
El horario	15,3
Las tareas domésticas	13,4
Cómo dirigirse a los padres	12,5
El orden de habitación	12,4
Gastar dinero	11,0
Los estudios	9,9

Los amigos	9,8
Pedir dinero	8,8
El alcohol	4,1
Fumar	2,8

Gráfico 27. Causas conflictos con los padres.



Por sexo, las principales causas de conflictos son las siguientes: en los hombres, el horario, los estudios, el tabaco y el alcohol; en las mujeres, los amigos, las tareas, el orden de la habitación, el dinero, los modos y en qué gastan el dinero.

Los alumnos de colegios públicos encuentran como principales causa de conflicto con los padres, el horario, las tareas escolares y los modos.

En razón de la edad, las causas de los conflictos se concentran: en los 16 años (los amigos, las tareas, los estudios, el tabaco, el orden de la habitación, el alcohol y el dinero); en los 17 años (el horario de llegada a casa, las tareas, el alcohol, el dinero, los modos y en qué se gastan el dinero).

Dimensión III: Causa de los conflictos en el colegio y forma de abordarlos

Como ya hemos indicado, para prevenir y solucionar los conflictos es necesario saber a qué causas se le atribuyen. El análisis de las opiniones nos permitirá conocer las atribuciones que hace el alumnado, a fin de detectar, a juicio de los estudiantes, el origen de los problemas. Asimismo, nos interesa conocer las formas que se utilizan para abordarlos.

Este bloque se completa conociendo qué conductas agresivas detectan los alumnos hacia los profesores y qué conductas agresivas creen que existen de los profesores hacia los alumnos.

Ítem 18: En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar

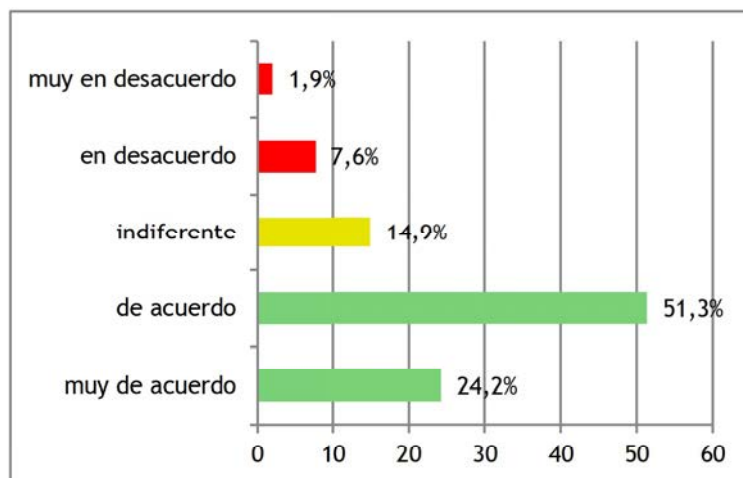
Esta pregunta está directamente relacionada con la convivencia, por eso nos interesa conocer la opinión que el alumnado tiene sobre este tema.

Las respuestas del alumnado nos dicen que tres de cada cuatro (75,5%) piensan que es necesario mejorar las relaciones entre los alumnos y los profesores. El 9,5% no lo considera necesario. Hay un 14,9% de indiferentes. La media es 2,12. La desviación típica ,926.

Tabla 71. Relaciones alumnos y profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	112	24,2
de acuerdo	237	51,3
indiferente	69	14,9
en desacuerdo	35	7,6
muy en desacuerdo	9	1,9

Gráfico 28. Relaciones alumnos y profesores.



Ítem 19: En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios

Esta es la percepción que parece tener la sociedad. Se ha leído en la prensa paraguaya que “la violencia estudiantil aumenta y tiende a ser cada vez más criminal”. Según datos revelados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Paraguay, en su campaña “Aprender sin miedo”, el 38% de los estudiantes son violentados o agredidos por sus compañeros⁶.

Pues bien, podemos decir que el alumnado encuestado tiene la percepción de que ha aumentado la violencia (64,3%), en los colegios en los últimos años. No piensa lo mismo el 24,4%. Los indiferentes suponen el 11,3%. No hay diferencias significati-

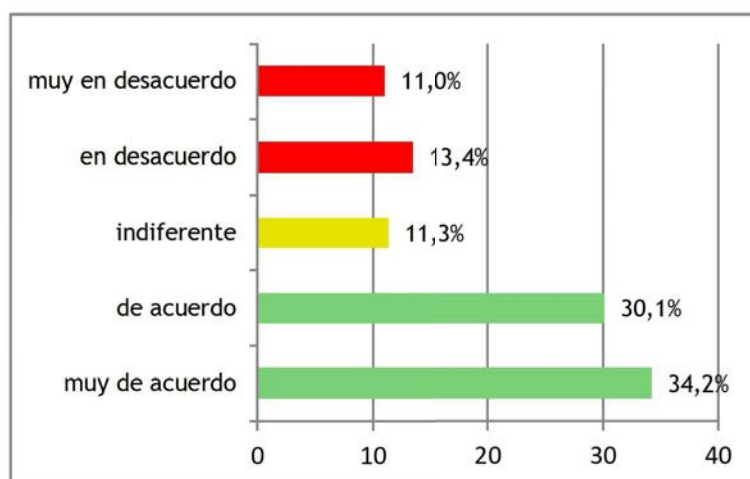
⁶ Diario ABC Color (Paraguay), 18 de mayo de 2010.

vas en relación a la variable de identificación. La media es 2,37. La desviación típica 1,361.

Tabla 72. Aumento de la violencia.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	158	34,2
de acuerdo	139	30,1
indiferente	52	11,3
en desacuerdo	62	13,4
muy en desacuerdo	51	11,0

Gráfico 29. Aumento de la violencia.



Ítem 20: En mi colegio hay alumnos conflictivos

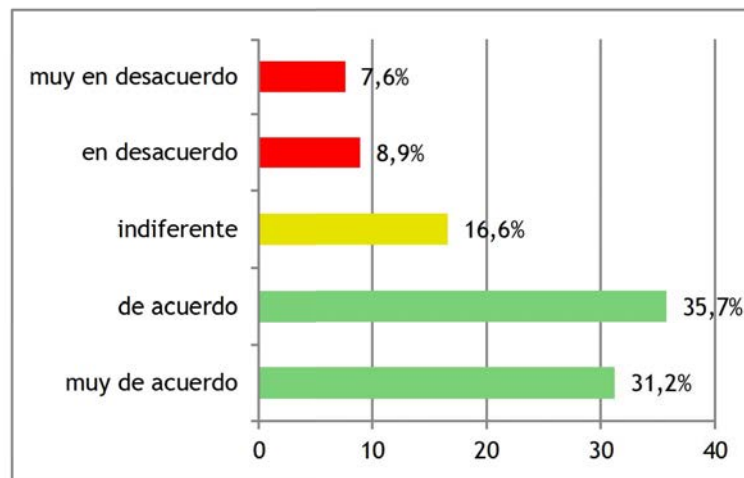
Este ítem tiene gran interés, pues trata conocer lo que piensa el alumnado en relación a que si en su colegio hay alumnos conflictivos.

Los resultados son evidentes: sólo un 16,5% del alumnado rechaza el enunciado de la pregunta; los que no lo tienen claro es un 16,6 %. En consecuencia, un 66,9% del alumnado es consciente que en su colegio hay compañeros conflictivos. Hay diferencias significativas en relación a la variable sexo. Las mujeres con un porcentaje de 70,6% piensan que hay más alumnos conflictivos que los hombres (62,3%). El nivel de sig. es ,034. La media es 2,26. La desviación típica 1,205.

Tabla 73. Alumnos conflictivos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	144	31,2
de acuerdo	165	35,7
indiferente	77	16,7
en desacuerdo	41	8,9
muy en desacuerdo	35	7,6

Gráfico 30. Alumnos conflictivos.



Ítem 21: *Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas*

Con esta pregunta queremos saber si el alumnado piensa que la solución a los conflictos pasa por sancionar más duramente a los compañeros que causan problemas.

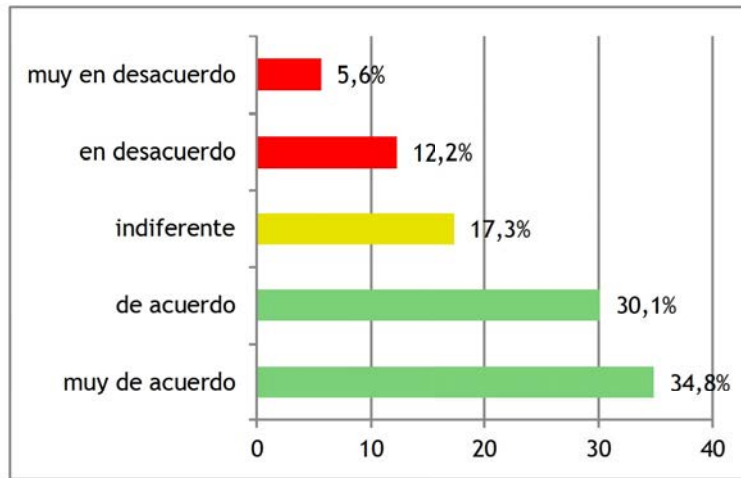
De acuerdo con esto, el 64,9% está de acuerdo con aplicar sanciones más duras a los alumnos que causan problemas. Está en desacuerdo el 17,7%. Están indecisos el 17,3%.

Los alumnos que asisten a colegios públicos son partidarios de aplicar sanciones más severas (66,8%). No hay diferencias significativas por sexo. La media es 2,24. La desviación típica 1,209.

Tabla 74. Sancionar a los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	161	34,8
de acuerdo	139	30,1
indiferente	80	17,3
en desacuerdo	56	12,1
muy en desacuerdo	26	5,6

Gráfico 31. Sancionar a los alumnos.



Ítem 22: Los conflictos deben ser tratados por todos (asesor, profesores, alumnos)

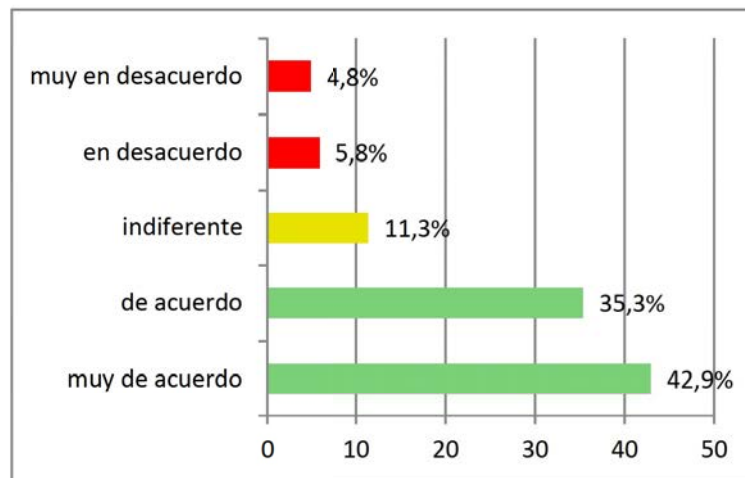
A través de esta pregunta queremos conocer la importancia que les atribuyen a que los conflictos sean resueltos con la participación de distintos sectores, como el asesor del centro, los profesores y/o tutores y los propios alumnos.

Así, una amplia mayoría del alumnado (78,2%) da su respaldo a que para la solución de los conflictos se cuente con la participación de todos; únicamente, uno de cada diez alumnos, no está de acuerdo con lo que se plantea. El 11,3% son indiferentes. Hay diferencias significativas respecto a sexo. Las alumnas son más partidarias de la solución de los conflictos entre todos (80,8%), que los alumnos (74,9%). El nivel de sig. es ,044. Asimismo por tipo de centro, los alumnos de colegios públicos (80,4%) estiman que los conflictos se deben resolver entre todos. El nivel de sig. es ,007. La media es 1,94. La desviación típica 1,097.

Tabla 75. Forma de resolverlos conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	198	42,9
de acuerdo	163	35,3
indiferente	52	11,3
en desacuerdo	27	5,8
muy en desacuerdo	22	4,8

Gráfico 32. Forma de resolver los conflictos.



Ítem 23: Los conflictos se resuelven en asesoría

Desde un modelo educativo, como alternativa al enfoque sancionador, se trata de mejorar la convivencia mediante la prevención de conflictos. En este sentido, la tutoría y la intervención del asesor, cumplen una función muy importante.

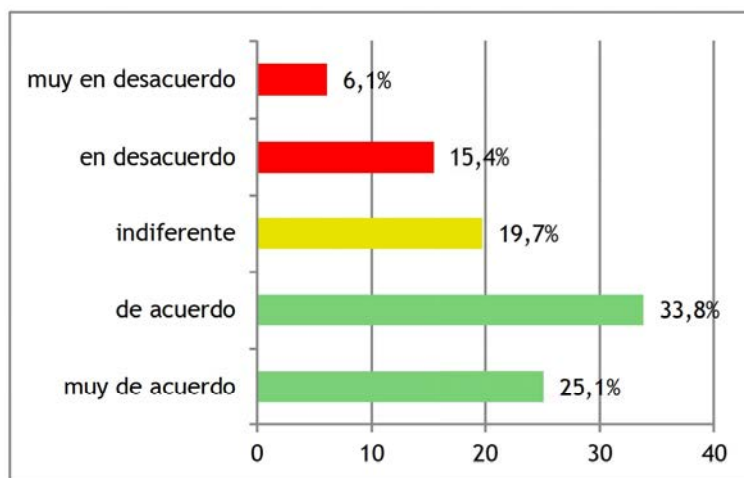
Para conocer con más detalle cómo se solucionan los conflictos en los colegios queremos saber si éstos se tratan en asesoría.

Ante la pregunta planteada, el 58,9% de los estudiantes acude a la asesoría para resolver un conflicto. No lo suele hacer el 21,5%. Hay un porcentaje importante de indiferentes (19,7%). No se observan diferencias significativas por sexo. La media es 2,44. La desviación típica 1,192.

Tabla 76. Importancia de la asesoría.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	116	25,1
de acuerdo	156	33,8
indiferente	91	19,7
en desacuerdo	71	15,4
muy en desacuerdo	28	6,1

Gráfico 33. Importancia de la asesoría.



Ítem 24: Los problemas con los padres se deben al carácter de los hijos (su forma de ser)

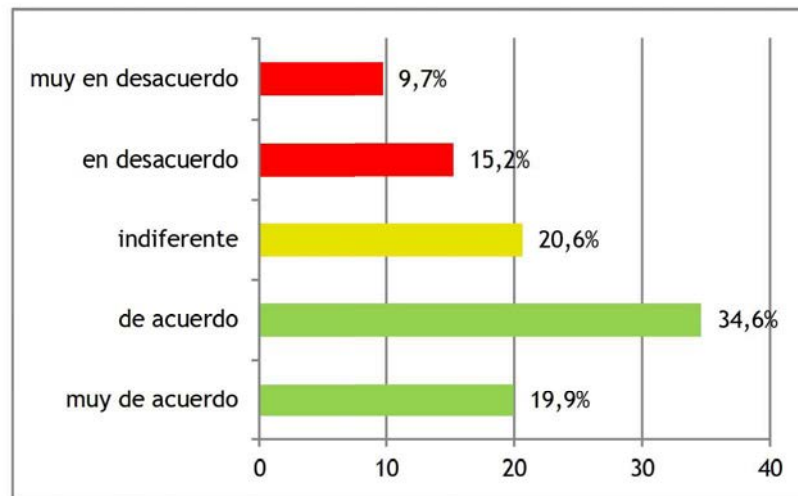
Cuando en una familia aparece un conflicto con los hijos, éstos lo atribuyen con frecuencia a que, en determinadas edades, lo normal es tener problemas con los padres, entre otras cosas, por la manera de ser de los hijos.

Así lo entiende el 54,5% de los encuestados. No está de acuerdo el 24,9%. Hay un 20,6% de indiferentes. En esta pregunta no se observan diferencias en la opinión que dan los estudiantes por sexo. La media es 2,60. La desviación típica 1,236.

Tabla 77. Los problemas y el carácter de los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	92	19,9
de acuerdo	160	34,6
indiferente	95	20,6
en desacuerdo	70	15,2
muy en desacuerdo	45	9,7

Gráfico 34. Los problemas y el carácter de los hijos.



Ítem 25: A mi edad es normal tener problemas con los padres

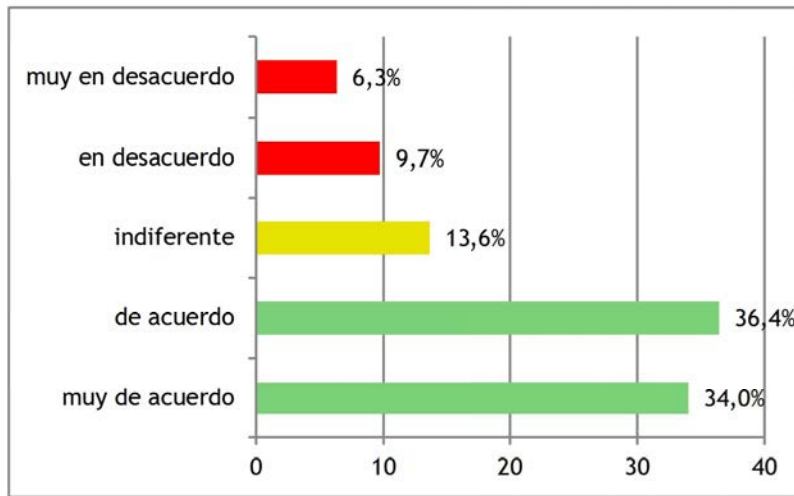
Este ítem está muy relacionado con el anterior. A través de esta pregunta pretendemos conocer la existencia o no de problemas con los padres. El segmento de la población escolar en la que llevamos a cabo este estudio se centra en un proceso de transición entre la adolescencia y la juventud. Periodo evolutivo con características propias debido a cambios fisiológicos, conductuales y sociales, en la búsqueda de una identidad, que se dirige hacia un “nuevo” marco de relaciones con las figuras paternas, generando tensiones.

El 70,4% de los encuestados responde afirmativamente a esta pregunta. Está en desacuerdo el 16,0%. Hay un 13,6% de indiferentes. Hay diferencias significativas por sexo y tipo de centro. Los hombres manifiestan tener menos problemas con los padres (65,7%) que las mujeres (74,1%). El nivel de sig. ,006. Los alumnos de colegios públicos tienen problemas en la relación con los padres (72,6%), sólo está en desacuerdo el 16,0%. El nivel de sig. es ,046. La media es 2,18. La desviación típica 1,184.

Tabla 78. Problemas con los padres.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	157	34,0
de acuerdo	168	36,4
indiferente	63	13,6
en desacuerdo	45	9,7
muy en desacuerdo	29	6,3

Gráfico 35. Problemas con los padres.



Ítem 26: Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores

Este último ítem de esta dimensión tiene un gran interés. A través de él pretendemos conocer qué opinión tiene el alumnado sobre la existencia de conductas agresivas dirigidas al profesorado. Para profundizar en este ítem y, en general, en la dimensión que estamos tratando, analizamos dos bloques de preguntas del cuestionario agrupadas bajo el enunciado “cuáles son las conductas violentas del profesorado hacia los alumnos” y “cuáles son las conductas violentas del alumnado hacia el profesorado”. Vayamos por partes.

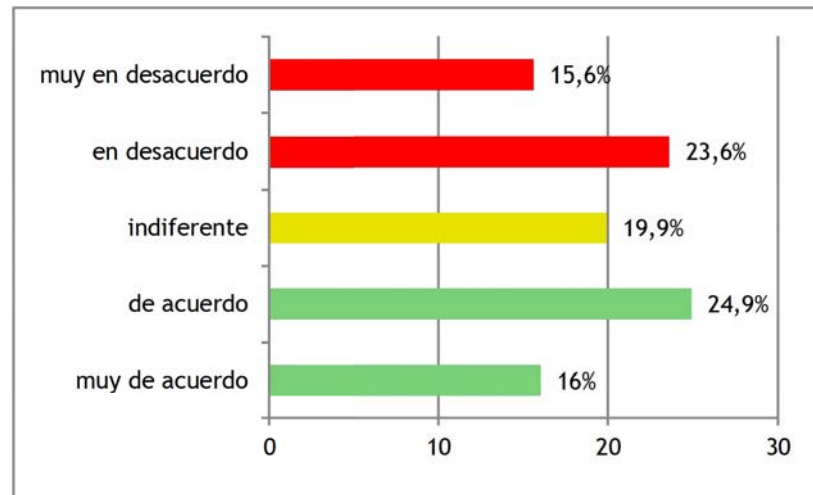
En primer lugar, el alumnado manifiesta en un 40,9% que se dan conductas violentas hacia el profesorado. No lo tiene claro el 19,9%. De manera que podemos decir que sólo un 32,9% no está de acuerdo con la afirmación del ítem.

Las mujeres con un mayor porcentaje que los hombres (67,1% frente a un 60,9%), son las que manifiestan tener un mayor grado de conciencia acerca de los comportamientos violentos hacia los profesores. El nivel de sig. es ,004. Los alumnos de colegios públicos piensan que estas conductas se dan en un porcentaje de 42,8%. El nivel de sig. es ,036. La media es 2,98. La desviación típica 1,324.

Tabla 79. Comportamientos agresivos hacia profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	74	16,0
de acuerdo	115	24,9
indiferente	92	19,9
en desacuerdo	109	23,6
muy en desacuerdo	72	15,6

Gráfico 36. Comportamientos agresivos hacia profesores.



Conductas violentas del profesorado hacia los alumnos

Ahora vamos a analizar en qué consisten las conductas violentas que el profesorado dirige hacia los alumnos.

En primer lugar, estas son las conductas violentas que, desde la percepción del alumnado, los profesores realizan sobre los alumnos, ordenadas por importancia: ignorar al alumno (25,7%), ridiculizar (22,6%), capricho -tomar manía al alumno- (20,7%), insultar (15,9%) e intimidar (15,1%).

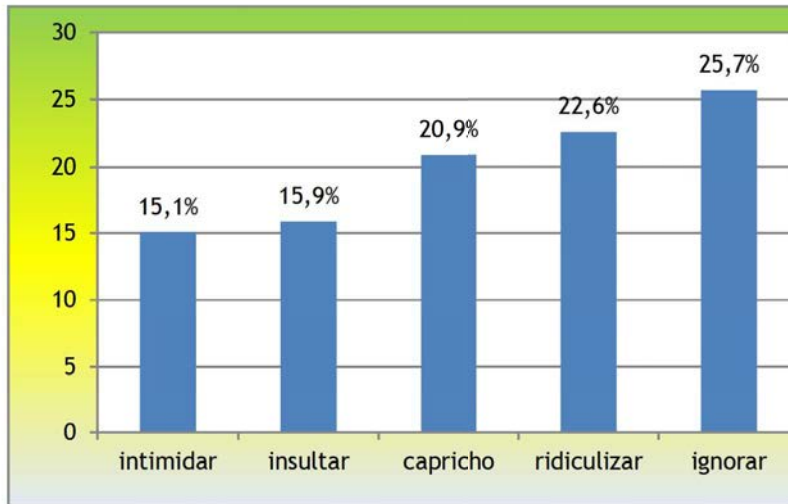
En razón de sexo, las mujeres piensan que las conductas que más se dan son tener capricho e ignorar; en los hombres, intimidar, insultar y ridiculizar.

Las conductas del profesorado que se dan más, en opinión del alumnado, en los colegios públicos son ignorar, ridiculizar y tener capricho por un alumno.

Tabla 80. Conductas agresivas de profesores a alumnos.

Tipo de conducta violenta	%
Ignorar al alumno	25,7
Ridiculizar	22,6
Tener manía	20,7
Insultar	15,9
Intimidar	15,1

Gráfico 37. Conductas agresivas de profesores a alumnos.



Conductas violentas de los alumnos hacia los profesores

Las conductas violentas que el alumnado dirige hacia los profesores y ordenadas por importancia son las siguientes: impedir dar clase (32,0%), no hacer caso - ignorar- (27,8%), falta de respeto (21,7%), romper mobiliario (8,7%), quitar cosas (4,9%) y agredir (4,9%).

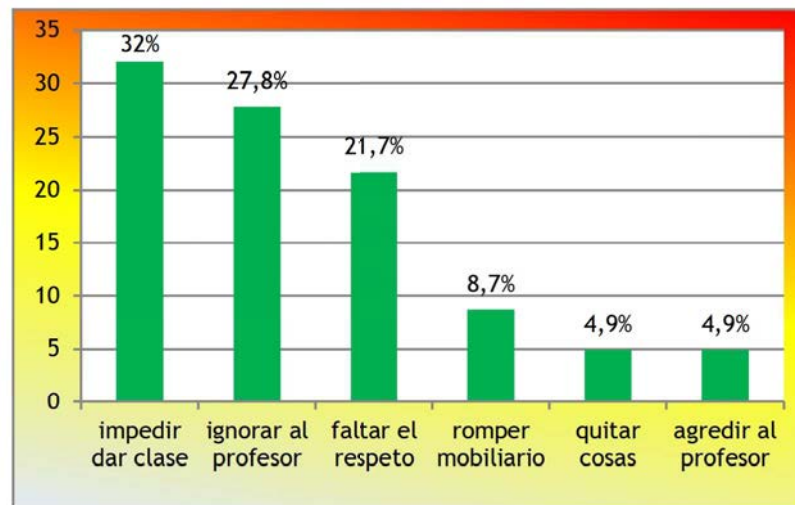
Desde la percepción de las mujeres, las conductas que más se dan por parte de los alumnos hacia los profesores son romper los materiales y agredir; en relación a los hombres, impedir dar clase. No se observan diferencias significativas en las otras variables.

En opinión del alumnado de colegios públicos, las conductas más violentas del alumnado hacia los profesores son impedir dar la clase, desobedecer y la falta de respeto. La agresión se sitúa en último lugar.

Tabla 81. Conductas agresivas de los alumnos a los profesores.

Tipo de conducta violenta	%
Impedir dar clase	32,0%
No hacer caso	27,8
Falta de respeto	21,7
Romper el mobiliario	8,7
Quitar cosas	4,9
Agredir	4,9

Gráfico 38. Conductas agresivas de los alumnos a los profesores.



5.2.3.2. Análisis de los datos “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios en Paraguay”

A continuación presentamos los resultados más relevantes encontrados en esta parte de la investigación.

De igual manera que en el cuestionario del alumnado, la población sigue una distribución normal, las varianzas son iguales y los datos se miden en una escala.

También, en este caso se dan estas condiciones, además de las exigencias de disponer de una muestra amplia (“normalidad”, que permite más exacta la estimación), de independencia de datos (aleatoriedad) y homocedasticidad (cuando hay varios grupos como hombres y mujeres, edad, años de docencia y nivel de estudios que proceden de la misma población) y el ser escala de medida de intervalo. Esto nos permitirá mayor inferencia de los datos. En consecuencia, aplicamos la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de “ji-cuadrado” de Bartlett para demostrar la homogeneidad de las varianzas.

Estadísticos descriptivos

En este apartado procedemos a obtener las medias, desviaciones típicas, modas, rango y valores máximos y mínimos de los ítems que forman parte de la escala del profesorado, tal y como se reflejan en la siguiente escala.

Tabla 82. Estadísticos descriptivos (cuestionario profesores).

Variables	Media	Moda	Desviación típica	mínimo	máximo
siento	1,68	2	,759	1	5
relación	1,72	2	,704	1	5
cole	2,19	2	,965	1	5
normas	2,01	2	,821	1	5
opiniouno	1,91	2	,827	1	5
opiniodos	2,28	2	,909	1	5
disciplina	2,17	2	,936	1	5
mejorar	2,21	2	,984	1	5
relac	1,93	2	,827	1	5
molesta	2,07	2	,903	1	5
eluden	3,20	4	1,229	1	5
conflic	2,11	2	,997	1	5
acost	2,05	2	,927	1	5
autoridad	2,50	2	1,143	1	5
violencia	2,53	2	1,093	1	5
permisivos	1,89	2	,849	1	5
resolver	2,07	2	,979	1	5
intolerantes	3,41	4	1,051	1	5
resuelve	2,27	2	,950	1	5
Inter	2,15	2	1,027	1	5
criterio	2,43	2	,962	1	5
dialogando	1,95	2	,892	1	5
castigos	3,40	4	1,205	1	5
tratando	1,97	2	,908	1	5
asesoría	2,74	2	1,104	1	5
desen	2,27	2	1,156	1	5
atención	2,93	3	1,081	1	5
tareas	2,92	2	1,022	1	5
comunica	2,28	2	1,023	1	5
convi	1,89	2	1,040	1	5

*Aparecen en color las puntuaciones más altas y más bajas.

A continuación comentamos los aspectos más significativos en relación a las respuestas dadas por el profesorado.

Variable “intolerantes” (Los profesores son demasiado intolerantes): la media es ,341 y la moda 4. El rango de respuestas abarca desde 1 a 5 lo que nos hace pensar que hay bastante dispersión entre las respuestas dadas. La puntuación de la media tiende a situarse entre “indiferente” y “en desacuerdo”.

Variable “castigos” (Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones): la media es ,340 y la moda 4. El rango de respuestas va desde 1 a 5 lo que supone que hay dispersión en las respuestas dadas. Las respuestas dadas por los sujetos se sitúan entre la opción “indiferente” y “en desacuerdo”.

Variable “eluden” (Los profesores eluden sus responsabilidades): la puntuación media es de ,320 y la moda 4. El rango de respuestas abarca todas las opciones de respuestas. Las respuestas dadas por los encuestados se sitúan entre la opción “indiferente” y “en desacuerdo”.

Variable “siento” (Me siento bien en el colegio): la media es 1,68 y la moda 2 lo que implica que la opción más elegida ha sido “de acuerdo”. Hay una amplia dispersión en las respuestas dadas.

Variable “relación” (Tengo buenas relaciones con los compañeros): la media es 1,72 y la moda 2. La media de la elección del profesorado se ha situado en la opción “de acuerdo”. El rango de respuesta oscila entre 1 y 5.

Variable “permisivos” (Hay familias demasiado permisivas): la media al ítem es 1,89 y la moda 2. El profesorado ha tendido más a la opción de respuesta “de acuerdo”. Las respuestas oscilan entre 1 y 5.

Variable “convi” (La convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años): la media del ítem es 1,89 y la moda 2. El profesorado ha optado más por la opción de respuesta “de acuerdo”. Las respuestas oscilan de 1 a 5.

A continuación procedemos a realizar un análisis global de los valores de la desviación típica, a fin de identificar las variables en las que los encuestados muestran mayor o menos dispersión en las respuestas.

Las variables que con una mayor desviación típica -donde el grupo se comporta de manera menos homogénea- son las siguientes:

Variable “eluden” (Los profesores eluden sus responsabilidades): la desviación típica es 1,229.

Variable “castigos” (Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones): la desviación típica es 1,205.

Variable “autoridad” (Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores): la desviación típica es 1,143.

Por el contrario, los valores de la desviación típica más bajos (mayor grado de acuerdo) son los siguientes:

Variable “relación” (Tengo buenas relaciones con los compañeros): la desviación típica es ,704.

Variable “siento” (Me siento bien en el colegio): la desviación típica es ,759.

Variable “normas” (En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas): la desviación típica es ,821.

Variable “opiniouno” (En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos y para resolver los problemas que se plantean en el colegio): la desviación típica es ,827.

Variable “relac” (En mi colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás): la desviación típica es ,827.

En consecuencia, en las preguntas donde hay mayor grado de desacuerdo son:

- Los profesores eluden sus responsabilidades.
- Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones.
- Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.

En las preguntas donde hay mayor grado de acuerdo son:

- Tengo buenas relaciones con los compañeros.
- Me siento bien en el colegio.
- En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas.
- En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos y para resolver los problemas que se plantean en el colegio.
- En mi colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás,

Comparación entre grupos: Análisis de varianza

Atendiendo a las variables sexo, edad, años de docencia y nivel de estudios, procedemos a realizar el análisis de varianza (ANOVA), uno por cada variable, para conocer si influyen en los resultados del cuestionario y si existen diferencias significativas entre los grupos considerados como variables.

En relación a las variables “años de docencia” y “tipo de estudios”, como procedemos a realizar la comparación entre cuatro grupos y a fin de no incrementar el “Error tipo I” (a mayor número de comparaciones tenemos más posibilidades de equivocarnos al rechazar la hipótesis nula siendo cierta), aplicamos el método de Bonferroni.

ANOVA si la variable “sexo” tiene influencia en las respuestas de los profesores en cada ítem del cuestionario (ver tabla 83).

En la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo). En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (hombres y mujeres), con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 83. ANOVA (variable descriptiva "sexo").

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
siento	Inter-grupos	2,041	1	2,041	3,555	,060
	Intra-grupos	218,732	381	,574		
	Total	220,773	382			
relación	Inter-grupos	4,051	1	4,051	8,321	,004
	Intra-grupos	185,495	381	,487		
	Total	189,546	382			
cole	Inter-grupos	3,392	1	3,392	3,660	,056
	Intra-grupos	353,073	381	,927		
	Total	356,465	382			
normas	Inter-grupos	,322	1	,322	,477	,490
	Intra-grupos	257,667	381	,676		
	Total	257,990	382			
opiniouno	Inter-grupos	3,414	1	3,414	5,034	,025
	Intra-grupos	258,388	381	,678		
	Total	261,802	382			
opiniodos	Inter-grupos	,059	1	,059	,071	,790
	Intra-grupos	316,155	381	,830		
	Total	316,214	382			
disciplina	Inter-grupos	,002	1	,002	,002	,964
	Intra-grupos	335,304	381	,880		
	Total	335,305	382			
mejorar	Inter-grupos	7,546	1	7,546	7,917	,005
	Intra-grupos	363,159	381	,953		
	Total	370,705	382			
relac	Inter-grupos	,050	1	,050	,073	,787
	Intra-grupos	262,185	381	,688		
	Total	262,235	382			
molesta	Inter-grupos	,311	1	,311	,380	,538
	Intra-grupos	311,642	381	,818		
	Total	311,953	382			
eluden	Inter-grupos	1,922	1	1,922	1,272	,260
	Intra-grupos	575,598	381	1,511		
	Total	577,520	382			
conflic	Inter-grupos	3,453	1	3,453	3,488	,063
	Intra-grupos	377,158	381	,990		
	Total	380,611	382			
acost	Inter-grupos	,373	1	,373	,433	,511
	Intra-grupos	328,781	381	,863		
	Total	329,154	382			
autoridad	Inter-grupos	3,939	1	3,939	3,027	,083
	Intra-grupos	495,805	381	1,301		

	Total	499,744	382			
violencia	Inter-grupos	,805	1	,805	,672	,413
	Intra-grupos	456,537	381	1,198		
	Total	457,342	382			
permisivos	Inter-grupos	1,641	1	1,641	2,277	,132
	Intra-grupos	274,532	381	,721		
	Total	276,172	382			
resolver	Inter-grupos	,604	1	,604	,627	,429
	Intra-grupos	366,764	381	,963		
	Total	367,368	382			
intolerantes	Inter-grupos	3,547	1	3,547	3,226	,073
	Intra-grupos	418,912	381	1,100		
	Total	422,460	382			
resuelve	Inter-grupos	1,561	1	1,561	1,746	,187
	Intra-grupos	340,804	381	,894		
	Total	342,366	382			
inter	Inter-grupos	,004	1	,004	,004	,951
	Intra-grupos	403,808	381	1,060		
	Total	403,812	382			
criterio	Inter-grupos	,085	1	,085	,092	,762
	Intra-grupos	353,831	381	,929		
	Total	353,916	382			
dialogando	Inter-grupos	6,610	1	6,610	8,442	,004
	Intra-grupos	298,345	381	,783		
	Total	304,956	382			
castigos	Inter-grupos	7,868	1	7,868	5,472	,020
	Intra-grupos	547,809	381	1,438		
	Total	555,676	382			
tratando	Inter-grupos	2,000	1	2,000	2,429	,120
	Intra-grupos	313,624	381	,823		
	Total	315,624	382			
asesoría	Inter-grupos	2,150	1	2,150	1,771	,184
	Intra-grupos	462,685	381	1,214		
	Total	464,836	382			
desen	Inter-grupos	,221	1	,221	,164	,685
	Intra-grupos	511,539	381	1,343		
	Total	511,760	382			
atención	Inter-grupos	2,533	1	2,533	2,172	,141
	Intra-grupos	444,272	381	1,166		
	Total	446,804	382			
tareas	Inter-grupos	,305	1	,305	,292	,589
	Intra-grupos	398,186	381	1,045		
	Total	398,491	382			

comunica	Inter-grupos	,425	1	,425	,405	,525
	Intra-grupos	400,238	381	1,050		
	Total	400,663	382			
convi	Inter-grupos	,367	1	,367	,338	,562
	Intra-grupos	414,244	381	1,087		
	Total	414,611	382			

ANOVA si la variable “edad” tiene influencia en las respuestas de los profesores en cada ítem del cuestionario (ver tabla X).

En la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo). En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (hombres y mujeres), con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 84. ANOVA (variable descriptiva “edad”).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
siento	Inter-grupos	2,754	2	1,377	2,400	,092
	Intra-grupos	218,018	380	,574		
	Total	220,773	382			
relación	Inter-grupos	1,281	2	,641	1,293	,276
	Intra-grupos	188,264	380	,495		
	Total	189,546	382			
cole	Inter-grupos	5,724	2	2,862	3,101	,046
	Intra-grupos	350,740	380	,923		
	Total	356,465	382			
normas	Inter-grupos	4,416	2	2,208	3,309	,038
	Intra-grupos	253,574	380	,667		
	Total	257,990	382			
opiniouno	Inter-grupos	,090	2	,045	,065	,937
	Intra-grupos	261,712	380	,689		
	Total	261,802	382			
opiniodos	Inter-grupos	1,088	2	,544	,655	,520
	Intra-grupos	315,575	380	,830		
	Total	316,663	382			
disciplina	Inter-grupos	1,395	2	,697	,794	,453
	Intra-grupos	333,911	380	,879		
	Total	335,305	382			
mejorar	Inter-grupos	3,925	2	1,963	2,033	,132
	Intra-grupos	366,780	380	,965		
	Total	370,705	382			
relac	Inter-grupos	1,585	2	,793	1,155	,316
	Intra-grupos	260,650	380	,686		
	Total	262,235	382			
molesta	Inter-grupos	,221	2	,111	,135	,874
	Intra-grupos					
	Total					

	Intra-grupos	310,583	380	,817		
	Total	310,804	382			
eluden	Inter-grupos	8,360	2	4,180	2,791	,063
	Intra-grupos	569,159	380	1,498		
	Total	577,520	382			
conflic	Inter-grupos	8,018	2	4,009	4,097	,017
	Intra-grupos	371,805	380	,978		
	Total	379,822	382			
acost	Inter-grupos	4,190	2	2,095	2,458	,087
	Intra-grupos	323,868	380	,852		
	Total	328,057	382			
autoridad	Inter-grupos	2,009	2	1,005	,770	,464
	Intra-grupos	495,740	380	1,305		
	Total	497,749	382			
violencia	Inter-grupos	2,929	2	1,464	1,224	,295
	Intra-grupos	454,476	380	1,196		
	Total	457,405	382			
permisi- vos	Inter-grupos	8,620	2	4,310	6,122	,002
	Intra-grupos	267,552	380	,704		
	Total	276,172	382			
resolver	Inter-grupos	,719	2	,359	,374	,688
	Intra-grupos	365,516	380	,962		
	Total	366,235	382			
intoleran- tes	Inter-grupos	1,527	2	,764	,689	,503
	Intra-grupos	420,932	380	1,108		
	Total	422,460	382			
resuelve	Inter-grupos	3,320	2	1,660	1,845	,159
	Intra-grupos	341,980	380	,900		
	Total	345,300	382			
inter	Inter-grupos	3,344	2	1,672	1,600	,203
	Intra-grupos	397,043	380	1,045		
	Total	400,386	382			
criterio	Inter-grupos	2,531	2	1,266	1,369	,256
	Intra-grupos	351,385	380	,925		
	Total	353,916	382			
dialogan- do	Inter-grupos	2,279	2	1,140	1,435	,239
	Intra-grupos	301,778	380	,794		
	Total	304,057	382			
castigos	Inter-grupos	,317	2	,158	,108	,897
	Intra-grupos	555,359	380	1,461		
	Total	555,676	382			
tratando	Inter-grupos	6,192	2	3,096	3,813	,023
	Intra-grupos	308,493	380	,812		
	Total	314,684	382			

asesoría	Inter-grupos	5,880	2	2,940	2,442	,088
	Intra-grupos	457,530	380	1,204		
	Total	463,410	382			
desen	Inter-grupos	2,092	2	1,046	,782	,458
	Intra-grupos	508,122	380	1,337		
	Total	510,214	382			
atención	Inter-grupos	8,236	2	4,118	3,594	,028
	Intra-grupos	435,414	380	1,146		
	Total	443,650	382			
tareas	Inter-grupos	3,692	2	1,846	1,771	,172
	Intra-grupos	395,959	380	1,042		
	Total	399,650	382			
comunica	Inter-grupos	4,681	2	2,340	2,249	,107
	Intra-grupos	395,533	380	1,041		
	Total	400,214	382			
convi	Inter-grupos	2,623	2	1,312	1,212	,299
	Intra-grupos	411,199	380	1,082		
	Total	413,822	382			

ANOVA si la variable “años de docencia” tiene influencia en las respuestas de los profesores en cada ítem del cuestionario (ver tabla 85).

En la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo), en función de la experiencia docente. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los tres grupos (años de docencia), con un nivel de confianza del 95%. En este caso, no observamos ninguna variable significativa.

Tabla 85. ANOVA (variable descriptiva “años de docencia”)*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
siento	Inter-grupos	2,701	3	,900	1,565	,197
	Intra-grupos	218,071	379	,575		
	Total	220,773	382			
relación	Inter-grupos	1,590	3	,530	1,069	,362
	Intra-grupos	187,956	379	,496		
	Total	189,546	382			
cole	Inter-grupos	1,595	3	,532	,569	,636
	Intra-grupos	354,243	379	,935		
	Total	355,838	382			
normas	Inter-grupos	3,230	3	1,077	1,608	,187
	Intra-grupos	253,746	379	,670		
	Total	256,977	382			
opiniouno	Inter-grupos	,902	3	,301	,438	,726
	Intra-grupos	260,079	379	,686		

	Total	260,982	382			
opiniados	Inter-grupos	,870	3	,290	,350	,789
	Intra-grupos	314,237	379	,829		
	Total	315,107	382			
disciplina	Inter-grupos	3,415	3	1,138	1,303	,273
	Intra-grupos	331,222	379	,874		
	Total	334,637	382			
mejorar	Inter-grupos	3,738	3	1,246	1,287	,279
	Intra-grupos	366,966	379	,968		
	Total	370,705	382			
relac	Inter-grupos	,233	3	,078	,112	,953
	Intra-grupos	262,002	379	,691		
	Total	262,235	382			
molesta	Inter-grupos	3,776	3	1,259	1,548	,202
	Intra-grupos	308,177	379	,813		
	Total	311,953	382			
eluden	Inter-grupos	5,938	3	1,979	1,314	,269
	Intra-grupos	570,767	379	1,506		
	Total	576,705	382			
conflic	Inter-grupos	3,852	3	1,284	1,292	,277
	Intra-grupos	376,759	379	,994		
	Total	380,611	382			
acost	Inter-grupos	1,444	3	,481	,557	,644
	Intra-grupos	327,710	379	,865		
	Total	329,154	382			
autoridad	Inter-grupos	2,589	3	,863	,661	,577
	Intra-grupos	495,160	379	1,306		
	Total	497,749	382			
violencia	Inter-grupos	5,682	3	1,894	1,596	,190
	Intra-grupos	449,781	379	1,187		
	Total	455,462	382			
permisivos	Inter-grupos	,928	3	,309	,426	,735
	Intra-grupos	275,244	379	,726		
	Total	276,172	382			
resolver	Inter-grupos	1,771	3	,590	,613	,607
	Intra-grupos	364,725	379	,962		
	Total	366,496	382			
intolerantes	Inter-grupos	,329	3	,110	,099	,961
	Intra-grupos	422,130	379	1,114		
	Total	422,460	382			
resuelve	Inter-grupos	4,870	3	1,623	1,807	,145
	Intra-grupos	340,430	379	,898		
	Total	345,300	382			
inter	Inter-grupos	1,171	3	,390	,367	,777

	Intra-grupos	402,641	379	1,062		
	Total	403,812	382			
criterio	Inter-grupos	1,640	3	,547	,588	,623
	Intra-grupos	352,276	379	,929		
	Total	353,916	382			
dialogando	Inter-grupos	1,863	3	,621	,776	,508
	Intra-grupos	303,093	379	,800		
	Total	304,956	382			
castigos	Inter-grupos	7,246	3	2,415	1,676	,172
	Intra-grupos	546,221	379	1,441		
	Total	553,467	382			
tratando	Inter-grupos	1,158	3	,386	,465	,707
	Intra-grupos	314,466	379	,830		
	Total	315,624	382			
asesoría	Inter-grupos	,781	3	,260	,212	,888
	Intra-grupos	465,109	379	1,227		
	Total	465,890	382			
desen	Inter-grupos	1,665	3	,555	,412	,744
	Intra-grupos	510,095	379	1,346		
	Total	511,760	382			
atención	Inter-grupos	5,254	3	1,751	1,514	,210
	Intra-grupos	438,396	379	1,157		
	Total	443,650	382			
tareas	Inter-grupos	1,443	3	,481	,463	,708
	Intra-grupos	393,884	379	1,039		
	Total	395,326	382			
comunica	Inter-grupos	1,070	3	,357	,338	,798
	Intra-grupos	399,593	379	1,054		
	Total	400,663	382			
convi	Inter-grupos	4,132	3	1,377	1,272	,284
	Intra-grupos	410,479	379	1,083		
	Total	414,611	382			

*Método Bonferroni.

ANOVA si la variable “nivel de estudios” tiene influencia en las respuestas de los profesores en cada ítem del cuestionario (ver tabla 87).

En la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo), en función del nivel de estudios. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los tres grupos, con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 86. ANOVA (variable descriptiva "nivel de estudios")*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
siento	Inter-grupos	5,944	2	2,972	5,201	,006
	Intra-grupos	214,323	375	,572		
	Total	220,267	377			
relación	Inter-grupos	5,001	2	2,500	5,092	,007
	Intra-grupos	184,142	375	,491		
	Total	189,143	377			
cole	Inter-grupos	6,362	2	3,181	3,428	,033
	Intra-grupos	347,924	375	,928		
	Total	354,286	377			
normas	Inter-grupos	10,141	2	5,070	7,703	,001
	Intra-grupos	246,835	375	,658		
	Total	256,976	377			
opiniouno	Inter-grupos	2,324	2	1,162	1,724	,180
	Intra-grupos	252,653	375	,674		
	Total	254,976	377			
opiniodos	Inter-grupos	1,621	2	,811	,986	,374
	Intra-grupos	308,392	375	,822		
	Total	310,013	377			
disciplina	Inter-grupos	5,869	2	2,934	3,454	,033
	Intra-grupos	318,536	375	,849		
	Total	324,405	377			
mejorar	Inter-grupos	4,524	2	2,297	2,354	,026
	Intra-grupos	365,896	375	,976		
	Total	370,489	377			
relac	Inter-grupos	,152	2	,076	,109	,897
	Intra-grupos	262,059	375	,699		
	Total	262,212	377			
molesta	Inter-grupos	1,836	2	,918	1,113	,330
	Intra-grupos	309,235	375	,825		
	Total	311,071	377			
eluden	Inter-grupos	18,346	2	9,173	6,196	,002
	Intra-grupos	555,168	375	1,480		
	Total	573,513	377			
conflic	Inter-grupos	3,210	2	1,605	1,595	,204
	Intra-grupos	377,343	375	1,006		
	Total	380,553	377			
acost	Inter-grupos	,693	2	,347	,396	,673
	Intra-grupos	328,450	375	,876		
	Total	329,143	377			
autoridad	Inter-grupos	1,139	2	,569	,431	,650
	Intra-grupos					
	Total					

	Intra-grupos	495,351	375	1,321		
	Total	496,489	377			
conflictos	Inter-grupos	1,498	2	,749	,621	,538
	Intra-grupos	452,555	375	1,207		
	Total	454,053	377			
permisivos	Inter-grupos	1,039	2	,519	,708	,493
	Intra-grupos	275,070	375	,734		
	Total	276,108	377			
resolver	Inter-grupos	,000	2	,000	,000	1,000
	Intra-grupos	366,476	375	,977		
	Total	366,476	377			
intolerantes	Inter-grupos	6,334	2	3,167	2,877	,058
	Intra-grupos	412,738	375	1,101		
	Total	419,071	377			
resuelve	Inter-grupos	3,704	2	1,852	2,053	,130
	Intra-grupos	338,309	375	,902		
	Total	342,013	377			
inter	Inter-grupos	,850	2	,425	,399	,671
	Intra-grupos	399,436	375	1,065		
	Total	400,286	377			
criterio	Inter-grupos	2,037	2	1,018	1,088	,338
	Intra-grupos	350,939	375	,936		
	Total	352,976	377			
dialogando	Inter-grupos	3,065	2	1,532	1,903	,150
	Intra-grupos	301,877	375	,805		
	Total	304,942	377			
castigos	Inter-grupos	1,410	2	,705	,485	,616
	Intra-grupos	545,468	375	1,455		
	Total	546,878	377			
tratando	Inter-grupos	5,067	2	2,533	3,143	,044
	Intra-grupos	302,256	375	,806		
	Total	307,323	377			
tutoría	Inter-grupos	2,160	2	1,080	,889	,412
	Intra-grupos	455,673	375	1,215		
	Total	457,833	377			
desen	Inter-grupos	1,864	2	,932	,706	,494
	Intra-grupos	494,761	375	1,319		
	Total	496,624	377			
atención	Inter-grupos	,901	2	,450	,387	,680
	Intra-grupos	436,858	375	1,165		
	Total	437,759	377			
tareas	Inter-grupos	1,183	2	,591	,571	,565
	Intra-grupos	388,195	375	1,035		
	Total	389,378	377			
comunica	Inter-grupos	2,923	2	1,462	1,379	,253

	Intra-grupos	397,352	375	1,060		
	Total	400,275	377			
convi	Inter-grupos	3,865	2	1,932	1,764	,173
	Intra-grupos	410,688	375	1,095		
	Total	414,553	377			

*Método Bonferroni.

Análisis de frecuencias

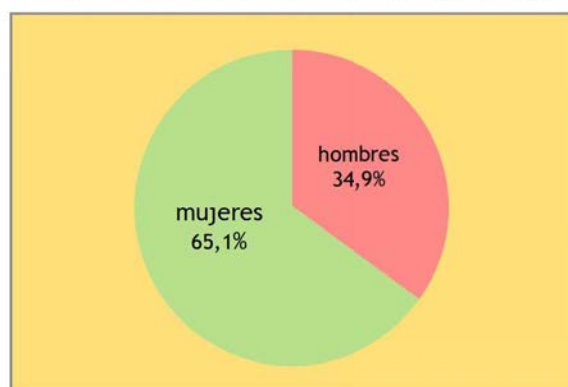
Los datos obtenidos con la aplicación del “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios”, se han sometido a un análisis de frecuencias y obtención de porcentajes, con el objetivo de describir las opiniones de los encuestados.

Frecuencias y porcentajes. Variables de identificación

a) Variable “sexo”:

La distribución de los encuestados en relación a la variable sexo es de 34,9% hombres y el 65,1% mujeres.

Gráfico 39. Distribución de la muestra por sexo.



b) Variable “edad”:

La distribución del profesorado en relación a la edad se refleja en el siguiente gráfico.

Gráfico 40. Distribución de la muestra por edad.



c) Variable “años de docencia”:

La distribución del profesorado en relación a los años de docencia se refleja en el siguiente gráfico.

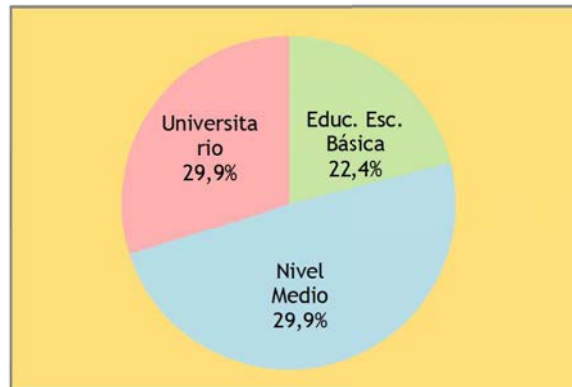
Gráfico 41. Distribución de la muestra por años de docencia.



d) Variable “nivel de estudios”:

La distribución del profesorado en función del nivel de estudio se recoge en el siguiente gráfico.

Gráfico 42. Distribución de la muestra por nivel de estudios.



Dimensión I: Clima en el colegio

Con esta dimensión pretendemos conocer la opinión del profesorado sobre el tema tan importante como el ambiente que se vive en el colegio. Esta dimensión nos permitirá compara los resultados con las opiniones del alumnado y padres.

Ítem 1: Me siento bien en el colegio

Con esta pregunta pretendemos que el profesorado valore el ambiente de convivencia en el colegio.

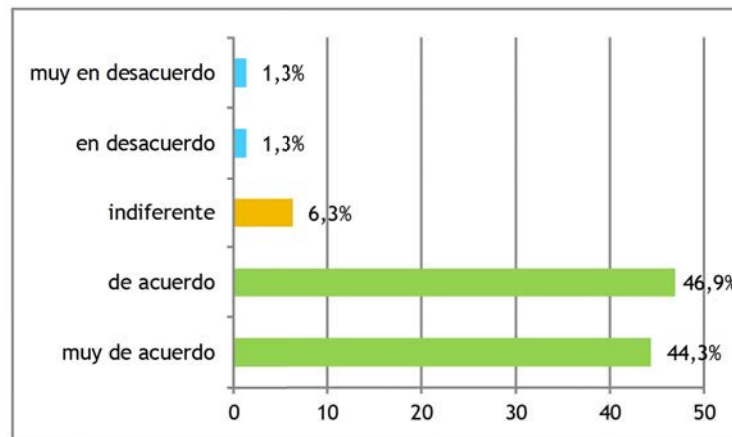
Recordamos que para facilitar la interpretación, vamos a agrupar en una sola respuesta las opciones “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, así como “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Hay unanimidad en afirmar que el profesorado se siente bien en el colegio (91,2%), un 2,6% está en desacuerdo y el 6,3% indiferente. No hay diferencias significativas por sexo, ni por edad, ni experiencia docente. El nivel de satisfacción aumenta en el profesorado que tiene estudios de Educación Escolar Básica (sig. ,006). La media es 1,68. La desviación típica ,759.

Tabla 87. Me siento bien en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	170	44,3
de acuerdo	180	46,9
indiferente	24	6,3
en desacuerdo	5	1,3
muy en desacuerdo	5	1,3

Gráfico 43. Me siento bien en el colegio.



Ítem 2: Tengo buenas relaciones con los compañeros

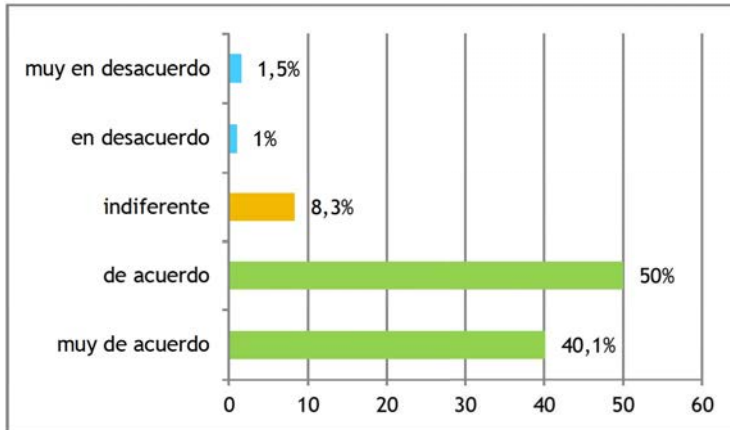
Las buenas relaciones entre compañeros se consideran básicas ya que influyen en el rendimiento laboral y en el ambiente de trabajo en el colegio.

La respuesta dada por los profesores es que el 90,1% mantiene buenas relaciones con sus compañeros. Hay un 8,3% que es indiferente y un 1,5 que piensa que las relaciones no son buenas. Las mujeres afirman tener mejores relaciones (92,8%) que los hombres (85,1%), con un nivel de sig. de ,004. Los encuestados con titulación de Educación Escolar Básica tienen mejores relaciones con los compañeros (93,7); los de Nivel Medio (87,1%) y los que tienen estudios Universitarios (89,9%), con un nivel de sig. de ,007. La media es 1,72. La desviación típica ,704.

Tabla 88. Tengo buenas relaciones con los compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	154	40,1
de acuerdo	192	50,0
indiferente	32	8,3
en desacuerdo	4	1,0
muy en desacuerdo	2	,50

Gráfico 44. Tengo buenas relaciones con los compañeros.



Ítem 3: En mi colegio las relaciones entre profesores y alumnos deben mejorar

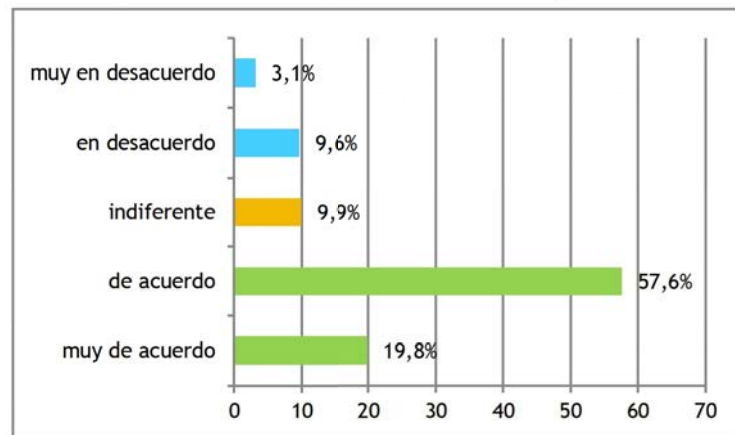
Con esta pregunta pretendemos saber hasta qué puntos son buenas las relaciones entre profesores y alumnos, dado que influyen en el aprendizaje, las habilidades sociales y el clima de confianza, convivencia y respeto en el colegio, entre otras.

A pesar del buen clima de colegio, los profesores piensan que las relaciones que hay entre profesores y alumnos deben mejorar (77,4%). El 12,7% no lo ve necesario y hay un 9,9% de indecisos. Por edad, los profesores de menos de 40 años piensan que las relaciones tienen que mejorar en un 74,2% y los profesores de más de 40 años en un 85,8%, con un nivel de sig. ,046. Por tipo de titulación, los profesores con nivel de Educación Básica supone el 84,6%, los que tienen titulación Nivel Medio un 71,5% y los profesores con formación Universitaria un 82,3%, con un nivel de sig. de ,033. La media es 2,19. La desviación típica ,965.

Tabla 89. Las relaciones deben mejorar.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	76	19,8
de acuerdo	221	57,6
indiferente	38	9,9
en desacuerdo	37	9,6
muy en desacuerdo	12	3,1

Gráfico 45. Las relaciones deben mejorar.



Ítem 4: En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas

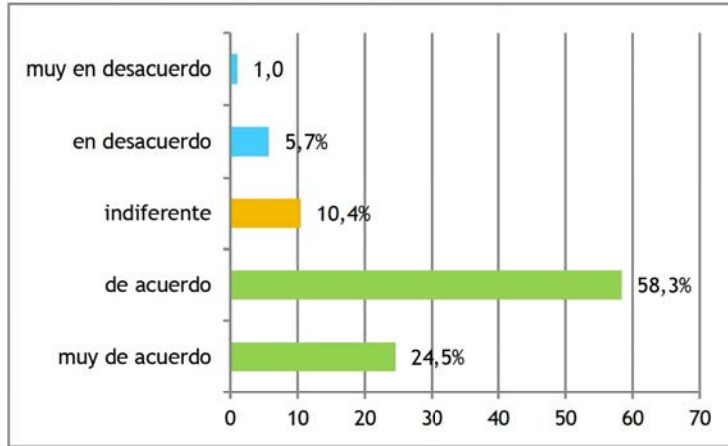
Es necesario que los alumnos sepan que existen unas normas que deben cumplirse. Es bueno que en la elaboración de las mismas intervengan los alumnos, así se sentirán más implicados y es más probable que las cumplan.

El 82,8% del profesorado manifiesta que en sus clases se han elaborado unas norma de forma participativa. El 6,7% manifiestan lo contrario y el 10,4% no tiene respuesta. Hay diferencias por sexo, pues para el profesorado hasta cuarenta años las normas las elaboran entre todos en un 80,8% y el 88,7% para el profesorado de más de 40 años, con un nivel si sig. ,038. También se dan diferencias según el nivel de formación, pues para el profesorado de formación Universitaria el 91,1% han elaborado las normas, el 84,8% para el de Nivel Educación Básica y el 76,3 para el de Nivel Medio, con un nivel de sig. ,001. La media es 2,01. La desviación típica ,821.

Tabla 90. Elaboración participativa de normas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	94	24,5
de acuerdo	224	58,3
indiferente	40	10,4
en desacuerdo	22	5,7
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 46. Elaboración participativa de normas.



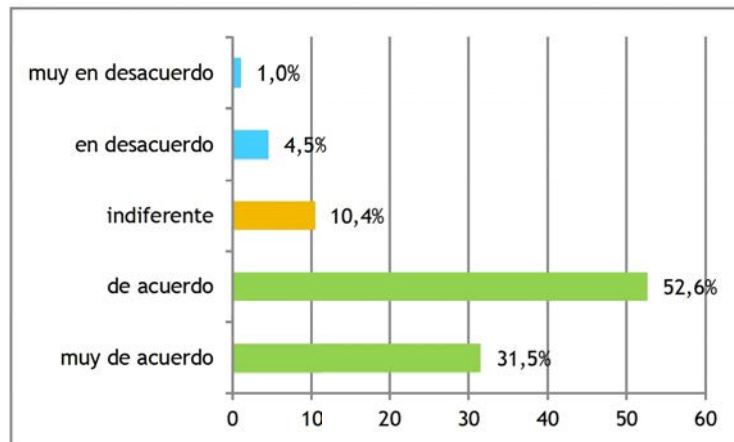
Ítem 5: En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se originan en el aula

Se suele asociar que una de las características del buen docente es tener en cuenta las opiniones de los alumnos. En este caso el ítem se refiere al contexto del aula. El 84% del profesorado manifiesta que las opiniones de sus alumnos se tienen en cuenta cuando surgen problemas en el aula. El 5,4% no tiene en cuenta las opiniones de los alumnos y hay un 10,4% de indiferentes. Las profesoras tienen más en cuenta la opinión de los alumnos (87,6%) que los profesores (77,6%), con un nivel de sig. 1,91. La media es 2,37. La desviación típica ,827.

Tabla 91. Participación para resolver los problemas en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	121	31,5
de acuerdo	202	52,6
indiferente	40	10,4
en desacuerdo	17	4,4
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 47. Participación para resolver los problemas en el aula.



Ítem 6: Se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el colegio

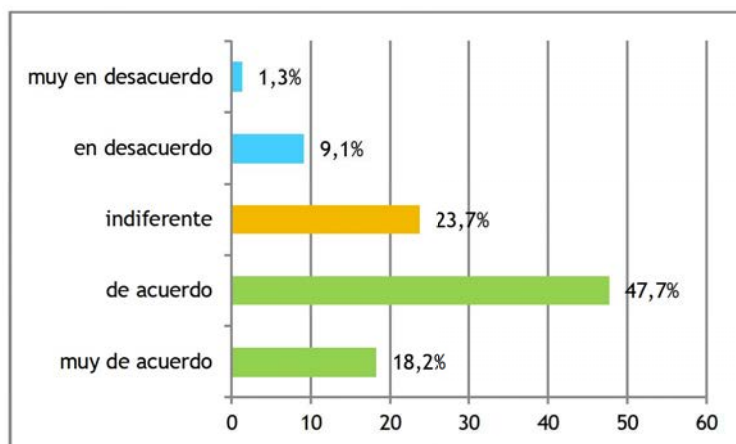
Este ítem tiene clara vinculación con el anterior, con la diferencia de que ahora el contexto donde se pregunta es el colegio.

Ahora el porcentaje de alumnos, en opinión de los profesores, que participan para resolver los problemas cuando el contexto donde surgen es el colegio, es inferior al de ítem anterior (65,9%), el 23,7% es indiferente y el 10,4% del profesorado afirma que no participan los alumnos. No se dan diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 2,28. La desviación típica ,909.

Tabla 92. Participación para resolver los problemas del colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	70	18,2
de acuerdo	183	47,7
indiferente	91	23,7
en desacuerdo	35	9,1
muy en desacuerdo	5	1,3

Gráfico 48. Participación para resolver los problemas en el colegio.



Ítem 7: Las normas de disciplina del colegio me parecen adecuadas

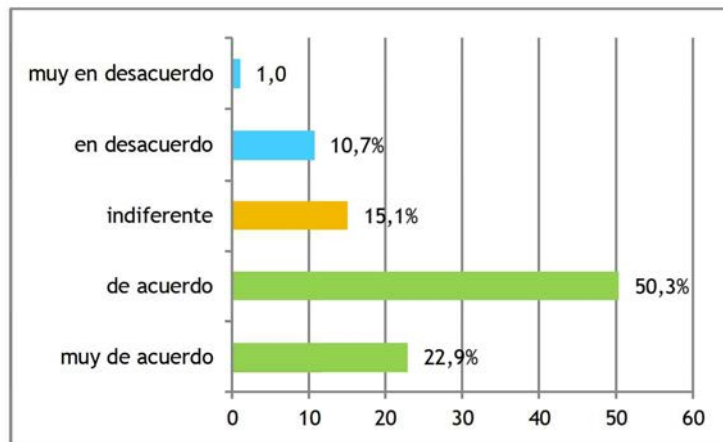
Las normas de disciplina cumplen la función de fomentar la convivencia escolar, entendiéndose ésta como una construcción colectiva y dinámica, en donde el desarrollo pleno de las personas sólo es posible en la relación con otros de acuerdo a los roles y funciones que se determinan.

Para el 73,2% del profesorado las normas de disciplina les parecen adecuadas, el 11,7% está en desacuerdo y un 15,1% permanece indiferente. Hay diferencias significativas en función del nivel de estudios: para los profesores que tiene formación de Nivel escolar Básica para el 82,3% están de acuerdo con las normas, para el nivel de Nivel Medio el 69,4% y para el de nivel Universitario el 75,2%, con un nivel de sig. 2,17. La media es 2,37. La desviación típica ,936.

Tabla 93. Normas de disciplina adecuada.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	88	22,9
de acuerdo	193	50,3
indiferente	58	15,1
en desacuerdo	41	10,7
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 49. Normas de disciplina adecuada.



Ítem 8: Los profesores deben mejorar el orden en las clases

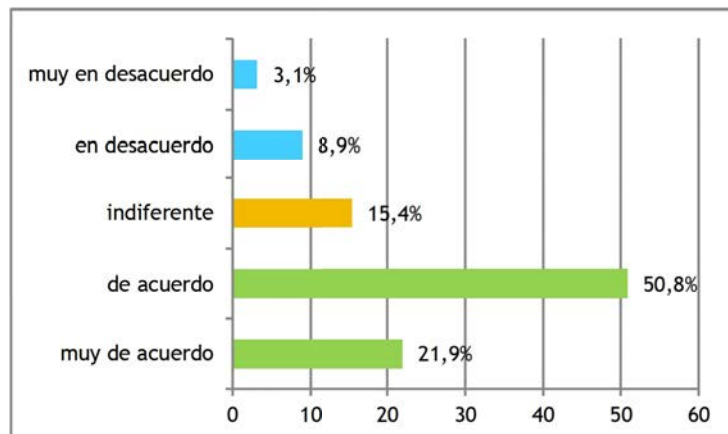
Este ítem redunda sobre el tema de la disciplina en el aula. Ahora lo que se pretende conocer es la autorreflexión que el profesor realiza sobre esta cuestión.

Un porcentaje amplio del profesorado (72,3%) reconoce que debe mejorar el clima de aula, el 12% no lo considera necesario y hay un 15,4% de indiferentes. En razón de sexo, el 79,1% de los profesores estima que debe mejorar, mientras que las profesoras lo hacen en el 69,2%, con un nivel de sig. ,005. La media es 2,21. La desviación típica ,984.

Tabla 94. Orden de las clases.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	84	21,9
de acuerdo	195	50,8
indiferente	59	15,4
en desacuerdo	34	8,9
muy en desacuerdo	12	3,1

Gráfico 50. Orden de las clases.



Ítem 9: En mi colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás

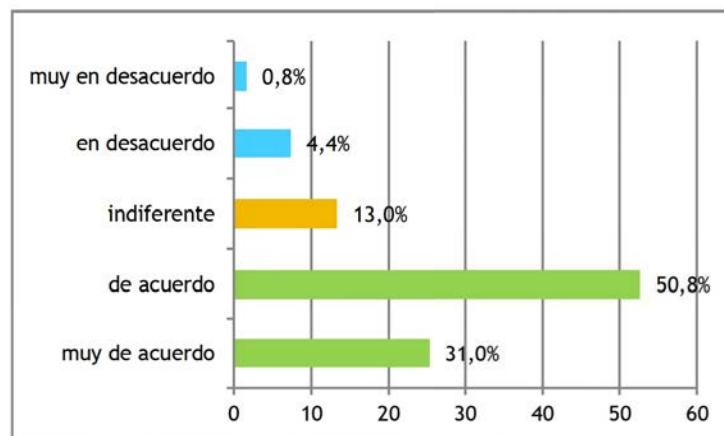
Enseñar a los alumnos a relacionarse y disfrutar del grupo ha de ser un objetivo fundamental. Aprender socialmente implica compartir y valorar la amistad, y desarrollar un amplio repertorio de habilidades sociales.

El 81,8% del profesorado afirma que en su colegio se le da importancia a potenciar las relaciones con los demás. Hay un 13% de indiferentes y el 5,2% no le da importancia. Es decir, que uno de cada cinco profesores no considera este tema importante. Hay diferencias significativas en función del sexo, pues los profesores dan más importancia (79,1%) a la mejora de relaciones que las profesoras (69,2), con un nivel de sig. ,005. La media es 1,93. La desviación típica ,827.

Tabla 95. Importancia a las relaciones.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	119	31,0
de acuerdo	195	50,8
indiferente	50	13,0
en desacuerdo	17	4,4
muy en desacuerdo	13	0,8

Gráfico 51. Importancia a las relaciones.



Ítem 10: En mi colegio se da importancia cuando un alumno molesta a otro de forma habitual

Con frecuencia se suele relativizar y minimizar determinadas conductas entre compañeros, con las consecuencias negativas que puede tener sobre un alumno con el paso de tiempo, es lo que denominamos “acoso silencioso”.

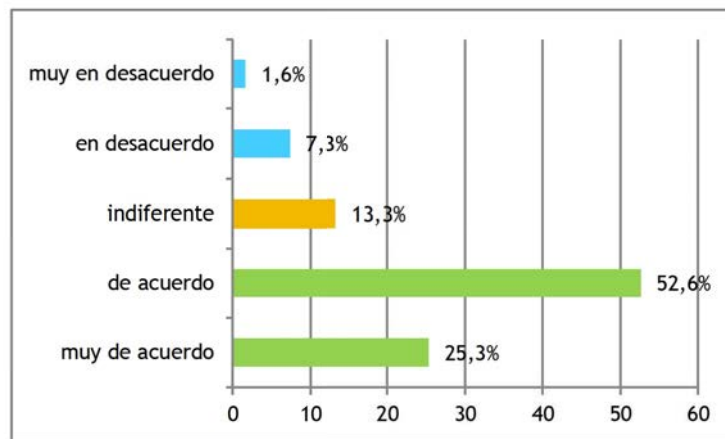
Para el 77,9% del profesorado, a los comportamientos de “acoso silencioso” se le da importancia en el colegio, el 8,9% no le da importancia y hay un 13,3% de inde-

cisos. No se observan diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,07. La desviación típica ,903.

Tabla 96. Importancia al “acoso silencioso”.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	97	25,3
de acuerdo	202	52,6
indiferente	51	13,3
en desacuerdo	28	7,3
muy en desacuerdo	6	1,6

Gráfico 52. Importancia al “acoso silencioso”.



Dimensión II: Manifestaciones violentas

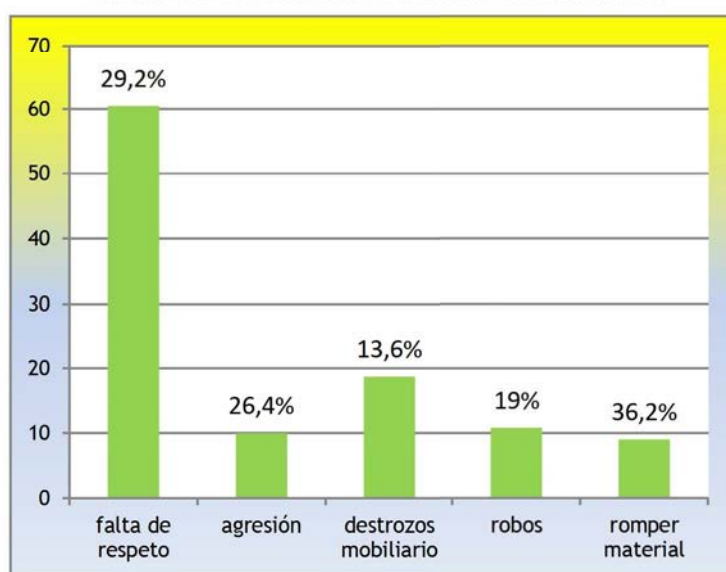
La Escuela de hoy no es siempre el espacio de convivencia deseado para nuestros niños y adolescentes, en ella se organizan y planifican la enseñanza con el objetivo de fortalecer y construir valores de convivencia, de solidaridad y de diálogo entre los sujetos. Sin embargo, en ocasiones tienen lugar comportamientos violentos entre compañeros y de alumnos a profesores. Mediante este apartado del cuestionario pretendemos precisar en qué consisten esas conductas violentas.

En opinión del profesorado, el 75,9% piensa que se dan conductas violentas entre alumnos, mientras que el 24,1% opina que no se dan. Ahora vamos a concretar, en la siguiente tabla y gráfico, las conductas que con mayor incidencia se dan entre compañeros. La percepción de las conductas violentas entre compañeros es más significativa en las profesoras. La media es 2,37. La desviación típica 1,361.

Tabla 97. Manifestaciones violentas entre alumnos ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Tipo de conducta violenta	%
Amenazas	36,2
Destrozos	29,2
Robos	26,4
Agresiones	19,0
aislamiento	13,6

Gráfico 53. Manifestaciones violentas entre alumnos.

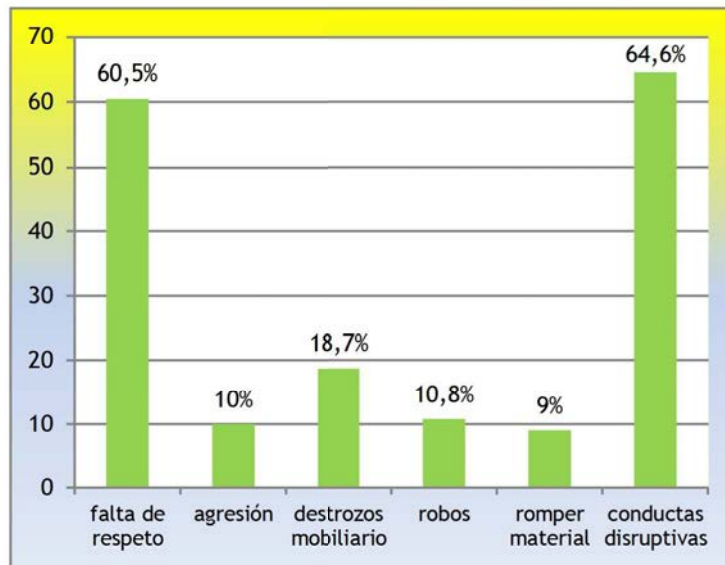


En la siguiente tabla y gráfico recogemos las conductas violentas que los alumnos dirigen hacia los profesores.

Tabla 98. Manifestaciones violentas de alumnos a profesores ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Tipo de conducta violenta	%
Conductas disruptivas (molestar, cortar las clases, no aceptar las normas...)...	64,6
Falta de respeto al profesor	60,5
Destrozos de material y mobiliario	18,7
Robos	10,8
Agresión al profesor	10,0
Romper el material del profesor	9,0

Gráfico 54. Manifestaciones violentas de alumnos hacia a profesores.



Dimensión III: Causa de los conflictos y forma de abordarlos

En este apartado se aborda las atribuciones que el profesorado hace a los conflictos, así como la forma de abordarlos. Las opiniones nos servirán para confrontarlas con la percepción que tiene el alumnado y los padres.

Ítem 11: Los profesores eluden sus responsabilidades

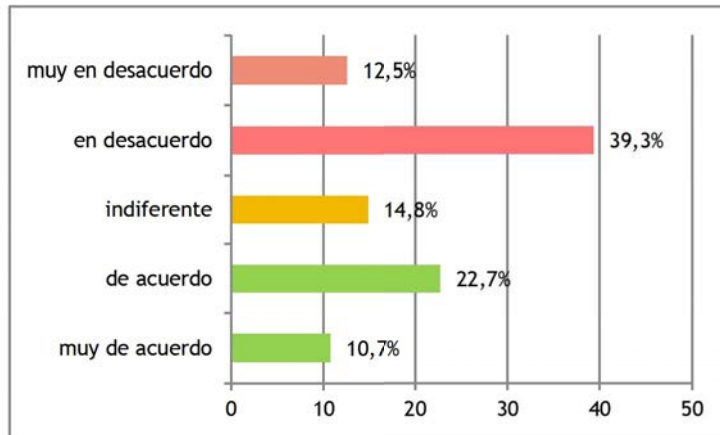
Las responsabilidades influyen en el nivel de convivencia en el colegio y en la calidad educativa. Con esta pregunta pretendemos conocer la opinión de los profesores sobre su responsabilidad ante los conflictos.

Ante la cuestión que se plantea en el ítem, un tercio del profesorado (33,4%) reconoce que los profesores, en ocasiones, eluden sus responsabilidades a la hora de involucrarse en la resolución de un conflicto. El 51,8% no está de acuerdo con la afirmación del ítem y hay un 14,8% de indecisos. No se dan diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 3,20. La desviación típica 1,229.

Tabla 99. Los profesores eluden sus responsabilidades.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	41	10,7
de acuerdo	87	22,7
indiferente	57	14,8
en desacuerdo	151	39,3
muy en desacuerdo	48	12,5

Gráfico 55. Los profesores eluden sus responsabilidades.



Ítem 12. Hay alumnos muy conflictivos

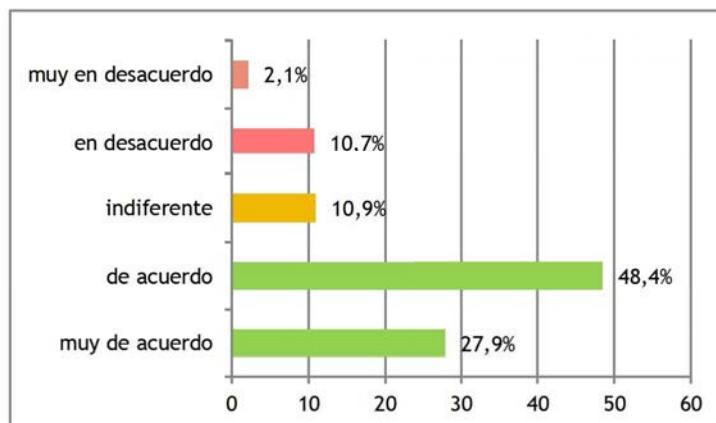
Realmente, ¿hay alumnos conflictivos en los colegios? ¿Qué piensan los profesores en razón de su práctica docente sobre este tema?

El 76,3% del profesorado cree que hay alumnos conflictivos. El 12,8% está en desacuerdo y hay un 10,9% de indecisos. Hay diferencias significativas en función de la edad (nivel de sig. ,017), pues el profesorado de menos de 40 años están de acuerdo que los conflictos se dan (75,0%). Esta percepción aumenta ligeramente con la edad, ya que para el profesorado de más de 40 años se da en un 79,2%. La media es 2,11. La desviación típica ,997.

Tabla 100. Hay alumnos conflictivos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	107	27,9
de acuerdo	186	48,4
indiferente	42	10,9
en desacuerdo	41	10,7
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 56. Hay alumnos conflictivos.



Ítem 13: Los alumnos están acostumbrados a que en casa le dejan hacer lo que quieran

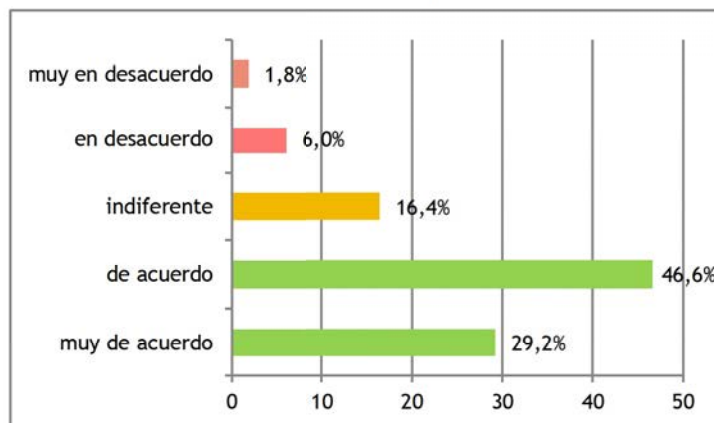
¿Qué educación se están dando los padres a los niños, a los jóvenes? Está muy extendido que los hijos hoy hacen lo que quieren en casa, permitiéndoles todo, sin llegar a poner límites. Con esta pregunta pretendemos conocer qué piensan los profesores sobre este tema.

El profesorado encuestado piensa que la educación familiar es muy permisiva dejando a los hijos hacer lo que quieran (75,8%). El 7,8% no piensa de esta manera y hay un 16,4% de indiferentes. No se observan diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,05. La desviación típica ,927.

Tabla 101. Educación permisiva.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	112	29,2
de acuerdo	179	46,6
indiferente	63	16,4
en desacuerdo	23	6,0
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 57. Educación permisiva.



Ítem 14. Los alumnos no respetan la autoridad de los padres

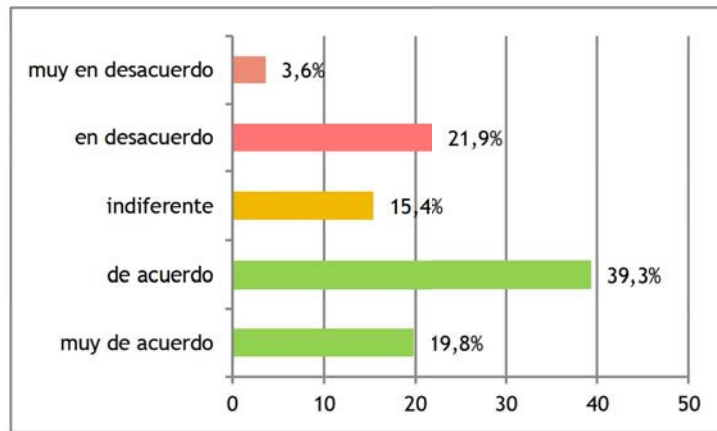
¿Se vive una crisis de autoridad? Hay estudios que indican el “desconcierto” actual de los padres actuales a l ejercicio de su rol paterno. ¿Qué piensa el profesorado sobre este tema?

Más de la mitad de los profesores encuestados (59,1%) piensa que sus alumnos no respetan la autoridad de los padres. El 25,5% de los profesores no piensa de la misma manera. Hay un 15,4% de profesores que no lo tiene claro. No se dan diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,50. La desviación típica 1,143.

Tabla 102. Respeto autoridad paterna.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	76	19,8
de acuerdo	151	39,3
indiferente	59	15,4
en desacuerdo	84	21,9
muy en desacuerdo	14	3,6

Gráfico 58. Respeto autoridad paterna.



Ítem 15. En los colegios siempre ha habido violencia

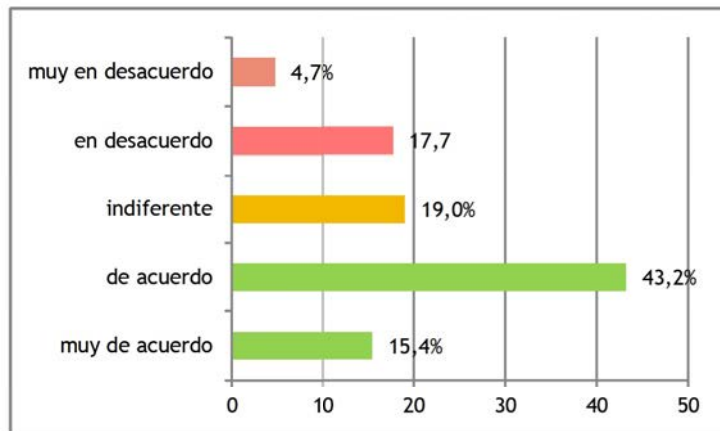
Mediante este ítem queremos conocer la opinión del profesorado si el tema de la violencia escolar toma más fuerza en el contexto socio-económico-educativo que se está viviendo o es algo que de forma habitual ha estado en los colegios.

El 58,6% está de acuerdo con el enunciado del ítem. El 22,1% piensa de forma distinta. Hay un porcentaje alto de indecisos (19,0%). Todo hace pensar, en función de los resultados obtenidos, que el tema de la violencia en los colegios se ha visto incrementada en los últimos años. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 2,53. La desviación típica 1,093.

Tabla 103. Violencia en los colegios.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	59	15,4
de acuerdo	166	43,2
indiferente	73	19,0
en desacuerdo	68	17,7
muy en desacuerdo	18	4,7

Gráfico 59. Violencia en los colegios.



Ítem 16: Hay familias demasiado permisivas

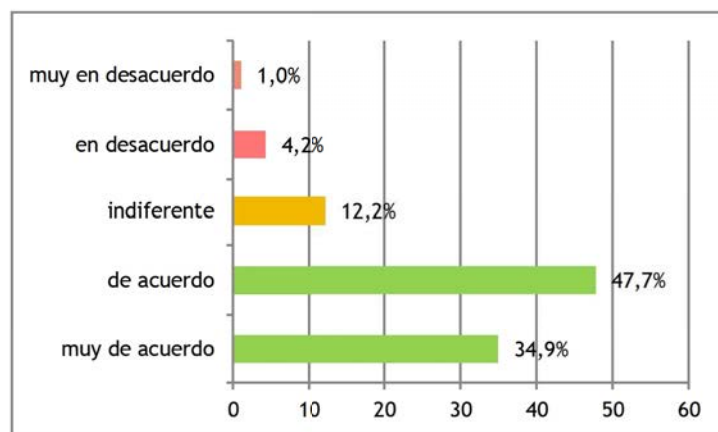
Con este ítem intentamos ahondar el modelo de educación familiar, muy en la línea del ítem 13, para conocer si se confirman los datos.

El 82,6% del profesorado considera que hay familias demasiado permisivas. El 5,2% está en desacuerdo y hay un 12,2% que no tienen una respuesta clara. Hay diferencias significativas por edad, pues los hombres alcanzan un porcentaje del 81,5% y las mujeres el 86,8%, con un nivel de sig. de ,002. La media es 1,89. La desviación típica ,849.

Tabla 104. Familias demasiado permisivas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	134	34,9
de acuerdo	183	47,7
indiferente	47	12,2
en desacuerdo	16	4,2
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 60. Familias demasiado permisivas.



Ítem 17: Se debería formar a los profesores en resolver problemas de violencia.

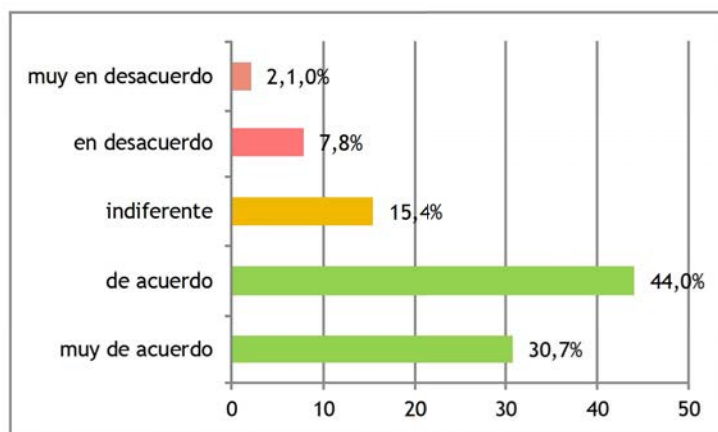
Con esta pregunta se pretende conocer si los profesores tienen necesidad de ser formados para actuar ante conductas violentas de los alumnos. Desde la prevención se trata de formar al profesorado en sistemas de resolución de este tipo de conductas para la construcción de una convivencia pacífica en los colegios.

El profesorado reconoce en un 74,7% que tiene necesidad de formarse para resolver las conductas violentas que se den en el colegio. El 9,9% no cree necesaria esta formación y hay un 15,4% que no tienen una respuesta clara. No hay diferencias significativas en relación con las variables de identificación. La media es 2,07. La desviación típica ,979.

Tabla 105. Formación para resolver problemas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	118	30,7
de acuerdo	169	44,0
indiferente	59	15,4
en desacuerdo	30	7,8
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 61. Formación para resolver problemas de violencia.



Ítem 18: Los profesores son demasiado intolerantes

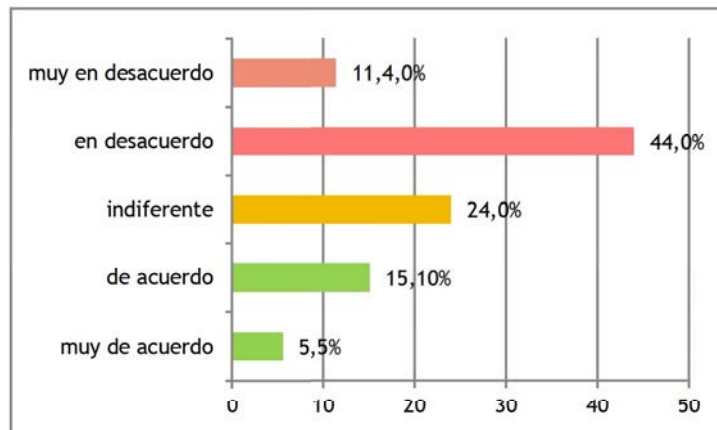
La escuela debe ser un espacio de participación democrática sensible a lo que pasa en el mundo, donde se afrontan los conflictos analizándolos críticamente, tratando de comprender sus causas reales desde una perspectiva global adoptando compromisos para actuar en su resolución. En este sentido, ¿son realmente los profesores intolerantes?, ¿qué piensa el profesorado sobre esta cuestión?

Sólo el 20,6% del profesorado cree son demasiado intolerantes. El porcentaje de lo que opinan lo contrario es el 55,4%. Llama la atención el alto porcentaje del profesorado que no lo tiene claro (24,0%). No hay diferencias significativas relacionadas con las variables de identificación. La media es 3,41. La desviación típica 1,051.

Tabla 106. Los profesores son demasiado intolerantes.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	21	5,5
de acuerdo	58	15,1
indiferente	92	24,0
en desacuerdo	169	44,0
muy en desacuerdo	44	11,4

Gráfico 62. Los profesores son demasiado intolerantes.



Ítem 19: Cuando surge algún conflicto en el colegio se resuelve de forma justa

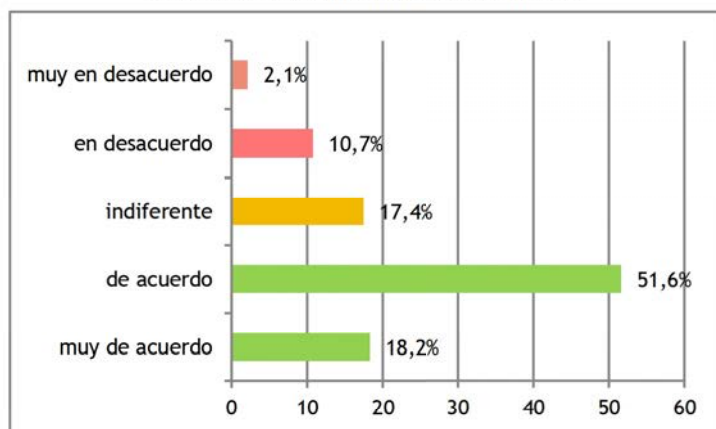
Un conflicto tendrá más posibilidades de resolverse de forma justa, en un contexto donde la estructura sea participativa, democrática y cooperativa.

El 69,8% del profesorado piensa que cuando surge un conflicto en el colegio se resuelve de forma justa. El 12,8% piensa que los conflictos no se resuelven de forma adecuada; hay un 17,4% de profesores que están indecisos. No hay diferencias significativas respecto a las variables de identificación. La media es 2,27. La desviación típica ,950.

Tabla 107. Resolución de los conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	70	18,2
de acuerdo	198	51,6
indiferente	67	17,4
en desacuerdo	41	10,7
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 63. Resolución de los conflictos.



Ítem 20: Debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas.

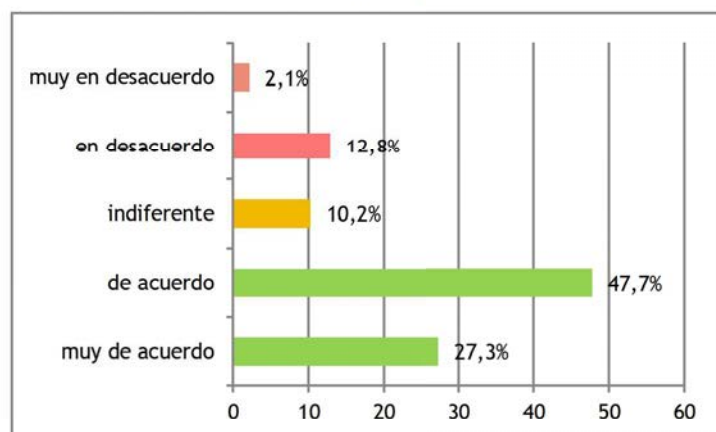
¿El profesorado piensa que las normas existentes en los colegios son insuficientes para cortar los problemas o creen que se aplica con demasiada blandura?

Un amplio porcentaje de profesores estima que debería intervenirse más duramente antes conductas que causan problemas (69,8%). El 12,8% no está de acuerdo con esta medida. El 17,4% no tiene una postura definida. No hay diferencias significativas en función de las variables de identidad. La media es 2,15. La desviación típica 1,027.

Tabla 108. Intervenciones más duras ante los problemas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	105	27,3
de acuerdo	183	47,7
indiferente	39	10,2
en desacuerdo	49	12,8
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 64. Intervenciones más duras ante los problemas.



Ítem 21: Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas en el colegio

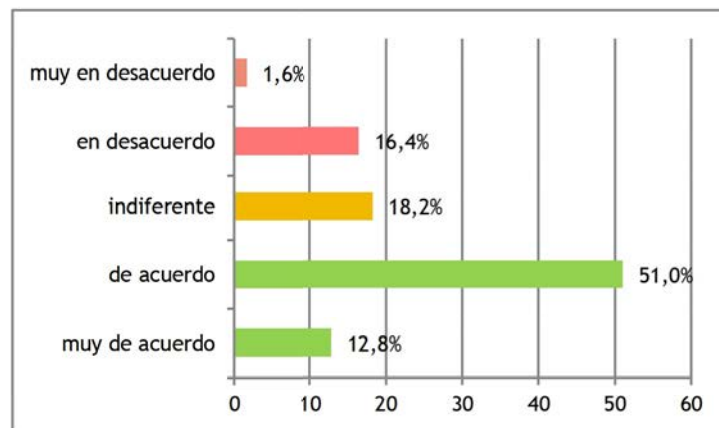
¿Existen diferentes maneras de pensar o criterios en la aplicación de normas? ¿Las normas se aplican sin favoritismos? Este ítem trata de conocer qué opinan los profesores sobre este tema.

El 63,8% del profesorado opina que se aplican de igual manera las normas del colegio a todos los alumnos. El 17,7% no opina de la misma manera. Hay un 18,2% que no tiene clara la respuesta. No se dan diferencias significativas en relación a los ítems de identificación. La media es 2,43. La desviación típica ,962,

Tabla 109. Criterio en la aplicación de las normas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	49	12,8
de acuerdo	196	51,0
indiferente	70	18,2
en desacuerdo	63	16,4
muy en desacuerdo	6	1,6

Gráfico 65. Criterio en la aplicación de las normas.



Ítem 22: Los conflictos se resuelven dialogando y llegando a acuerdos

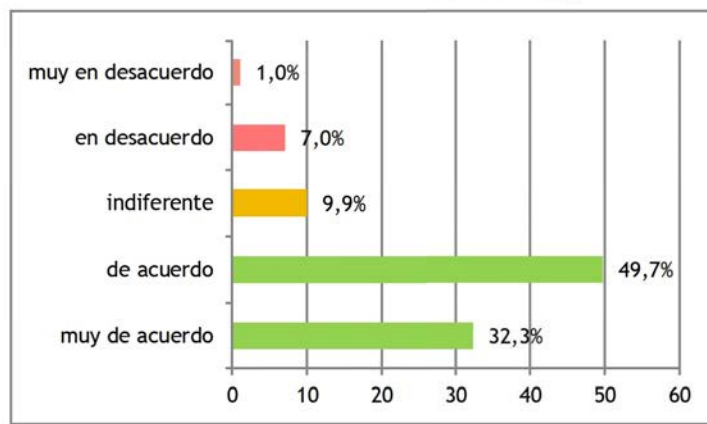
¿Cómo se resuelven los conflictos en los colegios? La forma de cómo resolver los conflictos cuando se presentan guarda mucha relación con el clima de confianza y convivencia que se genera en los colegios.

Para el 82,0% del profesorado los conflictos se resuelven mediante el diálogo y llegando a acuerdos. Sin embargo, el 8% no piensa de la misma manera y hay un 9,9% que no tienen claro. Hay diferencias significativas en cuanto a la edad, pues los hombres lo piensan en un 73,9% y las mujeres en un 86,4%, con un nivel de sig. ,004. La media es 1,95. La desviación típica ,892.

Tabla 110. Los conflictos se resuelven dialogando.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	124	32,3
de acuerdo	191	49,7
indiferente	38	9,9
en desacuerdo	27	7,0
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 66. Los conflictos se resuelven dialogando.



Ítem 23: Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones

La forma cómo se resuelven los conflictos puede convertirse en un verdadero motor de desarrollo de la convivencia, por el contrario puede tener consecuencias muy negativas para la vida del colegio cuando no se solucionan de manera satisfactoria.

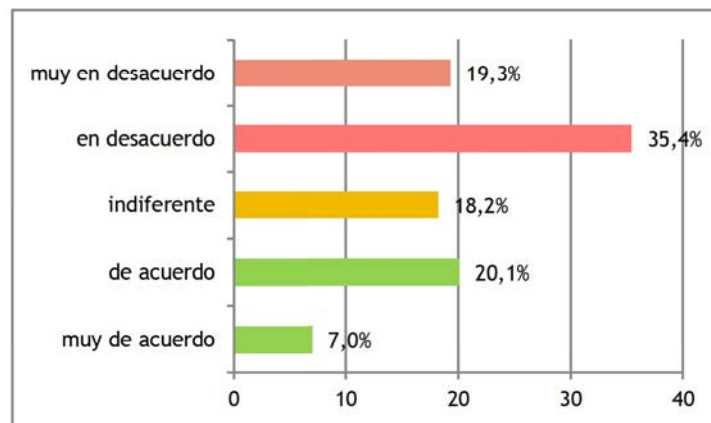
Tradicionalmente en nuestra cultura, el camino para resolver los conflictos ha sido la confrontación antagónica en los que unos ganan y otros pierden. Se busca al “culpable” de la situación para aplicar la sanción y el castigo, provocando un clima de tensión en el aula y en el colegio.

Uno de cada cuatro profesores (27,1%) cree que los conflictos se resuelven mediante castigos y sanciones y algo más de la mitad (54,7%) no son partidarios de este sistema. Hay un alto porcentaje (18,2%) que no tienen una opinión clara. Las profesoras (58,4%) rechazan más que los profesores (47,8%) estas formas de resolver los conflictos. La media es 3,40. La desviación típica 1,205.

Tabla 111. Los conflictos se resuelven con castigos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	27	7,0
de acuerdo	77	20,1
indiferente	70	18,2
en desacuerdo	136	35,4
muy en desacuerdo	74	19,3

Gráfico 67. Los conflictos se resuelven con castigos.



Ítem 24: Los conflictos se resuelven tratándolos entre todos (profesores, alumnos, asesores...)

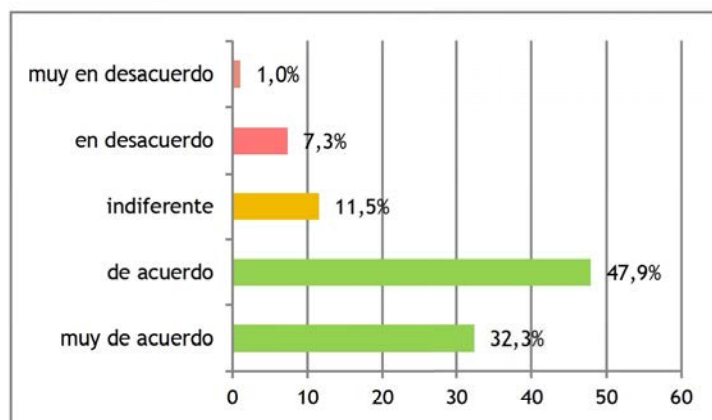
¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela? ¿Participan los distintos sectores en su resolución? Vamos a ver qué opina el profesorado.

El 79,9% del profesorado es partidario de resolver los conflictos con la participación de todos. Hay un 11,5% de indiferentes y un 8,3% que no está de acuerdo. Hay diferencias significativas por sexo, pues las mujeres son más partidarias (83,6%) que los hombres (73,9), en resolver los conflictos interviniendo distintos sectores, con un nivel de sig. ,023. Asimismo el profesorado con titulación universitaria (84,9%) se inclina más por la participación que el profesorado de Educación Escolar Básica (81,0%) y que el de Nivel Medio (77,4%), con un nivel de sig. ,044. La media es 1,97. La desviación típica ,908.

Tabla 112. Modo de resolver los conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	124	32,3
de acuerdo	184	47,9
indiferente	44	11,5
en desacuerdo	28	7,3
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 68. Modo de resolver los conflictos.



Ítem 25: Los conflictos se resuelven tratándolos en horas de asesoría

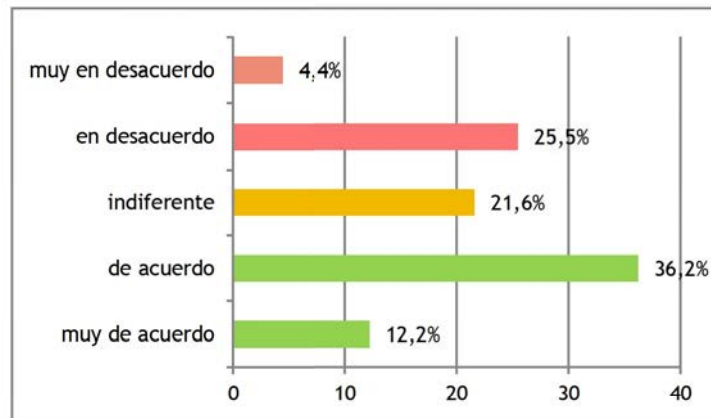
La tutoría es una pieza clave en el sistema educativo. Con esta pregunta pretendemos conocer la importancia que se le da a la tutoría como espacio para resolver los conflictos.

El profesorado otorga gran importancia a la asesoría que se realiza con alumnos, pues el 80,2% utiliza ese “espacio” para resolver los conflictos que surgen en el aula. El 8,3% no está de acuerdo y hay un 11,5% de indiferentes. Se dan diferencias significativas por sexo, así las mujeres utilizan más la asesoría (83,6%) que los hombres (73,9%) para abordar los conflictos, con un nivel de sig. ,023. Asimismo hay diferencias significativas por nivel de estudios, pues los profesores con formación universitaria utilizan más la asesoría para resolver los conflictos (84,9%) que los de Educación escolar Básica (81,0%) y Nivel Medio (77,4%). La media es 2,74. La desviación típica 1,104.

Tabla 113. Los conflictos se resuelven en asesoría.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	47	12,2
de acuerdo	139	36,2
indiferente	83	21,6
en desacuerdo	98	25,5
muy en desacuerdo	17	4,4

Gráfico 69. Los conflictos se resuelven en asesoría.



Dimensión IV: Opinión sobre las familias

¿Qué opina el profesorado sobre los padres de sus alumnos en temas de educación de los hijos, la colaboración con los centros educativos, la comunicación entre padres e hijos y la convivencia en la familia?

Ítem 26: Los padres se desentienden de la educación de los hijos

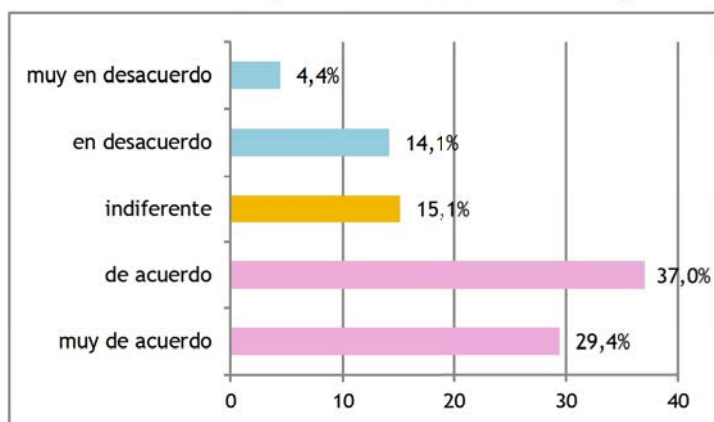
Se oye decir que, en ocasiones, los padres se desentienden de la educación de sus hijos. ¿Qué es lo que los profesores piensan respecto a este tema?

De la respuesta que da el profesorado a esta pregunta, más de la mitad (66,4%) cree que los padres no prestan la atención debida a la educación de los hijos. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. El 18,5% no está de acuerdo y hay un 15,1% de indiferentes. La media es 2,37. La desviación típica 1,156.

Tabla 114. Los padres se desentienden de los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	113	29,4
de acuerdo	142	37,0
indiferente	58	15,1
en desacuerdo	54	14,1
muy en desacuerdo	17	4,4

Gráfico 70. Los padres se desentienden de los hijos.



Ítem 27: Los padres prestan atención a las actividades escolares de sus hijos

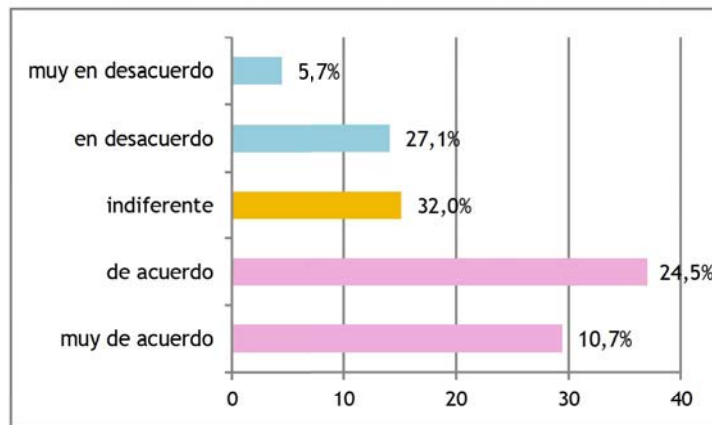
Es importante que los padres desarrollen y mantengan enlaces fuertes con las escuelas de sus hijos y uno de los medios más importantes es participar activamente en el aprendizaje de sus hijos.

Algo más de un tercio de los padres, en opinión de los profesores, dedican atención a las actividades escolares de sus hijos (35,2%). Por el contrario, el 32,8% opinan que los padres sí se preocupan por las actividades escolares. Hay un porcentaje muy alto de profesores que no tiene clara la respuesta (32,0%). Se dan diferencias significativas por edad, pues el profesorado menor de 40 años piensa que los padres no prestan atención a sus hijos en las actividades escolares (33,7%); este porcentaje se reduce con el profesorado de más de 40 años (26,4%). El nivel de sig. es ,028. La media es 2,93. La desviación típica 1,081.

Tabla 115. Los padres y las actividades escolares de los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	41	10,7
de acuerdo	94	24,5
indiferente	123	32,0
en desacuerdo	104	27,1
muy en desacuerdo	22	5,7

Gráfico 71. Los padres y las actividades escolares de los hijos.



Ítem 28: Los padres colaboran en las tareas escolares de sus hijos

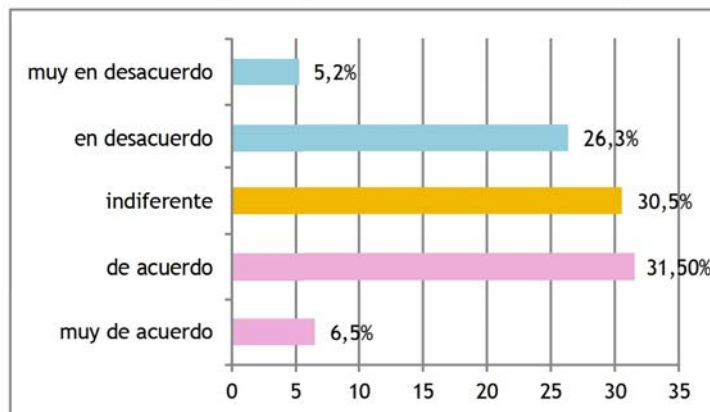
Mediante este ítem queremos profundizar más en la implicación de los padres con los hijos. Ahora, la pregunta se concreta en las “tareas” escolares.

El 38,0% del profesorado cree que los padres ayudan a sus hijos en las tareas escolares. El 31,5% opinan lo contrario y hay un porcentaje alto de profesorado (30,5%) que no tiene respuesta clara, lo que puede ser indicador de que la relaciones entre profesores y familias no son estrechas. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,92. La desviación típica 1,022.

Tabla 116. Los padres y las tareas escolares de los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	25	6,5
de acuerdo	121	31,5
indiferente	117	30,5
en desacuerdo	101	26,3
muy en desacuerdo	20	5,2

Gráfico 72. Los padres y las tareas escolares de los hijos.



Ítem 29: En las familias hay poca comunicación entre padres e hijos

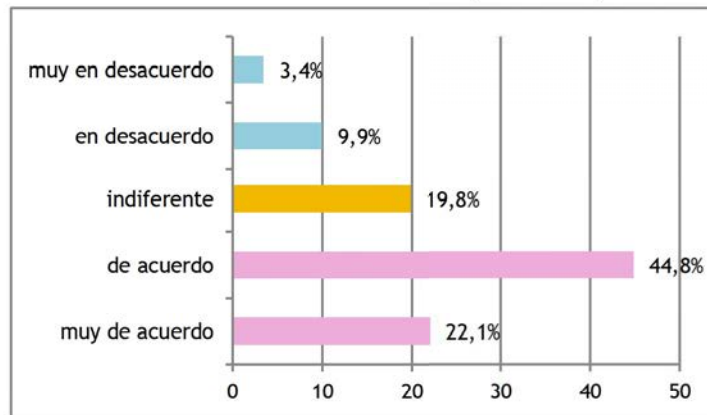
Cuando existe comunicación en una familia hay un ambiente de unión y afecto en la casa, se da un respeto mutuo y unos valores asentados que se enraízan con el origen de las buenas relaciones. ¿Qué percepción tiene el profesorado sobre la comunicación entre padres e hijos?

El 66,9% cree que falta comunicación entre padres e hijos y el 13,3% que existe diálogo. Hay un alto porcentaje de indecisos (19,8%). No hay diferencias significativas con respecto a las variables de identificación. La media es 2,28. La desviación típica 1,023.

Tabla 117. La comunicación entre padres e hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	85	22,1
de acuerdo	172	44,8
indiferente	76	19,8
en desacuerdo	38	9,9
muy en desacuerdo	13	3,4

Gráfico 73. La comunicación entre padres e hijos.



Ítem 30: La convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años

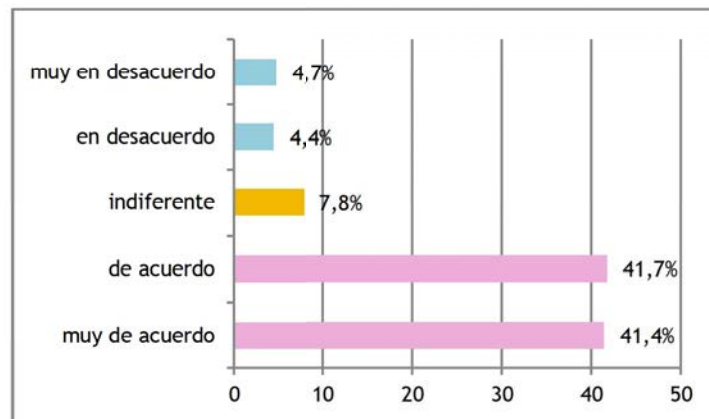
¿Qué de acierto hay en la formulación del ítem? ¿Qué piensa el profesorado sobre este tema?

Una gran parte del profesorado (83,1%) piensa que la convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años. No está de acuerdo con el ítem el 9,9%. Hay un 7,8% que no tienen clara una respuesta. No hay diferencias significativas en función de los datos de identificación. La media es 1,89. La desviación típica 1,040.

Tabla 118. La convivencia en las familias.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	159	41,4
de acuerdo	160	41,7
indiferente	30	7,8
en desacuerdo	17	4,4
muy en desacuerdo	18	4,7

Gráfico 74. La convivencia en las familias.



5.2.3.3. Análisis de los datos “Cuestionario para padres sobre las relaciones de convivencia”

Tal y como lo hemos ido haciendo con los cuestionarios para el alumnado y profesorado, a continuación presentamos los resultados más relevantes encontrados en esta parte de la investigación.

De igual manera que en los cuestionario mencionados, la población sigue una distribución normal, las varianzas son iguales y los datos se miden en una escala.

También, en este caso se dan estas condiciones, además de las exigencias de disponer de una muestra amplia (“normalidad”, que permite más exacta la estimación), de independencia de datos (aleatoriedad) y homocedasticidad (cuando hay varios grupos -hombres y mujeres, edad y nivel de estudios que proceden de la misma población) y el ser escala de medida de intervalo. Esto nos permitirá mayor inferencia de los datos. En consecuencia, aplicamos la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de “ji-cuadrado” de Bartlett para demostrar la homogeneidad de las varianzas.

Estadísticos descriptivos

En este apartado procedemos a obtener las medias, desviaciones típicas, modas, rango y valores máximos y mínimos de los ítems que forman parte de la escala de los padres, tal y como se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 119. Estadísticos descriptivos (cuestionario alumnos).

Variables	Media	Moda	Desviación típica	mínimo	máximo
colegio	1,71	1	,822	1	5
función	2,09	2	,903	1	5
califica	2,17	2	,997	1	5
actuación	2,19	2	,948	1	5
prepara	2,05	2	,892	1	5
buenas	2,07	2	,854	1	5
organizan	2,50	2	1,137	1	5
enseñan	2,05	2	,891	1	5
problema	2,13	2	,974	1	5
normas	2,37	2	1,010	1	5
casa	2,06	2	,892	1	5
diálogo	1,88	2	,869	1	5
conocidas	2,33	2	1,016	1	5
tareas	1,99	2	,988	1	5
ocio	2,18	2	,940	1	5
confianza	2,18	2	1,033	1	5
familia	2,06	2	,908	1	5
cuentan	2,08	2	,946	1	5
hijas	1,85	2	,797	1	5
ambiente	2,44	2	1,100	1	5
relación	2,72	2	1,130	1	5
conductas	3,26	4	1,199	1	5
alumnos	2,21	2	1,042	1	5
causan	2,24	2	1,154	1	5
violentas	3,30	4	1,339	1	5
marido	2,84	2	1,186	1	5

*Aparecen en color las puntuaciones más altas y más bajas.

A continuación comentamos los aspectos más relevantes en relación a las respuestas dadas por los padres.

Variable “violentas” (La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos): la media es de 3,30 y la moda 4. Aunque el rango de respuesta va de 1 a 5, la opción más elegida ha sido “en desacuerdo”.

Variable “conductas” (Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos): la media del ítem es 3,26 y la moda 4. La opción de respuesta más elegida ha sido “en desacuerdo”.

Variable “marido” (Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar): la media del ítem es 2,84 y la opción de respuesta más elegida ha sido “en desacuerdo”.

Variable “relación” (Mis relaciones con los profesores deben mejorar): la media del ítem es 2,72 y la opción “de acuerdo” es la más elegida por los padres. El rango oscila de 1 a 5.

Variable “organizan” (En el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias): la media del ítem es 2,50 y el rango va de 1 a 5. La opción más elegida ha sido “de acuerdo”.

Variable “ambiente” (Debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio): la media del ítem es 2,44 y el rango oscila entre 1 y 5. La opción más elegida ha sido “de acuerdo”.

Variable “colegio” (Estoy satisfecho con que mi hijo/a estudie en este colegio): la media del ítem es 1,71 y la moda 1, en consecuencia, la opción más elegida ha sido “muy de acuerdo”.

Variable “hijas” (Mis relaciones con mis hijos/as son buenas): la media del ítem es 1,85 y la moda 2, por lo tanto la opción más elegida ha sido “muy de acuerdo”.

Variable “diálogo” (En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo): la media del ítem es 1,88 y la opción más elegida ha sido “muy de acuerdo”.

Variable “tareas” (Ayudo a mi hijo/a en las tareas escolares): la media del ítem es 1,99 y la moda 2.

A continuación procedemos a realizar un análisis global de los valores de la desviación típica, a fin de identificar las variables en las que los encuestados muestran mayor o menor dispersión en las respuestas.

Las variables que con una mayor desviación típica -donde el grupo se comporta de manera menos homogénea- son las siguientes:

Variable “violentas” (“La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos): la desviación típica es 1,339.

Variable “conductas” (Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos): la desviación típica es de 1,199.

Variable “marido” (Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar): la desviación típica es 1,186.

Variable “causan” (Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas): la desviación típica es 1,154.

Las variables que con una menor desviación típica -donde el grupo se comporta de manera más homogénea- son las siguientes:

Variable “colegio” (Estoy satisfecho con que mi hijo/a estudie en este colegio): la desviación típica es ,822.

Variable “buenas” (Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas): la desviación típica es ,854.

Variable “diálogo” (En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo): la desviación típica es ,869.

Variable “enseñan” (En el colegio enseñan a mi hijo/a a relacionarse positivamente): la desviación típica es ,891.

Variable “casa” (En casa mi hijo/a respeta las normas): la desviación típica es ,892.

En consecuencia, podemos establecer que en las preguntas donde hay mayor grado de desacuerdo son:

- La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos
- Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos.
- Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar.
- Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.

Por el contrario, las preguntas donde se encuentra mayor grado de acuerdo son:

- Estoy satisfecho con que mi hijo/a estudie en este colegio.
- Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas.
- En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo
- En el colegio enseñan a mi hijo/a a relacionarse positivamente.
- En casa mi hijo/a respeta las normas.

Comparación entre grupos: Análisis de varianza

Atendiendo a las variables sexo, edad. Años de docencia y nivel de estudios, procedemos a realizar el análisis de varianza (ANOVA), uno por cada variable, para conocer si influyen en los resultados del cuestionario y si existen diferencias significativas entre los grupos considerados como variables.

ANOVA si la variable “sexo” tiene influencia en las respuestas de los padres en cada ítem del cuestionario.

En la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo). En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (hombres y mujeres), con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 120. ANOVA (variable descriptiva “sexo”).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
colegio	Inter-grupos	,012	1	,012	,018	,894
	Intra-grupos	259,321	382	,679		
	Total	259,333	383			
función	Inter-grupos	,165	1	,165	,202	,654
	Intra-grupos	311,999	382	,817		
	Total	312,164	383			
califica	Inter-grupos	,048	1	,048	,049	,826
	Intra-grupos	381,285	382	,998		
	Total	381,333	383			
actuación	Inter-grupos	,148	1	,148	,165	,685
	Intra-grupos	344,352	382	,901		
	Total	344,500	383			
prepara	Inter-grupos	,007	1	,007	,009	,926
	Intra-grupos	304,952	382	,798		
	Total	304,958	383			
buenas	Inter-grupos	,092	1	,092	,125	,724
	Intra-grupos	279,867	382	,733		
	Total	279,958	383			
organizan	Inter-grupos	,088	1	,088	,067	,795
	Intra-grupos	495,910	382	1,298		
	Total	495,997	383			
enseñan	Inter-grupos	,012	1	,012	,015	,901
	Intra-grupos	301,321	382	,789		
	Total	301,333	383			
problema	Inter-grupos	,427	1	,427	,449	,503
	Intra-grupos	363,799	382	,952		
	Total	364,227	383			
normas	Inter-grupos	2,355	1	2,355	2,313	,129
	Intra-grupos	388,872	382	1,018		
	Total	391,227	383			
casa	Inter-grupos	,410	1	,410	,513	,474
	Intra-grupos	305,213	382	,799		
	Total	305,622	383			
diálogo	Inter-grupos	,001	1	,001	,001	,975
	Intra-grupos	288,958	382	,756		
	Total	288,958	383			
conocidas	Inter-grupos	1,305	1	1,305	1,261	,262
	Intra-grupos	395,352	382	1,035		
	Total	396,656	383			

tareas	Inter-grupos	,002	1	,002	,002	,961
	Intra-grupos	374,933	382	,981		
	Total	374,935	383			
ocio	Inter-grupos	,502	1	,502	,568	,452
	Intra-grupos	338,099	382	,885		
	Total	338,602	383			
confianza	Inter-grupos	1,782	1	1,782	1,671	,197
	Intra-grupos	407,458	382	1,067		
	Total	409,240	383			
familia	Inter-grupos	,740	1	,740	,898	,344
	Intra-grupos	314,883	382	,824		
	Total	315,622	383			
cuentan	Inter-grupos	,427	1	,427	,477	,490
	Intra-grupos	342,383	382	,896		
	Total	342,810	383			
hijas	Inter-grupos	1,603	1	1,603	2,528	,113
	Intra-grupos	242,230	382	,634		
	Total	243,833	383			
ambiente	Inter-grupos	,058	1	,058	,048	,827
	Intra-grupos	462,564	382	1,211		
	Total	462,622	383			
relación	Inter-grupos	10,370	1	10,370	8,266	,004
	Intra-grupos	479,255	382	1,255		
	Total	489,625	383			
conductas	Inter-grupos	3,452	1	3,452	2,426	,120
	Intra-grupos	543,455	382	1,423		
	Total	546,906	383			
alumnos	Inter-grupos	1,483	1	1,483	1,370	,243
	Intra-grupos	413,577	382	1,083		
	Total	415,060	383			
causan	Inter-grupos	,133	1	,133	,100	,752
	Intra-grupos	509,364	382	1,333		
	Total	509,497	383			
violentas	Inter-grupos	,014	1	,014	,008	,931
	Intra-grupos	686,546	382	1,797		
	Total	686,560	383			
marido	Inter-grupos	1,819	1	1,819	1,299	,255
	Intra-grupos	534,806	382	1,400		
	Total	536,625	383			

ANOVA si la “variable edad” tiene influencia en las respuestas de los padres en cada ítem del cuestionario.

De igual manera en la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo). En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (hasta 40 años y más de 40), con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 121. ANOVA (variable descriptiva "edad").

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
colegio	Inter-grupos	1,034	3	,345	,506	,678
	Intra-grupos	258,214	379	,681		
	Total	259,248	382			
función	Inter-grupos	,680	3	,227	,277	,842
	Intra-grupos	310,646	379	,820		
	Total	311,326	382			
califica	Inter-grupos	,056	3	,019	,019	,997
	Intra-grupos	380,581	379	1,004		
	Total	380,637	382			
actuación	Inter-grupos	,066	3	,022	,025	,995
	Intra-grupos	336,503	379	,888		
	Total	336,569	382			
prepara	Inter-grupos	,256	3	,085	,106	,956
	Intra-grupos	303,802	379	,802		
	Total	304,057	382			
buenas	Inter-grupos	2,942	3	,981	1,385	,247
	Intra-grupos	268,426	379	,708		
	Total	271,368	382			
organizan	Inter-grupos	9,592	3	3,197	2,524	,057
	Intra-grupos	480,126	379	1,267		
	Total	489,718	382			
enseñan	Inter-grupos	5,755	3	1,918	2,460	,062
	Intra-grupos	295,576	379	,780		
	Total	301,332	382			
problema	Inter-grupos	2,652	3	,884	,927	,428
	Intra-grupos	361,556	379	,954		
	Total	364,209	382			
normas	Inter-grupos	,340	3	,113	,110	,954
	Intra-grupos	390,486	379	1,030		
	Total	390,825	382			
casa	Inter-grupos	1,141	3	,380	,475	,700
	Intra-grupos	303,595	379	,801		
	Total	304,736	382			
diálogo	Inter-grupos	2,711	3	,904	1,196	,311
	Intra-grupos	286,234	379	,755		
	Total	288,945	382			
conocidas	Inter-grupos	,600	3	,200	,192	,902
	Intra-grupos	395,604	379	1,044		
	Total	396,204	382			
tareas	Inter-grupos	3,887	3	1,296	1,327	,265
	Intra-grupos	370,071	379	,976		

	Total	373,958	382			
ocio	Inter-grupos	12,004	3	4,001	4,653	,003
	Intra-grupos	325,923	379	,860		
	Total	337,927	382			
confianza	Inter-grupos	3,135	3	1,045	,995	,395
	Intra-grupos	398,144	379	1,051		
	Total	401,279	382			
familia	Inter-grupos	2,456	3	,819	,991	,397
	Intra-grupos	313,163	379	,826		
	Total	315,619	382			
cuentan	Inter-grupos	1,931	3	,644	,717	,542
	Intra-grupos	340,022	379	,897		
	Total	341,953	382			
hijas	Inter-grupos	,903	3	,301	,472	,702
	Intra-grupos	241,614	379	,638		
	Total	242,517	382			
ambiente	Inter-grupos	2,305	3	,768	,633	,594
	Intra-grupos	460,003	379	1,214		
	Total	462,308	382			
relación	Inter-grupos	1,084	3	,361	,281	,839
	Intra-grupos	488,023	379	1,288		
	Total	489,107	382			
conductas	Inter-grupos	10,930	3	3,643	2,577	,054
	Intra-grupos	535,906	379	1,414		
	Total	546,836	382			
alumnos	Inter-grupos	2,994	3	,998	,918	,432
	Intra-grupos	412,019	379	1,087		
	Total	415,013	382			
causan	Inter-grupos	4,932	3	1,644	1,236	,296
	Intra-grupos	503,998	379	1,330		
	Total	508,930	382			
violentas	Inter-grupos	6,422	3	2,141	1,194	,312
	Intra-grupos	679,646	379	1,793		
	Total	686,068	382			
marido	Inter-grupos	8,768	3	2,923	2,104	,099
	Intra-grupos	526,516	379	1,389		
	Total	535,285	382			

ANOVA si la “variable nivel de estudios” tiene influencia en las respuestas de los padres en cada ítem del cuestionario.

De igual manera en la siguiente tabla recogemos los valores con un nivel de significación por debajo de ,05 (en color rojo). En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias de los dos grupos (con un nivel de confianza del 95%).

Tabla 122. ANOVA (variable descriptiva “nivel de estudios”)*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
colegio	Inter-grupos	3,332	4	,833	1,233	,296
	Intra-grupos	256,002	379	,675		
	Total	259,333	383			
función	Inter-grupos	1,906	4	,477	,582	,676
	Intra-grupos	310,258	379	,819		
	Total	312,164	383			
califica	Inter-grupos	3,495	4	,874	,876	,478
	Intra-grupos	377,838	379	,997		
	Total	381,333	383			
actuación	Inter-grupos	4,320	4	1,080	1,203	,309
	Intra-grupos	340,180	379	,898		
	Total	344,500	383			
prepara	Inter-grupos	4,861	4	1,215	1,535	,191
	Intra-grupos	300,097	379	,792		
	Total	304,958	383			
buenas	Inter-grupos	8,193	4	2,048	2,856	,024
	Intra-grupos	271,766	379	,717		
	Total	279,958	383			
organizan	Inter-grupos	10,514	4	2,629	2,052	,087
	Intra-grupos	485,483	379	1,281		
	Total	495,997	383			
enseñan	Inter-grupos	1,743	4	,436	,551	,698
	Intra-grupos	299,590	379	,790		
	Total	301,333	383			
problema	Inter-grupos	1,979	4	,495	,518	,723
	Intra-grupos	362,247	379	,956		
	Total	364,227	383			
normas	Inter-grupos	4,181	4	1,045	1,024	,395
	Intra-grupos	387,045	379	1,021		
	Total	391,227	383			
casa	Inter-grupos	8,403	4	2,101	2,679	,032
	Intra-grupos	297,220	379	,784		
	Total	305,622	383			
diálogo	Inter-grupos	5,740	4	1,435	1,920	,106
	Intra-grupos	283,218	379	,747		
	Total	288,958	383			
conocidas	Inter-grupos	,608	4	,152	,146	,965
	Intra-grupos	396,048	379	1,045		
	Total	396,656	383			
tareas	Inter-grupos	19,785	4	4,946	5,278	,000
	Intra-grupos	355,150	379	,937		

	Total	374,935	383			
ocio	Inter-grupos	17,984	4	4,496	5,315	,000
	Intra-grupos	320,618	379	,846		
	Total	338,602	383			
confianza	Inter-grupos	13,240	4	3,310	3,168	,014
	Intra-grupos	396,000	379	1,045		
	Total	409,240	383			
familia	Inter-grupos	4,833	4	1,208	1,473	,210
	Intra-grupos	310,789	379	,820		
	Total	315,622	383			
cuentan	Inter-grupos	3,056	4	,764	,852	,493
	Intra-grupos	339,754	379	,896		
	Total	342,810	383			
hijas	Inter-grupos	5,732	4	1,433	2,281	,060
	Intra-grupos	238,102	379	,628		
	Total	243,833	383			
ambiente	Inter-grupos	,875	4	,219	,180	,949
	Intra-grupos	461,747	379	1,218		
	Total	462,622	383			
relación	Inter-grupos	20,437	4	5,109	4,127	,003
	Intra-grupos	469,188	379	1,238		
	Total	489,625	383			
conductas	Inter-grupos	1,205	4	,301	,209	,933
	Intra-grupos	545,702	379	1,440		
	Total	546,906	383			
alumnos	Inter-grupos	10,715	4	2,679	2,511	,041
	Intra-grupos	404,345	379	1,067		
	Total	415,060	383			
causan	Inter-grupos	18,708	4	4,677	3,612	,007
	Intra-grupos	490,789	379	1,295		
	Total	509,497	383			
violentas	Inter-grupos	13,771	4	3,443	1,939	,103
	Intra-grupos	672,789	379	1,775		
	Total	686,560	383			
marido	Inter-grupos	13,511	4	3,378	2,447	,046
	Intra-grupos	523,114	379	1,380		
	Total	536,625	383			

*Método Bonferroni.

Análisis de frecuencias

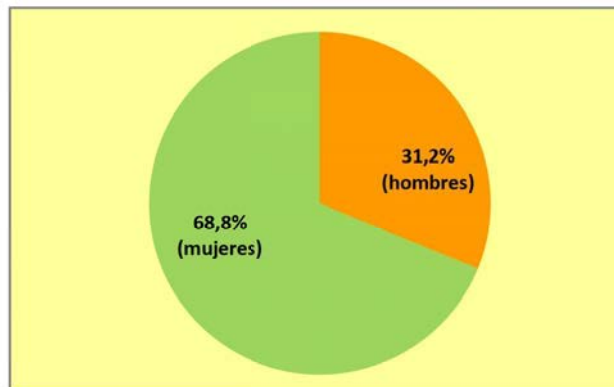
Los datos obtenidos con la aplicación del “Cuestionario para profesores sobre convivencia en los colegios”, se han sometido a un análisis de frecuencias y obtención de porcentajes, con el objetivo de describir las opiniones de los encuestados.

Frecuencias y porcentajes. Variables de identificación

a) Variable “sexo”:

La distribución de la muestra por sexo es de un 31,2% de hombres y un 68,8% de mujeres.

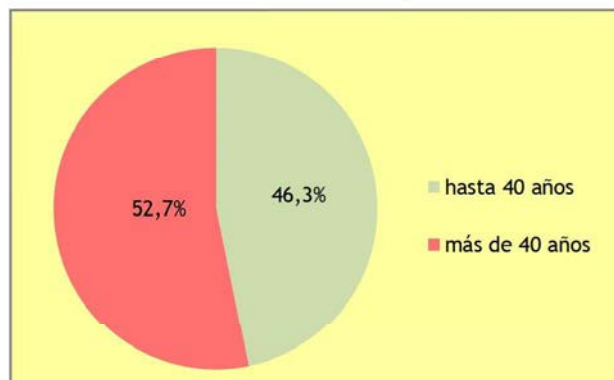
Gráfico 75. Distribución por sexo.



b) Variable “edad”:

El 46,3% de los encuestados tiene hasta cuarenta años; el 52,7% tiene más de cuarenta.

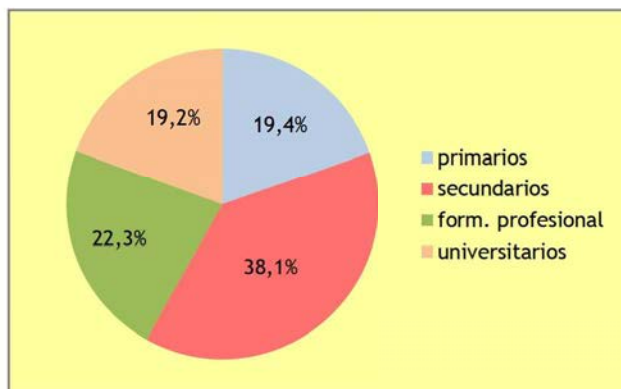
Gráfico 76. Distribución por edad.



c) Nivel de estudios

La distribución de la muestra en relación al nivel de estudios es el siguiente: el 19,4% tiene estudios de nivel primario, el 38,1% estudios de nivel secundario, el 22,3% tiene estudios de nivel formación profesional y el 19,2 % nivel universitario.

Gráfico 77. Distribución por nivel de estudios.



Dimensión I: Clima en el colegio

Con esta dimensión pretendemos conocer la opinión de los padres sobre el ambiente que se vive en el colegio. Esta dimensión nos permitirá compara los resultados con las opiniones del alumnado y profesores.

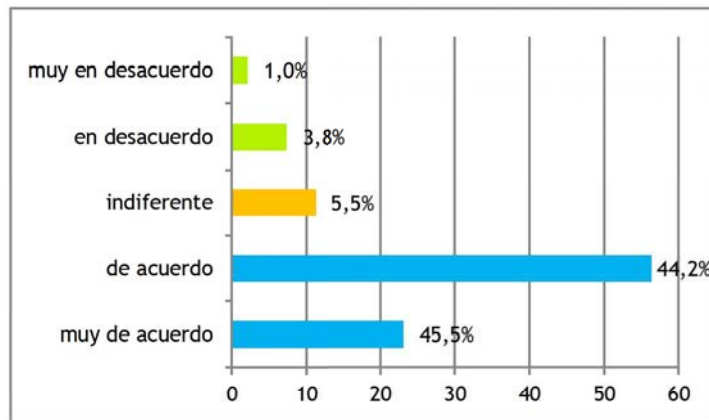
Ítem 1: Estoy satisfecho con que mi hijo/a estudie en este colegio

Los padres manifiestan estar satisfechos en el centro donde sus hijos estudian, así lo expresan el 89,7%. Sólo hay un 5,5% de padres que no tienen una opinión clara. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 1,71. La desviación típica ,822.

Tabla 123. Satisfacción por el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	175	45,5
de acuerdo	170	44,2
indiferente	21	5,5
en desacuerdo	15	3,8
muy en desacuerdo	4	1,0

Gráfico 78. Satisfacción por el colegio.



Ítem 2: El colegio de mi hijo/a funciona bien

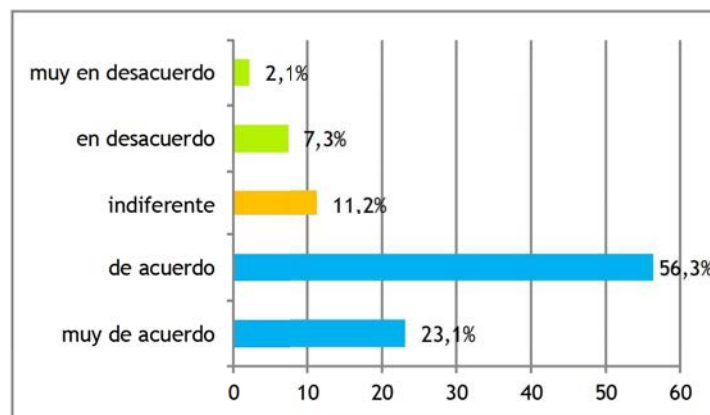
Este ítem está muy vinculado con el anterior y nos permite completar la visión que los padres tienen del colegio donde estudian sus hijos.

El 79,4% de los padres está satisfecho de cómo funciona el colegio de sus hijos. Hay un 9,4% que opinan lo contrario. El 11,2% no tienen una idea clara. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 2,09. La desviación típica ,903.

Tabla 124. Funcionamiento del colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	89	23,1
de acuerdo	217	56,3
indiferente	43	11,2
en desacuerdo	28	7,3
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 79. Funcionamiento del colegio.



Ítem 3: Estoy satisfecho/a con las calificaciones de mi hijo/a

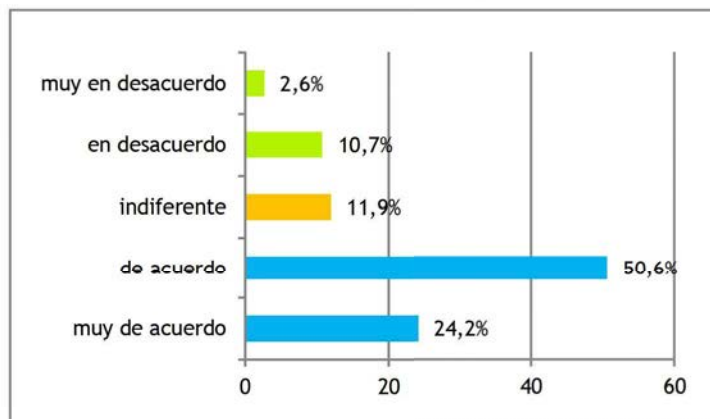
Los padres son muy sensibles a este tema dado que le dan mucha importancia a las calificaciones de sus hijos.

El 74,8% de los padres manifiesta estar satisfecho con las calificaciones de su hijo/a. El 13,3% opina lo contrario y hay un 11,9%. No hay diferencias significativas en función de los datos de identificación. La media es 2,17. La desviación típica ,997.

Tabla 125. Calificaciones hijo/a.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	93	24,2
de acuerdo	195	50,6
indiferente	46	11,9
en desacuerdo	41	10,7
muy en desacuerdo	10	2,6

Gráfico 80. Calificaciones hijo/a.



Ítem 4: Estoy de acuerdo con la actuación del equipo directivo

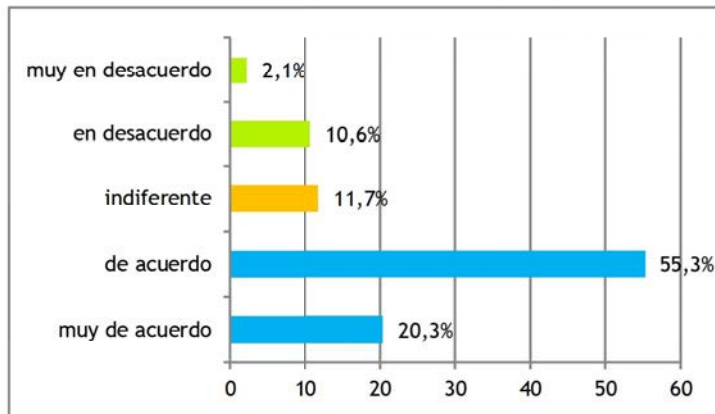
El equipo directivo de un centro coordina la planificación, la intervención y la evaluación. Dada su importancia queremos conocer la valoración que hacen los padres.

El 75,6% de los padres valoran positivamente la actuación del equipo directivo. El 12,7% no está de acuerdo con la gestión. Hay un 11,7% de indiferentes. No se dan diferencias significativas con las preguntas de identificación. La media es 2,19. La desviación típica ,98.

Tabla 126. Actuación del equipo directivo.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	78	20,3
de acuerdo	213	55,3
indiferente	45	11,7
en desacuerdo	41	10,6
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 81. Actuación equipo directivo.



Ítem 5: Estoy satisfecho/a con la preparación que el colegio da a mi hijo/a

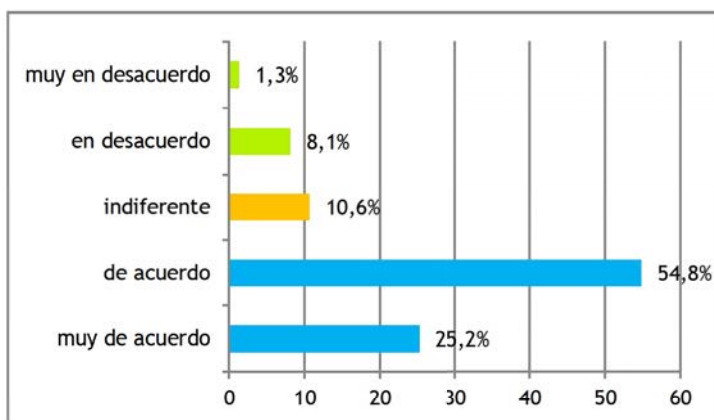
A la hora de elección de colegio, son muchos los padres que tienen en cuenta la formación que sus hijos pueden recibir, tanto a nivel de instrucción como en valores.

El 80% de los padres está satisfecho con la formación que sus hijos reciben en el colegio. El 9,4% piensa lo contrario y hay un 10,6% que no lo tiene claro. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,05. La desviación típica ,892.

Tabla 127. Preparación en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	97	25,2
de acuerdo	211	54,8
indiferente	41	10,6
en desacuerdo	31	8,1
muy en desacuerdo	5	1,3

Gráfico 82. Preparación en el colegio.



Ítem 6: Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas

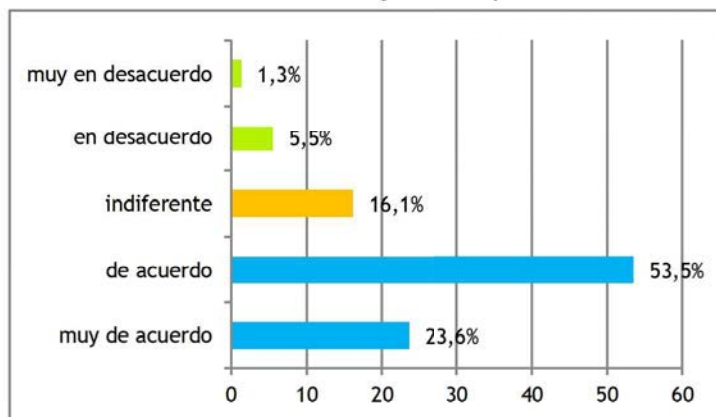
El clima escolar está configurado por elementos institucionales entre los que se encuentran los procesos comunicativos.

El 77,1% de los padres considera que su hijo/a mantiene buenas relaciones con el profesorado. Un 6,8% de los padres reconoce que estas relaciones no son buenas. Hay un 16,1% que no tiene clara la respuesta. Hay diferencia significativa en relación al nivel de estudios, pues el profesorado con formación universitaria en un 88,1% manifiesta que sus hijos tienen buenas relaciones frente al 63,5% de los padres con formación primaria, con un nivel de significación de ,024. La media es 2,07. La desviación típica ,854.

Tabla 128. Relaciones hijos con el profesorado.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	91	23,6
de acuerdo	206	53,5
indiferente	62	16,1
en desacuerdo	21	5,5
muy en desacuerdo	5	1,3

Gráfico 83. Relaciones hijos con el profesorado.



Ítem 7: En el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias

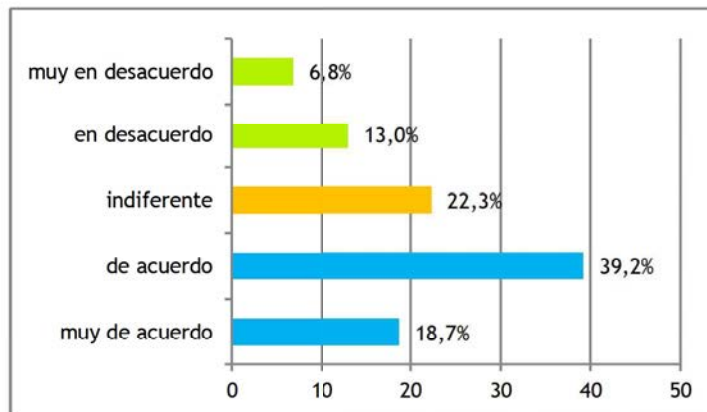
A lo largo de la historia la relación entre la familia y la escuela ha ido cambiando. Así, desde una fase en la que el maestro mantenía una estrecha vinculación con la familia, en la situación actual esta relación se presenta como más distante. De aquí la importancia establecer espacios para la convivencia que favorezca el mutuo conocimiento.

El 57,6% de los padres manifiesta que en el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias. Uno de cada cinco padres (19,8%) dicen lo contrario. Hay un 22,3% de padres que no se define. No hay diferencias significativas con respecto a las variables de identificación. La media es 2,50. La desviación típica 1,137.

Tabla 129. Actividades de convivencia.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	72	18,7
de acuerdo	151	39,2
indiferente	86	22,3
en desacuerdo	50	13,0
muy en desacuerdo	26	6,8

Gráfico 84. Actividades de convivencia.



Ítem 8: En el colegio enseñan a mi hijo/a cómo relacionarse positivamente

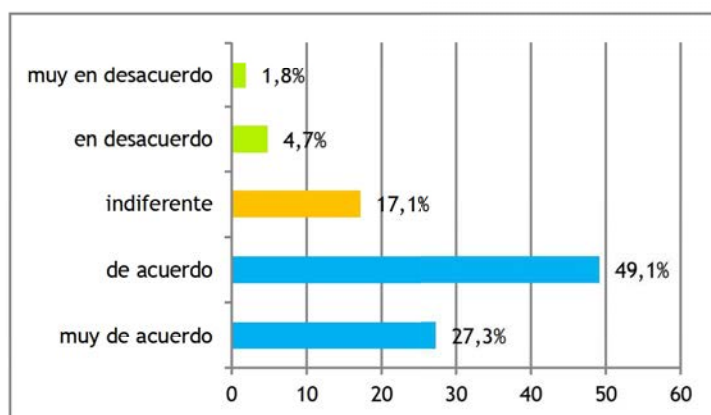
Una de las cualidades tanto de los alumnos como de los docentes es saber relacionarse con los demás, pues dependiendo de ello se puede garantizar un mejor aprendizaje y un mejor clima de convivencia escolar.

El 76,4% de los padres cree que en el colegio enseñan a su hijo/a a relacionarse con los demás. El 6,5% no piensa de la misma forma. Hay un 17,1% de indiferentes. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,05. La desviación típica ,891.

Tabla 130. Aprender a relacionarse.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	105	27,3
de acuerdo	189	49,1
indiferente	66	17,1
en desacuerdo	18	4,7
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 85. Aprender a relacionarse.



Ítem 9: Si en el colegio hay algún problema de comunicación con mi hijo/a me lo comunica

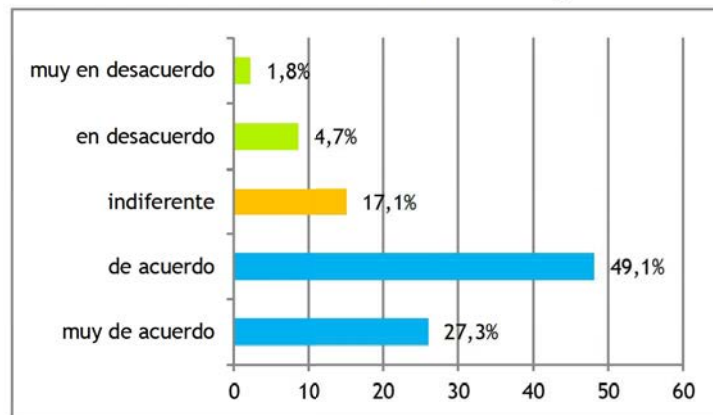
El proceso de comunicación es el elemento fundamental en cualquier organización. En el plano educativo, constituye el vínculo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependiendo entonces en gran medida la calidad de este proceso, del desarrollo de una óptima comunicación. En este sentido, la comunicación de los padres con el colegio, y viceversa, resulta muy importante.

Tres de cada cuatro padres (74,1%) creen que si en el colegio hay algún problema con su hijo se lo comunican. El 10,9% opina lo contrario. Hay un 15,1% de padres que no lo tienen claro. No hay diferencias significativas por variables de identificación. La media es 2,13. La desviación típica ,974.

Tabla 131. Comunicación con el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	100	26,0
de acuerdo	185	48,1
indiferente	58	15,1
en desacuerdo	33	8,6
muy en desacuerdo	9	2,2

Gráfico 86. Comunicación con el colegio.



Ítem 10: Conozco bien las normas de disciplina del colegio

El respeto las normas del colegio y el cumplimiento de los procedimientos que de éstos se derivan, son condiciones necesarias para el buen rendimiento académico y para un adecuado desarrollo social, emocional e intelectual.

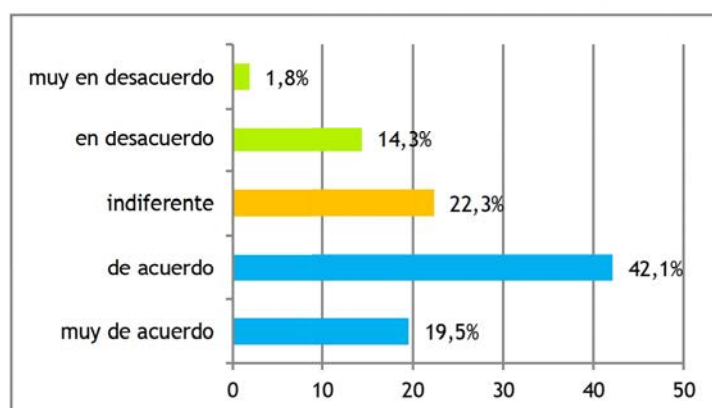
Los padres deben conocer las políticas y normas del colegio y apoyarlas mediante la comunicación diaria con sus hijos.

El 61,6% de los padres afirma conocer las normas de disciplina del colegio de su hijo/a. Un 16,1% dice no conocer el reglamento de convivencia. Hay un porcentaje amplio de padres indecisos (22,3%). No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 2,37. La desviación típica 1,010.

Tabla 132. Conocimiento de las normas de disciplina.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	75	19,5
de acuerdo	162	42,1
indiferente	86	2,3
en desacuerdo	55	14,3
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 87. Conocimiento de las normas de disciplina.



Dimensión II: Tipo de conflictos y forma de abordarlos

Con esta dimensión pretendemos conocer la opinión de los padres sobre el ambiente familiar en relación a los conflictos y la forma de abordarlos. Además se analiza la percepción que los padres tienen en relación a las conductas que se dan entre compañeros, entre profesores y alumnos, las conductas de sus hijos en el colegio y las causa de los conflictos, entre otros.

Esta dimensión nos permitirá comparar las opiniones de los padres con la del alumnado y profesores.

Ítem 11: En casa mi hijo/a respeta las normas

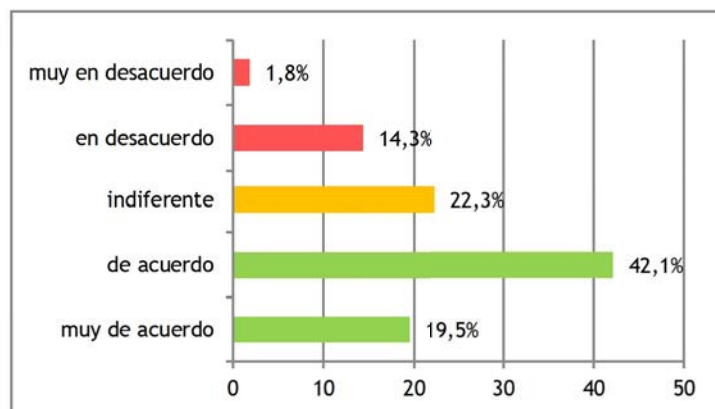
¿Es importante respetar las normas en la casa, en la escuela, en la comunidad? El respeto a las normas en la casa ayuda a mejorar el comportamiento con los demás y a ser mejores ciudadanos. Educar en el respeto es algo que se inicia en casa, desde la familia.

El 61,6% de los padres afirma que su hijo/a acepta las normas en la casa. El 16,1% opina lo contrario. Hay un 22,3% de padres que están indecisos. Hay diferencias significativas por nivel de estudios. Así, en las casas donde más se respetan las normas son los padres que tienen estudios universitarios y en las que menos, los padres que tienen estudios primarios, con un nivel de sig. ,032. La media es 2,06. La desviación típica ,892.

Tabla 133. Respeto a las normas en la casa.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	75	19,5
de acuerdo	162	42,1
indiferente	86	22,3
en desacuerdo	55	14,3
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 88. Respeto a las normas en casa.



Ítem 12: En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo

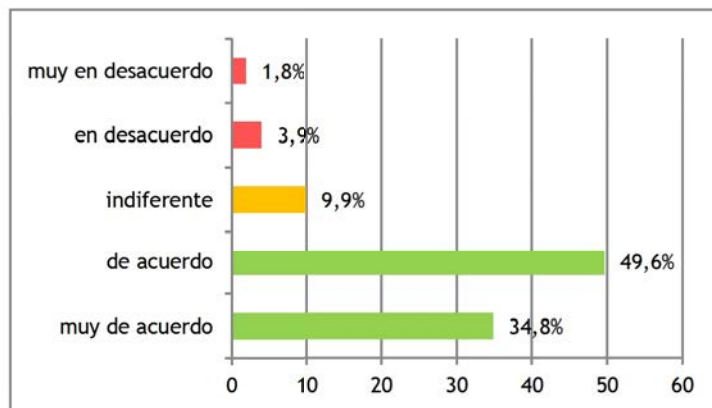
Los conflictos con los hijos es un problema bastante común. Así cabe preguntarse, ¿cómo se resuelven los conflictos en casa?, ¿mediante el diálogo y el acuerdo?

El 84,4% de los padres afirma que los conflictos con los hijos se resuelven mediante el diálogo y acuerdos. El 5,7% no utiliza estas “estrategias”. El 9,9% no tiene una respuesta clara. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 1,88. La desviación típica ,869.

Tabla 134. Forma de resolver los conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	134	34,8
de acuerdo	191	49,6
indiferente	38	9,9
en desacuerdo	15	3,9
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 89. Forma de resolver conflictos.



Ítem 13: Las conductas violentas en la escuela son conocidas por los padres

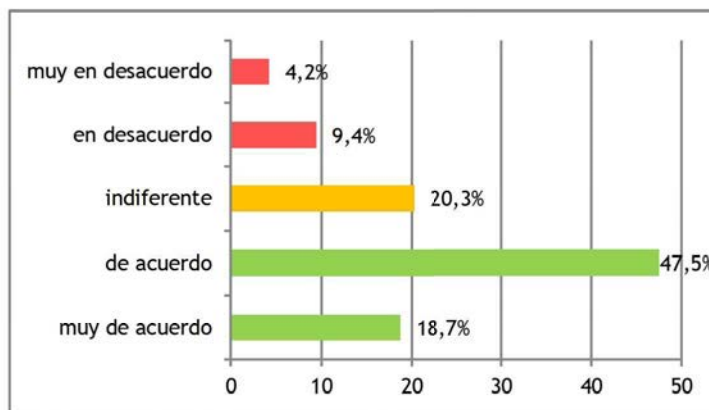
¿Los padres son informados por parte del colegio cuando se produce una conducta violenta de su hijo/a? ¿Los hijos/as se comunican con los padres en relación a determinados comportamientos violentos en las aulas?

El 66,2% de los padres manifiesta estar informado por el colegio en caso de que se produzca una conducta violenta por parte del hijo/a. El 13,6% dice no recibir ninguna información. Hay un 20,3% de padres que no saben nada. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 2,33. La desviación típica 1,016.

Tabla 135. Conocimiento de conductas violentas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	72	18,7
de acuerdo	183	47,5
indiferente	78	20,3
en desacuerdo	36	9,4
muy en desacuerdo	16	4,2

Gráfico 90. Conocimiento de conductas violentas.



Ítem 14: Ayudo a mi hijo/a en las tareas escolares

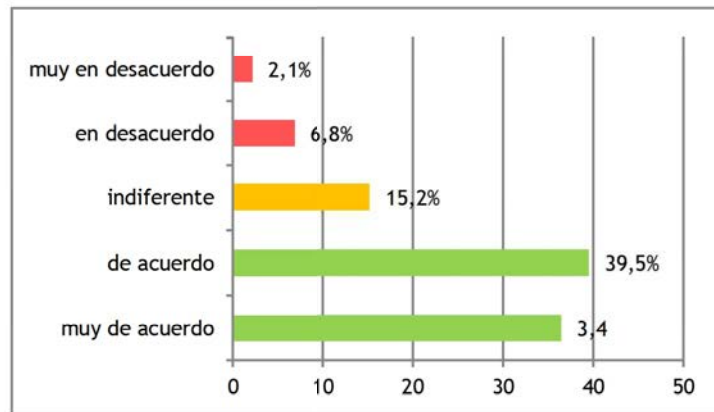
Parece evidente que los hijos rinden más académicamente cuando cuentan con el apoyo de los padres en las tareas escolares. Además, los profesores necesitan de la comprensión y la ayuda de las familias para apoyar la formación que se realiza en la escuela. Una de las formas más importantes que las familias pueden realizar para apoyar la educación es demostrar un interés en las tareas escolares que los hijos llevan a casa.

El 75,9% de los padres expresan que ayudan a su hijo/a en la realización de las tareas escolares que llevan a casa. El 8,9% de los padres no prestan esta ayuda. Hay un 15,3% de indiferentes. Hay diferencias significativas por nivel de estudios. Así, el 63,5% de los padres con formación “estudios primarios” está de acuerdo o muy de acuerdo en que ayudan a sus hijos; el 69,6% de padres con “estudios secundarios”; el 83,6% los padres con “formación profesional” y el 90,8% con “estudios universitarios”. El nivel de sig. es ,000. La media es 1,99. La desviación típica ,988.

Tabla 136. Ayuda en tareas escolares.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	140	36,4
de acuerdo	152	39,5
indiferente	59	15,2
en desacuerdo	26	6,8
muy en desacuerdo	8	2,1

Gráfico 91. Ayuda en tareas escolares.



Ítem 15: Comparto el tiempo de ocio con mis hijos

El compartir el tiempo de ocio con los hijos implica aprovechar esos momentos para buscar un acercamiento con ellos. Eso conlleva establecer un vínculo de confianza y asentar unas bases de comunicación.

El 70,4% de los padres encuestados afirma que comparten el tiempo de ocio con sus hijos. El 9,9% no lo hace nunca y hay un 19,7% que no se define ante la pregunta. Se dan diferencias significativas en función de la edad y del nivel de estudios.

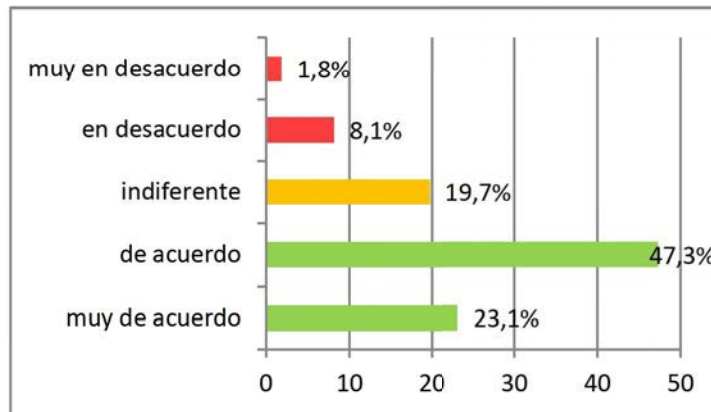
Los padres de más de 40 años dedican a compartir más tiempo de ocio con sus hijos (el 75,3% está de acuerdo o muy de acuerdo) que los padres con menos de 40 años (el 67,0% está de acuerdo o muy de acuerdo). El nivel de significación es ,003.

En relación al nivel de estudios el porcentaje de padres que está de acuerdo o muy de acuerdo es el siguiente: padres con estudios "nivel primario" (59,4%), padres con estudios "nivel secundario" (61,5%), padres con "formación profesional" (76,5%) y padres con "estudios universitarios" (92,1%). El nivel de confianza es ,000. La media es 2,18. La desviación típica ,940.

Tabla 137. Compartir ocio con los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	89	23,1
de acuerdo	182	47,3
indiferente	76	19,7
en desacuerdo	31	8,1
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 92. Compartir ocio con los hijos.



Ítem 16: Mis hijos tienen confianza para contarme sus problemas personales

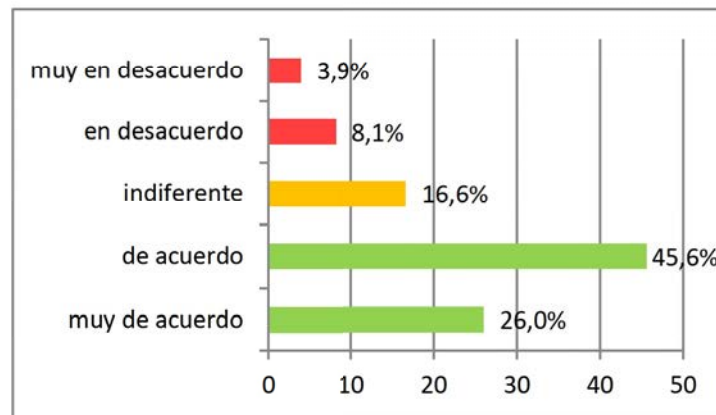
Los adolescentes, los jóvenes, hoy se enfrentan a situaciones difíciles propias del momento actual. Si el diálogo es importante en las relaciones interpersonales, lo es aún más la comunicación en la familia. Sin embargo, crear este clima de comunicación en la familia no es una tarea fácil.

El 71,5% de los padres cree que sus hijos tienen confianza para contarles sus problemas personales. El 12% piensa que sus hijos no tienen esa confianza. Hay el 16,6% de los padres que no lo tienen claro. Hay diferencias significativas por nivel de estudios. Hay diferencias significativas por nivel de estudios, con un nivel de sig. ,014. En concreto, los padres que tienen “estudios primarios” el 63,5% están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación del ítem, el 65,6% de los que tienen “estudios secundarios”, el 80,0% los padres con “formación profesional” y el 81,6% los padres con “estudios universitarios”. La media es 2,18. La desviación típica 1,033.

Tabla 138. Confianza para contar los problemas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	100	26,0
de acuerdo	175	45,6
indiferente	64	16,6
en desacuerdo	31	8,1
muy en desacuerdo	15	3,9

Gráfico 93. Confianza para contar los problemas.



Ítem 17: Las normas de convivencia en la familia son impuestas por los padres

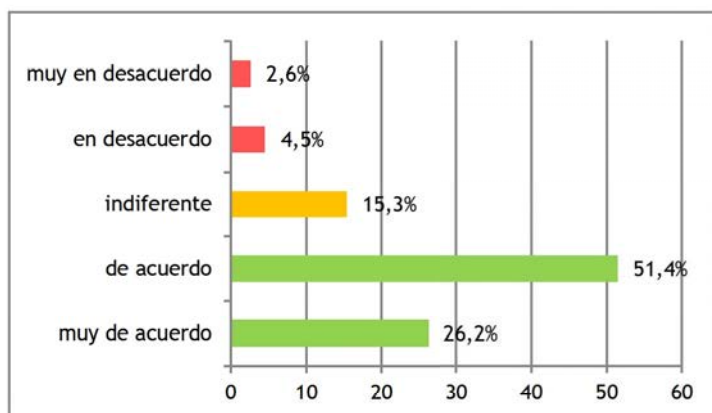
Como venimos señalando la convivencia en la familia es trascendental para el equilibrio y la salud de cada uno de sus miembros. De ahí la importancia de cómo se establecen las normas para la convivencia en la familia.

El 77,6% de los padres admiten que las normas de convivencia son impuestas a los hijos (porcentaje muy parecido al ítem anterior). El 7,1% no está de acuerdo con la afirmación del ítem. Hay un 15,3% de indiferentes. No hay diferencias significativas con las variables de identificación. La media es 2,06. La desviación típica ,908.

Tabla 139. Las normas son impuestas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	101	26,2
de acuerdo	198	51,4
indiferente	59	15,3
en desacuerdo	17	4,5
muy en desacuerdo	10	2,6

Gráfico 94. Las normas son impuestas.



Ítem 18: Mis hijos me cuentan sus problemas del colegio

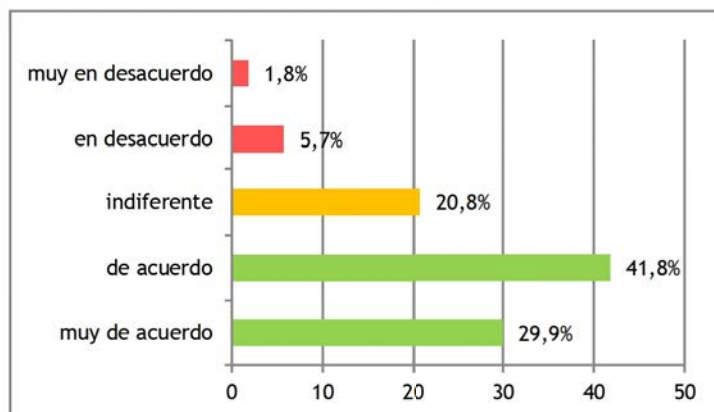
Este ítem está relacionado con otras preguntas de esta dimensión. Ahora pretendemos conocer el grado de confianza que los hijos tienen con los padres en temas relacionados con el colegio.

El 71,7% de los padres expresan que sus hijos les cuentan los problemas que surgen en el colegio. El 7,5% no opina de la misma manera. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 2,08. La desviación típica ,946.

Tabla 140. Los hijos cuentan los problemas del colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	115	29,9
de acuerdo	161	41,8
indiferente	80	20,8
en desacuerdo	22	5,7
muy en desacuerdo	7	1,8

Gráfico 95. Los hijos cuentan los problemas del colegio.



Ítem 19: Mis relaciones con mis hijos/as son buenas

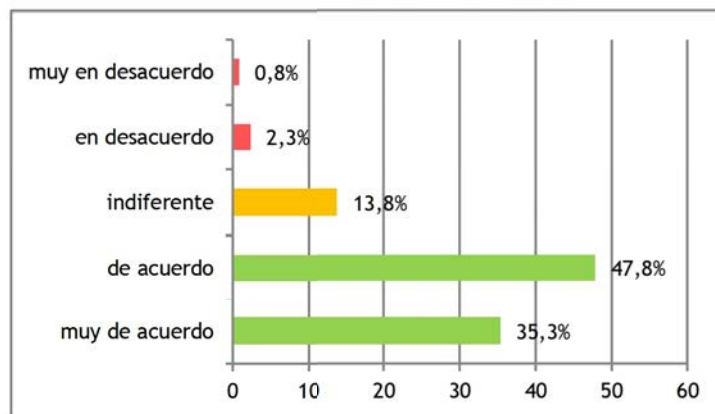
¿Cómo son las relaciones con los hijos? ¿Qué piensan los padres?

Los padres manifiestan tener buenas relaciones con los hijos/as (83,1%). Por el contrario, el 3,1% dice no tener buenas relaciones. Hay un porcentaje importante (13,8) de padres que no lo tienen claro. No hay diferencias significativas con respecto a las variables de identificación. La media es 1,85. La desviación típica ,797.

Tabla 141. Las relaciones con los hijos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	136	35,3
de acuerdo	184	47,8
indiferente	53	13,8
en desacuerdo	9	2,3
muy en desacuerdo	3	0,8

Gráfico 96. Las relaciones con los hijos.



Conductas que se dan entre compañeros

Este apartado tiene como objetivo conocer cuáles son las conductas disruptivas que se dan entre compañeros en el colegio desde la percepción de los padres.

Por orden de importancia, las conductas violentas que se dan entre compañeros son las siguientes: destrozos de material y mobiliario (38,4%), amenazas (14,0%), aislamiento social (13,9%), robos (13,7%), agresiones verbales (13,1%) y agresiones físicas (6,9%).

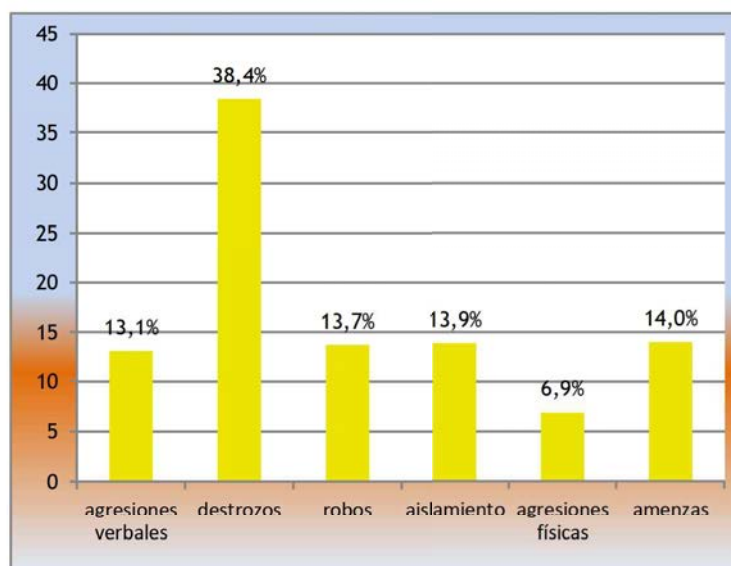
En relación a si se dan conductas violentas de los hijos en los colegios, los padres en un 76,2% consideran que “sí se producen” (frecuencia 291 sobre 382 encuestados).

En la siguiente tabla y gráfico recogemos las conductas violentas que se dan entre compañeros.

Tabla 142. Conductas entre compañeros.

	Frecuencias	%
Destrozos de material y mobiliario	266	38,4
Se dan amenazas	97	14,0
Aislamiento social	96	13,9
Se producen robos	95	13,7
Se dan agresiones verbales	91	13,1
Agresiones físicas	48	6,9

Gráfico 97. Conductas entre compañeros.



Conductas que se dan entre profesores y alumnos

En este apartado pretendemos conocer la percepción que tienen los padres con relación a las conductas que se puedan dar entre profesores y alumnos.

Por orden de mayor a menor, las conductas que se dan son: ridiculizar (24,7%), tener capricho al alumno/a (24,3%), insultar (21,6%), intimidar (11,7%) y agredir físicamente (17,7%).

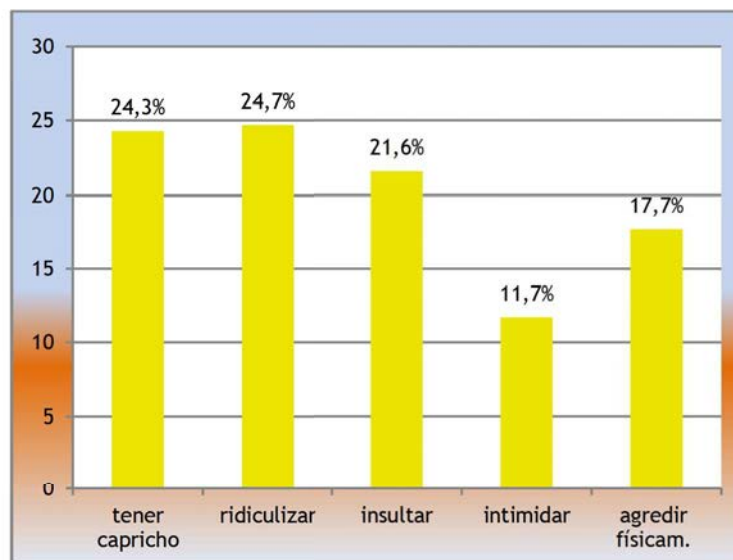
El porcentaje de padres que piensa que no se dan conductas violentas de profesores hacia alumnos es de 62,4% (frecuencia 239 sobre un total de 383 encuestados).

En la siguiente tabla y gráfico se reflejan las opiniones de los encuestados.

Tabla 143. Conductas entre profesores y alumnos.

	Frecuencias	%
Ridiculizar	146	24,7
Tener capricho hacia el alumno/a	144	24,3
Insultar	128	21,6
Agredir físicamente	105	17,7
Intimidar con amenazas	69	11,7

Gráfico 98. Conductas entre profesores y alumnos.



Conductas contrarias a la convivencia

En este apartado recogemos las opiniones de los padres con relación a las conductas contrarias a la convivencia que se dan en el colegio por parte de los hijos.

Las conductas contrarias a la convivencia que se dan por parte de los alumnos son las siguientes: falta de respeto a los profesores (25,6%), insultar a los compañeros (21,1%), impedir dar clase (14,0%), agredir físicamente a los compañeros (11,3%), romper el mobiliario del colegio (9,4%), quitar cosas (8,2%), romper el material a los compañeros (6,8%) y agredir a los profesores (3,6%).

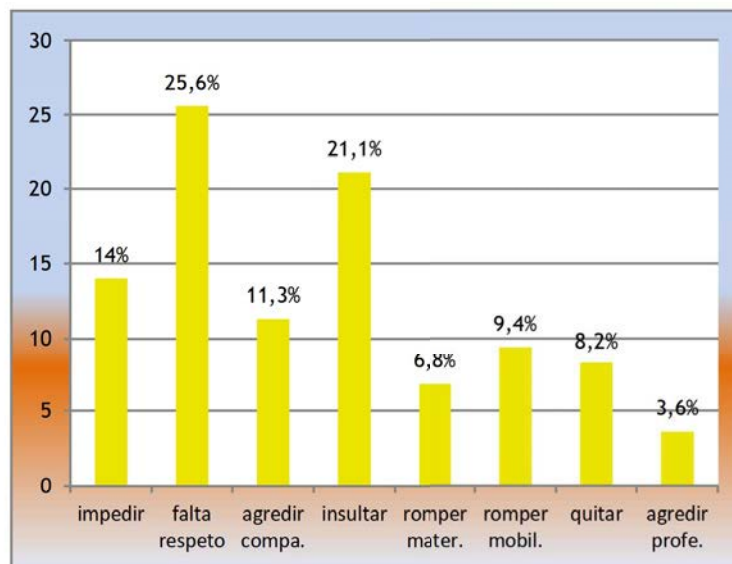
El porcentaje de padres que consideran que no se dan conductas contrarias a la convivencia es de 29,5% (frecuencia 113 sobre el total de 383 encuestados).

En la siguiente tabla y gráfico se reflejan las opiniones de los padres.

Tabla 144. Conductas contrarias a la convivencia.

	Frecuencias	%
Falta de respeto a los profesores	173	25,6
Insultar a los compañeros	142	21,1
Impedir dar clase	94	14,0
Agredir físicamente a sus compañeros	76	11,3
Romper el mobiliario del colegio	63	9,4
Quitar cosas	55	8,2
Romper el material a los compañeros	46	6,8
Agredir a los profesores	24	3,6

Gráfico 99. Conductas contrarias a la convivencia.



Causas de los conflictos en el colegio

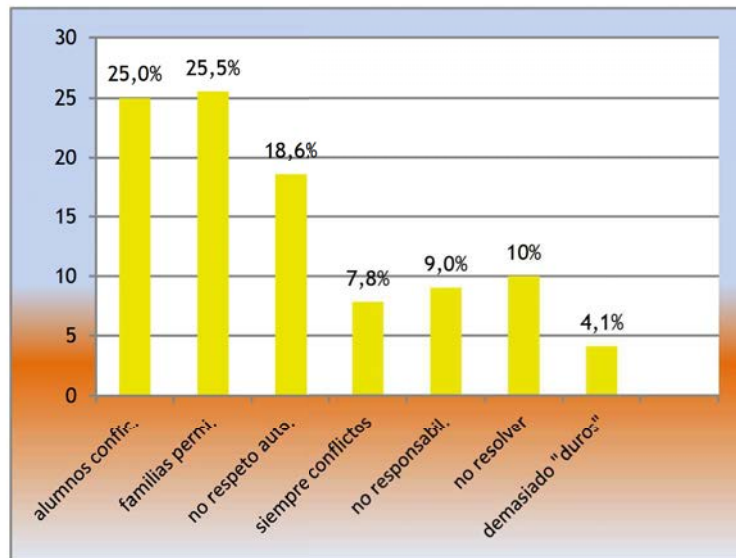
A continuación presentamos los datos recogidos de los padres en cuanto a las atribuciones que ellos hacen a los conflictos que surgen en el colegio.

De acuerdo con esto, estas son las causas por orden de importancia origen de los conflictos: hay familias demasiado permisivas (25,5%), siempre hay alumnos conflictivos (25,0%), los alumnos no respetan la autoridad (18,6%), no se enseña a resolver los problemas sin violencia (10,0%), en los colegios siempre ha habido conflictos (7.8%) y los profesores son demasiado “duros” (4,1%).

Tabla 145. Causa de los conflictos en el colegio.

	Frecuencias	%
Hay familias demasiado permisivas	230	25,5
Hay alumnos conflictivos	226	25,0
Los alumnos no respetan la autoridad	168	18,6
No se enseña a resolver los problemas sin violencia	90	10,0
Los profesores no quieren responsabilidades	81	9,0
En los colegios siempre ha habido conflictos	71	7,8
los profesores son demasiado "duros"	37	4,1

Gráfico 100. Causas de los conflictos en el colegio.



¿A quién pide ayuda el hijo/a cuando lo necesita?

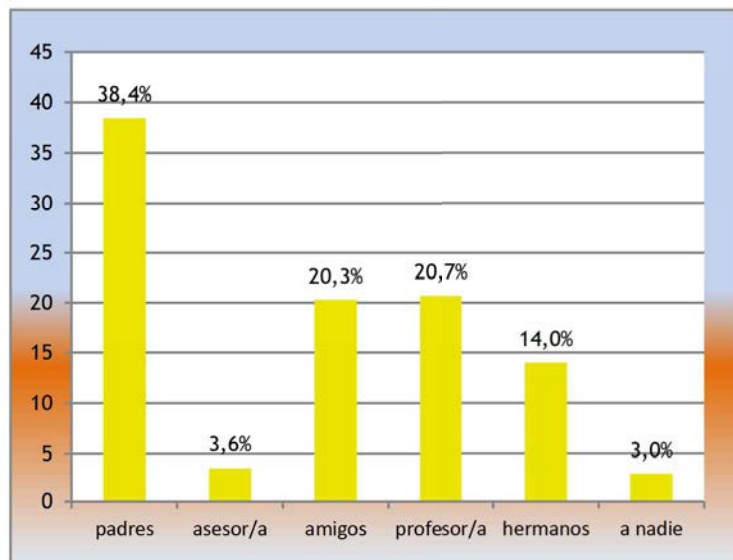
Vamos a conocer mediante la opinión de los padres a quién o quiénes acuden sus hijos cuando necesitan ayuda.

En este sentido, el orden de preferencias es el siguiente: a los padres (38,4%), a los profesores (20,7%), a los amigos (20,3%), a los hermanos (14,0%), al asesor/a (3,6%) y a nadie (3,0%).

Tabla 146. A quién se acude en caso de necesitar ayuda.

	Frecuencias	%
A los padres	194	38,4
A algún profesor/a	103	20,7
A los amigos	101	20,3
A los hermanos	70	14,0
Al asesor/a	18	3,6
A nadie	15	3,0

Gráfico 101. A quién se acude en caso de necesitar ayuda.



Dimensión III. La convivencia en la familia

Los conflictos consecuencia de la relación no son exclusivos en los centros educativos sino que se producen, como es obvio, en todos aquellos contextos en los que las personas conviven y establecen vínculos afectivos intensos. De aquí el interés en conocer la opinión de los padres valorando la convivencia familiar.

En concreto abordamos los siguientes aspectos en este ámbito: el ambiente en el colegio y las relaciones con los profesores (y las consecuencias que tiene sobre la familia), la forma de resolver las conductas violentas y las relaciones marido/mujer.

Ítem 20: Debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio

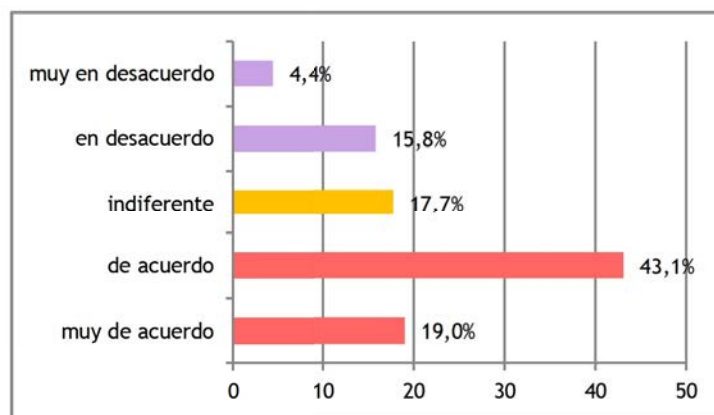
El ambiente de estudio no sólo puede influir en el rendimiento académico del hijo/a, sino que éste se proyecta sobre la vida familiar generando una imagen en los padres del colegio donde asiste su hijo/a.

En este sentido, el 62,1% de los padres considera que debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio de su hijo/a. El 20,2% no lo cree necesario. Hay un 17,7% de indecisos. No hay diferencias significativas en función de los datos de identificación. La media es 2,44. La desviación típica 1,100.

Tabla 147. Ambiente de estudio en el colegio.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	73	19,0
de acuerdo	166	43,1
indiferente	68	17,7
en desacuerdo	61	15,8
muy en desacuerdo	17	4,4

Gráfico 102. Ambiente de estudio en el colegio.



Ítem 21: Mis relaciones con los profesores deben mejorar

La relación entre familia y centro educativo es tan peculiar que sólo cabe situarla en el marco de la confianza. Esa relación de confianza es la que determina el binomio familia-colegio marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la labor de educar a los hijos. Esto implica una verdadera relación de comunicación y orientación a través de una vía abierta de comunicación entre padres y profesores.

La mitad de los padres encuestados (52,2%) admiten que sus relaciones con el profesorado de colegio de sus hijos deben mejorar. El 26,2% no lo ve necesario. Hay un porcentaje alto (21,6%) de padres que se muestran indiferentes. Hay diferencias significativas en función del sexo y nivel de estudios.

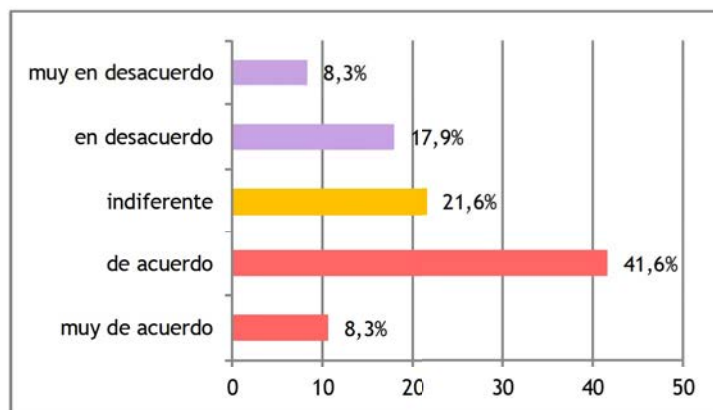
Con relación al sexo, los hombres están más de acuerdo (63,3) que las mujeres (47,0), en que las relaciones tienen que mejorar. El nivel de significación es ,004. La media es 2,72. La desviación típica 1,130.

Por nivel de estudios, los padres con “estudios secundarios” (59,4%) son los que consideran que las relaciones deben mejorar. Por el contrario, los padres con “estudios universitarios” (tal vez porque ya consideran que sus relaciones son buenas) son los que obtienen un porcentaje más bajo (34,2%). El nivel de significación es ,003. La media es 2,37. La desviación típica 1,361.

Tabla 148. Relaciones padres/profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	41	10,6
de acuerdo	160	41,6
indiferente	83	21,6
en desacuerdo	69	17,9
muy en desacuerdo	32	8,3

Gráfico 103. Relaciones padres/profesores.



Ítem 22: Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos

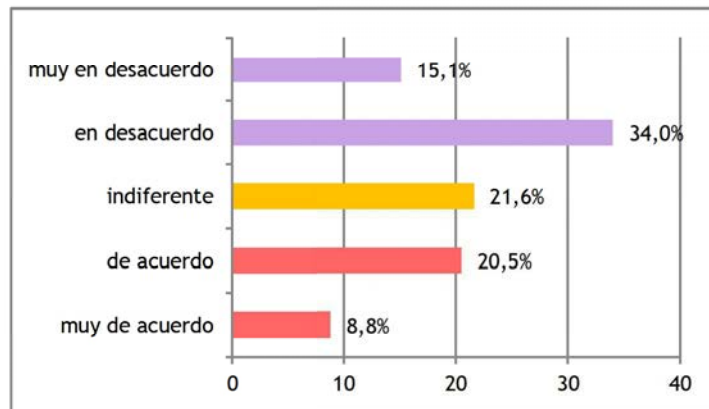
Siempre que se habla de violencia escolar se piensa en actitudes agresivas de los estudiantes hacia sus compañeros o hacia los profesores. Sin embargo, también pueden darse comportamientos agresivos del profesor hacia el alumno. Son situaciones que, pese a no estar generalizados, enrarecen el desarrollo de la vida en el aula y en el colegio. Pero, ¿qué piensan los padres respecto a este tema?

El 29,3% de los padres piensa que se puede dar alguna conducta violenta del profesor hacia el alumno. El 49,1% piensa lo contrario. Hay un 21,6% que tienen una respuesta indecisa. No hay diferencias significativas en relación a las variables de identificación. La media es 3,26. La desviación típica 1,199.

Tabla 149. Conductas agresivas hacia los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	34	8,8
de acuerdo	79	20,5
indiferente	83	21,6
en desacuerdo	131	34,0
muy en desacuerdo	58	15,1

Gráfico 104. Conductas agresivas hacia los alumnos.



Ítem 23: En el colegio de mi hijo/a hay alumnos conflictivos

Este ítem viene quiere comparar el resultado obtenido en el anterior bloque de preguntas.

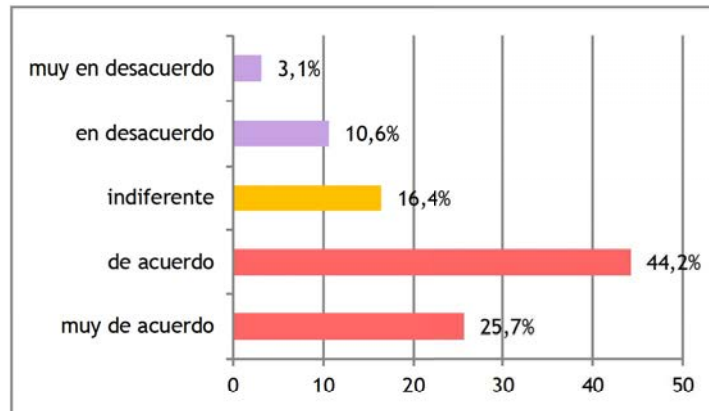
El 69,9% de los padres piensan que hay alumnos conflictivos en las aulas y en el colegio. El 27,0% está en desacuerdo. El 16,4% de los padres no lo tiene claro. Hay diferencia significativa en función del nivel de estudios.

La percepción de los padres acerca de que en el colegio de sus hijos hay alumnos conflictivos va de forma creciente desde “estudios universitarios” (60,5), “”formación profesional” (62,4%), “estudios secundarios” (73,0%) y “estudios primarios (82,4%). El nivel de sig. es ,041. La media es 2,21. La desviación típica 1,042.

Tabla 150. Presencia alumnos conflictivos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	99	25,7
de acuerdo	170	44,2
indiferente	63	16,4
en desacuerdo	41	10,6
muy en desacuerdo	12	3,1

Gráfico 105. Presencia alumnos conflictivos.



Ítem 24: Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas

Este es un tema de debate, sobre el que se ha escrito mucho, pues la manera de abordar las conductas violentas es analizada desde distintos puntos de vista, sobre todo en cómo actuar, no habiendo coincidencia. Pero, ¿qué piensan los padres sobre este tema?

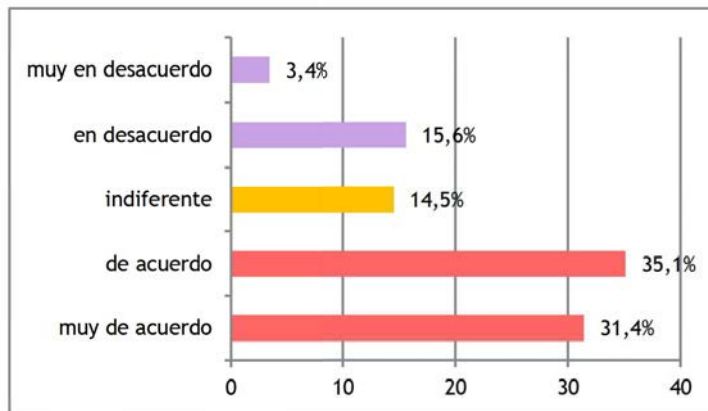
El 66,5% de los padres considera que se deberían endurecer las medidas contra los alumnos que causan problemas. El 19,0% está en contra de estas medidas. Hay un 14,5% que permanece indiferente. Hay diferencias significativas en función del nivel de estudios.

En este sentido, los padres que están más de acuerdo con que las sanciones sean más duras son los que tienen “estudios primarios” (73,0%) y los que menos los que tienen “formación profesional” (57,6%). El nivel de sig. es ,007. La media es 2,24. La desviación típica 1,154.

Tabla 151. Sancionar más duramente.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	121	31,4
de acuerdo	135	35,1
indiferente	56	14,5
en desacuerdo	60	15,6
muy en desacuerdo	13	3,4

Gráfico 106. Sancionar más duramente.



Ítem 25: La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos

Este ítem está muy relacionado con el anterior. Veamos lo que piensan los padres sobre este tema.

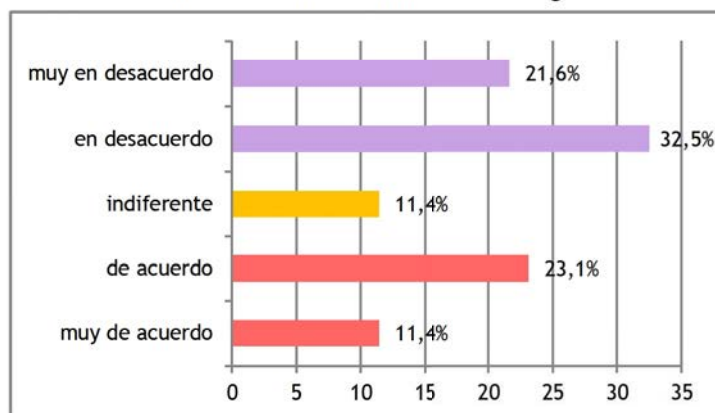
Ahora hay un descenso muy significativa en el porcentaje de padres que están de acuerdo con que las conductas violentas se sancionen mediante castigos. Así, el 34,5% de los padres están de acuerdo con los castigos, la mitad de ellos los rechazan (54,1%) y hay un 11,4% de indecisos. No hay diferencias significativas en función de las variables de identificación. La media es 3,30. La desviación típica 1,339.

¿A qué se puede atribuir esto? Pensamos que se puede deber a que el término “castigo” está muy rechazado socialmente (sobre todo en el ámbito educativo): no es lo mismo “sancionar” que “castigar”.

Tabla 152. Resolver mediante castigos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	44	11,4
de acuerdo	89	23,1
indiferente	44	11,4
en desacuerdo	125	32,5
muy en desacuerdo	83	21,6

Gráfico 107. Resolver mediante castigos.



Ítem 26: Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar

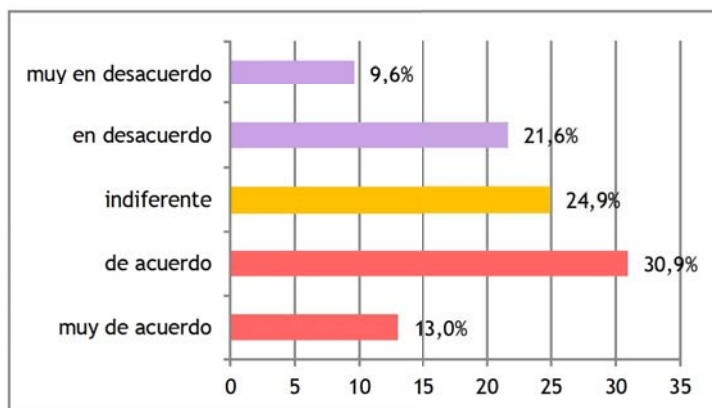
Esta pregunta de carácter más personal hemos preferido dejarla para el final. A nadie se le oculta la importancia que se deriva para el buen funcionamiento familiar las relaciones entre marido y mujer.

El 43,9% de los padres encuestados reconoce que su relación como pareja debe mejorar. Un porcentaje parecido (46,5%) no siente esa necesidad. Hay un porcentaje importante (24,9%) que no tiene una respuesta clara. Hay diferencias significativas en función del nivel de estudio. En este sentido, los padres con nivel de “estudios secundarios” son los que más sienten esa necesidad (50,0%), seguidos por padres con “estudios primarios” (44,6%). El nivel de significación es ,046. La media es 2,84. La desviación típica 1,186.

Tabla 153. Las relaciones marido/mujer.

	Frecuencia	Porcentaje válido
muy de acuerdo	50	13,0
de acuerdo	119	30,9
indiferente	96	24,9
en desacuerdo	83	21,6
muy en desacuerdo	37	9,6

Gráfico 108. Las relaciones marido/mujer.



Principales temas de conflictos con los hijos

En este apartado pretendemos conocer cuáles son los temas origen de conflicto entre padres e hijos. Éstos quedan reflejados en la siguiente tabla con las frecuencias y tanto por ciento.

Tabla 154. Temas de conflicto con los hijos.

	Frecuencia	%
1º. Falta de tiempo para el diálogo	218	13,0
2º. Los malos modos	150	8,9
3º. El carácter de los padres	144	8,6
4º. Las amistades	138	8,2
5º. Los horarios	127	7,6
6º. Permisividad de los padres	123	7,3
7º. Falta de acuerdo entre los padres	123	7,3
8º. No tener normas claras	104	6,2
9º. Los estudios	98	5,9
10º. El orden de la casa	94	5,6
11º. Las tareas domésticas	84	5,0
12º. El consumo de alcohol, tabaco, etc.	82	4,9
13º. Padres poco comprensivos	77	4,7
14º. Los gastos	67	4,0
15º. La forma de vestir	47	2,8

5.2.3.4. Estudio del Cuestionario “Causas que favorecen la violencia escolar”

Este cuestionario consta de dos partes: la primera está dedicada a la entrevista que se realiza a los alumnos considerados como problemáticos; la segunda parte, entrevista al profesorado que tiene en su aula alumnos considerados como conflictivos.

La técnica que a continuación presentamos para en análisis de las respuestas a las preguntas abiertas es el “análisis de contenido”.

Análisis de contenido

El análisis de contenido tiene su propio método para analizar los datos, que proceden en gran medida de su manera de entender el objeto de análisis, es decir, el contenido.

Una de sus mayores ventajas es que hace posible una deducción cualitativa o cuantitativa, pues los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o cualificar, o los dos a la vez (L'Ecuyer, 1987; Landry, 1988; Mayer y Quillet, 1991).

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 2002:28).

Como técnica de investigación, el análisis de contenido comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción.

De la definición dada, y de acuerdo con Krippendorff (2002), el marco de referencia tiene tres finalidades: es prescriptivo, analítico y metodológico.

Por tanto, en todo análisis de contenido debe:

- a) Quedar claro qué datos se analizan, de qué manera se definen y de qué población se extraen.
- b) Hacerse explícito el contexto con respecto al cual se definen los datos,
- c) Enunciarse con claridad la finalidad u objetivo de las inferencias, teniendo en cuenta que el objetivo es lo que el analista quiere conocer.
- d) Especificar por adelantado el tipo de pruebas necesarias para validar sus resultados.

Más allá del análisis numérico, el análisis de los datos del texto en la investigación cualitativa supone una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación.

En este sentido y a pesar de que no existe una única forma de modelar el proceso analítico, Rodríguez, Gil y García (1996), adoptando el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), proponen las siguientes fases:

1. *La reducción de la información*: se refiere a la operación de seleccionar la información recogida con la intención de hacerla abarcable y manejable, según determinados criterios de carácter teórico y práctico. Esta actividad tiene como finalidad identificar y definir las diversas categorías o unidades descriptivas de información, a partir de las cuales se efectuará la clasificación de las líneas de texto que contienen los documentos a analizar.
2. *Su disposición y transformación*: la obtención y verificación de conclusiones: consiste en la presentación significativa de los resultados obtenidos tras el proceso de selección o clasificación anteriormente mencionado. Su propósito no es otro que dar respuesta a los interrogantes planteados en el diseño de la investigación, por lo que esta presentación a menudo suele

complementarse con datos de naturaleza diversa como distribuciones de frecuencias.

3. *La verificación y la obtención de conclusiones*: el fin último de la presentación de los resultados es facilitar la obtención y verificación de conclusiones. Estas dos formas de proceder parten de los objetivos específicos de la investigación en curso y pretenden describir e interpretar los resultados obtenidos.

Aplicando lo dicho a nuestro caso de investigación, las tres tareas fundamentales señaladas más arriba se han manifestado del siguiente modo en el cuadro:

Cuadro 11. Acciones y tareas realizadas durante el análisis de contenido de los datos de texto.

REDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN	OBTENCIÓN Y VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificando las líneas de texto como unidad de análisis: ello requiere una preparación y una numeración previa de los documentos transcritos. • Categorizando y codificando los documentos de texto en función de las categorías e indicadores inferidos del objeto de estudio de la investigación correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizando el contenido de los textos categorizados y codificados. • Resumiendo mediante matrices o tablas de contenido las citas o referencias textuales más significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estableciendo relaciones de contingencia entre el significado de las referencias textuales de dos o más unidades de información. • Contrastando los resultados obtenidos con los datos numéricos provenientes del análisis numérico de los datos de texto. • Valorando el grado de consecución de los objetivos propuestos para esta investigación.

Fuente: Adaptado de Buscà (2004:312).

Datos socio-familiares

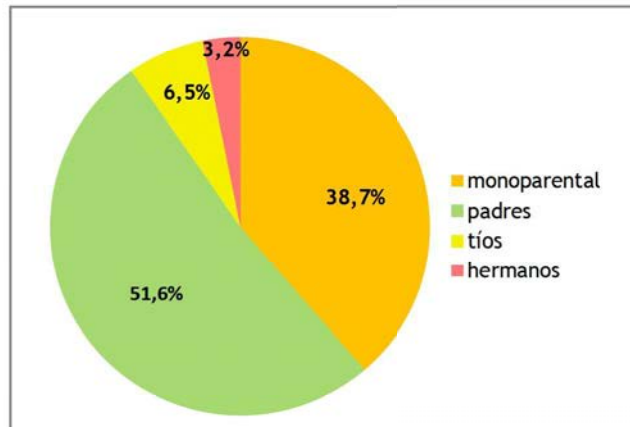
En este apartado vamos a analizar las respuestas dadas por el profesorado y alumnado que presenta problemas de conducta. El número total de cuestionarios que han sido respondidos ha sido de 62. El profesorado y alumnado participante que han dado respuesta al cuestionario abierto pertenecen a colegios de distintos departamentos de Paraguay. Los alumnos tienen edades comprendidas entre 15 y 18 años. Dicho cuestionario consta de 11 preguntas abiertas (se recoge en el anexo). Los datos fueron recogidos por los tutores y la propia investigadora.

Entrevista para los alumnos

a) A la pregunta de *con quién vive el alumno*, obtenemos los siguientes resultados: el 38,7% de los alumnos viven con familia monoparental (la mayoría con la

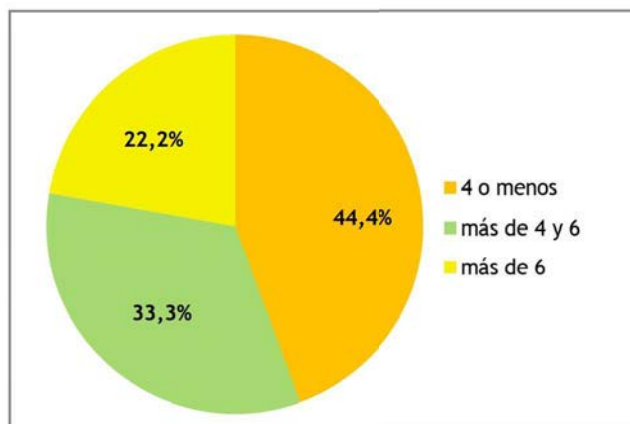
madre), el 51,6% con sus padres, el 6,5% como sus tíos y el 3,2% con los hermanos mayores. En consecuencia, el 48,4% vive en familia con uno sólo de sus miembros.

Gráfico 109. Con quién vive el alumno.



b) La distribución del *número de miembros* que constituyen las familias de los alumnos es la siguiente: el 44,4% tiene 4 o menos de cuatro miembros, el 22,2% tiene entre más de 4 y 6 miembros y el 33,3% tiene más de 6 más miembros. Esto significa que el 55,5% de las familias de los alumnos tiene más de 4 miembros.

Gráfico 110. Número de miembros por familia.



c) En relación al *trabajo que tienen los padres* cabe decir que el hombre trabaja fuera de la casa más que la mujer. El tipo de trabajo que desarrollan es bastante heterogéneo, la mayoría sin cualificar, se dan casos que los padres están en Europa. Más de la mitad de las madres trabajan como amas de casa, especialmente, o como cuidadoras de niños.

d) Ahora se trata de valorar la *comunicación que se da entre padres e hijos*. En esta pregunta encontramos diferentes respuestas. Entre las respuestas dadas por los alumnos que manifiestan una mala relación recogemos algunos testimonios: “La comunicación entre nosotros es poca”; “Con mi padres el contacto es por teléfono raras veces”; “Tengo mucha comunicación con mamá y casi nada con papá a pesar de que vivimos juntos”... “Con mi madre hablo frecuentemente, con mi padres sólo hablo de fútbol”... “A veces buena y, a veces, casi no hablamos”... “Mi familia es muy desorganizada y problemática”... “No hay mucha comunicación”... “El contacto con mis padres es con visitas”... “Facha”.

En el sentido contrario, también encontramos respuestas que denotan buena comunicación entre hijos y padres: “Siempre tenemos problemas que solemos resolver. Dialogamos y salimos siempre adelante, con esfuerzo, pero salimos”... “Somos comunicativos”... “Mi familia está muy unida”... “La comunicación que tengo es buena con mis padres, nos llevamos bien bajo el respeto”... “De muy buena manera, Mis padres son únicos, conllevan consigo alegría que me transmiten”.

Descripción de la familia (por parte del alumno)

Este apartado del cuestionario consta de dos preguntas. Vamos a comentar la primera “Cómo es tu familia”.

Obviamente se trata de una pregunta que “moviliza” mucho a cualquier persona, donde la edad y el ser considerado como “alumno conflictivo puede aumentar la resistencia a la respuesta, pues no es fácil reconocer que la familia a la que se pertenece no funciona bien. A pesar de esto, de las respuestas dadas, el 29,02% reconoce que las relaciones no son buenas. Recojamos respuestas en uno y otro sentido.

Descripción de la familia

Este apartado del cuestionario abierto consta de dos preguntas para el alumno relacionadas con la descripción de su familia.

La primera pregunta “cómo es su familia” es una cuestión que “moviliza” mucho los sentimientos y puede provocar ciertas resistencias al contestar o bien no dar una respuesta sincera (es difícil aceptar que la propia familia no funciona bien). No obstante casi un tercio de los alumnos considerados “conflictivos” manifiestan que sus relaciones no son buenas. Recogemos algunos de estos comentarios: “No están unidos, existen algunas peleas y falsedades”... “Mi familia es muy desorganizada y problemática”... “Son muy problemáticos, no cuidan lo que dicen y lastiman mucho”... “Es muy problemática, siempre estamos discutiendo o peleando”... “Mi familia es del pasado”... Otros comentarios implican cierta ambivalencia: “Mi familia con la cual vivo es muy buena a excepción de mi madrastra, pues a veces no me entiendo con ella y así deteriora la vida familiar”... “Mi familia está unida, es humilde y a

veces hay problemas”... “Una familia muy humilde, muy divertida a pesar de algunos momentos en los que estamos mal”... “Es una familia no muy unida como otras, pero mucho más unida que otras familias”. Llama la atención que en estas últimas opiniones está presente el término “humildad”.

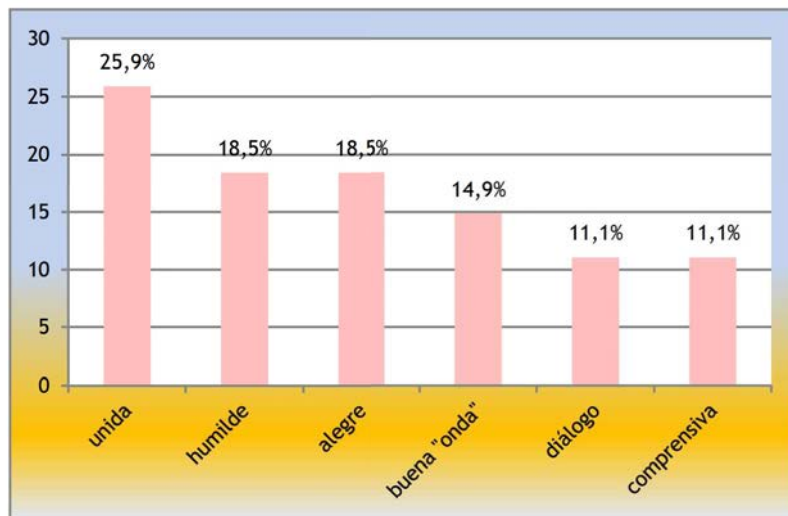
A continuación recogemos algunas de las expresiones que valoran positivamente la vida familiar: “Mi familia es sencilla y unida”... “Mi familia es muy buena y humilde”... “Mi familia está separada, pero buena onda”... “Es muy alegre comprensiva y buena onda”... “Comprensiva y habla conmigo”... “Yo describo mi familia como única. Siempre tenemos problemas y sabemos resolver. Dialogamos y salimos siempre adelante, con mucho esfuerzo, pero salimos”... “Pase lo que pase unida y solidaria”... “Unidos, humildes”... “Mi familia es tranquila como todas las familias. A veces, pasamos por crisis, pero siempre a pesar de todo tratamos de resolver”... “Muy unida, siempre juntos en las buenas y en las malas”... “Normal, mucha comunicación”... “Son buenas personas, nunca le falta respeto a nadie”... “Es buenísima familia, unida a pesar de todo y única”.

Tal y como se refleja en el cuadro siguiente, las cualidades que están más presentes en las familias son que están unidas, la humildad, la alegría, que está en buena “onda”, el diálogo y la comprensión.

Cuadro 12. Cómo es la familia.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Como es la familia	Unida	U (14)
	Humilde	H (10)
	Alegre	A (10)
	Buena “onda”	BH (8)
	Diálogo	D (6)
	Comprensiva	C (6)

Gráfico 111. Cómo es la familia.



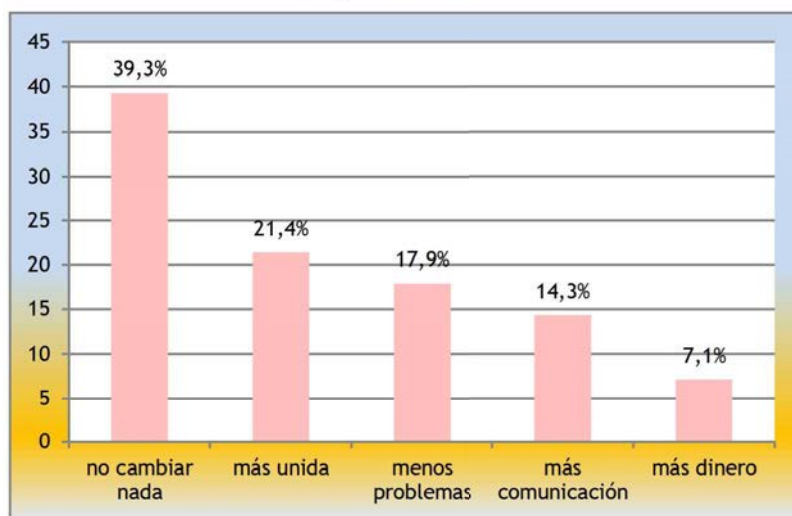
La segunda pregunta de este apartado hace referencia a qué le gustaría cambiar en su familia. En este sentido hay opiniones de los alumnos que manifiestan el deseo de que haya más diálogo, que esté más unida, que sea más “tranquila” (menos problemas) y mejorar la situación económica. Recogemos algunos de estos comentarios: “Una familia que cada domingo se reuniera toda en casa de la abuela para almorzar y que sea normal, una familia con amor”... “Que me comprenda y que me entienda mi forma de ser y el pensamiento o ideología que tengo”... “Que fuese muy unida y que haya más comunicación con los hijos”... “Me gustaría tener más comunicación con papá”... “Que me den más libertad en las cosas que me gusta hacer”... “Me gustaría que mi familia orase más con Dios”,,, “Que estén juntos nuevamente”... “Que me escuchasen más cuando quiero opinar”... “Me gustaría que fuese millonaria”... “Con menos discusiones”... “Lo único que mis padres regresen y estén de vuelta”.

Otro porcentaje importante de alumnos manifiestan que “No quisiera cambiar nada, me siento muy a gusto”... “Así como estamos no más, no me quejo de nada”... “Así como está me gustaría que fuese siempre”.

Cuadro 13. Qué gustaría cambiar de la familia.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Como le gustaría que fuese	No cambiar nada	22
	Más unida	12
	Menos problemas	10
	Más comunicación	8
	Con más dinero	4

Gráfico 112. Qué gustaría cambiar de la familia.



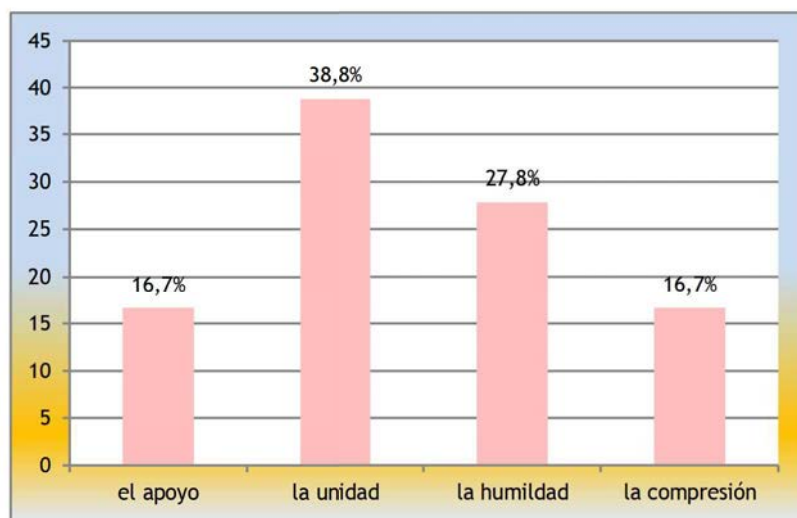
Satisfacción familiar en opinión del alumno/a

Este apartado consta de dos preguntas. Preguntados los alumnos “qué es lo que más les gusta de su familia” (tal vez algunas respuestas más que la realidad que viven en sus familias expresen un deseo), las respuestas más frecuentes son la “unidad”: “Me gusta que mi familia cuando tiene problemas siempre está unida”... “Los que más me gusta es cuando estamos todos juntos”... “Que está unida”... “La unidad y la solidaridad”. Otro rasgo familiar valorado es la humildad: “Que siempre fue humilde y a lo antiguo”... “La humildad”... “Son amables y humildes y nos llevamos bien con todos”,,, “Que son humildes y muy buenas personas”. El apoyo es valorado por los entrevistados: “El apoyo que me dan”... “Que me apoyan y son muy buenos (chico que sus padres están fuera del país)”... “La forma de ser de mamá me da confianza”... “Que me apoyan económicamente”... La comprensión también es valorada... “Que me comprenden y aceptan mis decisiones”... “La comprensión y la forma de encarar las cosas”... Otros comentarios de interés lo encontramos en los siguientes: “Lo que más me gusta de mi familia es que me dan lo que quiero y cuando quiero” (satisfacción de sus necesidades)... “La forma de cómo nos educaron a cada uno” (valor de la educación)... “La transmisión de alegría y el confort que me dan” (ambiente familiar feliz y tranquilo)... “Uno se da cuenta del amor de sus padres por el sacrificio que hacen por nosotros día a día (reconocimiento)”.

Cuadro 14. Qué es lo que más le gusta de su familia.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Satisfacción familiar	La unidad	14
	La humildad	10
	La comprensión	6
	El apoyo que reciben	6

Gráfico 113. Qué es lo que más le gusta de su familia.

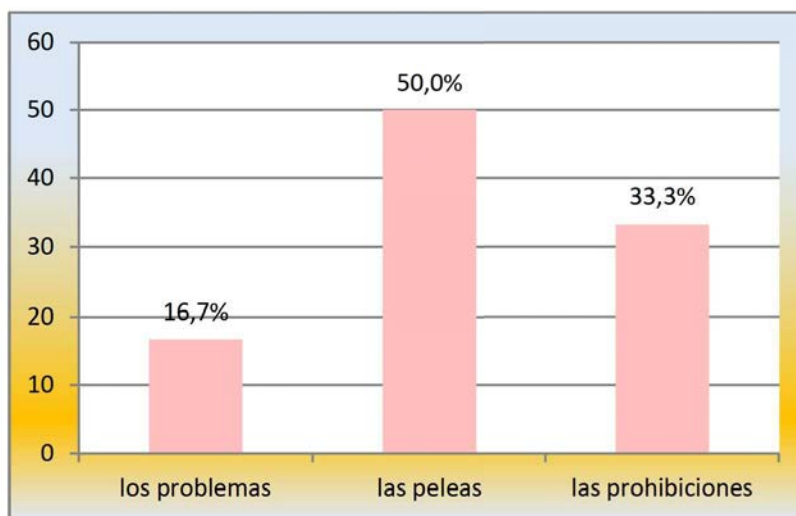


La segunda pregunta dentro de este bloque se refiere a qué es lo que menos le gusta de su familia. Estas son las repuestas más significativas: lo que menos les gusta de su familia son las peleas, las discusiones “Cuando discuten y se desahogan conmigo con malos modos”... “Que a veces se pepean mucho”... “Cuando se pelean por algún motivo”... “La forma de ser de papá, quiere utilizar la violencia y gritar por todo”... “Cuando se pelean mis padres, pero ya no sucede”. Hay entrevistados que se quejan de que los padres son muy conservadores... “Que me prohíban hacer las cosas que me gustan”... “Que no te dan permiso para irte de fiesta”... “Que son conservadores y no se abren a nuevos pensamientos”... “La falta de independencia que genera mi madrastra hacia mí”... También manifiestan que los problemas en la familia son perturbadores... “Que suele haber problemas”... “Los plagueos...”... “Cuando hay un problema familiar, como hay en cada hogar”. También hay chicos que dicen que no hay cosas que no le gusten de su familia: “Me gusta todo de mi familia”... “Me siento feliz”... “No tengo nada de qué quejarme”. Una expresión por su significado... “Que me acepten”.

Cuadro 15. Qué es lo que menos le gusta de su familia.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Rechazo familiar	Las peleas	12
	Las prohibiciones	8
	Los problemas	4

Gráfico 114. Qué es lo que menos le gusta de su familia.



Autoestima (si te sientes feliz, si eres una persona amigable, si tus profesores te estiman, si tus padres te dan confianza, si te sientes querido por tus padres)

Hay un sentimiento generalizado de los entrevistados de “sentirse felices”. Cabe resaltar el papel de la madre en la elaboración de la autoestima del hijo. A continuación recogemos algunas de las respuestas dadas cuyo contenido de algunas resultan estremecedoras: “S í me siento feliz no puedo pedir nada más n este mundo”... “Mi autoestima es muy alta, nunca nada me afectó o me sentí inseguro”... “Siempre estoy feliz. Soy una persona muy amigable. Mis padres me dan confianza. Sí me siento querido por mis padres”... “Me siento ´superbien´ con todos menos con los profesores, ellos están en contra”... “Yo soy muy feliz porque tengo a mi madre que me quiere y me apoya”... “Me siento feliz porque mis padres me dan confianza, las personas me apoyan y soy una buena persona”... “Mi mamá me da confianza y no me siento menos que nadie”... “Mi autoestima es normal, a veces me siento feliz en mi familia a veces no. Los profesores nos hacen sentir como burros y no nos comprenden. Sí me siento querido por mi mamá”... “Feliz y amigable mientras no haya discusiones ni muchos problemas”... “Soy una persona muy buena y muy amigable, sólo que enfrente hay un reto muy grande ya que mi padre se ausenta”... “A pesar de todo siempre llevo una sonrisa”.

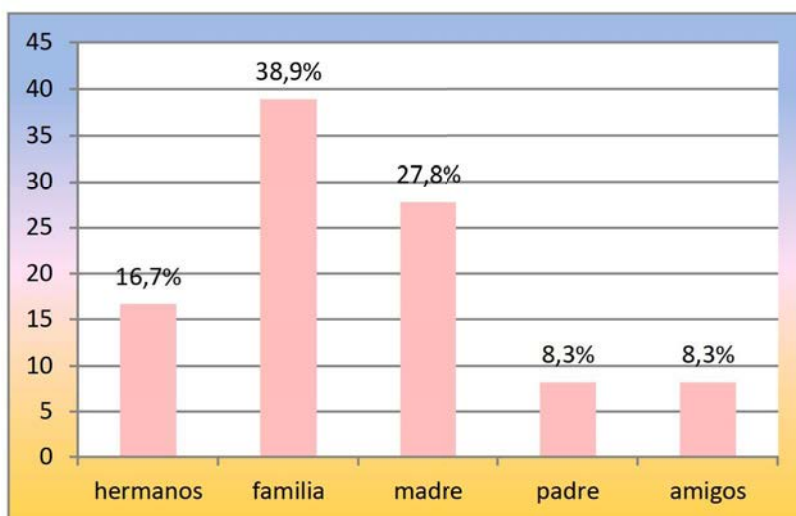
Apoyo social

En este apartado se pregunta por cuáles son las personas más importantes para el alumno y el porqué. Las personas más importantes para el alumno es su familia, especialmente, su madre. También son personas significativas en su vida los hermanos y los amigos. Con relación a la familia recogemos los siguientes comentarios: “Mis padres y mis hermanos porque son mi familia y los quiero”... “Mi mamá, mi papá y mi hermanita”... “Mi familia porque son los que siempre están ahí”... “Mi familia porque me dan todo y no me hace falta nada”... “Toda la familia es importante para mí porque me quieren y me apoyan”... “Mi viejo y mi vieja porque son ejemplo de personas”. Con relación a la madre reflejamos estos comentarios: “La persona más importante para mí es mi mamá porque mi padre ya falleció y es la única en quien puedo contar cuando necesito algo y estoy con problemas”... “Mi mamá. Ella es la única que me entiende”... “Mi madre porque me apoya en todo”... “Mi mamá porque es el sostén del hogar”... “Mi mamá porque me acompaña más”... “Mi mamá que siempre está en casa”. Respecto a los hermanos: “Mi hermano siempre me ayuda en las tareas y es muy alegre”... “Mi hermano porque está siempre conmigo”... “Es mi hermano el único que me da mucha confianza”. Comentarios respecto a los amigos “Mis padres y mis amigos porque siempre me ayudan en todo”... “Mi familia y amigos verdaderos”. También los abuelos ocupan un lugar importante: “Son mis abuelos porque ellos me crían”.

Cuadro 16. Apoyo social.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Apoyo social	La familia	28
	La madre	20
	hermanos	12
	Los amigos	6
	El padre	6

Gráfico 115. Apoyo social.



Entrevista al profesorado

Con relación a la primera pregunta planteada a los profesores entrevistados (descripción del alumno conflictivo), las respuestas son heterogéneas, no obstante, por la frecuencia podemos agruparlas de la siguiente manera: ambiente familiar desestructurado, violencia tanto verbal como física, carencia de afecto, distraídos y desmotivados.

Respecto al ambiente familiar: “Falta de límites en sus casas, padres ausentes. Hay jóvenes que toman a esta edad (15-17 años) decisiones de autosustentarse”... “Reconocen sus debilidades, provienen de familias disueltas”... “Padres separados o ausentes”... “El primer factor es la familia que traslada hasta las aulas la violencia y discriminación provocada por los padres a sus hijos [...] ante esta situación se observa una ausencia total de los padres alegando cuestiones laborales [...] el abandono es otro factor que hace que los jóvenes sean más vulnerables”... “Los problemas familiares”... “Familias desmembradas, falta de acompañamiento”... “Familias desunidas, hijos que crecen solos, mamás trabajando todo el día, otras en el exterior”.

Acerca de las conductas agresivas, éstas se refieren no sólo a las físicas sino a las verbales: “Utiliza lenguaje agresivo”... “Agresivo verbalmente. Se enfrenta a sus compañeros con palabras y no se calla con el profesor”... “Vocabulario agresivo”.

Con respecto a manifestaciones de desmotivación: “El alumno es distraído, desinteresado de todo lo que rodea”... “No atiende en clase”... “Distraído, desconcentrado, sin interés”... “Es irresponsable y no presta atención en clase. Dice que no vive con sus padres”.

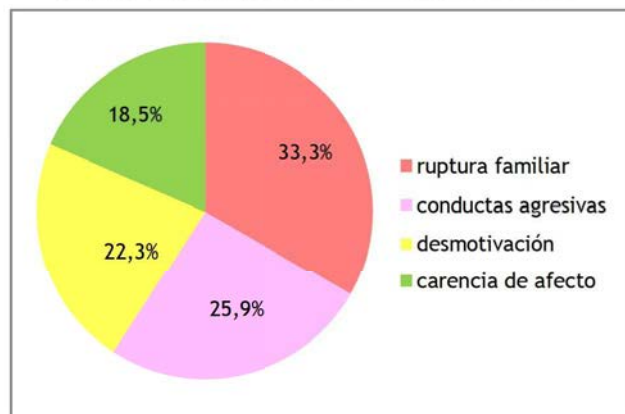
La carencia de afecto es otro de los rasgos presentes en los alumnos conflictivos: “Son personas carentes de cariño en la mayoría de los casos”... “Falta de calor familiar”

También el profesorado coincide en señalar que los lugares donde tienen lugar las conductas violentas de los alumnos suelen ser fuera (cerca del colegio), en el aula y durante el tiempo de recreo.

Cuadro 17. Características alumnos conflictivos.

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS FRECUENCIAS
Características	Desestructuración familiar	18
	Conductas agresivas	14
	Distraídos, desmotivados	12
	Carencia de afecto	10

Gráfico 116. Características alumnos conflictivos.



La segunda pregunta de la entrevista se refiere a si como profesor/a tiene evidencias delictivas del alumnado y el consumo de drogas. Obviamente se trata de una pregunta un tanto “delicada”, pero dado que no pretendemos obtener a través de las respuestas una estadística, sólo que remos aproximarnos un poco a la realidad contada por el profesorado que tiene alumnos conflictivos. En este sentido procedemos a recoger los testimonios tanto en un sentido como en otro.

“No contamos con evidencias, sólo rumores entre sus compañeros, que debe ser investigadas con mucha prudencia”... “No necesariamente”... “No hay evidencia de este tipo de conductas”... “En mi sala de clase no detecto nada extraño”... “En cuanto al consumo de drogas se maneja con mucho hermetismo. Nada en concreto se sabe”.

A continuación, destacamos comentarios en sentido contrario: “Existen de hecho conductas sospechosas, si bien, debido al tabú en torno a la droga, No se tiene una idea clara de su consumo”... “Por lo general, existe el consumo de drogas en

alumnos violentos. Presentan ojos rojizos y están con mucha adrenalina”... “La Policía Nacional sorprendió a un grupo de jóvenes”.

5.2.3.5. Discusión de los resultados

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la violencia escolar desde la percepción del alumnado, profesorado y padres paraguayos, en estudiantes pertenecientes al nivel medio (edades entre 15 y 18 años). Para la recogida de la información se han elaborado y aplicado tres cuestionarios cerrados y una entrevista abierta, cada uno de ellos con unos objetivos específicos, a fin de responder a preguntas de investigación concretas relacionadas con el objetivo general de la tesis.

El estudio parte de varias muestras de sujetos (alumnado, profesorado y padres), con una muestra total de 1280 sujetos; además de los alumnos entrevistados y profesores lo que supone un total de 62. Como resulta obvio, los instrumentos de recogida de datos han sido convenientemente validados y sometidos a juicio de expertos. A continuación, procedemos a realizar un análisis de los resultados agrupados por dimensiones y su contraste con otros estudios realizados a nivel internacional.

Clima en el colegio

Por lo que se refiere a la convivencia en el colegio, tanto los alumnos como el profesorado se sienten bien. También los padres están satisfechos con el colegio de sus hijos, con la preparación que reciben y las calificaciones que obtienen. Estos datos de nuestra investigación coinciden con el estudio de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003). Los profesores parte muy importante del colegio son valorados positivamente por las familias (87,3%) en el estudio que realizan (Marchesi y Pérez, 2005). También en esta investigación se llega a la conclusión de que los padres valoran positivamente el clima de convivencia de los centros, la atención a los tutores y los valores que los centros transmiten. Para mejorar el clima de convivencia, los educadores deben desarrollar dinámicas de trabajo en grupo y enseñar las conductas socialmente adecuadas y los valores que deben permanecer en las relaciones entre iguales para favorecer el clima de convivencia. También tiene que ser el propio grupo de iguales, ayudado por toda la comunidad educativa, el que garantice el ambiente de concordia y respeto dentro del entorno educativo. (Gómez Bahillo, 2006).

El alumnado de nuestra investigación considera que hay que reforzar la autoridad del profesorado. En este sentido, Espost (2010), reforzar la autoridad se ha convertido en un gran reto. Superar ese reto pasa por la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Al respecto de la Ley de la Autoridad del Profesor (Comunidad de Madrid) y la Ley de Educación (LEC), en Cataluña, comenta que tener autoridad es distinto a tener capacidad sancionadora por una normativa establecida. La capacidad sancionadora viene determinada por una preestablecida, un reglamento,

una ley. En cambio, la autoridad del profesor es fruto de su competencia profesional, sus actitudes y su comportamiento dentro y fuera del aula. Es decir, que la autoridad no se da por ley si no que es consecuencia de ganársela uno mismo, día a día. Reforzar la autoridad del profesor se ha convertido en un gran reto. Superar ese reto pasa por la implicación de los padres en la educación de los hijos y una mejor formación de los profesores, más que por una instauración de la ley.

Para Jiménez (2006) al hablar de crisis de autoridad se pregunta qué autoridad se quiere restaurar. En cuanto a la autoridad del profesor en el aula, se puede observar que la mayoría de los que menos problemas de disciplina tienen son los que han dedicado tiempo y paciencia a ganarse la autoridad. Se trata de docentes que, entre otras cosas, que imponen pocas normas pero las explican al principio de curso, que no dan confianza desde el primer momento sino progresivamente y reprende más en privado que en público. A ello se une que demuestran su interés y afecto por los alumnos y se esfuerzan que todos puedan progresar.

En España, entendiéndose que se trata de una necesidad para los docentes, se aprueba en la Comunidad de Castilla La Mancha (2012) una “ley breve, directa, y está avalada por el incesante notable aumento de presiones contra los docentes”. La Ley fortalecerá la docencia con medidas de respeto tanto dentro como fuera del centro, a fin de poner remedio a las vejaciones, injurias, indisciplinas que han motivado la baja por depresión de cientos de docentes.

Sin embargo, no todos los partidos políticos tienen la misma visión a la hora de analizar e intervenir en casos de disciplina y crear leyes. Desde nuestra experiencia, creemos que las normas de disciplina en Latinoamérica tienen un enfoque más bien basado en el castigo que en una elaboración del conflicto de forma educativa para establecer la autoridad en las aulas.

Con respecto a las a la elaboración de las normas en el aula, en opinión de los padres de nuestra investigación, las normas en el aula se han elaborado de forma cooperativa. Esto como indica Cornejo y Redondo (2001) favorece la aparición de hábitos y condiciones que permiten mejorar el clima escolar y, por lo tanto, la educación democrática, que se basa en la práctica de participar, que mejorará las relaciones interpersonales en el interior de las instituciones educativas. Nuestros resultados no coinciden con el estudio realizado por Molina y Pérez (2006), en el contexto venezolano, cuando afirman que las relaciones sociales en el aula estudiada no son armoniosas, ni entre los estudiantes ni entre la docente con los estudiantes, pues la mayoría de los intercambios que se establecen entre ellos están mediatizados por comportamientos y actitudes cargados de violencia y agresividad, emociones negativas y antivalores; además, porque la docente asume posiciones tradicionales en relación con su autoridad para controlar los procesos, y manifiesta así mismo, su incapacidad para asumir el control que ésta posición le asigna. Maturana y Dávila (2006) afirman que la educación es fundamental, pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia.

Coincidiendo con los resultados de nuestra investigación hay un sentimiento generalizado de que la violencia escolar ha aumentado en los últimos años (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008; Noel, D'Ángelo y Fernández, 2009; Chávez Rodríguez, 2012). Así también lo entiende la ministra de Educación de Colombia María Fernanda Campo: "Este es un problema que nos preocupa enormemente en el Ministerio de Educación Nacional y por eso estamos trabajando en medidas para disminuir la problemática. En primer lugar, aumentamos el número de psicorientadores en un 50%, de tal manera creamos mil nuevos puestos de trabajo para maestros psicorientadores" (De la Cruz, 2012). El estudio realizado por la Unión Docentes Argentinos (UDA), revela que casi cuatro de cada diez maestros temen por su integridad física, dado que se desempeñan en escuelas consideradas de riesgo. A su vez, el secretario general de la Unión de Docentes Argentinos, Sergio Romero, (26 noticias.com.ar, 2 de enero de 2013) en comentarios recogidos por este diario digital manifiesta que el aumento de los casos de violencia escolar es "alarmante". Es imperativo instrumentar mecanismos que apunten a generar un marco de acompañamiento y contención tanto al docente, como a los alumnos y los padres, que permitan revalorizar el rol de la escuela. Debemos mantener y reforzar las instituciones para poder convivir dentro de una sociedad que expresa más violencia en sus distintas formas, lo cual se encuentra agravado por el consumo de drogas cada vez mayor registrado en adolescentes e incluso niños.

Una de las conductas que enrarece el clima de aula, tal y como recogemos en nuestra investigación, es la violencia verbal. Los comportamientos más habituales desde la óptica del alumno es la violencia verbal, entre estudiantes y hacia el profesorado. Los diferentes estudios destacan el predominio de la violencia verbal por parte del alumno por encima de cualquier otro tipo de violencia verbal, constituida fundamentalmente por insultos, burlas, descalificaciones, gritos y rumores (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas, 2011). En el estudio que realiza Oliva y Cervantes (2011) firman que la violencia verbal es la que presenta un mayor número de incidencia. Las burlas fueron mencionadas por los niños como el tipo de agresión más común y cotidiana, las cuales se relacionan con la apariencia física.

Hay que poner de manifiesto lo que detectamos en nuestra investigación: se trata del llamado "acoso silencioso" que sufren algunos alumnos. Se trata de ese tipo de violencia que no manifiesta para los demás y que sufren determinados alumnos por parte de sus agresores. Es lo que Cerezo (2006) llama "conflictos silenciosos": se está viviendo en las escuelas el fenómeno llamado *bullying*, o agresiones sistemáticas entre compañeros en las aulas. Esta dinámica de agresión y victimización no se lleva a cabo delante de los adultos y sólo se hace visible cuando constituye un problema mayor.

Convivencia en la familia

La calidad de las relaciones familiares es buena (viene a coincidir con Martín, Rodríguez y Marchesi (2003). Pero cuando falta la comunicación familiar hay riesgos de desarrollar conductas de violencia verbal (Ramos, 2008).

Nuestros datos indican que el clima familiar percibido por el adolescente guarda una estrecha asociación entre éste y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar. Este resultado va en la línea de estudios previos donde se ha destacado el estrecho vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y la implicación en conductas violentas (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Gerard y Buehler, 1999; Cava, Musitu y Murgi, 2006). De hecho, cuando el clima familiar del hogar de donde procede o en el que convive el adolescente es negativo, es más probable que éste adopte la violencia incluso como estilo comportamental (Chermack y Walton, 1999).

Los profesores piensan que la comunicación entre padres e hijos es escasa y que la convivencia en la familia se ha deteriorado en los últimos años. (Marchesi y otros, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (2012) divulga los resultados de un estudio en el que pone de manifiesto que una buena comunicación con los padres permite a los hijos afrontar los riesgos. La comunicación entre padres e hijos es una de las formas más eficaces en que la familia puede transmitir a los hijos los valores para afrontar situaciones de riesgo y ponerlo a salvo de malas influencias. El estudio trabajó de manera separada la cuestión de la relación con el padre y la madre. En relación a la madre, la investigación determinó que la facilidad de comunicación pasa por un diálogo realmente interactivo en el que se puedan abordar temas de manera libre, sin una actitud de censura y en la que ella sea percibida como una persona confiable. El estudio confirmó un declive en la comunicación fácil con la madre prácticamente en todos los países donde se realizó el estudio (40 países de Europa), dificultad que se va incrementado con la edad. La comunicación con el padre es considerada en general menos íntima. Del mismo modo el estudio reveló que una buena relación con el padre juega un papel protector en el bienestar emocional. Los resultados de este estudio, en cuanto al papel de los padres y la comunicación con los hijos, y el contenido de las entrevistas abiertas que hemos realizado, guarda relación ya que se pone de manifiesto como hay una relación entre conductas violentas de los niños y jóvenes en familias desestructuradas, familias en las que no se asume el rol de padre y de madre, o de ambos juntos, y en aquellas otras en las que por distintos motivos falta alguno de los progenitores. Jadue (2003) indica que los cambios en las familias, como familias con un solo padre o familias disfuncionales, constituyen un riesgo inminente que se suma a otros factores.

En consecuencia trabajar fuera de casa, el ambiente familiar (la despreocupación de los padres en la atención de los hijos y los episodios de violencia en el contexto familiar influyen en las conductas violentas (Yuste y Pérez, 2008). Los proble-

mas de conducta de los hijos guardan relación con los conflictos de sus padres (Ruiz y Gallardo, 2003; Jadue, 2002).

De nuestra investigación se extrae que en opinión del alumnado se suele respetar las normas de casa, aunque uno de cada cuatro no lo hace. Los hijos piden participar más en la elaboración de las normas de convivencia en la casa. Por su parte, los padres piden a los hijos que respeten más las normas de casa. El estudio que realiza (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003) los hijos piden que las normas de casa están suficientemente claras; esto es motivo de conflicto entre padres e hijos. Este estudio pone de relieve que en las casa se da el diálogo como forma de resolver los conflictos.

El tema de las tareas escolares es un asunto que provoca controversia sobre la conveniencia de que el profesorado asigne trabajo al alumno para ser realizado fuera del aula y de la jornada escolar, lo que denominamos habitualmente como tareas escolares o deberes. Normalmente, estas tareas se realizan con ayuda externa de familiares. Hay especialistas que consideran que las tareas escolares permiten que las familias se involucren más en la labor educativa de sus hijos. En nuestro estudio, el alumnado expresa el deseo de que los padres se involucren más en las tareas escolares. Asimismo el profesorado pide que los padres se impliquen también más. En una información publicada en ABC (2012) indica que el 80% de los niños de educación primaria (en España) recibe ayuda de sus padres para hacer los deberes y el 45% los estudiantes de secundaria. Hay padres que intentan recuperar el poco tiempo que pasan con sus hijos ayudándoles en exceso en los deberes. Para un chico no hay mejor premio que la atención de sus padres.

El estudio que realiza Marchesi y Pérez (2005) llega a la conclusión de que la mayoría de los padres no prestan suficiente atención a las tareas escolares de sus hijos, en opinión de los profesores. Por el contrario, los padres creen que colaboran de forma habitual con las tareas de sus hijos.

El estudio que realizan González, Reparaz, Artuch y Carrica, S. (2012) pone de manifiesto que el 92% del alumnado de Educación primaria consultado piensa que las tareas escolares son importantes para su aprendizaje y les ayudan a realizarlo. El 93% de los alumnos de Secundaria hacen la tarea solos. El 45% de los padres no intervienen de ninguna forma en la realización de las tareas de los hijos. En primaria en cambio el 90% de los padres se implican en las tareas de los hijos.

Causas de los conflictos y forma de abordarlos

Para prevenir y solucionar los conflictos es importante conocer a qué causas lo atribuyen todos aquellos que están implicados en el problema. Hay que poner de manifiesto que el alumnado tiene la percepción de que la violencia escolar ha aumenta-

do en los últimos años, lo que viene a coincidir con nuestros resultados y numerosas investigaciones (Cid, Díaz, Pérez y Torruella, 2008).

Un hecho positivo se deriva de la opinión de nuestros alumnos encuestados que piensan que los conflictos se resuelven con el diálogo. En este sentido, el profesorado afirma que las normas de convivencia del centro se han elaborado de forma cooperativa, aunque reconoce que se debe tener más en cuenta la opinión del alumnado, en especial, en la resolución de problemas. Los padres, por su parte quieren conocer mejor las normas de convivencia del colegio. Pero, a su vez, los hijos reclaman más diálogo con los padres y más presencia en la vida de éstos.

Por lo tanto, hay mejorar la poca participación que los alumnos tienen en la elaboración de las normas, pues se considera insuficiente. Para ello, como reflejamos en nuestro estudio, deben intervenir todas las partes implicadas. Hay que tener en cuenta, como señala Benites, Corozzo, Horna, Palomino, Salgado y Uribe (2012), que los problemas de convivencia se tratan de forma preventiva y no punitiva y la falta de diálogo es otro factor que obstaculiza un buen clima escolar (Murillo y Becerra, 2009).

Las acciones disruptivas y antisociales se abordan mediante la participación conjunta y consensuada de los miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, hay que establecer cauces de participación y comunicación de los alumnos a fin de mejorar el clima de clase (González y Satieste, 2004; Zabalza, 2002; Estévez, López, 2005).

No encontramos coincidencia entre las causas de los conflictos entre padres e hijos (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). Mientras estos autores hablan del carácter de los hijos nuestra investigación habla del carácter de los padres.

Tampoco hay coincidencia en señalar el origen de los conflictos. Mientras Martín, Rodríguez y Marchesi hablan del comportamiento de los alumnos, nuestra investigación habla de las familias desestructuradas, a lo que apunta el Defensor del Pueblo (causas culturales, religiosas y sociales).

En relación a esto último, numerosos estudios coinciden en señalar que las conductas antisociales tienen su origen en la educación que reciben en su entorno familiar (Gómez Bahillo, 2006).

La familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999). Si analizamos el contexto familiar de nuestros niños y adolescentes podemos encontrar algunos modelos familiares que actúan como factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, muchas veces con pro-

blemas de drogas o alcohol, con paro y pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, con bajo nivel educativo.

Hay estudios que asocian la desventaja socioeconómica con la pobreza extrema y el incremento del riesgo de mostrar conductas antisociales por parte de adolescentes (Evans, 2004; James, 1995; Pfeiffer, 1998, 2004. Asimismo Del Barrio (2004b) señala que no hay que olvidar que las clases sociales más bajas acumulan más factores de riesgo que hacen que se produzca un incremento de las conductas violentas y agresivas. Dentro de los *factores familiares* destacan la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de frecuentes conflictos familiares, la utilización de un estilo educativo poco democrático -de ahí la necesidad como señalamos e nuestra investigación de diálogo y comunicación entre padres e hijos-, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia (Estévez López, 2005). Esta evidencia también se pone de manifiesto en los trabajos de Buelga y Lila (1999), Dekovic, Wissink, y Meijer (2004), Estévez, Musitu, G. y Herrero (2005), Kazdin (1995), Lambert y Cashwell (2003), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Pichardo (1999) y Rigby (1994). Chui y Chambi, (2009).

De aquí la importancia de la intervención a través de la familia (microsistema familiar). En consecuencia, la intervención a través de la familia es especialmente importante (*microsistema familiar*) porque por medio de ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás, esquemas que tienen una gran influencia en el resto de las relaciones que se den (Díaz-Aguado, 2002).

Otro factor que llama la atención en nuestra investigación como elemento de discusión entre padres e hijos es el horario de llegada a casa. Sin embargo, este factor no aparece entre los motivos de conflicto (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003).

En cuanto al comportamiento de los estudiantes hacia el profesorado hay cierta coincidencia entre nuestros resultados y los que plantea (insultos, destrozos, robos, amenazas, agresiones verbales (las agresiones físicas directas son poco frecuentes) el Informe Defensor del Pueblo (2007); Sánchez Lacasa, 2009; Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo, 2010).

Hay coincidencia con nuestro resultados en relación al lugar donde se produce la agresión, como es el patio, el aula y los pasillos del colegio (Defensor del Pueblo, 2007; Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Sánchez Lacasa, 2009; Andrés y Barrios, 2008; Palomero y Fernández, 2012).

El nivel de agresión al profesor por parte del alumnado es bajo (Defensor del Pueblo, 2007), opinión que coincide con nuestro resultados.

La falta de protección de riesgos como la relación en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos -familia y escuela-, los valores y estructuras

de la sociedad de la que forma parte, es otro factor de riesgo con el que coincidimos plenamente. Cuando se analiza cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables casos de riesgos y escasas o nulas condiciones protectoras (Díaz-Aguado, 2005; Moreno, Vacas y Roa, 2006):

Compartimos la opinión de Ruiz Botero (2006) cuando habla sobre la visión de la escuela como posibilidad de la diferencia y como reflejo de las desigualdades acerca del debate teórico entre la educación que aporta a la transformación del sistema o la que contribuye su reproducción. Esto lo hemos podido comprobar a través de las entrevistas abiertas que hemos realizado con alumnos conflictivos y profesorado.

Concordamos con Palomero y Fernández (2001) en la opinión de que el discurso dominante sobre la violencia escolar está excesivamente centrado en la “violencia directa” (física, psicológica, moral), pues desde una perspectiva más global, la violencia escolar es un reflejo de la “violencia indirecta” que dimana de todo tipo de injusticias estructurales (sociales, económicas, etc.) que actúan frecuentemente como causa principal de la violencia directa.

Tal y como hemos detectado en nuestra investigación los problemas de disciplina que implican fuente de malestar son las burlas al profesor, interrupciones en clase y las peleas. Es muy importante señalar que el fenómeno “bullying” pertenece al llamado currículo oculto, lo que hace que los profesores no se percaten de su existencia, más cuando en el aula aparecen conductas disruptivas más llamativas y frecuentes, que dificultan (Rodríguez, 2002; Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Albuerne, Cuesta, Hernández, Carbonero y Jiménez, 2004). Hay que detectar los conflictos silenciosos, bullying, o agresiones sistemáticas entre compañeros en las aulas, la dinámica de agresión y victimización no se lleva a cabo delante de los adultos y sólo se hace visible cuando constituye un problema mayor (Cerezo, 2006).

Los datos derivados de nuestro estudio no coinciden con los resultados de Ortega (2005), al afirmar que las formas de maltrato más crueles y peligrosas en los países latinos se encuentran en una alta proporción en la violencia física, robos y, especialmente, abusos sexuales. Sin embargo sí pone el acento, hecho que compartimos, que las diferencias culturales y socioeconómicas como factor de riesgo de violencia en general.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A lo largo de las diferentes partes del trabajo, hemos ido intercalando conclusiones parciales de los resultados concretos que hemos obtenido en los diferentes temas tratados, de manera que se facilitara la comprensión e interpretación de las distintas cuestiones abordadas. Esto nos posibilita hacer una valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos con un enfoque más generalizador y resumido, de acuerdo con el problema investigado.

Antes de proceder a la presentación de las conclusiones, conviene realizar algunas reflexiones. Así, para poder llevar a cabo con garantías una adecuada estimación de la incidencia de un problema dentro de una población determinada hemos seguido las recomendaciones más habituales al respecto en relación al tamaño y modo de selección de la muestra, la elaboración de las preguntas, la validación de los mismos, las formas de aplicación, etc.; para ello nos hemos basado en autores (citados en nuestro trabajo) representativos que tratan todos estos temas. Además, a la hora de utilizar los resultados, explicativos del problema cuya incidencia se trata de establecer, hay que tener en consideración que la investigación (como las que se realizan en este campo) son consideradas “ex post facto”, de tipo retrospectivo, con las limitaciones que ello implica para su validez interna. Es decir, dado que no se tiene más que datos sobre relaciones entre variables para las que no se han podido determinar operativamente su secuencia de aparición ni se pueden garantizar el control de otros posibles factores explicativos, es arriesgado hacer afirmaciones sobre vínculos causales, lo que también conlleva una “invitación” para seguir profundizando el estudio desde otras perspectiva, técnicas e instrumentos.

A continuación presentamos las conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación, en relación a los sectores alumnado, profesores y padres.

1. En relación al alumnado

Clima en el colegio

1. En general, los alumnos se sienten bien en su colegio, siendo esta percepción mayor en las mujeres.

2. Un tercio del alumnado piensa que hay violencia entre compañeros y que no se respeta la autoridad. Las principales conductas violentas consisten en insultos e ignorar al compañero; las agresiones físicas son poco frecuentes. La edad donde se dan más conflictos es la comprendida entre 16 y 17 años.
3. Los conflictos se resuelven con el diálogo, por eso hay que abordar el tema de la violencia de acuerdo con la importancia que tiene.
4. Hay que mejorar el nivel de participación del alumnado en la vida del colegio, además de resolver los problemas de forma más justa, evitando los favoritismos.
5. La principal conducta violenta que se recibe por parte del compañero es amenazar y la que menos romper cosas.
6. Las conductas violentas que se dan entre compañeros, cuando son ellos las que las aplican a otros, se distribuyen de la siguiente forma: insultar (39,7%), ignorar (33,3%), amenazar (9,9%), pegar (7,1%), quitar (5,3%) y romper (4,7%).

Puntos fuertes:

- Los alumnos se sienten bien en el colegio.
- Los conflictos se resuelven con el diálogo.

Aspectos a mejorar:

- El alto nivel de violencia verbal que se da entre compañeros.
- La autoridad de los profesores.

Convivencia en la familia

7. Se suelen respetar las normas de casa, aunque uno de cada cuatro no las respeta. Los hijos deben participar más en la elaboración de las normas en casa.
8. Los padres deben implicarse más en las tareas escolares y dedicar más tiempo a dialogar con sus hijos, así como aprovechar más el tiempo de ocio. Uno de cada cuatro no cuenta con el apoyo de los padres para resolver sus problemas.
9. Las principales causas de conflicto con los padres son el horario de llegada a casa, la implicación en tareas domésticas. El fumar o ingerir alcohol es poco significativo.

Puntos fuertes:

- Se respetan las normas de casa.

Aspectos a mejorar:

- Los hijos deben participar en la elaboración de las normas de casa.
- Los padres deben implicarse más en las tareas escolares.
- Los padres deben participar más en el tiempo del ocio de sus hijos.

Causa de los conflictos en el colegio y forma de abordarlos

10. Hay una percepción en el alumnado de que han aumentado las conductas violentas, así como el reconocimiento de que hay alumnos conflictivos en los colegios (las mujeres son más conscientes de esta situación).
11. No son relevantes las conductas violentas de los profesores hacia sus alumnos, quedando reducidas a ignorar y ridiculizar. Las conductas disruptivas del alumnado consisten en impedir dar la clase, ignorar al profesor y la falta de respeto. Las agresiones al profesor se reducen al 4,9%.
12. Para cambiar esta situación, Los alumnos consideran que deben mejorar las relaciones con los profesores. Tanto profesores como alumnos estiman que hay que fomentar el diálogo, así como generar lo que se conoce como “pedagogía del amor”. Las sanciones para los alumnos que comenten actos violentos deberían ser más duras.
13. Entre las causas más importantes hay que encontrarlas, especialmente, en la familia, sobre todo en familias desestructuradas, bien por divorcio bien porque la madre trabaja en otro país.
14. En la resolución de los conflictos, deben intervenir todas las partes implicadas. Hay que potenciar la importancia de la asesoría, en concreto, así lo considera el profesorado.
15. Las conductas violentas más frecuentes de los profesores a los alumnos son intimidar con amenazas y ridiculizar, las que menos insultar e ignorar.
16. Las conductas más frecuentes de los alumnos hacia los profesores son comportamientos que impiden dar la clase y no hacer caso, las que menos quitar el material del colegio y agredir.

Puntos fuertes:

- Se respetan las normas de casa.

Aspectos a mejorar:

- Deben mejorar las relaciones con los profesores mediante el diálogo y a través de “la pedagogía del amor”.
- Las familias desestructuradas constituyen un factor de riesgo.
- Todos los sectores implicados deben participar en la resolución de un conflicto.
- Hay que potenciar la asesoría y la figura del tutor.

A modo de resumen y en relación a la opinión del alumnado llegamos a tres conclusiones evidentes:

1. El clima general de los colegios es bueno, los alumnos manifiestan sentirse bien, en un marco de buenas relaciones.
2. Se dan conductas violentas en los centros educativos, que de momento, sin ser significativamente importantes apuntan a un aumento en los últimos años. De aquí la necesidad de intervención desde programas de prevención.
3. Hay un porcentaje reducido de alumnos -a tener muy en cuenta- que no participan en la vida escolar, que no respetan las normas, que se sienten discriminados, que no intervienen en la resolución de conflictos, que pertenecen a familias desestructuradas, que están faltos de diálogo y afecto con profesores y padres, etc. Todos estos indicadores son factores de riesgo sobre los que hay que intervenir.

2. En relación al profesorado***Clima en el colegio***

13. Hay coincidencia con el alumnado en el sentido de que el profesorado se siente bien en el colegio.
14. El profesorado manifiesta tener buenas relaciones con los compañeros, en especial las mujeres y los que tienen estudios de Educación escolar Básica.

15. Hay un sentimiento entre el profesorado de que las relaciones entre profesores y alumnos deben mejorar, sobre todo el profesorado de más de 40 años y de nivel de Educación Básica.
16. El profesorado expresa que en su aula las normas se han elaborado de forma participativa, en especial, el profesorado de más de 40 años y de nivel de Educación Básica.
17. Aunque en la clase se tienen en cuenta la opinión del alumnado para resolver los problemas que se originan en el aula, este porcentaje debe aumentar. De igual manera cabe decir en los problemas que se originan en el contexto del colegio.
18. Como consecuencia de que no todos los alumnos participan en la resolución de los conflictos, uno de cada cuatro profesores piensa que las normas de disciplina deben mejorar. También debe mejorar el orden en las aulas.
19. Si bien el profesorado da importancia a enseñar al alumnado a cómo relacionarse con los demás, más de un 18% no lo considera necesario.
20. El profesorado da importancia a situaciones en las que un alumno es molestado por un compañero (“acoso silencioso”), pero preocupa que un 15,2% del mismo no lo considere importante.
21. En opinión del profesorado, las conductas violentas entre alumnos por orden de importancia son: amenazas, destrozos, robos, agresiones y aislamiento.
22. Las conductas violentas del alumnado hacia el profesorado por orden de importancia son: fundamentalmente, conductas disruptivas (molestar, cortar las clases, no aceptar las normas...) y falta de respeto al profesor. Y en menor medida, destrozos de material y mobiliario, robos, agresión al profesor y romper el material del profesor.

Puntos fuertes:

- El profesorado se siente bien en el colegio.
- Tiene buenas relaciones con los compañeros.
- Las normas en el aula se han elaborado de forma cooperativa.

Aspectos a mejorar:

- El profesorado tiene conciencia de que las relaciones con los alumnos deben mejorar.
- Se debe tener más en cuenta la opinión del alumnado, en especial, en la resolución de problemas.
- Debe mejorar el orden en las aulas.
- El “acoso silencioso” que sufren algunos alumnos.

Causas de los conflictos y forma de abordarlos

23. Sólo la mitad del profesorado considera que cumplen con sus responsabilidades.
24. Tres de cada cuatro profesores coinciden en afirmar que hay alumnos muy conflictivos tanto en el colegio como en el aula. Esta percepción aumenta con la edad. Asimismo más de la mitad cree que siempre ha habido violencia en los colegios.
25. El profesorado piensa (tres de cada cuatro) que la educación que los padres dan a sus hijos es demasiado permisiva. En consecuencia los hijos no respetan la autoridad de los padres (así lo cree más de la mitad del profesorado).
26. El profesorado reconoce que necesita una formación específica para resolver los problemas de violencia.
27. El profesorado no está de acuerdo en que son intolerantes.
28. Hay un porcentaje del profesorado que afirma que cuando surge algún problema en el colegio no se resuelve de forma justa (30,2%). También hay casi un tercio que manifiesta que no siempre tiene el mismo criterio en aplicar las normas.
29. El profesorado estima que se debería intervenir más durante con aquellos alumnos que causan problemas en el colegio.
30. El profesorado es partidario (82,0%) de que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo y llegando a acuerdos. Pero también hay un porcentaje importante partidario de que la mejor forma de resolver los pro-

blemas es mediante castigos. No está muy claro para el profesorado que en la resolución de conflictos intervengan distintos sectores.

31. Se le da mucha importancia a la asesoría para abordar los conflictos y buscar una solución.

Puntos fuertes:

- Se respetan las normas de casa.
- La mejor forma de resolver los conflictos es con el diálogo y estableciendo acuerdos.
- Se da importancia a la asesoría con alumnos.

Aspectos a mejorar:

- El profesorado debe asumir más responsabilidades.
- Reducir los casos de conflictividad en el colegio.
- La educación excesivamente permisiva de los padres conlleva la falta de autoridad.
- El profesorado debe ser formado para resolver los conflictos.
- Hay que actuar ante los conflictos de manera que se resuelvan de forma justa.
- Hay que intervenir más ante aquellos alumnos que causan problemas.

Opinión sobre las familias

32. El profesorado piensa que los padres no prestan atención suficiente a sus hijos y, en consecuencia, no participan de las actividades y las tareas escolares de los hijos.
33. Hay poca comunicación entre los miembros de la familia y se detecta que en los últimos años la convivencia familiar se ha deteriorado.

Puntos fuertes:

- Se respetan las normas de casa.

Aspectos a mejorar:

- Los padres deben participar más en las actividades escolares de sus hijos.
- Hay que mejorar la comunicación familiar.

A modo de resumen y en relación a la opinión del profesorado llegamos a establecer las siguientes conclusiones:

1. El profesorado se siente bien en el colegio y tiene buenas relaciones con los compañeros.
2. El profesorado es consciente de que el alumnado debe participar más en la elaboración de las normas de convivencia.
3. El profesorado debe ser más consciente de aquellos alumnos que practican el “acoso silencioso”.
4. El profesorado coincide en afirmar que hay alumnos muy conflictivos. Los comportamientos violentos se relacionan con la educación tan permisiva que los padres dan a sus hijos y, en consecuencia, no respetan la autoridad de los padres.
5. El profesorado necesita formación específica para dar respuesta a este problema.
6. El profesorado es partidario que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo y la participación.
7. Las familias participan poco en las actividades escolares de sus hijos.
8. Se ha deteriorado la comunicación y la convivencia familiar en los últimos años.

En relación a los padres

Clima en el colegio

34. Los padres están satisfechos con el colegio de sus hijos/as, con la preparación que reciben y con las calificaciones de sus hijos/as.
35. Los padres piensan que el colegio de sus hijos/as funciona bien, así como la actuación del equipo directivo.
36. El colegio enseña al alumnado a relacionarse positivamente con los demás y las relaciones con el profesorado se consideran buenas.
37. El colegio no realiza suficientes actividades de convivencia con la familia.
38. Existe un cierto desconocimiento por parte de los padres de las normas de convivencia en el colegio.

Puntos fuertes:

- Los padres están satisfechos con el colegio donde estudian sus hijos.
- Los padres valoran positivamente las relaciones que tienen con el profesorado del colegio.

Aspectos a mejorar:

- Hay que potenciar las actividades de convivencia con las familias.
- Los padres deben conocer mejor las normas de convivencia del colegio de sus hijos.

Tipos de conflictos y forma de abordarlos

39. Algo más de la mitad de los padres (61,6%) reconoce que sus hijos respetan las normas de la casa. Este porcentaje es mayor en padres con estudios universitarios y menor en padres con estudios primarios.
40. La mayoría de los padres (84,4%) afirma que los conflictos con los hijos se resuelven mediante el diálogo.
41. Un porcentaje importante de padres (33,9%) no son informados cuando se producen conductas violentas de sus hijos en el colegio.
42. Tres de cada cuatro padres ayuda a sus hijos en la realización de tareas escolares. Los que más lo hacen son aquellos que tienen estudios universitarios.
43. Un 30% de los padres no comparte el tiempo de ocio con sus hijos. Los que más tiempo dedican son los padres con más de cuarenta años y con estudios universitarios.
44. Un porcentaje de padres (28,5%) dice que sus hijos no los tienen en cuenta para resolver sus problemas personales. Los padres con estudios universitarios son los más consultados por sus hijos.
45. Los padres (77,6%) aceptan que las normas de convivencia son impuestas a los hijos.
46. Los padres estiman que las relaciones con sus hijos son buenas (83,1%), pero resta un porcentaje significativa (16,9%) que no piensa lo mismo.
47. Hay un porcentaje importante de hijos que no respetan las normas en su casa, pues sólo lo hace el 61,6%. Los hijos de padres con estudios universitarios respetan más las normas.
48. Los conflictos en las casas se resuelven mediante el diálogo.
49. Los padres no son suficientemente informados por el colegio de los comportamientos violentos de los hijos (sólo el 66,2%).
50. El 75,9% de los padres ayuda a sus hijos en las tareas escolares. Los padres con estudios primarios ayudan menos a sus hijos.

51. Menos de tres de cada cuatro padres (70,4%) comparte con sus hijos el tiempo de ocio. Los que más lo dedican son los padres de más de 40 años y con estudios universitarios.
52. Hay, en opinión de los padres, un porcentaje de hijos que no tienen confianza para contarles los problemas personales (sólo hace el 71,5%), pero sí los problemas del colegio (71,7%). Los hijos que tienen más confianza son los de padres con estudios universitarios.
53. Más de tres de cada cuatro padres imponen las normas a los hijos (77,6%).
54. El 83,1% de los padres manifiesta que tiene buenas relaciones con sus hijos.
55. Desde la percepción de los padres las principales conductas disruptivas que se dan entre los compañeros de sus hijos son principalmente destruir el material y mobiliario, y las amenazas; las que menos se dan son las agresiones verbales y físicas.
56. Las principales conductas que tienen los profesores hacia los alumnos son ridiculizar y tener manía por un alumno, las que menos intimidar y agredir físicamente. El 62,4% de los padres cree que los profesores no tienen comportamientos violentos con sus alumnos.
57. Las principales conductas contrarias a la convivencia que se dan en el colegio por parte de los hijos con mayor frecuencia son la falta de respeto a los profesores, insultar a los compañeros, impedir dar la clase, la agresión hacia los compañeros. Las conductas menos frecuentes son romper el material de los compañeros y agredir a los profesores.
58. Las principales causas del origen en los conflictos en el colegio con mayor frecuencia son la permisividad de las familias, el haber alumnos conflictivos en las aulas y en el colegio y que los alumnos no respetan la autoridad. Las causas menos frecuentes son admitir que en los colegios siempre ha habido conflictos y que los profesores son demasiado duros.
59. A las personas que los hijos piden con mayor frecuencia ayuda cuando la necesitan son a los padres, al profesor y al amigo. A las personas que menos acuden son a los asesores.

Puntos fuertes:

- Los padres creen en el diálogo como forma de resolver los conflictos.
- Los padres se preocupan de las tareas escolares de sus hijos.
- Las relaciones con los hijos son buenas.

Aspectos a mejorar:

- Los hijos deben respetar más las normas de casa.
- Debe informarse a los padres de los comportamientos agresivos de sus hijos.

- Los padres deben compartir más el tiempo de ocio con sus hijos.
- Los padres deben crear un mayor espacio de confianza con sus hijos.
- Las normas de casa deben ser consensuadas con los hijos.
- Se debe potenciar la figura del asesor en el colegio.

La convivencia en la familia

60. Los padres consideran que debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio de sus hijos (62,1%).
61. Algo más de la mitad de los padres (2,2%) estima que sus relaciones con los profesores deben mejorar. En este sentido los hombres creen más en esta necesidad y los padres con estudios universitarios los que menos lo consideran.
62. La mayor parte de los padres creen que no se dan conductas agresivas hacia sus hijos, aunque hay un porcentaje significativo que sí lo piensa (29,3%).
63. El 69,9% de los padres piensa que hay alumnos conflictivos en el colegio. Esta percepción es mayor en los padres con estudios primarios y menor en los que tienen estudios universitarios.
64. Los padres son partidarios de endurecer las medidas con los alumnos que causan problemas. Los padres con estudios primarios son los más partidarios.
65. Algo más de la mitad de los padres (54,1%) rechaza los castigos físicos. Sin embargo, hay un 34,5% que sí está de acuerdo.
66. Un porcentaje significativo de padres piensa que las relaciones con su marido o mujer deben mejorar (43,9%). Los padres con estudios secundarios y con estudios primarios son los que más sienten esa necesidad.
67. Los principales temas origen de los conflictos entre padres e hijos son la falta de tiempo para el diálogo, los malos modos, el carácter de los padres y los horarios de llegada a casa. Los temas que menos provocan los conflictos son de menos a más, las formas de vestir, los gatos, padres poco comprensivos y el alcohol y el tabaco.

Puntos fuertes:

- Los padres creen en el diálogo como forma de resolver los conflictos.

Aspectos a mejorar:

- Los hijos deben respetar más las normas de casa.
-

En general, la percepción que tiene los padres sobre el clima del colegio de sus hijos/as es bueno, aunque los porcentajes de satisfacción se quedan en torno al 75%, lo que pone de relieve “otro” porcentaje de padres que tienen una percepción negativa.

Las actividades de convivencia entre colegio y familia no obtienen porcentajes altos.

Los padres no tienen suficiente conocimiento de las normas de disciplina del colegio de su hijo/a.

En relación al cuestionario abierto

1. Casi la mitad de los alumnos entrevistados considerados como “conflictivos” tiene familia monoparental.
2. Más de la mitad de las familias de los alumnos “conflictivos” tienen más de 4 miembros.
3. El trabajo de los padres es bastante heterogéneo. Las madres suelen ser amas de casa.
4. Se pone de relieve que un porcentaje importante de alumnos tienen mala comunicación con los padres, en especial, con el padre.
5. Hay un porcentaje importante de alumnos que expresan que las relaciones con sus padres no son buenas, especialmente, con el padre.
6. Los alumnos no quieren cambiar nada de su situación familiar, pero también un porcentaje importante desea que la familia esté más unida y se dé más comunicación.
7. Un tercio de los entrevistados manifiestan que sus relaciones con la familia no son buenas.
8. Las cualidades que más se valoran en la familia son estar unidas, la humildad, la alegría, el diálogo y la comprensión.
9. Los hijos piden de sus padres que esté más unida, que se dé más diálogo, que haya menos problemas y que mejore la situación económica. Otro porcentaje importante dice que no desea que cambie nada.
10. Lo que más le gusta de su familia es la unidad y la humildad. A más distancia la comprensión y el apoyo que recibe.
11. Lo que menos les gusta de su familia son las peleas, las discusiones, y las limitaciones que les ponen sus padres.
12. Hay un sentimiento generalizado entre los entrevistados de sentirse felices. La madre es muy importante en la construcción de la autoestima.
13. Las personas más importantes para los hijos son la familia, especialmente la madre. También los hermanos tienen un papel importante.

14. La familia desestructurada es el principal motivo de conductas violentas de los hijos.
15. Los lugares donde tienen lugar las conductas violentas de los alumnos suelen ser fuera (cerca del colegio), en el aula y el espacio para el de recreo.
16. El tema de las drogas es visto como “tabú”, aunque el profesorado sospecha que detrás de algunas conductas violentas de los alumnos esté el consumo de drogas.

CAPÍTULO VII

PROPUESTAS

A continuación procedemos a presentar las propuestas derivadas de nuestra investigación, con el claro objetivo de contribuir a la mejora de la convivencia escolar en los colegios de Paraguay.

Pretendemos que las propuestas obedezcan a criterios de realidad, coherencia y viabilidad. En este sentido no nos limitamos a presentar sólo la propuesta, sino que vamos un poco más allá a diseñar en qué consistiría su elaboración y puesta en práctica.

Para facilitar las propuestas que hacemos como consecuencia de las conclusiones a las que llegamos con nuestra investigación, las reflejamos en el siguiente gráfico.

Figura 30. Plan de mejora de la convivencia escolar (Paraguay).



CREACIÓN DE UN OBSERVATORIO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN PARAGUAY

Proponemos la creación de un Observatorio para la Convivencia Escolar en los Colegios de Paraguay, como órgano de carácter consultivo adscrito al Ministerio de Educación y Cultura.

El Observatorio se concibe como un instrumento, al servicio de toda la comunidad educativa, que permita el conocimiento, análisis y evaluación-valoración de los problemas de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, con el fin de planificar y coordinar la intervención para la resolución y prevención de los conflictos.

La *finalidad* del Observatorio será la de contribuir a la mejora del clima escolar en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, favoreciendo la convivencia en la comunidad escolar, fomentando la resolución pacífica de los conflictos y promoviendo la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndose así en «escuelas promotoras de la paz».

El observatorio deberá asumir las siguientes *funciones*:

- a) Impulsar la creación de un sistema de información que permita la evaluación de la situación de conflictividad y su evolución, la difusión de los datos, las experiencias de los centros y el asesoramiento en la materia para las posibles actuaciones.
- b) Estudio sistemático de la convivencia en los centros docentes.
- c) Actuar como órgano permanente de recogida y análisis de la información de diferentes fuentes nacionales e internacionales, promoviendo la investigación sobre corrientes y tendencias.
- d) Intervenir, a partir de los datos recogidos, para proponer soluciones concretas y susceptibles de aplicación, tales como:
 - La formación del profesorado en materia de resolución de conflictos y en la prevención de los mismos.
 - La elaboración de modelos de convivencia facilitando a la comunidad educativa estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.
 - La mediación en los conflictos escolares que requieran de la intervención del Observatorio.
- e) Orientar al personal docente, alumnado y familias en las materias propias del Observatorio.

El Observatorio para la Convivencia Escolar en los Colegios de Paraguay estará integrado por el Pleno del que formará, además de autoridades del País, representantes de los Ministerios Educación y Cultura, Salud Pública y Bienestar Social, Ministerio de Justicia y Trabajo y Ministerio del Interior....

Asimismo contará el Observatorio con una Comisión de Expertos. La Comisión dará soporte técnico al Pleno y facilitará el desarrollo de las líneas de trabajo fijadas por éste. Estará formada por expertos y especialistas de reconocido prestigio en la materia, dirigidos por el Ministro de Educación y Cultura. La Comisión de Expertos tendrá las siguientes funciones:

- a) Asesorar, proponer la realización de estudios e investigaciones, analizar la información obtenida en cuanto a la organización y el funcionamiento de los centros para conocer la situación de los casos de conflictividad y proponer medidas de actuación.
- b) Proponer el desarrollo de proyectos de mejora y dar apoyo a los mismos desde las funciones atribuidas a las unidades que representan.
- c) Propiciar la difusión de información a los centros que necesiten herramientas para la gestión de la conflictividad en sus aulas y su prevención.

PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado resulta imprescindible para desarrollar competencias específicas de la profesionalidad docente relacionadas con la gestión del aula, así como competencias institucionales y actitudinales.

El Plan de Formación debe tener por objeto mejorar la gestión del aula para la promoción de la convivencia, el aprendizaje constructivo, y la adquisición de habilidades para los procesos de negociación y mediación. Una de sus líneas prioritarias de actuación deberá tener como objetivo el formar al profesorado en las diversas estrategias, técnicas y recursos para la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia en los centros docentes.

El Plan de Formación del Profesorado debe contemplar las siguientes actuaciones:

1. Formación inicial del profesorado.
2. Formación continua del profesorado.

Coincidimos en la necesidad de que la formación inicial del maestro, impartida por los Institutos de Formación Docente, pase a tener un carácter de licenciatura. Consideramos necesaria la creación de Facultades de Educación donde se imparta la licenciatura de Maestro. Esto implicaría la formación de los maestros en el ámbito de la investigación y el acceso a la programas de doctorado.

En el nuevo currículo de la licenciatura de Maestro se debería incluir materias relacionadas con la orientación y tutoría como modelos de orientación, técnicas en la resolución de conflictos, técnicas de orientación, programas de orientación, evaluación de programas, dinámica grupal y clima de aula, orientación familiar, metodología de la investigación, entre otras.

En cuanto a la formación continua, teniendo en cuenta el desarrollo profesional docente, se realizarán actuaciones formativas destinadas a diversos perfiles: docentes de reciente ingreso en la función pública, docentes que realicen funciones de equipos directivos, docentes con función tutorial, docentes pertenecientes al Cuerpo de Supervisión educativa, asesores, etc.

Para cada colectivo se desarrollan los siguientes tipos de acciones formativas:

- Jornadas de sensibilización e intercambio de experiencias y buenas prácticas docentes y difusión de recursos y materiales.
- Cursos, que incluyen una formación técnica y la experimentación en el aula.
- Seminarios y grupos de trabajo para la investigación y la creación de materiales sobre temáticas concretas.
- Formación en centros, que facilitan la concreción de la formación en la práctica docente diaria.

El plan de actuación de formación del profesorado se concretará en actuaciones distribuidas geográficamente, por Departamentos, de forma que se garantice la proximidad y la adecuación al entorno de cada comunidad educativa.

FOMENTO DE LAS TUTORÍAS: PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

La orientación educativa, entendida como un proceso de ayuda al alumnado en su proceso de desarrollo académico y personal, constituye un importante factor de calidad para el sistema educativo paraguayo, contribuyendo a proporcionar al alumnado una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Conscientes del valor de la orientación educativa para promover la innovación y la mejora escolar, sobre todo, para la prevención e intervención antes situaciones de violencia escolar, proponemos al Ministerio de Educación y Cultura que dé un fuerte impulso a la Orientación Educativa en Paraguay, mejorando la calidad del asesoramiento ofrecido a los colegios y a todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido proponemos la potenciación y la creación de:

- a) La acción tutorial (aula).
- b) Departamento de Orientación (colegio).
- c) Equipos de Orientación (sectores).

Para ello será necesario crear planes de orientación y planes de acción tutorial. Dentro del Proyecto Pedagógico Institucional (Plan Operativo Anual) de cada Colegio se incluirá el Plan de Orientación y Acción Tutorial en colaboración de con un Equipo Técnico de Colaboración Pedagógica, así como con el profesorado que ostenta las tutorías.

En este sentido, el Plan de Orientación y Acción Tutorial constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula, a medio y largo plazo, el conjunto de actuaciones del equipo docente, de un centro educativo, relacionadas con los objetivos de la orientación y la acción tutorial que, de manera coordinada, se propongan para las distintas etapas y enseñanzas impartidas en el colegio en coherencia con el Proyecto Pedagógico Institucional.

La *Acción Tutorial* desde una perspectiva global, se extiende más allá de la labor desarrollada por tutores y profesorado en este ámbito. Surge para garantizar la coherencia entre las intervenciones que se desarrollen en grupos de un mismo nivel educativo. Además debe responder a la necesidad de asesoramiento en la función tutorial por parte del Departamento de Orientación como estructura de apoyo a la educación en los colegios de Paraguay.

El *Departamento de Orientación* se encargará de manera especial de las funciones de organización de la orientación educativa, del plan de acción tutorial, de acuerdo con los criterios establecidos por Consejo de Profesores, las aportaciones de los tutores y las directrices del Equipo Técnico Pedagógico.

El *Equipo de Orientación Educativa* es un servicio de apoyo externo al colegio que ofrece una orientación educativa y técnica a la institución escolar: alumnos, profesores y familia.

Estará compuesto por distintos profesionales especializados en la intervención educativa (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, logopedas y profesores de apoyo).

Este equipo trabajará a través del asesoramiento y orientación educativa, en distintos ámbitos, por una parte, atendiendo a la población escolar en los centros y, por otra, en el sector (área geográfica) donde se ubica, coordinándose con los distintos servicios para optimizar las respuestas a las necesidades detectadas.

La orientación deberá ser algo conscientemente planificado, que marque unos objetivos, a partir del análisis de una realidad dada, y que, para la consecución de éstos, programe actuaciones concretas, diseñe estrategias específicas y organice los espacios y el tiempo en que se desarrollará lo planificado. Además deberá contemplar una evaluación y seguimiento necesarios para constatar el nivel de alcance de los objetivos, así como las propuestas de mejora.

PLANES DE CONVIVENCIA

Se pondrán en marcha Planes de Convivencia en los colegios para abordar la prevención de situaciones conflictivas, la resolución pacífica de las mismas, tanto desde el enfoque preventivo como desde la intervención.

Un plan de convivencia debe pasar por las siguientes fases:

- a) Justificación del mismo:
 - Por el interés de la sociedad paraguaya.
 - El desarrollo integral de los alumnos.
 - Nuevas exigencias que demandan nuevas respuestas.
 - El acoso entre escolares.
 - Las dificultades para dar clase.
 - La incidencia en el profesorado:

- Desarrollo de competencias básicas (interpersonal, social y cívica):
 - Como relacionarse con los demás.
 - Cooperar y comprometerse.
 - Afrontar los conflictos.
 - Empatía.
 - Aceptar las diferencias.
 - Ser tolerantes.
 - Participar activamente en la vida cívica.
 - Comprender la realidad social en el mundo en que se vive.
 - Mostrar solidaridad, habilidades de negociación, asertividad, etc.).
- b) Contextualización:
 - Del colegio.
 - Del entorno.
 - Aspectos socioeconómicos y educativos.
 - Características del alumnado.
 - Los destinatarios del mismo (alumnado, profesorado, padres).
- c) Los objetivos (entre los que se pueden recoger):
 - Conseguir la integración de todo el alumnado.
 - Fomentar la implicación de las familias.
 - Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
 - Prevenir los conflictos, intervenir en los conflictos, etc.
- d) Las acciones y actividades (tanto para la prevención como para la intervención).
- e) Temporalización.
- f) Asignación de responsabilidades.
- g) Recursos (medios humanos y materiales).
- h) Evaluación y seguimiento.

VIGILANCIA Y CONTROL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Creación dentro del Cuerpo de Policía Nacional de Paraguay de una sección denominada "Policía de Proximidad", con la que se pretende integrar, en las zonas cercanas a los centros educativos, a un agente que sea conocido por los alumnos y considerado como

miembro cercano al entorno. Su función es básica educativa, orientadora, informativa, desde la prevención e intervención en situaciones necesarias.

Se trataría de una Policía con formación específica en violencia escolar (no solo reciben formación teórica sino práctica), con funciones tales como:

- Saber actuar ante una agresión de menores o agresión a un profesor.
- Detectar el absentismo escolar.
- Control y vigilancia de aquellos lugares frecuentados por dichos jóvenes, en horarios escolares: identificación de los mismos, hablar con ellos, si procede acompañarlos al colegio o al domicilio e informar a los padres y tutores.
- Cómo saber detectar casos de *bullying*.
- Conocer la legislación aplicable, los delitos y faltas relacionados con la violencia escolar, la tipificación del *bullying*, la edad penal del acosador, la responsabilidad civil de los actores y de los centros escolares, etc.

CREACIÓN DE UNA COMISIÓN DE CONVIVENCIA

Los colegios educativos elaborarán un Plan de Convivencia en el que estén representados todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familia).

El Plan de Convivencia, a título de sugerencia, incluirá los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el colegio y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- b) Establecimiento de las normas de convivencia generales del centro y particulares de acuerdo con la normativa establecida.
- c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la Comisión de Convivencia.
- d) Medidas a aplicar en el colegio para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- e) Programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.
- f) Estrategias y procedimientos para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan.
- g) Funciones de los delegados del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado o entre éste y algún miembro del equipo docente, promoviendo su colaboración con el tutor/a del grupo.

- h) Actuaciones previstas para la consecución de los objetivos, explicitando para cada una de ellas las personas responsables, los recursos disponibles y los procedimientos a seguir.
- i) Actuaciones conjuntas con equipos docentes, de coordinación, tutores, etc.
- j) Actuaciones específicas para la prevención y tratamiento de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

Entre las *funciones* que de la Comisión de Convivencia sugerimos las siguientes:

- a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Adoptar medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas del colegio.
- c) Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción que faciliten la integración de todos los alumnos.
- d) Mediar en los conflictos planteados.
- e) Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las medidas disciplinarias/educativas en los términos que hayan sido impuestas.

ACUERDOS CON ORGANISMOS E INSTITUCIONES

Establecer un plan de colaboración con los siguientes organismos e instituciones paraguayas:

- Ministerio de Educación y Cultura
- Ministerio de Justicia y Trabajo
- Ministerio del Interior
- Ministerio de Salud Pública y Seguridad Social
- Viceministerio de la Juventud
- Secretaría de la Niñez y Adolescencia
- Defensoría del Pueblo.
- Instituciones Sindicales representativas del profesorado: Federación de Educadores del Paraguay (FEP), Organización de Trabajadores de la Educación Paraguay (OTEP), Sindicato Nacional (UNE-SN); alumnado: Federación Nacional de Estudiantes Secundario (FENAES).

CREACIÓN DE UNA BASE DE DATOS

Impulsar la investigación en el ámbito de la violencia escolar y crear una base de datos en el Ministerio de Educación y Cultura donde haya constancia de las investigaciones que se realizan, que permita el almacenamiento y recuperación rápida de la información, la organización y la difusión de manera que puedan estar a disposición de todos los usuarios, a fin de una mayor racionalidad en el momento de plantear proyectos de investigación.

PRESTACIONES SOCIALES

Estamos convencidos por nuestra experiencia que la “corrección” de las conductas violentas mediante castigos tiene poco éxito, tan sólo un fin inmediato. En consecuencia, desde planteamientos más educativos, proponemos como una acción más que aquellos alumnos que tengan comportamientos agresivos realicen actividades como prestaciones sociales a la comunidad (atención a minusválidos físicos y sensoriales, tercera edad, atención a la infancia, ayudas a domicilio, tareas domésticas...). Estas acciones -que tendrán un seguimiento- deberán servir para mejorar las destrezas, el autoconcepto, el control de las emociones, las habilidades sociales. Para llevar a cabo estas acciones habrá que contar con el consentimiento del alumno, familia o tutores y acuerdo con la intendencia (mediante una negociación).

PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Consideramos pertinente continuar la investigación en las siguientes líneas:

Realizar historias de vida y estudios de casos para profundizar más en el perfil de los escolares que presentan conductas violentas.

Estudiar las nuevas formas de acoso escolar entre compañeros (*ciberbullying*) a través de las tecnologías de la información y la comunicación (celular y red de internet).

Determinar la relación que se puede dar entre violencia escolar y actividad física y deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, L., Allen, J., Carlson, V. y Cichetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En D. Cichetti, V. Carlson (eds.), *Child maltreatment*, pp. 579-620. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Abramobay, M. (2005). Violencia en la escuela: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 53-66.
- Abramobay, M. y Rua, M das G. (2002). *Violences in the Schools*. Basilea: UNESCO. aggression. *Child Development*, 57, pp. 312-319.
- Ainsworth, M. (1980). Attachment and child abuse. En G. Gerbner; C. Ross, and E. Zigler. (eds.), *Child abuse. An agenda for action*. New York: Oxford University Press, pp. 35-47.
- Ainsworth, M. D. y Bell, S. M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), pp. 139-153.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate. A Review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 368-420.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2007). La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado. En *Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos. Guía de consulta*, pp. 1-37. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), pp. 205-227.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Cátedra.
- Arkin, H. y Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. New York: Barnes & Noble.

- Asher, S. R., y Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, pp. 500-505.
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Baird, J. R. y Mitchell, I. J. (1993). *Improving the quality of teaching and learning. An Australian case study - The Peel Project*. Melbourne: Monash University Printery.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian Middle School Students, *School Psychology International*, 19(4), pp. 361-374.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R. G. Geen y E. I. Donnerstein (eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, vol. 1, pp. 1-40. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la Delincuencia*. México: Trillas.
- Baridón Chauvie, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze, Uruguay*. Tesis Doctoral Universidad de Alcalá.
- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum.
- Baron, R. A., y Richarson, D. R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
- Baumrind, D. (1979). *Sex-related socialization effects: Meet. Soc. Res. Child Dev.* San Francisco.
- Beall, A. E. (1993). A social constructionist view of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (eds.), *The psychology of gender*. New York: Guilford Press, pp. 127-147.
- Beall, A. E. y Sternberg, R. J. (eds.) (1993). *The psychology of gender*. New York:
- Becker, B. J. (1986). Influence again: An examination of reviews and studies of gender differences in social influence. En J. S. Hyde y M. C. Linn (eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*, pp. 178-209. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Beere, C. A. (1983). Instruments and measures in changing, diverse society, En B. L. Richardson & J. Wirenberg (eds.), *Sex role research: Measuring social change*. New York: Praeger.
- Beere, C. A. (1990). *Gender roles: A Handbook of test and measures*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Bell, N., y Carver, W. (1980). A reevaluation of gender label effects: Expectant mother's responses to infants. *Child Development*, 51, pp. 925-927.
- Belsky, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, pp. 320-335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, pp. 413-434.
- Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Benites, L., Corozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., y Zapata, L. (2012). La convivencia escolar: Una estrategia de intervención en bullying. En L. Benites Morales, *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp. 75-104. Dennis Morzán Delgado, Impresiones & Empastes. Lima (Perú).
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de los datos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 42(2), pp. 151-170.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Berkowitz L. 1993. Pain and aggression: some findings and implications. *Motivation and Emotion*, 17, pp. 277-93.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, pp. 59-73.
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, pp. 1135-1144.
- Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression, pp. 3-15. En P. F. Brain & D. Benton (eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research*. Amsterdam. New York. Oxford: Elsevier. North Holland.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression. A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81(2), pp. 165-176.

- Bertalanffy, L. Von (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Besley, B. (2008). Cyberbullying: An Emerging Threat to the “always on” Generation. *Canadian Teacher Magazine*, pp. 18-20.
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Björkqvist, K. 1997. The inevitability of conflict but not of violence: Theoretical considerations on conflict and aggression. Ed. D. P. Fry and K. Björkqvist. *Mahwah Cultural variation in conflict resolution*, pp. 9-23. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blaya, C. (2001): Climatscolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, pp. 159-177. En E. Debarbieux y C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, pp.159-177. París: ESFÉditeurs.
- Bliss, J. R. (1993): Building Open Climates in Urban Schools. En P. B. Forsyth., M. Tallerico (eds.), *City Schools, leading the way*, pp. 131-145. Newbury Park, Corwin Press.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss: Vol. 1: Attachment*. London: Penguin.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance. En M. J. Mahoney and A. Freeman (eds.), *Cognition and psychotherapy*, pp. 181-200. New York and London: Plenum Publishing Corporation.
- Brain, P. F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. En A. J. Reis, Jr. y J. A. Roth (Eds.). *Understanding and control of biobehavioral influences on violence*, vol. 2, pp. 177-244. Washington, DC: National Academy Press.
- Brain, P. F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence, pp. 177-244. En A. J. Reis, Jr. y J. A. Roth (Eds.). *Understanding and control of biobehavioral influences on violence*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brim, O. G. (1975). Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45 (4), pp. 516-524.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buehler, R. E.; Patterson, G. R., y Furniss, J. M. (1966). The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behavior Research and Therapy*, 4, pp. 157-167.
- Buelga, S. y Lila, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.

- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), pp. 91-102.
- Bugeda, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York. Wiley.
- Buss, A. H. (1971). Aggression pays. En J. L. Singer (ed.), *The control of aggression and violence*, pp. 112-130. New York: Academic Press.
- Buscà, F. (2004). *Educación física escolar y transversalidad curricular. Un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Buvinić, M., Morrison, A., y Shifter, M. (2010). *La violencia en América Latina y Caribe: Un marco de referencia para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cabrera Murcia, E. (2005) Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 49-54.
- Cajigas, N., Luzardo, M. Yugo, M. (2009) ¿Es la depresión la contracara de la agresión? Un estudio en estudiantes uruguayos de enseñanza media. En C. Berger y C. Lisboa (ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, pp. 183-209. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Caravita, S. (2004). *L'alunno prepotente*. Brescia: La Scuola.
- Carlson, T. (1994). *Why students hate, tolerate, or love Gym: a study of attitude formation and associated behavior in physical education*. Tesis doctoral: Universidad de Massachusetts.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through action-research*. Victoria: University Press.
- Casamayor, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales 11 psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Cattell, R. B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. En J. R. Nesselroade and R. B. Cattell (eds.) *Handbook of multivariate experimental psychology*. New York: Plenum Press, pp. 131-203.
- Cava, M^a J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), pp. 367-373.
- Cerda Gutiérrez, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cepeda, E., Pacheco, P. N., García, L., y Piraquive, J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), pp. 517-528.

- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas de bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicológica*, 94, pp. 49-59.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 2, pp. 27-34.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1990). *La agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Murcia, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*. 13(2), pp. 294-301.
- Chagas-Dorrey, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), pp. 1071-1082.
- Chávez Rodríguez, A. M^a (2012). *Modelo Integral para la Atención y Prevención de la Violencia Escolar*. Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH).
- Chermack, S. T., & Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggress. Behav.*, 25, pp. 255-267.
- Chinn, S., y Burney, P. (1987). *On measuring repeatability of data from self-administered questionnaires*. *Int J. Epidemiol.*, 16(1), pp. 121-127.
- Cicchetti, D. (1987): Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), pp. 837-845.
- Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En D. Cicchetti y V. Carlson (eds.), *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, pp. 377-431.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, pp. 181-208.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M^a V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo de aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, XIV (2), pp. 21-30.
- CIDE (1995): *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Coie, J. D. and Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, 54, pp. 1400-1416.

- Colás, P. y Rebollo, M. A., (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, 346, pp. 15-33.
- Cook, T., y Reichardt, Ch. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), pp. 11-52.
- Costoya, M. G. (coord.) (2010). *La violencia en las escuelas: Un levantamiento desde la mirada de los alumnos II*. Ministerio de la Nación. UNSAM (Universidad Nacional de San Martín).
- Crick, N. R. y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 74-101.
- Cronbach, L. J. (1975). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychology*, 12, pp. 671-684.
- Cronbach, L. J. 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Chui, H. N., y Chambi, J. J. (2009). Violencia escolar: formas de prevenir y mitigar. *Investigación Educativa*, 13(23), pp. 57-66.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Davitz, J. R. (1952). The effects of previous training on postfrustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 309-315.
- De Miguel, M. (1999). Evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 345-348.
- Debarbieux, E. (2001). *Violencia escolar: un problema mundial*. El Correo de la Unesco. París: Unesco.
- Debarbieux, E. y Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue Française de Pédagogie*, 123, pp. 93-121.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, pp. 497-514.
- Del Barrio, C., van der Meulen, K. y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, 1(3), pp. 37-69.

- Del Val, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En A. De la Orden (ed.), *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 133-137.
- Defensor del Pueblo (2007). *Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, pp. 54-58.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, pp. 162-170.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, pp. 1386-1399.
- Dodge, K. A. y Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, pp. 620-635.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Domínguez, R. y García, S. (2003). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. Madrid: Universidad Carlos I.
- Donnerstein (eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, vol. 1. New York: Academic Press, pp. 1-40.
- Emmons, C. L., Comer, J. P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.), *Rallying the whole village*, pp. 27-41. Nueva York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Escudero, T. (2005-06). Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8-9, pp. 179-199.
- Escudero, T. (1996). *Proyecto Docente e Investigador*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Espot, M^a R. (2010). Reforzar la autoridad del profesor. *La Vall*, 14, pp. 31-32.

- Estévez, E., Murgu, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, pp. 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, pp. 183-196.
- Estévez López, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Servicios Publicaciones Universidad de Valencia.
- Etxeberría, F., Esteve, J. M., y Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega, (coord) *Conflicto, violencia y Educación*, pp. 49-77. *Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Cajamurcia.
- Everston, C. M., Emmer, E. T. y Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn y Bacon.
- Félix, V., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). *Información psicológica*, 94, pp. 36-48.
- Fernández Díaz, L. M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, D. (2012). *El acoso escolar, Ley nº 4633/12 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas y subvencionadas*. Paraguay. Edición propia.
- Fernández, D. (2012). *El acoso escolar, Ley nº 4633/12 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas y subvencionadas*. Paraguay. Edición propia.
- Fernández, G. (Cord.) (2010). *La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención*. CPR de Avilés.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M.J., y Asensio, I. (1989). Concepto del clima institucional. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 32, pp. 2-4.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), pp. 18-33.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. Mussen (Ed.), *Carmichaels manual of Child psychology*, pp. 159-259. New York: Wiley
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child*
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate.Measuring Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Palmer Press.
- Freiberg, H. J., y Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. En H. J. Freiberg (ed.). *School Climate.Measuring Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, pp. 11-29. London: FalmerPress.

- Fink, A. (1995). *How to design surveys*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- García Llamas, J. L. (2003). *Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gaona, O. (2009). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar (Paraguay)*. BECA-UNICEF.
- Gaona, Ó. (2010). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar, Paraguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, pp. 51-62.
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment. *Journal of Marriage and the Family*, 39, pp. 721-735.
- García García, C. (2007). Elephant o algunas causas de la violencia adolescente. *Studium, Revista de Humanidades*, 13, pp. 87-95. Universidad de Valencia.
- Gázquez, J. J., Pérez, C., y Carrión J. J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18(2), pp. 97-105.
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey, *The handbook of social psychology*, (vol.II), New York: McGraw-Hill, pp. 317-56.
- Genovard, C., Gotzens, C. y Montane, J. (1981). *Psicología de la Educación. Una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: CEAC.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A. y Costabile, A. (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola, *Età evolutiva*, 53, pp. 73-80.
- Gerard, J. G., & Buehler, C. (1999). Multiple family risk factors and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 61, pp. 343-361.
- Goleman, K. (1997). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *RMIE*, 10(26), pp. 693-718.
- González, P., Reparaz, CH., Artuch, R., y Carrica, S. (2012). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. IDEA. *Revista del Consejo Escolar de Navarra*, 38, pp. 22-43.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- González, J., y Satiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: Características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), pp. 361-372.
- González, P., Raparaz, A. (2006). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Consejo Escolar de Navarra. Junta Superior de Educación.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, pp. 379-400.
- Guajardo García, C. (2008), Violencia en las escuelas. En C. Guajardo García (ed.), *Seguridad y prevención: La situación en Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*, 1(4), 308-314.
- Guba, E.G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y la práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. (Ed) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., y Le Compte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., Vargas J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), pp. 75-98.
- Guilford Press.
- Hartup, W. W., y DeWit, J. (1974). The development of aggression: Problems and perspectives, pp. 595-620. En J. de Wit & W. W. Hatup (eds.), *Determinans and origins of aggressive behavior*. The Hague: Mouton.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 393-416.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Herranz Ybarra, M. P. y García Torres, B. (1997). El desarrollo del apego. En A. Corral; F. Gutiérrez y M. P. Herranz (eds.), *Psicología Evolutiva*, Tomo I. Madrid, UNED, pp. 187-206.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., y Kottkamp, R. B. (1991): *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park-CA, Corwin Press.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press.

- Iborra, I. (2008). *Maltrato de personas mayores en la familia en España*. Valencia: Centro Reina Sofía, Serie Documentos, vol. 13.
- Iborra, I., y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia? *Criminología y Justicia*, 1, pp. 22-31.
- Iguartúa, J. y Humanes, M^a., L. (1999). *Teoría e investigación en comunicación*. Barcelona: Ed. Sint.
- Informe Mundial sobre Violencia y Salud (2002). *Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud*. Washington, D.C.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, pp. 193-204.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*, 29, pp. 115-126.
- Jessor, R., Turbin, M. S. y Costa, F. M. (2003). Adolescent Problem Behaviour in China and The United States: A Cross- National Study of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), pp. 329-360.
- Jiménez, A., B. y Correa, A., D. (2003). Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. Currículum. *Revista de Teoría. Investigación y Práctica Educativa*. 16, pp. 87-104.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, pp. 401-415.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Developmental Clinical Psychology and Psychiatry Series. London: Sage Publications
- Kenneth, T. W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. En M. D. Dunnette & L. M. Houg (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp. 651-717. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Kim, J. y Mueller, C. W. (1978). *Factor análisis; statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, California: Sage.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge
- Kornblit, A. L. (comp.) (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A. L. y Adaszko, D. (2007). Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17. NEES/UNCPBA, pp. 9-35.
- Kornblit, A., Adaszko, D., y Di Le, F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En CH. Berger y C. Lisboa (ed.), *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, pp. 109-137. Santiago de Chile: Universitaria.

- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido*. Paidós: Barcelona.
- Kuhn, T. S. (1971) [1962]. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, pp. 1-7.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. En B, Gauthier (editor), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, pp. 329-356. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Latiesa, M. (1994). Validez y fiabilidad de las investigaciones sociológicas. En M. García Ferrando, Ibáñez, J., y Alvira, F. *El análisis de la realidad social*, pp. 335-364. Madrid: Alianza Universidad.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lazzarin, M. G. y Zambianchi, E. (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milán: F. Angeli.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. En J.P. Deslauriers (editor), *Les méthodes de recherche qualitatives*, pp. 49-65. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Ledesma, R. N., y Valero-Mora, P. (2007). Determining the Number of Factors to Retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out Parallel Analysis. *Research & Evaluation*, 12(2), pp. 1-11.
- Lellis, M., Mozobancyk, S. y Cimmino, K. (2010). Investigación evaluativa de una estrategia de promoción de la salud en el ámbito escolar. *Anuario de Investigaciones*, Vol XVI, pp. 319-328.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills C.A.: Sage.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, p. 343-369.
- López, M. (2004). Revisión, análisis y evaluación de las teorías sobre la agresividad. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 74-78.
- Lorenz K. (1973). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI, 1971. Nueva edición Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace y World.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale: LEA.

- Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Argentina. En C. Guajardo García (ed.). *Seguridad y Prevención: La situación en Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Chile: Valente, pp. 97-113.
- Magno Da Silva, J. (2008) Escola sem bullying: ressignificando as relações humanas. *Presente! Revista de educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica*. Ano 16, 2, Junio, pp. 53- 57. Sao Pablo-Brasil.
- Magnusson, D. y Endler, N. S. (eds.)(1977). *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Main, N, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy*, pp. 95-124. Norwood, NJ: Ablex.
- Malamuth, N. M., y Briere, J. (1986). Sexual violence in the media: Indirect effects on aggression against women. *Journal of Social Issues*, 42(3), pp. 75-92
- Manners (ed.) (2006). *Quando il bullismo entra in classe*. Florencia: G. D'Anna.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón*, 57(2), pp. 37-49.
- Marchesi, A., y Pérez, E. A. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Marées von, N., y Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, SAGE Publications, 31(2), pp. 178-198.
- Marini F. y Mameli, C. (1999). *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci.
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM/IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA.
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad.
- Martínez. B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 64-67.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, pp. 30-39.

- Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Menesini, E. (2008). Il bullismo: uno dei volti del disagio in adolescenza, en F. CAMBI, F., M. G. Dell'orfanello y S. Landi, *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio*, pp. 91-106. Roma: Armando.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks (USA), Sage.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Milsom, A. & Gallo, L. (2006) Bullying in Middle School: Prevention and Intervention. *Middle School Journal*, January 2006, pp. 12-19.
- Minguez, D., y Tisnes, A. (2007). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas". En D. Mínguez (comp.), *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 33-72.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), pp. 193-219.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Comillas.
- Moreno Madrigal, C. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de prevención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), pp. 70-84.
- Moreno, M., Vacas, C., y Roa, J. M^a (2006). Victimización escolar y clima sociofamiliar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1), pp. 1-20.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barrall.
- Morin, J. (1985). *L'excellence technologique*. Paris: Editions Jean Picollec.
- Muñoz Abundes, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1195-1228.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1195-1228.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado de "redes semánticas naturales". SU importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, pp. 375-399.
- National League of Cities (1986). *Society and the adolescent in EE.UU.* New York: BasicBooks, 124.

- National League of Cities (1986). *Society and the adolescent in EE.UU.* New York: BasicBooks, 124.
- Nisbet, R. (1988). *The Present Age*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Noel, G., D'Ángelo, L., y Fernández, D. (coords.) (2009). *Estudio sobre las situaciones conflictivas y de violencia en escuelas secundarias de gestión pública y privada del área metropolitana de Buenos Aires*. FLACSO/SSA/ARGA.
- Nogueira, R. (2005) A prática de violencia entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 93-102.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometrics*. New York: McGraw-Hill.
- O' Moore, M., y Minton, S. (2003). Tackling violence in schools. A report from Ireland. En P. K. Smith, *Violence in school. The response in Europa*. London: Routledge Falmer, pp. 282-297.
- Oliverio Ferraris, A. (2008). *Piccoli bulli crescono: come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Milán: BUR
- Oliveros D., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), pp. 215-220.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.), *Human Development and Interactional Perspective*, pp. 353-365. Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools : Bullies and Whipping boys*. Washington, D. C., Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O' Moore, A. M. & Minton, S. J. (2003). Reshaping Young People's Attitudes Towards aggression and Bullying: Towards a Nationwide Intervention in Irish Schools. *Fourth International Conference of PhD Students, University of Miskolc*, Hungary, Aug, pp. 11-17. University of Miskolc, Hungary.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega, P. (2001). Presentación. En P. Ortega, (Coord) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, pp 1-28. Murcia. Cajamurcia.
- Ortega, R. (2000). A global, Ecological and Cultural Modelo for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.

- Ortega, R. (2000). A global, Ecological and Cultural Modelo for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.
- Ortega, R. Del Rey, R., y Mora-Mechán, J. A. (2001). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 41, pp. 95-113.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- Ortega, R. y otros (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 10(26), pp. 787-804.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2002). Working together to prevent school violence. The Spanish response. En P. K. Smith (ed.). *Violence in school. The response in Europe*, pp. 135-152. Londres: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, pp. 95-113.
- Ortega, R., Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31 (4), pp. 515-528.
- Osofsky, J. D. (1999). Domestic violence and children. The impact of violence on children. *The future of children*, 9(3), pp. 33-49.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Owen, J. M. y Rogers, P. J. (1999). *Program evaluation. Forms and approaches*. London: Sage Publications.
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a R. (2001). La violencia global: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 19-38.
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a R. (2012). La violencia escolar y sus causas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 19-38.
- Paredes, M^a (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Bogotá. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1), pp. 295-317.

- Paredes, M^a T., Álvarez, M. C., y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Bogotá. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1), pp. 295-317.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development*, pp. 547-642. New York: Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park, Sage.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001) Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (1), pp. 142-163.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pepler, D. J. and Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. En L. D. Eron, J. H. Gentry, and P. Schlegel, eds. *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Youth and Violence*, pp. 39-41.
- Pérez Algorta, G. (2004). Dinámica Bullying y Psicopatología adolescente. *Revista de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay*, 3, pp. 15 -25.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), pp. 259-281.
- Pérez, M^a C., Yuste, N., Lucas, F^a y Fajardo, M^a I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), pp. 39-47.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de educación personalizada*, pp. 404-418. Madrid: Rialp.
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perry, D., Perry, L., y Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57(3), pp. 700-711.
- Pestaña, M. H., y Gagueiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Síbaló.
- Petersen, A. y Davies, D. (1997). Psychology and the social construction of sex differences in theories of aggression. *Journal of Gender Studies*, 6(3), 309-320.
- Piéron, M. (1999). (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas y deportivas*. Barcelona: Inde.

- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Pinheiro, P. S. (2005). *Informe de América Latina en el Marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas sobre Violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Secretaría Regional de América Latina-UNICEF.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Pizzi, F. (2009). La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del bullying. *Bordón*, 60(4), pp. 31-40.
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situaciones de riesgo social, en Educación Social, *Revista de intervención socioeducativa*, 10, pp. 29-107.
- Porcar, M^a L. (2003). *Solución creativa de problemas*. Mendoza: EFE.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). School victimization: family environment, self-esteem, and life satisfaction from gender perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(1), pp. 5-12.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). School victimization: family environment, self-esteem, and life satisfaction from gender perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(1), pp. 5-12.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm an Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual*. London: The Falmer Press.
- Prat, F. y Soler, A. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Prieto García, P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *REMIE*, 10(27), pp. 1005-1026.
- Prieto, Q. M., Carrillo, J. C. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *RMIE*, 10(27), pp. 1027-1045.
- Pulido, R., y Martín, G. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, pp. 457-481.
- Putnam, L y Poole, M. (1987). Conflict and negotiation, en F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts y L. Porter (eds.), *Handbook of organizational organization: An interdisciplinary perspective*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 549-599.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Richardson y J. Wirttemberg (eds.), *Sex Roles Research*. New York: Praeger, pp. 215-248.

- Rieder, C., y Cichetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, pp. 382-393.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Albuerno, F., Cuesta, M., Hernández, R., Gómez, E., Jiménez, A. (2004). Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva de profesorado. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 9(1), pp. 12-27.
- Rodríguez, F. J. (2002). Violencia en la escuela. Análisis desde la perspectiva de la Educación Prosocial. En L. Benites (coord.), *Estrategias de Prevención e Intervención en la problemática psicosocial actual*. Lima: Instituto de Investigación Profesional de Psicología Universidad San Martín de Porres, pp. 16-60.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S., y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Botero, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí*. Instituto Popular de Capacitación-IPC.
- Ruiz, I. & Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), pp. 261-272.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. (2001). *L'educació intercultural a la secundària obligatòria: investigació avalutiva*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Saéz, R. (1996). Plan de investigación educativa. *Revista Complutense de investigación*, 7(2), 321-326.
- Salama, P. (2006). *La défi des inégalités, une comparaison économique Amérique latine/Asie*. Paris: La Découverte.
- Salama, P. (2008). Informe sobre la violencia en América Latina. *Revista de Economía Institucional*, 10(18), pp. 81-102.
- Sánchez Arroyo, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Sánchez Lacasa, (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Universidad de Murcia.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), pp. 353-370.
- Sánchez, F. (1997). *Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la Educación Física*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Deporte.

- Sanmartín J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de Campo*. Suplemento nº 40, pp. 11-30.
- Schaffer, H. R. y Emerson, P. E. (1964). *The development of social attachments in infancy*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, nº 3, serial nº 94.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Paris: Les Editions Ouvrieres.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, P. K. (coord.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London,
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. and Tippett, N. (2006). *An Investigation into Cyberbullying, its Forms, Awareness and Impact and the Relationship between Age and Gender in Cyberbullying*. Research Report published by DfES.
- Smorti, A., Menesini, E., Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in five-country comparatios. *Journal of cross-cultural Psychology*, 34(4), pp. 417-432.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park, Californis: Sage.
- Suñé, R. M^a (2009). *Los fundamentos éticos de la violencia revolucionaria. Una perspectiva sobre la violencia*. Universidad Pompeu Fabra.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., y Rodríguez, M^a. J. (1994). Perspectivas metodológicas de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 24, pp. 93-128.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (EMIE)*, 10(22), pp. 1165-1181.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, V. R. (2002). *Actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en los centros escolares. Estudio evaluativo de socialización y de adaptación escolar*. Proyecto Mundial España.

- Trow, M. (1957). Comment on Participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization*, 16, pp. 33-35.
- Urban, J. B. y Tronchim, W. (2009). The Role of Evaluation in Research-Practice Integration. Working Toward the «Golden Spike», *American Journal of Evaluation*, 30(4), pp. 538-553.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), pp. 7-23.
- VaelloOrts, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En A. Moreno González y M^a P. Soler Villalobos (Coords.), *Las disrupciones en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 83-100.
- Van de Vliert, E., y Hordijk, J. W. (1989). A theoretical position of compromising among other styles of conflict management. *The Journal of Social Psychology*, 129 (5), 681-690.
- Vander Zander, J. W. (1990). Agresión y conflicto. En J.W Vander. *Manual de Psicología Social* (pp. 361-402). Barcelona: Paidós.
- Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V. y Taboada, C. (2007). Un análisis de las interacciones en el aula. Estudio de caso de una profesora de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 61, pp. 69-83.
- Veiga, E. J., y Rodríguez, E. R. (2008). Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo. Una nueva perspectiva: Del observatorio autonómico al observatorio escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16, (1, 2), pp. 45-64.
- Vela Cuevas, M. (2007) El miedo como arma de dominación y sus manifestaciones en la vida cotidiana estadounidense, visto a través del documental *Bowling for Columbie* de Michael Moore. *Espacios Públicos*, 10(020), pp. 440-456. Universidad Autónoma del estado de México.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, 10(26), pp. 739-754.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, pp. 321-337.
- Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), pp. 3-56.
- Vieira, M. Fernández, I., y Quevedo, G. (1977). Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula. En E. Roland y E. Munte (eds.), *Bullying: an International Perspective*, pp. 4-51. Londres: David Fulton.
- Vieira, M., Fernández, I y Quevedo, G. (1977). Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula”, en E. Roland y E. Munte (eds.), *Bullying: an International Perspective*, Londres: David Fulton.

- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munhe (eds.), *Bullying. An International Perspective*, pp. 34-52. Londres: David Fulton.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentado la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. *UNESCO, La violencia de las escuelas en América Latina*. Brasilia, pp. 153-205.
- Von Marées, N., y Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools, *GermanSchool Psychology International*, 31, 2 de abril, pp. 178-198.
- Walker, J. (1989). *Violence and conflict resolution in school*. Strasbourg: European Council.
- Walker, J. & Evers, C. (1988). The epistemological unity of educational research. En J. P. Keeves (ed.), *Educational research methodology, measurement and evaluation: An international handbook*, pp. 28-36. Oxford, Pergamon.
- Watzlawick, P. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Weiner, N. (1971). *Cibernética*. Madrid: Guadiana de Publicaciones.
- Weis, C. H. (1991). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- Westling, M. (2002). A twolevelanalysisofclassroomclimate in relationto social context, groupcompositionandorganizationofspecialsupport. *Learning EnvironmentsResearch*, 5, pp. 253-274.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yuste, N., y Pérez, M^a C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1(2), pp. 19-27.
- Zabalza, M. A. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo. En G. Dominguez y I. Mesanza (Coords.). *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, pp. 263-302.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, Agosto, pp. 139-174.
- Zárate, L. O., y Cervantes, J. (2011). Violencia en niños de primaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), pp. 1-13.
- Zawadzki, N. (2007). Violencia en la infancia y adolescencia. *Pediatría (Asunción)*, 34 (1), pp. 34-45.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Aznar, D. I., Cáceres, M. P., y Hinojo, L. F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 164-177.
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art1.pdf>
- De la Cruz, L. (2012). Por violencia escolar, 50% aumentó planta de psicorientadores. *El Heraldo*. Co. Recuperado el 27 de noviembre de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/propertyvalue-33865.html>
- Díaz-Aguado, M^a J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado el 16 de marzo de 2012, de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/c3.pdf>
- Ayerbe Echeberria, P. (2003). *Indisciplina y violencia escolar: génesis y alternativas*. Recuperado el 16 de marzo de 2012, de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Revista_Indisciplina_y_violencia_escolar-Ayerbepdf.pdf
- Batista, Y. J., Román, G. A., Romero, P. M., y Salas, I. A. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/html/index-frames.html
- Benvenuti, P. (2003). *Violencia Juvenil y Delincuencia en la región de Latinoamérica*. Tesina presentada en London School of Economics. Recuperado el 26 de mayo de http://shinealight.org/Youth%20Violence_ESP.pdf
- Cano, S. (2008). *Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de http://eprints.ucm.es/9310/2/memoria_master_sol_cano.pdf
- Carvalho Malta, D. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência and Saúde Coletiva*, 15 (2). Recuperado El día 14 de mayo de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800011

- Centro Universitario de Estudios Sociales de Jerez (2007). *El 18% de los alumnos de la ESO en Andalucía, víctimas de la violencia en las aulas*. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de <http://www.libertaddigital.com/sociedad/el-18-de-los-alumnos-de-eso-en-andalucia-victima-de-la-violencia-en-las-aulas-1276351047/>
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 7. Recuperado el 23 de abril de 2011 desde: <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>
- De la Cruz, L. (2012, 25 de julio). Por violencia escolar, 50% aumentó planta de psicorientadores. *El Heraldo*. Co. Recuperado el 27 de noviembre de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/propertyvalue-33865.html>
- Defensor del Pueblo (UNICEF) (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)* Elaborado por C. del Barrio, A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M. J. De Dios y H. Gutiérrez, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado el 27 de marzo de 2012, de <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Espeagle, D. (2003) *Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group*. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de ERIC DIGEST <http://www.ericdigests.org/2003-4/bullying.html>
- Gómez Bahillo, C. (coord.) (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 14 de mayo de 2011, de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/Investigacion_Convivencia.pdf
- González Tornaría M. (2006) *Familias y centros educativos. Buscando puntos de encuentro frente al hostigamiento*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. Recuperado el 17 de enero de 2012, de www.espaciotodobien.com/publicaciones.html
- Instituto Europeo Campus Stellae (2010). *La investigación del acoso escolar en: Europa*. Recuperado el 11 de mayo de 2011 desde: <http://violencia-genero-bullying-abusos.blogspot.com.es/2010/01/la-investigacion-del-acoso-escolar-en.html>
- Jiménez, E. (2006). *¿Crisis de autoridad en las aulas?* Recuperado el 2 de diciembre de 2012 en <http://www.educarueca.org/spip.php?article315>
- Lobo Espínola, M. (2011). *Gestión Institucional hacia el Bullying en Tercer Ciclo y Nivel Medio* (Colegio privado Santa Elena). Recuperado el 12 de abril de 2012 de http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/08/L_LoboEspinola_2011.pdf

- Morales, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 14. Recuperado el 23 de abril de 2011 desde: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Nielsen, H. D., y Kirk, D. H. (1974). Classroom climates . In H. J . Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance*, pp. 57-59. Berkeley :McCutchon Publishing.OCDE (2004). Taking fear out of schools: A report of an International Policy and Research Conference on School bullying and violence, Recuperado el 6 de febrero de <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>
- ONG Beatbullying (2008). *Violencia escolar: las cifras en el Reino Unido*. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de <http://e-academia.es/e-learning/violencia-escolar-las-cifras-en-el-reino-unido>
- ONG Plan Brasil (2010). *Bullying no Ambiente Escolar*. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&i_d_especial=521
- ONG Beatbullying (2008). *Violencia escolar: las cifras en el Reino Unido*. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de <http://e-academia.es/e-learning/violencia-escolar-las-cifras-en-el-reino-unido>
- Organización Mundial de la Salud (Ginebra). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 16 de mayo de 2012, de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract.es.pdf
- Ortega, R., Fernández, I. y Del Rey, R. (2002). Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España. Recuperado el 16 enero de 2012 en <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html>
- Palomero, E. (2012). *La violencia escolar y sus causas*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Pérez-Barco, M. J. (2012, 14 de mayo). ¿Tarea para padres o para hijos? ABC. Recuperado el 7 de diciembre de 2012 de <http://www.abc.es/20120511/familia-padres-hijos/abci-deberes-201205111126.html>
- Protocolo de Atención para los casos de violencia escolar y acoso escolar en las instituciones educativas independientes del Ministerio de Educación y Cultura (Paraguay). Recuperado el 20 de mayo de 2012 de <http://www.mec.gov.py/cms/resoluciones/413-resolucion-n-8353?idx=0>

- Rajmil, L. (2008). *Identificado el perfil de las víctimas de bullying en Europa*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2009/02/09/psiquiatriainfantil/1234204721.html>
- SEP-UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Shapiro, J. (2006). *Youth violence: the Problem and its Potential Solutions*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. Recuperado el 7 noviembre de 2012 de www.espaciotodobien.com/publicaciones.html
- Tharshis, T., y Huffman, L. (2004). 90% de niños de primaria son intimidados: Encuesta. *Abc NEWS*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://abcnews.go.com/Health/Healthday/story?id=4506556&page=1>
- Willard, N. (2006). *A Parents Guide to Cyber Bullying*. Center for Safe and Responsible Internet Use. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de Retrieved February 8, 2006, from <http://cyberbully.org/docs/cbctparents.pdf>

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA EN LOS COLEGIOS Y EN LAS FAMILIAS EN PARAGUAY*

Querido/a alumna:

Este cuestionario forma parte de un estudio en el que pretendemos conocer tu opinión acerca de las relaciones de convivencia que hay en los colegios y en la familia, a fin de poder mejorarlas. Para ello, solicitamos tu colaboración, pues tu opinión es muy importante.

Lee detenidamente las cuestiones que se plantean y responde a todas las preguntas, no dejes ninguna sin contestar.

Responde con sinceridad, pues nadie va a conocer tus respuestas.

Gracias por tu colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Hombre Mujer

Ahora responde a cada pregunta señalando con una X tu grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala:

- 1. Muy de acuerdo. 2. De acuerdo. 3. Indiferente. 4. En desacuerdo. 5. Muy en desacuerdo**

I. CLIMA EN EL COLEGIO

	1	2	3	4	5
1. Me siento bien en el colegio.....					
2. En el colegio nos enseñan a relacionarnos con los demás.....					
3. En mi aula hay un delegado que es el representante de la clase...					
4. Cuando hay un conflicto en el aula participo en su solución.....					
5. Mis profesores aplican las normas igual para todos.....					
6. En mi colegio no hay favoritismos.....					
7. En mi colegio no se da el maltrato entre compañeros.....					
8. Los alumnos respetamos la autoridad.....					
9. Los conflictos se resuelven de forma justa.....					
10. Se da mucha importancia a la violencia entre compañeros.....					
11. Las conductas violentas se resuelven con diálogo y acuerdo.....					

- **Ahora señala con una X (puedes marcar más de una), las conductas violentas que se dan entre compañeros:**

Cuando recibo la conducta violenta:

Me insultan, me critican.....	
Me pegan.....	
Me ignoran, me rechazan.....	
Me amenazan, me chantajejan...	
Me quitan cosas.....	
Me rompen cosas.....	

Cuando soy yo quien realiza conductas violentas:

Insulto, critico.....	
Pego.....	
Ignoro, rechazo.....	
Amenazo, chantajejo.....	
Quito cosas.....	
Rompo cosas.....	

II. CONVIVENCIA EN LA FAMILIA					
	1	2	3	4	5
12. En mi casa respeto las normas.....					
13. Mis padres colaboran en las tareas escolares.....					
14. Mis padres comparten conmigo el tiempo de ocio (hablar, actividades, etc.).....					
15. Cuando tengo problemas cuento con la ayuda de mis padres....					
16. Las normas de convivencia en mi casa las hemos acordado entre todos.....					
17. Cuando tengo problemas con mis padres los resolvemos mediante diálogo.....					

- **Ahora señala con una X (puedes marcar más de una), las principales causas de conflicto con mis padres:**

El horario de regresar a casa.....	
Los amigos/as que tengo.....	
Las tareas domésticas (ayudar en casa).....	
Mis estudios.....	
El consumo de tabaco.....	
El orden de mi habitación.....	
El consumo de alcohol.....	
Pedir dinero para mis gastos.....	

Los malos modos (gritos, contestaciones).....	
En qué gasto el dinero (celular, caprichos...).	

III. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS EN EL COLEGIO Y FORMAS DE RESOLVERLOS

	1	2	3	4	5
18. En mi colegio las relaciones entre alumnos y profesores deben mejorar.....					
19. En los últimos años ha aumentado la violencia en los colegios.....					
20. En mi colegio hay alumnos conflictivos.....					
21. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....					
22. Los conflictos deben ser tratados por todos (asesor, profesores, alumnos).....					
23. Los conflictos se resuelven en asesoría.....					
24. Los problemas con los padres se deben al carácter de los hijos (forma de ser)...					
25. A mi edad es normal tener problemas con los padres.....					
26. Los alumnos manifiestan comportamientos agresivos hacia los profesores.....					

- Ahora señala con una X (puedes marcar más de una), las conductas violentas del profesorado hacia los alumnos:

Intimidar con amenaza al alumno	
Insultar al alumno.....	
Tener capricho con alumno.....	
Ridiculizar al alumno.....	
Ignorar al alumno.....	

- Ahora señala con una X (puedes marcar más de una), las conductas violentas de los alumnos hacia los profesores:

Comportamientos que impiden dar la clase	
Romper material del colegio.....	
Quitar material del colegio.....	
Agredir a los profesores.....	
Faltar el respeto a los profesores.....	
No hacer caso a los profesores.....	

(*) Adaptación de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003).

CUESTIONARIO PARA PROFESORES SOBRE CONVIVENCIA EN LOS COLEGIOS*

Querido profesor/a:

Este cuestionario forma parte de un estudio en el que pretendemos conocer su opinión acerca de las relaciones de convivencia que hay en los colegios y en la familia, a fin de poder mejorarlas. Para ello, solicitamos su colaboración, pues su opinión es muy importante.

Lea detenidamente las cuestiones que se plantean y responda a todas las preguntas, no deje ninguna sin contestar.

Responda con sinceridad, pues nadie va a conocer sus respuestas.

Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____

Años de docencia: _____

Nivel de estudios:

Profesor Nivel Educación Básica Profesor Nivel Medio Profesor Nivel Universitario

Ahora responda a cada pregunta señalando con una X su grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala:

- 1. Muy de acuerdo. 2. De acuerdo. 3. Indiferente.
4. En desacuerdo. 5. Muy en desacuerdo**

I. CLIMA EN EL COLEGIO

	1	2	3	4	5
1. Me siento bien en el colegio.....					
2. Tengo buenas relaciones con los compañeros.....					
3. En mi colegio las relaciones entre profesores y alumnos deben mejorar.....					
4. En mi clase los profesores y alumnos hemos elaborado unas normas.....					
5. En mi clase se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se originan en el aula.....					
6. Se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el colegio.....					
7. Las normas de disciplina del colegio me parecen adecuadas.....					
8. Los profesores deben mejorar el orden en las clases.....					

9. En mi colegio se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.....					
10. En mi colegio se da importancia cuando un alumno molesta a otro de forma habitual.....					

II. MANIFIESTACIONES VIOLENTAS

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), si algún alumno/a suyo ha recibido de un compañero/a alguna de estas conductas:

No se dan conducta violentas.....	
Se dan agresiones verbales.....	
Destrozos de material y mobiliario.....	
Se producen robos.....	
Aislamiento.....	
Agresiones físicas.....	
Se dan amenazas.....	

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), si algún profesor/a ha recibido de un alumno/a alguna de estas conductas:

Falta de respeto al profesor.....	
Agresión al profesor.....	
Destrozos de material y mobiliario.....	
Robos.....	
Romper el material del profesor.....	
Conductas disruptivas (molestar, cortar las clases, no aceptar las normas.....)	

III. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS Y FORMAS DE ABORDARLOS

	1	2	3	4	5
11. Los profesores eluden sus responsabilidades.....					
12. Hay alumnos muy conflictivos.....					
13. Los alumnos están acostumbrados a que en casa le dejen hacer lo que quieran.....					
14. Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.....					
15. En los colegios siempre ha habido violencia.....					
16. Hay familias demasiado permisivas.....					
17. Se debería formar a los profesores en resolver problemas de violencia.....					
18. Los profesores son demasiado intolerantes.....					
19. Cuando surge algún conflicto en el colegio se resuelve de forma justa.....					

20. Debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas.....					
21. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del colegio.....					
22. Los conflictos se resuelven dialogando y llegando a acuerdos.....					
23. Los conflictos se resuelven con castigos y sanciones.....					
24. Los conflictos se resuelven tratándolo entre todos (profesores, alumnos, asesores.....)					
25. Los conflictos se resuelven tratándolos en horas de asesoría.....					

IV. OPINIÓN SOBRE LAS FAMILIAS

	1	2	3	4	5
26. Los padres se desentienden de la educación de sus hijos.....					
27. Los padres prestan atención a las actividades escolares de sus hijos.....					
28. Los padres colaboran en las tareas escolares de sus hijos.....					
29. En las familias hay poca comunicación entre padres e hijos.....					
30. La convivencia en las familias se ha deteriorado en los últimos años.....					

(*) Adaptación de IDEA y Marchesi (2003).

CUESTIONARIO PARA PADRES SOBRE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA*

Querido padre/madre:

Este cuestionario forma parte de un estudio en el que pretendemos conocer su opinión acerca de las relaciones de convivencia que hay en los colegios educativos y en la familia, a fin de poder mejorarlas. Para ello, solicitamos su colaboración, pues su opinión es muy importante.

Lea detenidamente las cuestiones que se plantean y responda a todas las preguntas, no deje ninguna sin contestar.

Responda con sinceridad, pues nadie va a conocer sus respuestas.

Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____

Nivel de estudios: Primarios Secundarios Formación Profesional
Universitarios

Ahora responda a cada pregunta señalando con una X su grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala:

- 1. Muy de acuerdo. 2. De acuerdo. 3. Indiferente.
4. En desacuerdo. 5. Muy en desacuerdo**

I. CLIMA EN EL COLEGIO

	1	2	3	4	5
1. Estoy satisfecho/a con que me hijo/a estudie en este colegio.....					
2. El colegio de mi hijo/a funciona bien.....					
3. Estoy satisfecho/a con las calificaciones de mi hijo/a.....					
4. Estoy de acuerdo con la actuación del equipo directivo.....					
5. Estoy satisfecho/a con la preparación que el colegio da a mi hijo/a.....					
6. Las relaciones de mi hijo/a con los profesores son buenas.....					
7. En el colegio se organizan actividades de convivencia con las familias.....					
8. En el colegio enseñan a mi hijo/a cómo relacionarse positivamente.....					

9. Si en el colegio hay algún problema de relación con mi hijo/a me lo comunica.....					
10. Conozco bien las normas de disciplina del colegio.....					

II. TIPOS DE CONFLICTOS Y FORMAS DE ABORDARLOS

11. En casa mi hijo/a respeta las normas.....					
12. En casa los conflictos se resuelven con diálogo y acuerdo.....					
13. Las conductas violentas en la escuela son conocidas por los padres.....					
14. Ayudo a mi hijo/a en las tareas escolares.....					
15. Comparto el tiempo de ocio con mis hijos.....					
16. Mis hijos tienen confianza para contarme sus problemas personales.....					
17. Las normas de convivencia en la familia son impuestas por los padres.....					
18. Mis hijos me cuentan sus problemas del colegio.....					
19. Mis relaciones con mis hijos/as son buenas.....					

Ahora señale con una X (puede marcar más de una), las siguientes conductas que se dan entre compañeros:

Se dan agresiones verbales.....	
Destrozos de material y mobiliario	
Se producen robos.....	
Aislamiento social.....	
Agresiones físicas.....	
Se dan amenazas.....	
No se dan conductas violentas.....	

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), las siguientes conductas que se dan de los profesores a los alumnos:

Tener capricho hacia el alumno/a	
Ridiculizar.....	
Insultar.....	
Intimidar con amenazas.....	
Agredir físicamente.....	
No se dan conductas violentas.....	

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), las conductas contrarias a la convivencia que se dan en el colegio por parte de los hijos:

Impedir dar la clase.....	
Falta de respeto a los profesores.....	

Agredir físicamente a sus compañeros.....	
Insultar a los compañeros.....	
Romper el material de los compañeros.....	
Romper el mobiliario del colegio.....	
Quitar cosas.....	
Agredir a los profesores.....	
Ninguna conducta mala.....	

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), en su opinión, cuáles son las causas de los conflictos en el colegio:

Hay alumnos conflictivos.....	
Hay familias demasiado permisivas.....	
Los alumnos no respetan la autoridad.....	
En los colegios siempre ha habido conflictos.....	
Los profesores no quieren responsabilidades.....	
No se enseña a resolver los problemas sin violencia	
Los profesores son demasiado “duros”	

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), en su opinión, cuando su hijo/a necesita ayuda ¿a quién se la pide?:

A los padres.....	
Al asesor/a.....	
A los amigos.....	
A algún profesor/a.....	
A los hermanos.....	
A nadie.....	
Mi hijo/a no ha tenido conflictos.....	

III. LA CONVIVENCIA EN LA FAMILIA

20. Debe mejorar el ambiente de estudio en el colegio.....					
21. Mis relaciones con los profesores deben mejorar.....					
22. Los profesores tienen conductas agresivas hacia los alumnos.....					
23. En el colegio de mi hijo/a hay alumnos conflictivos.....					
24. Se debería sancionar más duramente a los alumnos que causan problemas.....					
25. La mejor forma de resolver las conductas violentas es mediante castigos.....					
26. Las relaciones con mi marido/mujer deben mejorar.....					

- Ahora señale con una X (puede marcar más de una), en su opinión, ¿cuáles son los principales temas que originan los conflictos entre padres e hijos?

Los malos modos.....	
----------------------	--

Los gastos.....	
El consumo de alcohol, tabaco, etc.....	
Los estudios.....	
Las tareas domésticas.....	
El orden de la casa.....	
La forma de vestir.....	
Las amistades.....	
Los horarios.....	
El carácter de los padres.....	
Falta de tiempo para el diálogo.....	
Permisividad de los padres.....	
No tener normas claras.....	
Falta de acuerdo entre los padres.....	
Padres poco comprensivos.....	

(*) Adaptación de Martín, Rodríguez y Marchesi (2003).

CUESTIONARIO CAUSAS QUE FAVORECEN LA VIOLENCIA ESCOLAR

En relación al problema de la agresividad en el ámbito escolar, existe abundante evidencia de que el entorno familiar es uno de los factores influyentes más poderosos en la conducta violenta de los alumnos conflictivos. Hay evidencias que las experiencias familiares pueden contribuir a desarrollar posibles patrones de conducta violentos y/o antisociales.

Como profesor/a la información que nos proporciones es muy importante para conocer las causas profundas de la violencia escolar y buscar soluciones para mejorar esta situación.

Toda la información que nos proporciones será tratada con absoluta confidencialidad.

Procura contestar a todos los apartados.

Muchas gracias por tu colaboración.

DATOS SOCIO-FAMILIARES

- a) Composición familiar (con quién vive, familia biparental, monoparental...). En caso de no vivir con los padres indicar el motivo.
- b) Cantidad de integrantes.
- c) Situación laboral de los padres (madre y padre).
- d) En caso de vivir con los padres indicar cómo es el contacto (visitas, internet, teléfono, de ningún tipo, tiempo que lleva si ver al padre o la madre, etc.).

1. COMO PROFESOR/A, EN TU OPINIÓN CÓMO ES:

- a) La comunicación con las familias de los alumnos que manifiestan conductas agresivas.
- b) Cómo es la comunicación familiar que se da entre padres/hijos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA, EN OPINIÓN DEL ALUMNO/A:

- a) ¿Cómo es su familia?
- b) ¿Cómo le gustaría que fuese?

3. SATISFACCIÓN FAMILIAR, EN OPINIÓN DEL ALUMNO/A:

- a) ¿Qué es lo que más le gusta de su familia?
- b) ¿Qué es lo que menos le gusta de su familia?

4. AMBIENTE FAMILIAR (descripción del ambiente familiar)

- #### 5. AUTOESTIMA (si se siente feliz, si es una persona amigable, si sus profesores lo estiman, si sus padres le dan confianza, si es querido por sus padres...)

6. APOYO SOCIAL, EN OPINIÓN DEL ALUMNO/A:

¿Cuáles son las personas más importantes para él y por qué?

7. INDICAR SI HAY EVIDENCIAS DE CONDUCTAS DELICTIVAS DEL ALUMNO Y EL COSUMO DE DROGAS

8. EN TU OPINIÓN, ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE FAVORECEN LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ALUMNOS EN LOS COLEGIOS?
9. ¿TE CONSIDERAS FORMADO/A PARA TRATAR LAS CONDUCTAS VIOLENTAS E LOS ALUMNOS?
10. ¿QUÉ TIPO DE APOYO TIENES DE LA DIRECCIÓN O DEL EQUIPO TÉCNICO CUANDO APARECEN CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ALUMNOS?
11. SEGÚN TU EXPERIENCIA, ¿QUÉ LUGARES SON MÁS FRECUENTES DONDE SE DAN COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS DE LOS ALUMNOS?

*Es muy importante incluir algunas frases textuales.

