

# **Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar<sup>1</sup>**

Rosario DEL REY

View metadata, citation and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)brought to you by  CORE

provided by idUS. Depo

**Correspondencia**Rosario Del Rey  
Rosario Ortega  
Irene FeriaDepartamento de Psicología  
Universidad de Córdoba  
Avda San Alberto Magno s/n CP  
14041 Córdoba.  
Tel.: 957212601  
Fax: 957212540E-mail:  
ed2realr@uco.es  
ortegarui@uco.es  
ed2fecai@uco.esRecibido: 26/05/2009  
Aceptado: 15/07/2009**RESUMEN**

El concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación. Sin embargo, cuando se analiza la convivencia, en muchas ocasiones, se hace en base a los problemas que le afectan más que en los pilares en los se fundamenta, dando así una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas. En este artículo, se presenta un estudio realizado con la intención de comprobar que la calidad de la convivencia es positiva según estudiantes, docentes y familias de alumnos y alumnas, así como indagar sobre las claves, que según estos tres colectivos, definen una excelente convivencia. Entre los resultados encontrados podemos mencionar que, tal y como esperábamos, la convivencia escolar es percibida, por los tres colectivos que la integran, como una dinámica relacional positiva aunque en ella existe cierto grado de conflictividad.

**PALABRAS CLAVE:** Convivencia positiva, Claves, Protección, Educación secundaria, Comunidad educativa.

## ***School coexistence: a strength for the school community and a protection measure against school conflict***

**ABSTRACT**

The concept of coexistence has a clear positive meaning and is associated to the main principles of education. However, its analysis is often carried out on the basis of the problems

1. Las autoras agradecen la financiación que el Laboratorio de Estudios de la Convivencia y Prevención de la Violencia (HUM-298 del PAI) ha recibido del Programa Proyectos de EXCELENCIA (2007-02175), bajo cuya ayuda se ha realizado este trabajo. Dicho proyecto incluye la beca de la que está disfrutando la tercera firmante para realizar su tesis doctoral.

which affect it rather than on the pillars on which it is sustained, which results in a negative view which is not always in line with the reality found at schools. In this article, we present a study aimed at verifying that the quality of coexistence is positive according to students, teachers and families. In addition, from the standpoint of these groups, we investigate the key aspects which are considered to define excellent coexistence. Among the results that found, we can mention that, as expected, school coexistence is perceived, by the above-mentioned groups involved, as a relational and positive dynamic although it can entail a certain degree of conflict.

**KEYWORDS:** Positive coexistence, Keys, Protection, Secondary school, School community.

## **Introducción**

La convivencia como elemento nuclear de la calidad de la educación no es un tema del todo novedoso, aunque en los últimos años haya adquirido una importancia capital. Ya en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), aparece compendiado en dos de los cuatro pilares de la Educación que un mundo justo necesita: *aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Por razones que expondremos en este trabajo, podemos afirmar que aprender a vivir juntos y sentir que la escuela es un lugar seguro y satisfactorio, se relaciona con percibir que en la escuela hay una buena convivencia.

Siempre se ha valorado positivamente la convivencia escolar. Su sesgo positivo está en el interior de la naturaleza misma de lo que este complejo y sin embargo popular concepto significa, como hemos tenido ocasión de analizar en otros trabajos (ORTEGA y DEL REY, 2004a; ORTEGA y MARTÍN, 2004). Sin embargo, en los últimos años la positividad del concepto convivencia se está haciendo cada vez más popular en todos los foros, desde los científicos a los sociales y, muy especialmente, los normativos y legislativos. Una manifestación de la relevancia y extensión que han experimentado las iniciativas educativas de mejora de la convivencia es el interés mostrado por el Consejo Escolar del Estado sobre la temática, organizando el Seminario sobre *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* (CEE, 2001), encuentro tras el cual los Consejos Escolares Autonómicos del Estado llegaron al acuerdo sobre la idea de que la convivencia escolar era un tema relevante y que debía ser abordada desde un enfoque positivo. Este principio ha seguido estando respaldado en posteriores encuentros nacionales (MEC, 2005; 2008a).

La idea de abordar la convivencia en positivo se ha expandido y concretado en diversidad de programas e iniciativas por todo el territorio español (JARES, 2006; MEC, 2008a; ORTEGA, 2007), premiando y reconociendo el trabajo de los equipos docentes que han apostado por dar prioridad a la convivencia en sus proyectos educativos (MEC, 2007; 2008b), y al mismo tiempo, se ha incluido como uno de los ejes fundamentales del sistema educativo en la reciente reforma educativa que, como es sabido, se ha hecho en concordancia con las directrices europeas al respecto (CE, 2004; OECD, 2005). Entre las principales innovaciones incluidas en dicha reforma, se encuentra la definición de los objetivos de enseñanza y aprendizaje por competencias (COLL, 2006). Ello supone un cambio cualitativo ya que la convivencia está en la base de una de las competencias básicas de más amplio rango: la competencia social y la formación para la adquisición de la conciencia democrática y ciudadana.

Como se ha dicho anteriormente, desde sus primeras formulaciones (ORTEGA y DEL REY, 2003a; 2004a), el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación, y está en los pilares del concepto de educación para la democracia y la ciudadanía (ver ORTEGA y MARTÍN, 2004). La convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte (ORTEGA, DEL REY, CÓRDOBA y ROMERA, 2008).

La convivencia implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (SÁNCHEZ y ORTEGA-RIVERA, 2004), reconocer que debe ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional.

Nada de lo anterior supone una posición ingenua. Sabemos que la convivencia está llena de dificultades y que afloran los conflictos, pero ello no es impedimento para estar seguras de que la naturaleza psicosocial de la convivencia es de carácter

positivo. Los escolares deben aprender a tratar a sus semejantes con respeto y prudencia y a no permitir que ellos mismos sean tratados con crueldad o dureza. Evidentemente, por tanto, los problemas, los conflictos y ciertas formas de violencia pueden aflorar en la convivencia, pero es parte del asunto pedagógico su tratamiento en positivo. El profesorado debe dominar tanto las claves de este potente concepto, como los riesgos en los que puede verse envuelto. Las familias deben estar tranquilas sobre la obligación pública de los gobiernos, en nombre del Estado, de que las escuelas tendrán un buen clima de convivencia (MEC, 2008a) y finalmente, los y las escolares deben ser conscientes de que la convivencia escolar es un valor colectivo que les protege contra la vulnerabilidad personal a la que se pueden ver expuestos y expuestas. Es decir, que la convivencia más que aprenderla en la escuela como un aspecto más del curriculum, hay que construirla (ORTEGA y DEL REY, 2004a) como base y finalidad de la educación escolar.

En definitiva, es muy interesante la popular idea de convivencia en positivo, tal y como se desprende de las conclusiones emitidas en el IV Congreso *Profesorado y Convivencia* (MEC, 2008c). Nada de ello indica que no se deba tener, al mismo tiempo, atención a los problemas que deterioran la convivencia y la clara conciencia de que la convivencia, por su propia y compleja naturaleza de red de redes de relaciones, es frágil y puede ser agredida desde distintas instancias, personas y grupos de personas. Tampoco implica la ingenuidad de que las cosas pueden ir bien en la convivencia si no se ocupan de ella los agentes educativos.

### ***Conflictividad escolar y problemas que deterioran la convivencia***

Es conocido, también, que los estudiosos de la convivencia escolar, lo han sido al mismo tiempo de los problemas y riesgos que ésta puede correr cuando se rompe el equilibrio de respeto, comprensión mutua, disciplina democrática y atención a la resolución pacífica de los conflictos. Por nuestra parte, hemos puesto en evidencia (DEL REY, SÁNCHEZ y ORTEGA, 2004; ORTEGA, 1994; 2006; ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 2000) que problemas escolares concretos como la intimidación, la exclusión social, el acoso y en general los malos tratos entre escolares, deterioran seriamente la convivencia. Hemos repetido, igualmente, que estos problemas están, o podrían estar, bien localizados y ser objeto de prevención cuando los docentes son perfectamente conscientes de qué escolares y en qué forma están afectados (DEL REY y ORTEGA, 2001; ORTEGA, 1997; ORTEGA y DEL REY, 2001; 2003a; 2004a). En este sentido, el problema del *bullying* ha recibido en los últimos diez años, en nuestro país, un amplísimo impulso como tema de investigación (GÁZQUEZ, 2008) pero también se ha identificado como un problema a erradicar, para el que se han diseñado y establecido programas

preventivos apoyados y financiados por los gobiernos de las comunidades autónomas y del propio Estado (MEC, 2007; 2008a; ORTEGA y DEL REY, 2001; 2003b).

Empieza a ser conocido que efectivamente el fenómeno *bullying*, en sus formas más conocidas y comunes, está descendiendo. En este sentido, es muy interesante observar cómo, respecto del primer Informe del Defensor del Pueblo (2000), el último de los informes (2007) expresa correcciones positivas. Así, ha disminuido el porcentaje de escolares que sufren en silencio la agresión injustificada de sus compañeros y compañeras (del 8,9% al 4,2%) y ha aumentado el número de los que sí informan de ello a sus docentes (del 16,6% al 21,2%), permitiendo que el profesorado preste más atención y ayuda. A este respecto, los números son inversos ya que se ha pasado del 10,7% al 15,3% de docentes que dicen ocuparse de estos problemas. Igualmente, en dicho informe aparece una clara tendencia a reconocer que la base para abordar la violencia deben ser programas diseñados con el fin de crear una conciencia social en todos los sectores implicados en la educación para la mejora de la convivencia y el clima de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Son cada vez más numerosos los centros que, de forma voluntaria, se han implicado en programas para afrontar los conflictos y problemas sociales en la escuela (ver ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 2005), pero de entre todos ellos, parece que el modelo predominante es el que de forma global podemos denominar modelos de mejora de la convivencia. La mejora de la convivencia, como respuesta a la violencia, se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y poniendo énfasis en diferentes líneas de actuación. De hecho, no son pocas las escuelas que, sin partir de la necesidad de resolver conflictos o afrontar serios problemas de violencia o *bullying*, desarrollan programas de convivencia simplemente como una forma de mejorar la vida diaria de los escolares y los docentes, de incrementar la eficacia de las enseñanzas o de ir poniendo las bases de la educación para la ciudadanía. Muchos centros educativos entienden la convivencia, desde el más estricto y profundo valor positivo que tiene, como una forma de articular las relaciones interpersonales en el interior de la escuela, las relaciones del centro con las familias y en general la vida social de los y las protagonistas y agentes educativos (ORTEGA y DEL REY, 2004a; ORTEGA, DEL REY y FERNÁNDEZ, 2003; SMITH, PEPLER y RIGBY, 2004). En esta línea, son muchos los programas e iniciativas propugnadas en el ámbito nacional e internacional (DÍAZ-AGUADO, 2002; FERNÁNDEZ, 1998; GARAIGORDOBIL, 2000; JARES, 2002, 2006; ORTEGA, 2000, ORTEGA y DEL REY, 2003a; 2004a; TRIANES y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, 2001; VOPEL, 2001, 2005) que desarrollan actuaciones efectivas sobre uno o varios aspectos relacionados con la mejora de la convivencia. La mayoría de esos programas han demostrado su efectividad (ORTEGA, DEL REY y MORA-MERCHÁN, 2004;

SMITH, ANANIADOU y COWIE, 2003, entre otros), pero cada uno de ellos centra su atención en uno o varios aspectos de la convivencia. Seguramente porque la convivencia son muchas cosas a la vez que están interconectadas y porque la mejora de ciertos aspectos tiene un efecto positivo en otros.

La convivencia puede considerarse ya un sólido constructo teórico-práctico claramente reconocible por los y las protagonistas de la vida conjunta en el escenario escolar que dicho concepto implica. Sin embargo, también es muy probable que cada grupo de protagonistas de la convivencia tenga su propia mirada e interpretación sobre la naturaleza de ésta, su dinámica, sus riesgos y sus problemas. Reduciéndonos a Andalucía, comunidad en alguna medida pionera en el establecimiento de este tipo de modelos y programas (ORTEGA, 1997, ORTEGA *et al.*, 1998) la riqueza y variedad de iniciativas es tan amplia que puede decirse que se ha generalizado el modelo de intervención en la convivencia escolar a través de iniciativas positivas, con eslóganes como *escuelas espacio de paz y resolución pacífica de conflictos*. Así, el Consejo Escolar de Andalucía (2006) señaló, a partir de una encuesta a estudiantes, docentes y familias, que existía un buen nivel de relaciones interpersonales tanto entre iguales como entre los distintos colectivos de la comunidad educativa, insistiendo, sin embargo, en la mejora de la convivencia. Pero para ello es necesario que el constructo convivencia sea bien delimitado, y muy especialmente que se considere el elemento subjetivo que tiene toda percepción de la vida en común. En este sentido, hemos insistido en la necesidad de asumir que la subjetividad con la que necesariamente se enjuician los procesos de la convivencia, no debería impedir el estudio objetivo de la misma (ORTEGA y DEL REY, 2004b). A ello dedicamos el trabajo empírico que aquí presentamos.

### ***Percepción de la convivencia y respuesta a la conflictividad: un estudio empírico***

El estudio que aquí se presenta surge bajo la necesidad de comprobar cómo, a pesar de que existan problemas escolares, la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familias) valora positivamente la convivencia de sus centros educativos, y trata de encontrar confluencias y divergencias entre ellos. Además, se pretende indagar sobre las claves que, según cada uno de los grupos relevantes, caracterizan una buena convivencia escolar. A modo de estudio de caso, este trabajo se ha centrado en el estudio de la convivencia en las escuelas de una zona geográfica concreta de Andalucía, el llamado Campo de Gibraltar, vista por sus protagonistas: escolares, docentes y familias. Hemos analizado las experiencias de convivencia y la percepción que de ellas han tenido los tres colectivos que componen el

núcleo humano de la convivencia en la comunidad escolar, buscando encontrar confluencias y divergencias y tratando de valorar la calidad de la convivencia percibida y su relación con la percepción de conflictividad, establecimiento y manejo de las normas y reglas escolares, y percepción de otros problemas de integración y coherencia en la dinámica social de la escuela.

Nuestra hipótesis general es que la convivencia es moderadamente buena desde el punto de vista de los tres colectivos, pero que seguramente hay diferencias entre ellos y que dichas diferencias se relacionaran con el conocimiento y proximidad que cada uno tiene respecto a los problemas cotidianos y la forma en que se desenvuelve la vida y la actividad en la escuela. Apostamos por los escolares como colectivo mejor informado y mantenemos que las familias, con frecuencia, están peor informadas y tienen ideas menos precisas al respecto.

## **Método**

### **Participantes**

En este estudio participaron un total de 1.045 personas pertenecientes a ocho centros que ofertan Educación Secundaria Obligatoria, ubicados en la zona geográfica del Campo de Gibraltar. En total, 863 estudiantes, 31 docentes y 151 padres y madres. La muestra de estudiantes se distribuye entre un 56,4% de matriculados en 1º curso de ESO y un 43,6% pertenecientes al 2º curso de ESO. En el caso del profesorado que realiza la labor docente en este primer ciclo de la enseñanza secundaria, el 7,4% tiene entre 20 y 30 años, el 44,4% entre los 31 y los 40 años, el 22,2% entre 41 y 50 años, este mismo porcentaje tiene entre 51 y 60 años; y el 3,7% han cumplido los 60 años (edad media: 43,30 años; dt 10,381). Respecto a los años de experiencia del profesorado, la media es de 16,04 años (dt 11,453). Por su parte, las familias participantes presentan porcentajes equilibrados en cuanto al curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en el cual se encuentra su hijo o hija matriculado (50% en 1º de ESO y 49,3% en 2º de ESO, existiendo un 0,7% de progenitores que señalan 3º de ESO). En cuanto a la edad de las familias, la media es de 40,46 años (dt 4,493). Respecto a la distribución por sexo, existe mayor participación de las mujeres frente a hombres, siendo mayor esta diferencia entre los padres y madres, minorándose en la muestra de profesorado y alumnado progresivamente. En la tabla 1, puede observarse con detalle la distribución de las tres muestras en función del sexo:

TABLA 1. Distribución de participantes por sexo.

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Estudiantes	Mujer	470	54,7%
	Hombre	390	45,3%
Docentes	Mujer	17	60,7%
	Hombre	11	39,3%
Familias	Mujer	109	77,3%
	Hombre	32	22,7%
<b>Total</b>		1029	

### **Instrumento**

La recogida de datos se ha realizado con una adaptación del *Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar-2002* (ORTEGA y Del Rey, 2007) en sus tres versiones: estudiantes, docentes y familias, previamente validado en España y otros países europeos (GÁZQUEZ *et al.*, 2005; 2007). Las tres versiones del instrumento analizan tres dimensiones de la convivencia escolar que son de interés en el presente estudio: valoración de la Convivencia, la Conflictividad y la Respuesta a la conflictividad, lo que permite un estudio global de la convivencia escolar.

Cada una de las tres versiones del instrumento presenta diferencias de formato para los ítems que componen cada una de las dimensiones a estudiar. En este sentido, la versión para estudiantes consta de 18 ítems cerrados de escala Likert, mientras que las versiones de los adultos, profesorado y familias, incluyen además de seis preguntas cerradas, preguntas abiertas (tres en el caso de los docentes y cuatro para las familias). La correspondencia entre variables de estudio y las dimensiones pueden verse en detalle en la tabla 2.

Para valorar la fiabilidad de las tres versiones del instrumento se calculó el Coeficiente Alpha de Cronbach, siendo el resultado para la versión de alumnado  $\alpha=0.768$ , la del profesorado  $\alpha= 0.649$  y para la de las familias  $\alpha= 0.772$ .

### **Procedimiento**

Siguiendo la estructura de la metodología de encuesta (MORENO, MARTÍNEZ y CHACÓN, 2000), se procedió a la realización de preguntas a los tres colectivos implicados utilizando para ello las formas que exigían el menor tiempo posible de recogida de información. En el caso del alumnado, la administración del

cuestionario se produjo en el aula, y en el caso del profesorado y las familias el cuestionario fue entregado, en el primer caso, o enviado, en el segundo, a las personas y devuelto por éstas al equipo de investigación tras su cumplimentación. Este procedimiento ha dificultado contar con una muestra amplia en el caso del profesorado por la escasez de participación. Sin embargo, para los objetivos del estudio, creemos que la representación parental es suficiente.

TABLA 2. Variables y dimensiones de estudio.

	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>	<i>Familias</i>
<b>Convivencia</b>	I.1. Relaciones con los iguales	I.1. Relación con iguales	I.1. Relación con el equipo directivo
	I.2. Relaciones con el profesorado	I.2. Relación con el alumnado	I.2. Relación con el profesorado
	I.4. Participación de las familias	I.4. Relación con las familias	I.3. Relación con el tutor/a
	I.5. Actividades de familias	I.5. Participación de las familias	I.6. Participación de las familias
			I.7. Actividades de familias
<b>Conflictividad escolar</b>	I.3. Diferencias normas	I.3. Diferencias normas	I.5. Conocimiento de las normas
	I.6. Percepción conflictividad	I.6. Percepción conflictividad	I.4. Percepción conflictividad
			I.8. Registro de la conflictividad
	I.11 a 18. Implicación violencia	I.7. Implicación conflictividad	I.10. Implicación conflictividad
<b>Respuesta a la conflictividad</b>	I.7. Resolución de conflictos	I.8. Resolución de conflictos	I.9. Resolución de conflictos
	I.8. Búsqueda de ayuda	I.9. Responsables del cambio	
	I.9. El profesorado ante conflictos		
	I.10. El alumnado ante conflictos		

Previamente a la recogida de datos, se contactó vía telefónica con los centros educativos solicitando el consentimiento para participar en la investigación e informando al equipo directivo del procedimiento de recogida de información. Una vez que aceptaban, se concretaba la fecha de visita para la administración del instrumento al alumnado, así como la entrega de los cuestionarios para el profesorado y las familias.

Una vez recogida la información, se procedió a la codificación y posterior análisis estadístico, para lo que se utilizó el paquete informático SPSS en su versión 15. La codificación de las preguntas cerradas se realizó haciendo corresponder

cada ítem con una variable y para la de las preguntas abiertas (muestras de docentes y familias) se crearon sistemas de categorías<sup>2</sup> que serían validados mediante un sistema interjueces calculando el índice Kappa de Cohen. En la muestra de docentes, en todos los casos el índice Kappa fue 1, a excepción de tres categorías por ser las respuestas una constante<sup>3</sup>. Las categorías relativas a las familias oscilaron entre un índice Kappa 1 y 0.754, aunque la gran mayoría superaron el 0.9.

Concluida la codificación de las respuestas directas, se compuso una nueva variable, denominada convivencia, a partir de las preguntas sobre la percepción de la calidad de las relaciones interpersonales. En el caso del alumnado, las preguntas origen de dicha variable fueron *Cómo te llevas con tus compañeros* y *Cómo te llevas con tus profesores*, y los valores codificados: convivencia excelente, buena, buena con compañeros y deteriorada con docentes, buena con docentes y deteriorada con compañeros; o mala (ver tabla 3).

TABLA 3. Composición variable convivencia (alumnado).

		Cómo te llevas con tus compañeros			
		Mal	Regular	Bien	Muy bien
Cómo te llevas con tus profesores	Mal	mala convivencia		Buena convivencia con compañeros y deteriorada con docentes	
	Regular				
	Bien	Buena convivencia con docentes y deteriorada con compañeros		Buena	
	Muy bien			Excelente	

En el caso de los docentes, las variables de origen fueron *Cómo te llevas con tus compañeros* y *Cómo te llevas con tus alumnos*. Variables a partir de las cuales la nueva variable convivencia tomaba los valores: excelente, buena, buena con compañeros y deteriorada con alumnos, buena con alumnos y deteriorada con compañeros; o mala (ver tabla 4).

2. *Familias*: Problemas percibidos: Faltas de respeto al profesorado, Faltas de respeto entre compañeros/as, Indisciplina y disrupción, Peleas, Violencia escolar, Otros. Valoración de las normas: Buenas, estoy de acuerdo; Necesitan mejorar; Poco rigurosas y/o estrictas; No siempre se cumplen; No se aplican por igual; Otros. Respuesta familiar a los problemas: Ninguna; No darle importancia; Estar más pendiente; Dialogar y cooperar con el profesorado; Ayudar a mi hijo/a; Formarme en temas específicos; Otras. *Docentes*: Agentes del cambio: Profesorado; Alumnado; Familias; Expertos; Comunidad educativa; Otros agentes. Actividades de mejora de la convivencia: Motivación del alumnado; Revisión de la disciplina; Educar explícitamente la convivencia; Implicación familiar; Cooperación entre miembros de la comunidad educativa; Flexibilidad en los Planes de Estudio; Otros.
3. Profesores van a lo suyo, Los profesores no les entienden y Baja mi autoestima profesional.

TABLA 4. Composición variable convivencia (profesorado).

		Cómo te llevas con tus compañeros			
		Mal	Regular	Bien	Muy bien
Cómo te llevas con tus alumnos	Mal	mala convivencia		Buena convivencia con compañeros y deteriorada con alumnos	
	Regular				
	Bien	Buena convivencia con alumnos y deteriorada con compañeros		Buena	
	Muy bien			Excelente	

Por último, en el caso de las familias, la variable convivencia se calculó a partir de las tres variables relativas a la calidad de las relaciones con el equipo directivo, la calidad de las relaciones con los profesores del centro y la calidad de las relaciones con el tutor de su hijo o hija (ver tabla 5).

TABLA 5. Composición variable convivencia (familias).

Convivencia	Valores
Excelente	En las tres variables responden <i>bien</i>
Buena	En las tres variables responden <i>bien</i> o <i>normal</i> (exceptuando el supuesto de excelente)
Con dificultades	En alguna de las tres variables contesta <i>regular</i> y en ninguna <i>mal</i> o <i>me da igual</i>
Mala	En alguna de las tres variables contesta <i>mal</i> y en ninguna <i>me da igual</i>
Muestras de indiferencia	En alguna de las tres variables contesta <i>me da igual</i>

Los análisis que aquí presentaremos son meramente descriptivos a través de frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia, ya que están destinados a explorar los matices en la percepción de la calidad de un único sistema de convivencia, por distintos grupos de sujetos. La posible asociación significativa entre variables fue analizada con el estadístico  $\chi^2$ , y cuando la asociación resultó positiva, se examinaron los residuos tipificados corregidos de la tabla de contingencia para estimar la asociación entre los valores de las variables incluidas. Residuos con valores superiores a + 1.96 y + 2.58 indican que, utilizando un nivel de confianza del 95% y del 99% respectivamente, existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables incluidas en el análisis. En los casos donde la frecuencia esperada era inferior a la frecuencia mínima se tomó de referencia el Test Exacto de Fisher.

## Resultados

En general, podemos afirmar que la percepción de la convivencia es buena en los tres colectivos. El alumnado mayoritariamente valora como *buenas* las

relaciones con los iguales (76,9%) y en menor medida con los docentes (47,4%), ya que respecto a este colectivo, el 39,2% del alumnado las tipifica como *normales*. Respecto al profesorado, la mayor parte de ellos afirma tener buenas relaciones con sus compañeros (80,6%), con su alumnado (63,3%) y con las familias de éstos (69%). Las familias también muestran valoraciones positivas respecto a la calidad de las relaciones que establecen con los adultos relevantes del centro donde su hijo o hija está escolarizado. Concretamente, consideran tener buenas relaciones con el equipo directivo del centro (71,4%) y muy especialmente con el conjunto del profesorado encargado de la educación de sus hijos (89,4%) y con su tutor (89,4%).

En cuanto a la implicación de las familias, los resultados muestran que algunas familias se sienten bien integradas en la vida del centro, pero no son la mayoría. El 23,4% del alumnado cree que la mayoría de las familias son activas en el centro, pero la mayor parte ellos (54,3%) consideran que solo son algunos padres y madres los que participan. Estos datos son coincidentes con las respuestas de las propias familias, ya que el 10% de ellas afirma participar mucho en el centro, el 52% lo normal, y el resto señala hacerlo en menor medida. En este sentido, las actividades en las que las familias dicen implicarse son: recoger las notas de sus hijos (91,3%), acudir si son solicitados para ello (71,3%), ir al colegio cuando su hijo va mal en los estudios (52,7%) y en las fiestas (42%). Siendo muy escasa la participación en la asociación oficial de padres y madres (16,7% pertenecen a la AMPA).

Estos datos no corresponden exactamente con los deseos que manifiestan los y las docentes a este respecto, debido a que el profesorado considera que los padres y madres del alumnado deben participar fundamentalmente: para recoger las notas de sus hijos (83,3%), en el AMPA (70%), si son llamados (66,7%), si a su hijo le va mal (61,3%) y en los planes de convivencia (64,5%).

Respecto a las normas del centro, se ha considerado importante analizar la coherencia entre unos profesores y otros a la hora de establecer el sistema disciplinar. A este respecto, el 11,1% de los y las estudiantes señala que las normas del centro son las mismas independientemente del docente con el que estén. Sin embargo, el 74% afirma que existen algunas diferencias entre las normas que unos profesores y otros establecen, y el 14,9% apunta que estas diferencias son muchas. En esta línea de resultados, los propios docentes (80%) manifiestan que existen diferencias, aunque sean poco importantes, en las normas del centro según sean ellos u otros docentes los adultos encargados de supervisar el comportamiento del alumnado. Sin embargo, las familias no parecen ser conscientes de esta aparente inconsistencia en el sistema disciplinar, ya que el 90,5% de ellas afirma conocer las

normas del centro y el 58,2% manifiestan estar de acuerdo con ellas, siendo sólo el 11,9% quienes consideran que las normas deben ser revisadas.

Los resultados relativos a la conflictividad muestran que, en sintonía con lo que se acaba de señalar, existen ciertos problemas siendo los más frecuentes el incumplimiento de las normas, la desmotivación del alumnado e insultos entre los y las estudiantes. Sin embargo, los datos muestran que existe un acuerdo entre estudiantes, docentes y familias sobre que los problemas que se atribuyen a la escuela, y que nosotras hemos integrado bajo el fenómeno de la conflictividad, están presentes pero no de manera muy extendida (ver tabla 6). Los y las estudiantes encuestados consideran que *no sucede*, o *sucede poco* que *los profesores/as vayan a lo suyo* (77%), que existan *niños/as no integrados/as* (72,9%), que haya *enfrentamientos entre alumnado y profesorado* (54,8%), que se den casos de *grupitos que no se llevan bien entre ellos/as* (52,1%) y que *el profesorado no les entienda* (51,5%). Por su parte, los y las docentes perciben con menor frecuencia o inexistencia que ellos *vayan a lo suyo* (71%), los *enfrentamientos* entre el alumnado (64,5%) y que ellos *no entiendan al alumnado* (53,4%). En cuanto a las familias, más de la mitad aseguran que no han observado ningún problema de este tipo en el centro (53.3%).

TABLA 6. Percepción de conflictividad<sup>a</sup>.

<b>Conflictividad percibida</b>	<b>Nada</b>			<b>Poco</b>			<b>Regular</b>			<b>Mucho</b>		
	E <sup>b</sup>	D <sup>c</sup>	F <sup>d</sup>	E	D	F	E	D	F	E	D	F
Enfrentamientos	19	12.9	24.5	35.8	51.6	40.8	29.8	32.3	25.2	15.4	3.2	9.5
Malas palabras en clase	8.9	3.3	19.9	27.1	26.7	31.1	36.9	53.3	35.1	27	16.7	13.9
No respeto de normas	6.8	3.3	11.5	27.7	30	31.1	45.4	53.3	42.6	20.2	13.3	14.9
Alumnos/as se insultan	5	0	8.7	23.8	20	26.7	30.7	50	41.3	40.4	30	23.3
Alumnos/as se pelean	10	6.5	7.6	38.4	35.3	37.2	36.7	54.8	42.1	15	3.2	13.1
Grupos no se llevan bien	21	6.7	8.4	31.1	46.7	31.5	30.4	46.7	39.9	17.6	0	20.3
Alumnos/as no integrados/as	36.9	9.7	23.2	35.9	61.3	40.1	17.6	29	26.8	9.6	0	9.9
El profesorado va a lo suyo	55.9	19.4	45.9	21.1	51.6	29.5	17	22.6	19.2	6	6.5	5.5
El profesorado no les entienden	22.2	16.7	11.7	29.3	33.3	33.1	27.4	40	39.3	21.1	10	15.9
Alumnado desmotivado	12.6	0	17	27.5	33.3	30.6	28.4	40	30.6	31.5	26.7	21.8

<sup>a</sup> Datos en porcentajes, <sup>b</sup> Estudiantes, <sup>c</sup> Docentes, <sup>d</sup> Familias.

Atendiendo a la experiencia personal de conflictividad y violencia, el alumnado en su mayoría expresa no participar en situaciones de violencia escolar, siendo todos los supuestos de alta frecuencia (muchas veces) inferiores a 5%, a excepción de ser insultado y que hablan mal de uno (ver tabla 7).

TABLA 7. Experiencia personal del alumnado<sup>a</sup>.

<b>Episodios de violencia escolar</b>	<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Muchas veces</b>
Haber sido insultado/a	42,4	32,1	14,9	10,6
Insultar a alguien	44,8	38,9	11,5	4,8
Han hablado mal de uno/a mismo/a	43,1	28,6	16,4	11,9
Hablar mal de alguien	49,5	34,6	10,2	5,6
Sentirse perseguido/a	68,6	20,3	7,3	3,9
Perseguir	80,7	14,7	2,9	1,6
Sentirse acosado/a sexualmente	90,3	5,3	2,7	1,8
Acosar sexualmente a alguien	91,2	6	0,8	2

<sup>a</sup> Datos en porcentajes.

En cuanto a la experiencia del profesorado, el 8,3% muestra estar muy afectado de problemas de conflictividad, siendo los problemas más comunes: las malas contestaciones en clase por parte del alumnado (33,3% lo afirma), el incumplimiento de las normas (33,3%) y la desmotivación del alumnado (29,2%).

En el caso de las familias, casi la mitad de ellas afirman que a sus hijos e hijas no les afecta *ninguna* de las situaciones conflictivas del centro (41,5%), y entre las que sí se ven afectadas, los problemas más comunes son *desmotivación* de sus hijos e hijas (17,9%), *grupos que no se llevan bien entre ellos* (12,3%), *falta de entendimiento docente* del alumnado (9,4%), *insultos entre el alumnado* (7,5%), *alumnos/as no integrados/as* (7,5), *peleas entre estudiantes* (6,6%), *profesores/as despreocupados* (6,6%), *malas palabras en clase* (2,8%), *enfrentamientos* (1,9%) e *incumplimiento de las normas* (0,9%).

Los alumnos y alumnas muestran utilizar estrategias distintas para abordar situaciones problemáticas de este tipo, como puede ser que alguien les intente imponer su criterio. La mayoría (55,2%) prefiere abordarlo por sí mismo, *insistiendo* en que el otro/a les escuche, aunque hay otros chicos y chicas que prefieren *pedir ayuda* (18,5%) o intentar otras cosas (23,5%) no incluidas en el instrumento utilizado. En el caso concreto de intentar resolver un conflicto, la mayoría prefiere *pedir ayuda* (23% muchas veces y 30,1% algunas veces). De hecho, cuando se les ha preguntado sobre la participación de terceros en la resolución de estos conflictos que surgen entre iguales, los y las estudiantes señalan que tanto sus docentes (23% muchas veces y 30,1% algunas) como sus compañeros (18,8% muchas veces y 34,3% algunas) intentan ayudar a resolver dichos conflictos.

Respecto a las sugerencias del profesorado para mejorar la convivencia, de manera decreciente, señalan: implicación familiar (44%), actuaciones específicas

de convivencia (28%), cooperación de toda la comunidad educativa (28%), revisión de la disciplina (12%), motivación del alumnado (8%) y flexibilidad en los planes de estudio (8%). En este sentido, las familias señalan que para resolver este tipo de situaciones es necesario que ellos dialoguen y cooperen con el profesorado (44,2%), ayuden a sus hijos (20,9%), resten importancia al problema (3,5%) y estén más pendientes de sus hijos (0,7%).

A pesar de la existencia de estas dificultades, la gran mayoría de la comunidad educativa percibe una convivencia *excelente* en el centro educativo. Concretamente, el 74,8% del alumnado, el 62,4% de las familias y el 90% de los docentes. Cifras a las que si se le añaden quienes la perciben como *buena* llegan a niveles superiores (83,5% en el alumnado, 92,6% en las familias y 100% en los docentes).

Por último, al indagar sobre cuáles de las situaciones, experiencias y actitudes exploradas están relacionadas con la mejor calidad de la convivencia o, dicho de otra forma, con valorar la convivencia del centro de pertenencia como excelente; es necesario diferenciar la población que se toma de referencia, porque alumnado, profesorado y familias parecen no tener en cuenta los mismos criterios para hacerlo.

Los alumnos y alumnas que valoran la convivencia de su centro como excelente, están en unos centros educativos determinados ( $\chi^2$  [32, n = 854] = 48.625, p = .03) y cursando 1º ESO en contraposición de 2º ( $\chi^2$  [4, n = 854] = 13.356, p = .01). Es decir, para los y las estudiantes, las variables centro y curso influyen para valorar la convivencia como excelente. Respecto a la disciplina, estos alumnos y alumnas contestan, significativamente más que el resto de sus compañeros, que en sus centros no hay muchas diferencias en las normas que establecen unos profesores y otros ( $\chi^2$  [8, n = 846] = 29.984, p = .000). Igualmente, perciben la implicación familiar, ya que afirman, más que sus compañeros y compañeras, que los padres participan, aunque sea con distinto grado de frecuencia ( $\chi^2$  [12, n = 846] = 25.163, p = .014). En cuanto a la conflictividad, señalan que no hay enfrentamientos entre el alumnado ( $\chi^2$  [12, n = 838] = 52.108, p = .000), ni malas palabras ( $\chi^2$  [12, n = 842] = 37.745, p = .000), ni insultos persistentes ( $\chi^2$  [12, n = 847] = 36.513, p = .000), ni peleas persistentes ( $\chi^2$  [12, n = 845] = 49.579, p = .000), ni se utilizan gritos ni insultos para defenderse ( $\chi^2$  [4, n = 844] = 49.538, p = .000); afirman que se respetan las normas ( $\chi^2$  [12, n = 849] = 40.870, p = .000), que la desmotivación no es generalizada ( $\chi^2$  [12, n = 849] = 66.077, p = .000), perciben que todos los grupos se llevan bien con el resto ( $\chi^2$  [12, n = 850] = 33.791, p = .001), que todos los niños están integrados ( $\chi^2$  [12, n = 847] = 49.245, p = .000), reconocen la implicación del profesorado ( $\chi^2$  [12, n = 844] = 58.644, p = .00) y su comprensión ( $\chi^2$  [12, n = 850] = 61.656, p =

.000). Así mismo, manifiestan utilizar la paciencia ( $\chi^2 [4, n = 844] = 16.652, p = .002$ ) para abordar los conflictos y no se han visto implicados en situaciones de violencia ni como víctima ni como agresor en ninguna de sus expresiones como son verbal ( $\chi^2 [12, n = 843] = 145.211, p = .000$ ;  $\chi^2 [12, n = 842] = 59.993, p = .000$ ), social ( $\chi^2 [12, n = 844] = 80.778, p = .000$ ;  $\chi^2 [12, n = 844] = 55.889, p = .000$ ), psicológica ( $\chi^2 [12, n = 841] = 122.609, p = .000$ ;  $\chi^2 [12, n = 842] = 89.611, p = .000$ ), ni sexual ( $\chi^2 [12, n = 844] = 48.912, p = .000$ ).

Los docentes que valoran la convivencia de su centro como excelente, significativamente, tienen más años de experiencia que el resto de los docentes ( $\chi^2 [4, n = 24] = 11.810, p = .019$ ), afirman conocer las normas de sus compañeros ( $\chi^2 [3, n = 30] = .012, p = .029$ ), mantienen relación con las familias, aunque sea ésta sea escasa ( $\chi^2 [2, n = 29] = 7.975, p = .019$ ); reconocen la implicación del profesorado ( $\chi^2 [3, n = 30] = 10.952, p = .012$ ), consideran que todos los alumnos están integrados ( $\chi^2 [2, n = 30] = 7.778, p = .02$ ), y no perciben la existencia de enfrentamientos persistentes entre el alumnado ( $\chi^2 [3, n = 30] = 10.741, p = .013$ ), ni problemas de indisciplina persistentes ( $\chi^2 [3, n = 30] = 9.012, p = .029$ ), y son lo que menos expertos demandan para abordar la mejora de la convivencia escolar ( $\chi^2 [1, n = 24] = 4.367, p = .037$ ).

Las familias que valoran la convivencia escolar como excelente perciben, significativamente más que el resto de los padres y madres de estudiantes, que: no hay enfrentamientos entre alumnos en el centro ( $\chi^2 [12, n = 145] = 21.722, p = .041$ ), no hay problemas de indisciplina persistentes ( $\chi^2 [12, n = 146] = 21.568, p = .043$ ), todos los niños están integrados ( $\chi^2 [12, n = 140] = 31.522, p = .002$ ), reconocen la implicación del profesorado de sus hijos ( $\chi^2 [12, n = 144] = 24.406, p = .018$ ); están de acuerdo con la mayoría de normas que se establecen en el centro ( $\chi^2 [4, n = 136] = 10.938, p = .027$ ) y creen que se aplican con equidad ( $\chi^2 [4, n = 133] = 11.721, p = .02$ ).

## Conclusiones

Tal y como esperábamos, la convivencia escolar es percibida, por los tres colectivos que la integran, como una dinámica relacional positiva. Es decir, los tres colectivos expresan niveles de excelencia y de bondad en las relaciones interpersonales que se establecen tanto en el interior de los tres colectivos como entre ellos. El alumnado valora positivamente las relaciones con sus compañeros, y en menor medida sus relaciones con los docentes. El profesorado se percibe mayoritariamente bien relacionado con sus iguales, es decir, con los otros docentes, y aunque también en positivo, no tan mayoritariamente con los escolares y sus

familias. Las familias muestran actitudes positivas sobre todo hacia el profesorado en general –especialmente con el tutor de su hijo/a– y, aunque en menor medida, también hacia los equipos directivos. Sin embargo, esto no significa que las familias se sientan verdaderamente integradas en la vida del centro, ya que según la mayoría de los escolares, las familias participan poco y, cuando lo hacen, la mayor parte de las veces es a petición de los docentes y tutores, para recoger las calificaciones escolares, cuando sus hijos o hijas tienen problemas de rendimiento escolar, o a actos puntuales como alguna festividad, etc. Queda de manifiesto que las asociaciones formales de padres y madres (AMPA) no son muy populares en estos centros; quizás las formalidades burocráticas, la rigidez en las actuaciones y la poca integración real de las familias en la vida cotidiana de los centros –convivencia– hace poco atractivas a estas asociaciones de las que cabría esperar más relación con el centro, o más popularidad en la mente de los escolares.

Las normas y su ejecución como parte sustantiva de la percepción de la convivencia en positivo no parecen ser el mejor de los elementos de la convivencia de estos centros. Observamos en nuestros resultados que la mayoría de los escolares perciben incoherencia en las formas de aplicar las reglas y sancionar por parte del profesorado, y un significativo número de escolares observa que estas diferencias son grandes. Incoherencia que es también registrada mayoritariamente por los docentes. Sin embargo, las familias no parecen ser conscientes de esta inconsistencia porque afirman conocer el sistema disciplinar del centro y dicen estar de acuerdo. Claro que si el contacto de las familias con el centro es tan superficial como el que acabamos de descubrir, esta opinión podría ser de dudosa confiabilidad. En síntesis, respecto al primer objetivo, tendríamos que afirmar que escolares, docentes y familias parecen valorar en positivo la convivencia escolar, siendo los docentes los más autocomplacientes, los escolares los más críticos y las familias las que parecen peor informadas y menos partícipes.

Nuestras hipótesis mantenían que la conflictividad escolar es un problema social algo inespecífico en su definición, pero que parece ser percibido por todos los protagonistas como el resultado de una convivencia que no es del todo buena, o como lo que perturba la convivencia (DEL REY, SÁNCHEZ y ORTEGA, 2004). Nuestros resultados han mostrado que ciertamente los tres colectivos son capaces de identificar un cierto grado de conflictividad que se muestra, además de en el incumplimiento de las reglas de la convivencia, en la desmotivación y apatía de ciertos estudiantes ante la vida escolar y en la aparición de conducta de agresividad injustificada y formas no muy duras de *bullying*, como son los insultos. En general, los estudiantes detectan mayoritariamente la existencia de escolares que no están bien integrados y en menor medida que hay enfrentamientos entre escolares, pero pocos perciben a los docentes en actitudes pasivas y evitativas. Los docentes

son igualmente benévolos en su percepción de la conflictividad y las familias más benévolas aún.

Si medimos el registro de conflictividad como una experiencia personal, encontramos aún más positividad y menos preocupación por estos problemas, ya que muy pocos escolares dicen haber sido agredidos verbalmente, siendo que ésta es la forma de agresión más frecuentemente mencionada y, como sabemos, la de menor rango de violencia de todas las que componen el complejo fenómeno del *bullying* (Defensor del Pueblo, 2000; 2007; ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 2000). Respecto del profesorado, escasamente uno de cada diez dice sentirse afectado por estos problemas, frente a otras actitudes o problemas del alumnado como el incumplimiento de normas o las malas contestaciones que ellos mismos reciben de sus alumnos, que son fenómenos que preocupan más a este colectivo. Estos comportamientos afectan a uno de cada tres docentes, pero no así los problemas de violencia verbal de unos escolares hacia otros (todo ello en opinión espontánea de los docentes). Las familias son, como en el análisis de la convivencia, las menos conscientes de la conflictividad escolar. La mitad de ellas no observa ningún problema relevante.

Se recordará que nos preguntábamos cómo abordan los escolares la conflictividad que viven. La respuesta, en nuestro estudio, es que la mayoría de ellos se las arregla por sí mismos, insistiendo con el chico/a que le causa problemas intentando resolverlos; solo dos de cada diez busca ayuda o encuentra otra estrategia. Los docentes señalan la implicación de las familias, que como hemos visto es escasa y no muy relevante, como una de las medidas para evitar la conflictividad, y en menor medida, acciones que les afectarían más a ellos mismos como la revisión de la disciplina, la motivación del estudiantado y la flexibilidad del plan de estudios. Las familias señalan el diálogo y la cooperación con el profesorado para que estos ayuden a sus hijos, pero en general restan importancia a los problemas.

Por último, al indagar sobre cuáles de las situaciones, experiencias y actitudes se relacionan más con la percepción positiva de la convivencia, nuestro estudio expresa que la excelencia está relacionada con ciertos indicadores. No todos los centros tienen un nivel de excelencia, sino que ésta se reparte de forma desigual en función de los colegios que se tomen de referencia, como ya se ha puesto en evidencia otras investigaciones (CEA, 2006). Igualmente, en este sentido diferencial de la percepción de la excelencia, la edad parece ser un factor relevante. Los escolares de primer curso de la ESO tienen una visión más positiva que los de segundo, incluso cuando se sabe que suelen estar más afectados de problemas de violencia escolar (GÁZQUEZ, 2008). Además de estas claves, la calidad de la convivencia es percibida mejor en los centros donde las familias parecen tener

mayor participación. Asimismo, la coherencia en la forma en que se implementan las normas disciplinares parece ser también clave en esta consideración. Son igualmente centros en los que se percibe menos conflictividad, en todas las formas de agresión verbal injustificada que aquí hemos estudiado: centros donde hay menos desmotivación y los escolares sienten que hay mayor integración social, el profesorado es percibido como más atento e implicado en estos asuntos. Igualmente, los docentes que valoran la convivencia de su centro como excelente, son aquellos que tienen más años de experiencia, afirman conocer bien a sus compañeros y su sistema de disciplina y los que dicen mantener más relación con las familias, aunque ésta siempre es escasa. Estos docentes igualmente perciben más la integración social del alumnado, y menos enfrentamientos entre los mismos, menos problemas de disciplina, y son los que menos expertos demandan para abordar la mejora de la convivencia escolar. Finalmente, las familias que valoran la convivencia escolar como excelente perciben más que el resto de padres y madres de alumnos, que en el centro de sus hijos no hay enfrentamientos entre alumnado, no hay problemas de indisciplina, los escolares están bien integrados, los docentes son atentos y tienen una línea disciplinar unitaria y consistente.

En síntesis, nuestra investigación revela que la convivencia es un gran valor positivo de la cultura escolar, tanto para escolares como para los adultos relevantes. Sin que ello signifique la negación de cierto grado de conflictividad. En este sentido, son más críticos –y quizás mejor informados– los escolares que los adultos (padres y madres y docentes). La percepción de aspectos tan relevantes como la coherencia en el establecimiento y el sostenimiento de las normas es piedra triangular en esta percepción, siendo los escolares los más críticos y quizás mejor informados y las familias las que parecen peor informadas. La excelencia en la percepción de la convivencia como valor positivo no está homogéneamente repartida en todos los centros, ni en las edades: primer curso de la ESO goza de una percepción más positiva. Y cuando el centro es percibido como excelente en su convivencia, lo es especialmente por los alumnos, más que por los docentes o las familias.

## **Referencias**

- COLL, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea.

Dirección General de Educación y Cultura. [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)

- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Consejo Escolar del Estado (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Madrid: MECyD.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000*. C. del Barrio, M. A. Espinosa, E. Martín y E. Ochaíta. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001). "El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar". *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- DEL REY, R., SÁNCHEZ, V. y ORTEGA, R. (2004). "Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia". En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 193-210). Barcelona: Edebé.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica en adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en Derechos Humanos*. Madrid: Pirámide.
- GÁZQUEZ, J.J. (2008). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GÁZQUEZ, J.J. y cols. (2005). "Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 101-112.
- GÁZQUEZ, J.J. y cols. (2007). "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos". *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- JARES, X. (2002). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

- MEC (2005). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. Congreso celebrado en Madrid (del 15 al 17 de abril). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- MEC (2007). *Buenas prácticas de convivencia*. Premios 2006. Madrid: Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.
- MEC (2008a). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- MEC (2008b). *Convivencia*. Premios 2007. Madrid: Subdirección General de Alta Inspección.
- MEC (2008c). *Profesorado y Convivencia*. IV Congreso de Convivencia. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- MORENO, R., MARTÍNEZ, R. y CHACÓN, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- OCDE (2005). "The definition and selection of key competencies". Executive Summary. <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- ORTEGA, R. (1994). "Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros". *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1997). "El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. (2007). "La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela". *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4, 50-54.
- ORTEGA, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE)". *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003b). *Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar (Andave)*. Comportamiento Antisocial: Escola e Familia. Coimbra: Ediliber.

- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003c). "El proyecto antiviolencia escolar: Andave". *Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-23.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004a). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004b). "Construir la convivencia: Un modelo teórico para un objetivo práctico". En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 27-40). Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2007). "Adaptación del Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar-2002". En R. Ortega y R. Del Rey (2003), *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R., DEL REY, R., CÓRDOBA, F. y ROMERA, E. M. (2008). *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y FERNÁNDEZ, I. (2003). "Working together to prevent school violence. The Spanish response". En P. K. Smith (Ed.), *Violence in school. The response in Europe* (pp. 135-152). London: Routledge.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2004). "SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain". En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby, *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 167-185). Cambridge: University Press.
- ORTEGA, R. y MARTÍN, O. (2004). "Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos". En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- SÁNCHEZ, V. y ORTEGA-RIVERA, J. (2004). "El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales". En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 59-74). Barcelona: Edebé.
- SMITH, P.K., ANANIADOU, K. y COWIE, H. (2003). "Interventions to reduce school bullying". *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599.
- SMITH, P. K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Londres y Nueva York: Cambridge University Press.
- TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- VOPEL, K.W. (2001). *El animador competente. Teoría y Praxis de los juegos de interacción*. Madrid: CCS.
- VOPEL, K.W. (2005). *Praxis de la Psicología Positiva: ejercicios, experimentos, rituales*. Madrid: CCS.