



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**El constructo
convivencia escolar en
Educación Primaria:
Naturaleza y dinámicas**

TESIS DOCTORAL
Presentada por:
Francisco Córdoba Alcaide

Dirigida por:
Dra. Rosario Ortega Ruiz
Dra. Rosario Del Rey Alamillo

Córdoba, 2013

TITULO: *El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: naturaleza y dinámicas*

AUTOR: *Francisco Córdoba Alcaide*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**El constructo convivencia escolar en
Educación Primaria: Naturaleza y dinámicas**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Francisco Córdoba Alcaide

Dirigida por:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Rosario Del Rey Alamillo

Córdoba, septiembre de 2013



TÍTULO DE LA TESIS: El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: Naturaleza y dinámicas.

DOCTORANDO/A: Francisco Córdoba Alcaide

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación realizado por Francisco Córdoba Alcaide que hemos codirigido entre las profesoras Rosario Ortega Ruiz y Rosario Del Rey Alamillo presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científico como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica en orden a la posible adquisición del grado de Doctor. Se ha desarrollado en el marco del proyecto Violencia escolar y bullying en Andalucía: el estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad. Proyecto de Excelencia (Orden 05-07-05) de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía: Violencia Escolar y bullying en Andalucía (VEA) N° P06-HUM-02175.

El trabajo realizado sobre *El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: Naturaleza y dinámicas* supone un gran avance en el conocimiento sobre la convivencia escolar, particularmente por centrarse en la etapa de Educación Primaria y contar con una muestra representativa del alumnado de tercer ciclo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Concretamente, en la tesis doctoral se ha realizado una revisión sistemática y actualizada de la literatura científica sobre la delimitación conceptual del constructo convivencia abordándolo tanto desde una perspectiva histórica como un análisis de su protagonismo en el sistema educativo actual. Asimismo, se revisan los distintos subsistemas de relaciones que componen la convivencia escolar como son el subsistema del profesorado-alumnado, el subsistema de los adultos responsables de la actividad y el subsistema de los iguales, para terminar con el análisis de los problemas que afectan la convivencia y las

posibles diferencias en función de variables personales y contextuales. En cuanto al estudio realizado de metodología descriptiva es el primero realizado en esta etapa educativa con una muestra representativa y utilizando un instrumento validado, por lo que sus resultados podrían ser un gran apoyo científico en la toma de decisiones sobre la materia.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 26 de septiembre de 2013

Firma de las directoras



Fdo.: Rosario Ortega-Ruiz

Fdo.: Rosario del Rey Alamillo

“Los vínculos de afecto hacen
que los seres humanos seamos lo que somos”

(Rojas Marcos, 2008, p. 9).

Este estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación denominado *Violencia escolar y bullying en Andalucía: el estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad*. Proyecto de Excelencia (Orden 05-07-05) de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía: Violencia Escolar y bullying en Andalucía (VEA) N° P06-HUM-02175.

Agradecimientos

Este trabajo es el producto del compromiso que adquirí con Rosario Ortega y el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia que dirige, desde el año 2004 en el que me incorporé al mismo; así como de la admiración y el cariño que siento por ella y por mi subdirectora de tesis Rosario Del Rey.

En 2004 Rosario Ortega abrió las puertas de todo lo que un recién Licenciado en Psicología con un año de Doctorado podía soñar: participación en proyectos nacionales e internacionales; escribir capítulos y artículos en libros y revistas de prestigio; investigar sobre aquello que te atrae, y viajar a Congresos y cursos en España y el extranjero. Siempre le estaré agradecido a Rosario Ortega por su acogida y por las oportunidades que me sigue brindando.

Ese año conocí a Antonio Jesús y Eva, a los que tengo especial cariño porque empecé este proyecto con ellos, y al resto del equipo de investigación en ese momento, a Joaquín, Javi, Virginia y a Rosario con los que sigo manteniendo una buena relación profesional, pero también de amistad, y cuyas publicaciones y hallazgos científicos me siguen impactando, suponiendo verdaderos éxitos para la Psicología y la Educación. A Rosario Del Rey la conocí realmente cuando me aventuré a acompañarla a impartir un curso sobre acoso entre escolares en el País Vasco, solo unos meses después del suicidio de un chico, que marcaría un antes y un después en las políticas sobre acoso escolar en España y que años más tarde se conocería como *Caso*

Jokin. Fue una experiencia que creo, nos marcó a ambos, y donde Rosario Del Rey me mostró su rigurosidad, profesionalidad, sinceridad y entereza, al afrontar este reto y al enfrentarse a un claustro destrozado por la desgracia que supone perder a un adolescente y a un alumno en estas circunstancias.

Después, el equipo ha ido creciendo y se han ido incorporando magníficos investigadores y magníficas personas de las que siempre he podido aprender algo: Juan, Paz, Carmen, Esther, Marcos, Luis, Cristina, Irene, José, Olga, Julissa y María. A José Casas le agradezco especialmente su ayuda, sin la cual hubiese sido muy difícil sacar adelante la parte de los análisis estadísticos del trabajo.

Antes del 2004, agradezco la semilla sembrada en Granada, en mi primer grupo de investigación, que confió en un alumno aún sin la carrera y le inició en la Psicología Cultural y el pensamiento crítico.

Y antes aún y siempre, agradezco a mis abuelos y a mis padres su gran legado, mi educación, “puerta de la cultura” en palabras de Jerome Bruner, su esfuerzo y cómo han ido reforzando mis éxitos por pequeños que fueran. Les agradezco a ellos, al cariño de mis hermanos y a toda mi familia, su apoyo y los valores que han inculcado en mí: constancia, esfuerzo, confianza y satisfacción por el trabajo bien hecho.

Quién soy y cómo he llegado hasta aquí quedaría incompleto sin mencionar a la persona que me ha acompañado en todos mis proyectos vitales y que, con paciencia y amor, ha sido capaz de ayudarme a superar

momentos difíciles y a disfrutar los momentos felices, a Carmen, con la que hace ya algo más de un año iniciamos un magnífico proyecto: crear nuestra propia familia. Agradezco a ella y su familia, que ahora también es la mía, todo su apoyo.

Índice

Introducción.....	21
Capítulo 1. Marco teórico.....	25
1. 1. El constructo convivencia escolar.....	26
1.1.1. La convivencia como principio y meta educativa.....	26
<i>Antecedentes histórico-conceptuales.....</i>	<i>28</i>
<i>La convivencia como pilar de la educación.....</i>	<i>33</i>
1.1.2. La convivencia como constructo teórico.....	44
<i>El clima social escolar y las relaciones interpersonales.....</i>	<i>46</i>
<i>El estudio científico de la convivencia escolar y sus dimensiones de análisis.....</i>	<i>51</i>
1.2. La calidad de la convivencia escolar en Educación Primaria.....	57
1.2.1. El mundo adulto: maestros/as y familia.....	59
<i>El subsistema profesorado-alumnado.....</i>	<i>59</i>
<i>El subsistema de los adultos responsables de la actividad.....</i>	<i>68</i>
1.2.2. El mundo de los iguales: fortalezas y debilidades.....	71
<i>El subsistema de los iguales.....</i>	<i>72</i>
<i>El maltrato entre escolares</i>	<i>76</i>

1.2.3. Diferencias en la percepción de la convivencia.....	80
<i>Diferencias en torno a variables personales.....</i>	<i>81</i>
<i>Diferencias en torno a variables contextuales.....</i>	<i>84</i>
Capítulo 2. Método.....	90
2.1. Finalidad y objetivos.....	92
2.2. Hipótesis.....	97
2.3. Participantes.....	101
2.4. Instrumento.....	103
2.5. Procedimiento.....	114
2.6. Análisis.....	125
Capítulo 3. Resultados.....	129
3.1. Convivencia en Educación Primaria: la percepción del alumnado.....	130
3.2. Convivencia escolar y diferencias en función de factores socio- demográficos.....	145
3.2.1. Convivencia y diferencias entre chicos y chicas.....	145
3.2.2. Convivencia y diferencias en función del curso.....	147
3.2.3. Convivencia y diferencias entre gitanos y no gitanos.....	149
3.2.4. Convivencia y diferencias entre alumnado inmigrante y autóctono.....	151
3.2.5. Convivencia y diferencias entre alumnado inmigrante.....	153

3.3. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de la competencia social.....	155
3.3.1. Convivencia y status en la red de iguales.....	155
3.3.2. Convivencia y apoyo percibido en la red de iguales.....	157
3.4. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de la competencia emocional.....	159
3.4.1. Convivencia e identificación emocional.....	159
3.4.2. Convivencia y expresión emocional.....	161
3.5. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de calidad del centro educativo.....	163
3.5.1. Convivencia y actividades extraescolares.....	164
3.5.2. Convivencia y recursos del centro.....	167
3.5.3. Convivencia y resolución de conflictos.....	171
3.6. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de la gestión de las normas en el ámbito familiar.....	174
3.6.1. Convivencia e incoherencia en las normas familiares.....	175
3.6.2. Convivencia y participación en las normas familiares.....	178

3.7. Dimensiones predictivas de la calidad de la convivencia escolar según el
alumnado de Educación Primaria.....182

3.7.1. Dimensiones predictivas: modelo general.....182

3.7.2. Dimensiones predictivas para chicos y chicas.....183

3.7.3. Dimensiones predictivas en función del curso.....184

Capítulo 4. Discusión y conclusiones.....185

4.1. La convivencia en el tercer ciclo de Educación Primaria.....186

4.2. Convivencia y diferencias personales.....204

4.3. Convivencia y diferencias contextuales.....213

4.4. Dimensiones que predicen la calidad de la convivencia en las
escuelas.....219

4.5. Implicaciones e inferencias educativas.....227

4.6. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....237

Referencias.....239

Anexos.....277

*Anexo 1. Ítems de la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Del Rey, Casas y
Ortega, bajo revisión)*

*Anexo 2. Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria:
factores personales y contextuales*

Tabla 1.	<i>Distribución de la muestra del alumnado por curso, sexo y provincia.....</i>	<i>102</i>
Tabla 2.	<i>Dimensiones de la convivencia escolar e ítems constituyentes de acuerdo con la ECE (Del Rey et al., bajo revisión).....</i>	<i>109</i>
Tabla 3.	<i>Ítems constituyentes de la Escala de factores personales y contextuales.....</i>	<i>113</i>
Tabla 4.	<i>Medidas descriptivas básicas en las dimensiones de la convivencia.....</i>	<i>131</i>
Tabla 5.	<i>Percepción sobre la gestión interpersonal positiva según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>134</i>
Tabla 6.	<i>Percepción sobre ajuste normativo según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>135</i>
Tabla 7.	<i>Percepción sobre la red social de iguales (RSI) según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>137</i>
Tabla 8.	<i>Percepción sobre disruptividad según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>139</i>
Tabla 9.	<i>Percepción sobre desidia docente según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>140</i>
Tabla 10.	<i>Percepción sobre indisciplina según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>141</i>
Tabla 11.	<i>Percepción sobre victimización según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>143</i>

Tabla 12.	<i>Percepción sobre agresión según el alumnado de Primaria.....</i>	<i>144</i>
Tabla 13.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función del sexo.....</i>	<i>146</i>
Tabla 14.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función del curso.....</i>	<i>148</i>
Tabla 15.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de la cultura gitana o no gitana.....</i>	<i>150</i>
Tabla 16.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función del país de nacimiento.....</i>	<i>152</i>
Tabla 17.	<i>Percepción de la convivencia en alumnado inmigrante en función de sentirse diferente.....</i>	<i>154</i>
Tabla 18.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función del estatus en la red de iguales.....</i>	<i>156</i>
Tabla 19.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de la red de apoyo entre iguales.....</i>	<i>158</i>
Tabla 20.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de la identificación emocional.....</i>	<i>160</i>
Tabla 21.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de la expresión emocional.....</i>	<i>162</i>
Tabla 22.	<i>Medidas descriptivas básicas de indicadores de calidad de los centros escolares.....</i>	<i>164</i>
Tabla 23.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de las actividades extraescolares.....</i>	<i>165</i>
Tabla 24.	<i>Percepción de la convivencia escolar en función de materiales y recursos de centro.....</i>	<i>169</i>

Tabla 25.	<i>Percepción de la convivencia en función de la resolución de conflictos en la escuela.....</i>	<i>172</i>
Tabla 26.	<i>Medidas descriptivas básicas de indicadores de la gestión de normas en la familia.....</i>	<i>175</i>
Tabla 27.	<i>Percepción de la convivencia en función de la incoherencia en las normas familiares.....</i>	<i>177</i>
Tabla 28.	<i>Percepción de la convivencia en función de una disciplina familiar participativa.....</i>	<i>180</i>

Introducción

La vida social y las relaciones entre niños y niñas en las escuelas de Educación Primaria se han convertido en uno de los grandes retos educativos de nuestra sociedad. De hecho, la legislación enfatiza la necesidad de estimular la construcción de unas competencias emocionales y sociales en todo el alumnado (Ley de Educación de Andalucía, 2007; Ley Orgánica de Educación, 2006). Marco de actuación en el que se incluye la implantación de la obligatoriedad del plan de convivencia dentro de los proyectos educativos de los centros, así como el establecimiento de la Competencia social y ciudadana como una de las ocho competencias básicas del currículum escolar. En este sentido, es necesario avanzar en la comprensión de la convivencia en las escuelas de Educación Primaria para así poder ofrecer orientaciones, basadas en hallazgos científicos, a los equipos docentes en el proceso de elaboración y desarrollo de los mencionados planes de convivencia.

El presente estudio se enmarca dentro del programa de Doctorado de Psicología Aplicada del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba y, en concreto, en la línea de investigación denominada *Convivencia y prevención de la violencia escolar y juvenil: estudios sobre bullying, cyberbullying y dating* que coordina la Catedrática Rosario Ortega Ruiz.

En el marco de dicho programa, el objeto de estudio está focalizado en una etapa educativa, la Educación Primaria, en un destinatario concreto, el

alumnado, y en un constructo que ha evolucionado notablemente en los últimos 20 años, desde la inexistencia al protagonismo en las escuelas: la convivencia escolar.

El capítulo primero del estudio presenta el marco teórico que lo sustenta. En este capítulo se dedica un primer apartado a la delimitación del constructo convivencia escolar y, un segundo apartado, al análisis de la calidad de la convivencia en el contexto de las escuelas de Educación Primaria. La delimitación del constructo se divide a su vez, en una primera parte, dedicada a la evolución histórico-conceptual que sufre la convivencia escolar, desde sus inicios ligados a los estudios sobre clima organizacional, hasta convertirse en un pilar educativo en las escuelas; y, en la segunda parte, al abordaje que se ha realizado de la convivencia escolar desde el ámbito científico, exponiendo aquellas dimensiones que se han ido considerando fundamentales, en el afán de los y las investigadoras del ámbito de la psicología educativa, para medir la percepción acerca de calidad de las relaciones interpersonales en el contexto escolar, a la vez que el constructo iba evolucionando y demandaba un abordaje cada vez más global y positivo. Para analizar la percepción del alumnado de Educación Primaria respecto al conjunto de relaciones interpersonales que surgen en el centro educativo y sus dificultades, se sigue la propuesta de Ortega y Mora-Merchán (1996) y se analiza, la relación del alumnado con el mundo adulto, mediante los subsistemas profesorado-alumnado y el que surge entre los adultos responsables de la actividad; así como el mundo de los iguales, donde se enfatizan los elementos potenciadores de relaciones que surgen entre los niños y las niñas en edad escolar, y se dedica especial mención al maltrato

entre escolares, como debilidad de la red de iguales, por la relevancia que adquiere en la investigación, y por las consecuencias tan graves que tiene en el desarrollo personal, social y moral de los escolares implicados. El marco teórico finaliza con un análisis de aquellas variables personales y contextuales que se han mostrado relevantes para explicar diferencias significativas en la percepción de las relaciones interpersonales en las escuelas.

El capítulo segundo, expone la finalidad principal de este trabajo, conocer la calidad de la convivencia escolar desde el punto de vista del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, desde una perspectiva global, que aborde varias de sus dimensiones, tanto positivas como negativas. Igualmente se pretende determinar el valor predictivo de estas dimensiones en la valoración global que un alumno o alumna realizan acerca de la calidad de la convivencia. Además, se indaga en las diferencias que se producen en la percepción de la convivencia escolar, en función de aspectos personales socio-demográficos y socio-emocionales, pero también relacionados con la calidad del centro escolar y con la calidad del clima familiar. Se concretan los objetivos del estudio, así como el conjunto de hipótesis y sub-hipótesis en los que se sustenta. Se describen los participantes, una muestra representativa del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de Andalucía, y se describe el instrumento diseñado para el estudio y que se denomina *Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales*. Este cuestionario incluye los ítems de la *Escala de Convivencia Escolar (ECE)* cuya validación científica es realizada por Del Rey, Casas y Ortega (bajo revisión), quienes hallan una solución factorial conformada por

ocho dimensiones, positivas y negativas, del constructo convivencia escolar y que son: *Gestión interpersonal positiva*, *Victimización*, *Disruptividad*, *Red social de iguales*, *Agresión*, *Ajuste normativo*, *Indisciplina* y *Desidia docente*. Por último, se detalla el procedimiento seguido para la selección de la muestra, el diseño del instrumento y la recogida de datos; así como el conjunto técnicas de análisis de carácter cuantitativo empleadas.

En el capítulo tercero, se exponen los resultados producto de los diferentes análisis realizados, tras la codificación y sistematización de los mismos. Se presentan, en primer lugar, los resultados descriptivos correspondientes a las dimensiones que constituyen la convivencia escolar; en segundo lugar, la comparativa de medias en función de variables socio-demográfica y de indicadores de la competencia social y emocional del alumnado; después, el análisis de indicadores de calidad del centro y de gestión de normas en el hogar y, por último, las dimensiones de la convivencia que poseen un mayor valor predictivo en la percepción que el alumnado tiene sobre la calidad de la convivencia en los centros.

El último capítulo, se dedica a la discusión de los resultados obtenidos en contraste con las hipótesis de partida y los hallazgos científicos previos expuestos en el marco teórico, y a las conclusiones como consecuencia de los resultados obtenidos, así como las inferencias e implicaciones educativas que se derivan de este trabajo y las limitaciones del estudio junto con futuras líneas de investigación.

Capítulo 1. Marco teórico

Capítulo 1. Marco teórico

1. 1. El constructo convivencia escolar

1.1.1. La convivencia como principio y meta educativa

La convivencia escolar es reconocida como un fin de la educación en sí misma y una obligación docente de los profesionales de la educación de nuestro país. Se considera un concepto necesario, que surge de la vida en común y las relaciones interpersonales (Ortega y Martín, 2004), multidimensional, ya que no puede definirse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis como puede ser la violencia escolar (García-Raga y López-Martín, 2009), poliédrico, por las múltiples caras que ofrece en función del sujeto que la percibe (Godás, Santos y Lorenzo, 2008), y complejo y dinámico, dado que depende de la puesta en marcha de estrategias para su gestión y construcción (Rivas, Leite y Cortés, 2011; Rodríguez, 2007; Viquer y Solé, 2011).

La convivencia escolar se define como una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos poseen sobre el proceso de interacción que surge en el conjunto de relaciones interpersonales que se genera entre ellos/as, creando cultura y dando forma a diferentes creencias, actitudes y valores, que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se encuentran inmersos (García-Raga y López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Ortega y Córdoba, 2008; Rivas et al., 2011; Rodríguez, 2007; Viquer y Solé, 2011). García-Raga y López-

Martín (2009) definen la convivencia escolar como “una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar” (p.534).

Al tratarse de una construcción colectiva y que depende de las percepciones de diferentes agentes, los autores inciden en la inclusión en el concepto convivencia escolar, del proceso de modificación que sufre al entrar en juego la subjetividad y la vida mental de todo ser humano por el proceso de captar significados y utilizarlos a partir de algún ambiente sociocultural, en este caso la escuela, en la conceptualización del mismo (García-Hierro y Cubo, 2009; Godás et al., 2008; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Ortega y Martín, 2004; Sánchez y Ortega, 2004). Así, tal y como señalan Godás et al. (2008) “no es descabellado pensar que la visión de la convivencia en los centros educativos se pueda ver afectada por las mismas representaciones de padres, profesores y alumnos, las cuales, actuando como filtros en el procesamiento de la información entrante desde el medio, dan soporte a marcos explicativos sobre lo que pasa a su alrededor y sobre enfoques normativos para la resolución de problemas o conflictos” (p.34).

Se refuerza, igualmente, la idea de enmarcar la convivencia escolar desde una perspectiva comunitaria, que va más allá de la interacción solo y exclusiva del alumnado e incluye al resto de agentes educativos: familia, profesorado y la sociedad en general (Del Rey, Ortega y Feria, 2009; Díaz-Aguado, 2006; García-Raga y López-Martín, 2009; Herrera y Lorenzo, 2011;

Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009; Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010a; Ortega y Del Rey, 2003; Viquer y Avía, 2009).

A lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, el concepto convivencia escolar ha ido modificándose, pasando por diferentes etapas, de manera que el papel que ha tenido en la interpretación y percepción de los docentes, en la preferencia y relevancia que se le ha otorgado desde la administración educativa y como objeto de estudio en la investigación, ha ido evolucionando desde casi la inexistencia al protagonismo.

Antecedentes histórico-conceptuales

En el origen del concepto convivencia escolar, existe un concepto que cuenta con una importante tradición investigadora y que es el de clima social escolar (*social school climate*) en el ámbito internacional. El concepto de clima social escolar, surge en el ámbito educativo exportado del ámbito de la empresa y las organizaciones y del concepto clima organizacional (Weber, 1947), que tiene como base los trabajos de Lewin (1935, 1939), resaltando la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito laboral para explicar el comportamiento y las actitudes de las personas en el desempeño y rendimiento de su trabajo.

Entre los trabajos pioneros sobre clima organizacional, se encuentra el llevado a cabo por Halpin y Croft (1963), precisamente en organizaciones escolares, asumiendo que la realidad del ambiente escolar dependía de la

percepción que los participantes en la institución educativa tienen sobre el mismo. Según Halpin (1976), el clima organizacional es para la organización lo que la personalidad es para el individuo, por lo tanto, conocerlo puede ayudar a entender mejor su comportamiento y a desarrollar estrategias para que sea más efectivo. Brookover et al. (1978), en una investigación pionera referente a la eficacia escolar, consideran el clima social escolar como una percepción colectiva, por parte de alumnado, docentes y directivos, de los procesos de interacción interpersonal que surge en el centro educativo y que tienen como consecuencia el desarrollo de normas, opiniones y expectativas respecto al propio sistema social escolar.

En la línea de investigaciones como la de Brookover et al. (1978), el estudio sobre el clima social escolar, se sistematiza y adquiere especial relevancia a partir de los años 80, cuando la investigación comienza a demostrar el poder de influencia de las relaciones interpersonales para mejorar el nivel de efectividad en las escuelas (Anderson, 1982; Eicholtz, 1984; Freiberg, 1999; Kreft, 1993; Purkey y Smith, 1983), basándose la mayor parte de estos estudios, de acuerdo con Mitchell, Bradshaw y Leaf (2010) en la percepción de los y las maestras y el personal escolar, sin considerar la percepción de otros agentes educativos como el propio alumnado o sus familias.

En España, los años 80 aparecen marcados por la influencia de dos trabajos pioneros en el estudio de la percepción sobre las relaciones interpersonales en la escuela, como son el trabajo psico-evolutivo de Delval (1981), en el que se sientan las bases para el análisis de la cognición y la

competencia social; y el estudio de Coll (1984), fundamento del análisis de la red de iguales como contexto relevante en el aprendizaje escolar. El alumnado comienza a tomar protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como objeto propio de investigación.

Así, a finales de los años 80 y principios de los 90, surgen un conjunto de investigaciones (Cerezo y Esteban, 1992; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1994a, 1994b; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989) que indagaban en las características de la red de iguales, desvelando, en escuelas españolas, la existencia de un problema que ya se venía investigando en países pioneros como Suecia (Heinemann, 1972) o Noruega (Olweus, 1985): el bullying, que se traduce al castellano como maltrato entre escolares o iguales (Ortega, 1997; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Se inicia así el estudio de uno de los fenómenos que más ha influido en la comprensión de los procesos que acontecen entre los iguales (Ortega, 1997; Ortega et al., 2001) y que Olweus (1993) define como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros, considerando que existe maltrato entre escolares “cuando (un estudiante) está expuesto repetidamente y durante un cierto tiempo a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes” (p. 9). De acuerdo con Del Rey y Ortega (2007), se puede afirmar que se trata de la definición del maltrato entre escolares más citada y aceptada por la comunidad científica y que se ha ido enriqueciendo y nutriendo de posteriores avances en la investigación.

Los primeros trabajos sobre maltrato entre escolares en España, ponen de manifiesto un grave problema que afecta a las relaciones interpersonales entre el alumnado en el seno de las instituciones educativas, caracterizado por patrones de dominio y sumisión que dan lugar a relaciones asimétricas, y que generan el malestar entre un conjunto de alumnos y alumnas que se auto-perciben y auto-definen como víctimas entre sus compañeros y compañeras (Cerezo y Esteban, 1992; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1994a, 1994b; Vieira et al., 1989). Estos estudios alertan a la comunidad educativa y a la científica por los graves perjuicios que ocasiona el maltrato entre escolares en las víctimas, pero también en el resto de implicados tales como el agresor o agresores y los espectadores de la violencia escolar (Ortega, 1994a, 1994b).

Los estudios sobre maltrato entre escolares proliferan a lo largo de las últimas dos décadas analizando aspectos tales como su definición, las causas y factores precursores de este problema (Olweus, 1993); el término y sus características (Smith et al., 1999); instrumentos de evaluación y diagnóstico (Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995); programas de prevención e intervención (Smith, 2003; Smith y Sharp, 1994); el acoso entre hermanos (Menesini, Camodeca y Nocentini, 2010); el acoso en las primeras relaciones sentimentales (Gray y Foshee, 1997; Ortega, Sánchez y Ortega-Rivera, 2008); desde el punto de vista de la interculturalidad (Moran, Smith, Thompson y Whitney, 1993; Monks, Ortega y Rodríguez, 2008, 2010); o en contextos de pobreza y subdesarrollo (Del Rey y Ortega, 2008; Del Rey, Romera y Ortega, 2010).

Los primeros años de la década de los años 90 están marcados, en el ámbito de la administración educativa, por la reforma que propone la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), que sustituyó a la Ley General de Educación (1970), y que en su Artículo 1 hace referencia a la convivencia escolar entre sus fines previstos cuando señala: “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOGSE, 1990, p. 28930). La LOGSE (1990) supone una modificación significativa del sistema educativo español, optando por una educación comprensiva, la misma para todos y diversificada, adaptada a las características de cada grupo y su contexto, y a las características individuales, incorporando la atención al alumnado de Necesidades Educativas Especiales y un matiz importante a la función docente, ya que incluye la tutoría y la orientación del alumnado como parte de la misma.

El cambio en la normativa, exigía una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, una acción tutorial que fuera más allá de la instrucción y una orientación académica, pero también personal y profesional. En definitiva, nuevas formas de interrelación, comenzando a ser decisivo, de acuerdo con Torres (1991): “prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, esto es, a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad” (p. 163).

Las modificaciones que la LOGSE (1990) propone, estaban fundamentadas en el modelo socio-constructivista, que supone el paso en la formulación de intenciones educativas desde objetivos operativos a capacidades que hay que desarrollar en el alumnado (Coll, 1987). Este modelo teórico-educativo se sustentaba en teorías que venían madurándose ya, desde años anteriores, fuera de las fronteras españolas, como las de Piaget (1955), Ausubel, Novak y Hanesian (1978) y Vigotsky (1978), y que supondrían el núcleo y el eje vertebrador de la reforma que se estaba iniciando.

La convivencia como pilar de la educación

Un hito que marca la mitad de los años 90 y que supone un punto de inflexión en la concepción de la convivencia escolar, es el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jackes Delors. Este informe señala la existencia de cuatro pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

El proceso de globalización y mundialización en el que se veían inmersos los ciudadanos y ciudadanas, exigía por parte de las escuelas una concepción más global de la educación, desligada del conocimiento puramente académico y fundamentada en el desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de formas de interdependencia que sirvan para tratar los conflictos y evitar la exclusión (Delors, 1996). Aprender a vivir juntos,

aprender a convivir, comienza a considerarse como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la cultura escolar, poniendo de manifiesto la importancia de la educación en y para la convivencia en las escuelas.

Gracias al impulso y al reconocimiento que el informe Delors (1996) atribuye a la convivencia escolar y en respuesta a las situaciones de maltrato entre escolares que se venían evidenciando (Cerezo y Esteban, 1992; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1994a, 1994b), la segunda mitad de la década de los 90 se caracteriza por la aparición, en el marco de la nueva reforma educativa (LOGSE, 1990), de un conjunto de acciones y programas educativos que conciben la convivencia escolar como una estrategia para hacer frente a los malos tratos entre escolares (Díaz-Aguado, 1997; Fernández, 1998; Ortega, 1997; Ortega y cols., 1998; Pérez-Pérez, 1996; Torrego, 1998; Trianes y Muñoz, 1997). En el marco de estas acciones y programas, se comienzan a poner de manifiesto tres elementos fundamentales para el desarrollo conceptual de la convivencia escolar. El primero, tiene que ver con la necesidad de que los responsables de los centros educativos tomen conciencia de la existencia de los malos tratos entre compañeros y compañeras, lo que supone según Fernández (1998) el reconocimiento de los problemas existentes para posteriormente establecer unas normas compartidas por todos y todas y lo que Ortega (1997) denomina como análisis del contexto y evaluación previa de necesidades. El segundo, supone el desarrollo de una aproximación curricular general que, con carácter preventivo, incluya dentro de los documentos curriculares todos los temas relacionados con el desarrollo personal del alumnado, sin olvidar la dimensión socio-afectiva (Fernández, 1998; Ortega y cols., 1998; Trianes y

Muñoz, 1997). Y, el tercero, tiene que ver con el desarrollo de una gestión democrática de la convivencia, donde la gestión de las normas y la disciplina toman el protagonismo así como la participación de toda la comunidad educativa en los distintos acontecimientos que se producen en el ámbito educativo y su organización (Díaz-Aguado, 1997; Fernández, 1998; Ortega y cols., 1998; Pérez-Pérez, 1996; Torrego, 1998).

En la exposición del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), Ortega (1997) define la convivencia escolar en base a dos planos: el que tiene que ver con los procesos de comunicación que surgen entre los subsistemas personales que interactúan en un centro escolar y el de la actividad que la comunidad educativa despliega mientras trata de cumplir los objetivos del currículum. Un año más tarde (Ortega y cols., 1998), se harían públicos los resultados del proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) y la propuesta de un programa para la prevención de los malos tratos entre escolares, en el libro titulado *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. El título refleja bien, el protagonismo que el concepto convivencia escolar estaba experimentando.

Protagonismo que se consolida durante la primera mitad del siglo XXI, tanto en la investigación como a nivel de la administración educativa, poniéndose de manifiesto la necesidad de *construir la convivencia* (Consejo Escolar del Estado, 2001; Fernández, 2001, 2003; Ortega y Del Rey, 2004) debido a su valor para el buen funcionamiento de la dinámica de los centros y el desarrollo socio-emocional de los miembros de la comunidad educativa.

Los primeros años del siglo XXI, pese a que comienzan marcados por los resultados del Informe del Defensor del Pueblo (2000) y que ponen de manifiesto nuevamente la incidencia del maltrato entre escolares en Educación Secundaria, suponen un giro importante en el planteamiento que se hace de la convivencia escolar, ya que se comienza a tratar con cierta independencia respecto a los problemas de violencia. La finalidad de mejorar la convivencia escolar se encuentra entre las áreas prioritarias de la mayoría de las Consejerías de Educación (Calvo, García-Correa y Marrero, 2002; Del Rey y Ortega, 2001) y el CEE (2001), organiza el Seminario *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*, señalando la relevancia de abordarla desde sus aspectos positivos y cuya línea se mantendría con posterioridad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, 2008).

Se inicia entonces un período en el que se suceden trabajos que analizan los elementos positivos de la convivencia escolar y que la relacionan con los principios básicos de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cava y Musitu, 2002; Díaz-Aguado, 2002; Fernández, 2001, 2003; Jares, 2001; Ortega y Del Rey, 2003, 2004; Torrego y Moreno, 2003). Así como investigaciones que van más allá del análisis del maltrato entre escolares y profundizan en la valoración de los aspectos positivos de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, considerando la percepción de alumnado (Cid-Sabucedo y Pérez-Abellás, 2002; Fernández-Martín y Aznar, 2004), directivos (Domínguez y Cid-Sabucedo, 2002) y familias (Zabalza, 2002).

Como ejemplo del protagonismo que comienza a adquirir el concepto convivencia escolar, citaremos un análisis de los artículos sobre convivencia escolar publicados en revistas de educación españolas, que realizan Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero (2011), en el que señalan el año 2002 como uno de los más prolíferos, en cuanto a artículos de orientación teórica. Este avance y las distintas formas de abordaje del concepto, ponen de manifiesto la dificultad que supone hablar de convivencia, ya que no siempre está claro de qué se está hablando y porque aún no se dispone de estudios suficientes que clarifiquen de manera precisa y bien fundamentada el estado de la convivencia en los centros educativos (Rodríguez, 2003).

Ortega y Martín (2004) contribuyen en la definición del concepto convivencia escolar, señalando la existencia de tres matices que tienen que ver con el contexto popular, el psicológico y el jurídico social, que hacen que estemos hablando de algo más complejo que el mero hecho de la acción de vivir juntos. Respecto al primero, el popular, indican que convivencia “es el reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no genere conflictos” (Ortega y Martín, 2004, p.14). Respecto al segundo, el psicológico, las autoras indican que convivencia “incluye y se refiere a un cierto análisis de los sentimientos y las emociones necesarios para tener una buena vida en común” (Ortega y Martín, 2004, p.14). Y respecto al tercero, el jurídico-social, señalan que convivencia “significa la existencia de una esfera

pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales” (Ortega y Martín, 2004, p.15).

Este cambio de rumbo en el tratamiento de la convivencia escolar se refleja igualmente a nivel de la administración educativa siguiendo las orientaciones del informe Delors (1996). El programa Definition and Selection of Competences (2003), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, define las competencias clave como aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad y clasifica dichas competencias en tres amplias categorías: Usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma. La segunda categoría incluye competencias clave necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros, poniendo de manifiesto la relevancia de la convivencia, e incluyendo como competencias clave de esta segunda categoría la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar y la habilidad de manejar y resolver conflictos (DeSeCo, 2003).

El valor que comienza a adquirir la convivencia escolar, no tardaría en quedar reflejado en la nueva reforma legal que estaba surgiendo en el sistema educativo. La Ley Orgánica de Educación (2006), destaca entre los fines de la educación: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (LOE, 2006, artículo 2c). El cambio normativo se sustenta en un modelo basado en educación en competencias (Coll, 2006; Coll y Martín, 2006), donde la

competencia social y ciudadana forma parte del propio currículo y se enseña, se aprende y se evalúa (Real Decreto 1631/2006). El R.D. 1631/2006, define la competencia social y ciudadana como aquella que permitirá al alumnado comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. La convivencia pasa a ser uno de los aspectos principales de la tarea educativa y la escuela el escenario perfecto para aprender a convivir debido a las continuas interacciones que en ella surgen y al tiempo que pasan los niños/as en ella (García-Raga y López-Martín, 2009).

Pero la reforma legal en educación supone, además, un paso adelante respecto a las anteriores y un avance cualitativo importante incluyendo la obligatoriedad a los centros de implementar planes de convivencia como parte de sus proyectos educativos (LOE, 2006). Los planes de convivencia, como parte del proyecto educativo, suponen la necesidad de hacer *explícita* la gestión de la convivencia escolar y un cambio significativo ya que estas prácticas de gestión dejan de formar parte del currículum oculto de la educación para constituir los proyectos educativos de los centros (Barriguete, 2009; LOE, 2006; Teixidó, 2007; Torrego, 2008).

Tras la promulgación de la LOE (2006), las referencias sobre la relevancia de la convivencia en las escuelas a nivel normativo y legal proliferan en el ámbito nacional e incluso se crea, mediante el Real Decreto 275/2007, un Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Surgen así numerosas iniciativas similares en las diferentes comunidades autónomas destinadas a impulsar medidas para la promoción de la mejora de la

convivencia en los centros educativos y al reconocimiento de los centros cuya cultura escolar prima la convivencia entre sus principios (Andrés y Barrios, 2009; OECE, 2011; Ortega, Monje y Córdoba, 2009; Ortega, Romera y Del Rey, 2009).

Sin embargo, se siguen realizando informes nacionales y autonómicos que ponen de manifiesto los problemas a los que se ven sometidos los centros educativos. La mayoría de estos informes se centran en la etapa de la Educación Secundaria (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2007; Consejo Escolar de Andalucía, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Defensor del Pueblo del País Vasco, 2006; Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2005; Martín-Babarro, Martínez-Arias y Díaz-Aguado, 2010; Sindic De Greuges de Catalunya, 2006; Sindic De Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007) y, en menor medida, en la etapa de Primaria (CARM, 2007; CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; SDGDCV, 2007).

Pero la realidad es que estos trabajos incluyen un planteamiento más global de la convivencia escolar, añadiendo el análisis de diferentes factores que están detrás de una percepción positiva de la misma, pasando de un análisis exclusivo de la violencia a un análisis global de la convivencia en su conjunto (Andrés y Barrios, 2009). La idea de abordar la convivencia escolar en positivo y de manera global se expande (Del Rey et al., 2009; Herrera, Ortiz y Sánchez, 2010), en la línea de la actual perspectiva de escuela global (schoolwide) (McIntosh et al., 2011) que focaliza el análisis de las relaciones interpersonales no sólo del alumnado, sino también del profesorado, las

familias y las relaciones entre todos los agentes educativos e incluso comunitarios (Bear, Gaskins, Blank y Chen, 2011), presentes en las tareas y los procesos relacionales que despliegan los agentes educativos y sus educandos cuando realizan su labor educativa.

La convivencia escolar se convierte en un constructo necesario (Ortega y Martín, 2004), multidimensional (García-Raga y López-Martín, 2009), poliédrico (Godás et al., 2008), complejo y dinámico (Rivas et al., 2011; Rodríguez-Muñoz, 2007; Víguer y Solé, 2011), desligándose de su relación directa con los problemas que afectan a los centros. De acuerdo con el último informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2012), la convivencia escolar ha pasado de ser una expresión popular y genérica a convertirse en un verdadero y complejo constructo psicopedagógico.

Recientemente, además, el rápido acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, ha abierto el escenario de la convivencia incluyendo los espacios virtuales y la comunicación inmediata (OECE, 2012). Esta prolongación de la convivencia incluye también el riesgo de una violencia indirecta más activa y compleja: el cyberbullying. También el fenómeno cyberbullying altera la convivencia escolar en la medida en que los protagonistas de este fenómeno con frecuencia son los propios compañeros de escolaridad (Campbell, 2005; Del Rey et al., 2010; Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

Esta concepción sobre la convivencia escolar, está en la línea de la evolución que sufre el concepto de clima social escolar, el cual sienta las bases del estudio de la convivencia, se desliga del concepto clima organizacional, y se define como un constructo multidimensional con entidad propia, dinámico, constituido por el conjunto de creencias, valores y actitudes que surgen de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, por tanto subjetivo, y que ha demostrado relacionarse con situaciones sociales en las aulas (clima de aula) y en la escuela (clima escolar) en su conjunto (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Cemalcilar, 2010; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997; Mitchell et al., 2010; National School Climate Council, 2007). Freiberg y Stein (1999) describen el clima social escolar como el corazón y el alma de la escuela que atrae a profesorado y alumnado a amar a la escuela y querer ser parte de ella, pertenecer a ella. Por su parte, Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) lo definen como "la calidad y la coherencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños" (p. 322).

Un concepto que aparece asociado al de clima social escolar, pero cualitativamente diferenciado en la investigación en contextos educativos, es el de cultura escolar (Deal y Peterson, 1999; Gruenert, 2008; Kantorová, 2009; Macneil, Prater y Buschd, 2009; Murillo y Becerra, 2009; Tableman, 2004). La cultura escolar se entiende como como un aspecto de tipo organizativo (normas compartidas) e influye en el clima escolar (percepciones compartidas), es decir, la forma en que se percibe el resultado

de dicha organización (Anderson, 1982; Deal y Peterson, 1999; Gruenert, 2008; Hoy y Feldman, 1999; Murillo y Becerra, 2009). El clima es el constructo utilizado para medir la salud de la organización de una escuela (Macneil, Prater y Buschd, 2009). Murillo y Becerra (2009) señalan que la cultura del centro posee “un papel integrador que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo, así como que les confiere identidad colectiva. Por esta razón es pertinente tener en consideración la influencia de la cultura en el clima del centro, ya que por inclusión, si por medio de éste sus miembros asumen identidad colectiva, las percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros de la organización (clima escolar), pueden estar teñidas por la cultura del centro” (p. 381).

A modo de síntesis, podemos considerar que la convivencia escolar ha sufrido una evolución conceptual cualitativamente relevante y positiva en los últimos veinte años, pasando de la inexistencia al total protagonismo y a formar parte del propio currículum de los centros, convirtiéndose en objeto científico de estudio en el afán de los y las investigadoras de definirla y concretarla. La convivencia escolar se define como el entramado de relaciones interpersonales que surgen entre los miembros de la comunidad educativa, que dan forma a diferentes creencias, actitudes, valores, etc., y que afectan a la subjetividad y la vida mental de los mismos, incidiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se encuentran inmersos.

1.1.2. La convivencia como constructo teórico

El constructo convivencia escolar está configurado por el conjunto de relaciones interpersonales que surgen entre los diferentes agentes que componen el sistema educativo y depende de la calidad que se percibe de la interacción en dichas relaciones. El análisis de las relaciones interpersonales cobra especial relevancia en la configuración del constructo convivencia escolar (Ortega, 1999). La psicología educativa estudia las relaciones interpersonales desde diferentes perspectivas. De acuerdo con la teoría de sistemas de Bronfenbrenner (1979), la escuela es un sistema que complementa al microsistema familiar en su función de educar niños y niñas que sepan interaccionar socialmente. Ortega (1999) señala que, para lograrlo, es necesario que los niños participen plenamente en las actividades y relaciones interpersonales que se producen en el contexto escolar. Desde la perspectiva cultural de Shweder (1991), las relaciones interpersonales crean cultura dando forma a creencias, actitudes, valores, etc., que se manifiestan en intencionalidades. Ningún ambiente sociocultural existe o tiene identidad con independencia de la manera como los seres humanos captan significados a partir de él, por tanto, la subjetividad y la vida mental de todo ser humano se altera por el proceso de captar significados y utilizarlos a partir de dicho ambiente. La psicología cultural de Bruner (1996) aborda el estudio de la acción humana situada en un escenario cultural donde se construyen significados interpretativos de la realidad. Esta psicología cultural se ocupa de cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman significados. Su tarea, según señala Bruner (1996), es doble. Por el lado macro, toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios,

obligaciones, oportunidades y poder. Por el lado micro, examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a aquéllos que deben operar dentro de él.

Ortega y Mora-Merchán (1996) distinguen tres subsistemas fundamentales de relaciones interpersonales que hay que considerar en el contexto escolar para analizar la convivencia desde una perspectiva global: El subsistema de los adultos responsables de la actividad; el subsistema profesorado/alumnado y el subsistema de los iguales. La convivencia escolar, por tanto, no va a depender únicamente de la percepción que acerca de las buenas o malas relaciones que se crean en el contexto escolar, surgen entre el alumnado (subsistema de los iguales); sino también de la calidad de las relaciones que se producen entre los adultos responsables (subsistema de adultos, incluidos profesorado y familias) y entre el profesorado y el alumnado (subsistema profesorado/ alumnado) (Ortega y Del Rey, 2003). Todos y cada uno de estos subsistemas de relaciones interpersonales van a jugar un papel determinante en el buen fluir de la convivencia en el centro (Ortega y Del Rey, 2003).

El que los vínculos entre estos subsistemas sean los correctos y queden claros entre cada uno de ellos será determinante. Pero además, tendremos que tener en cuenta el hecho de que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que va a depender de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas (Ortega y Córdoba, 2008). Rivas et al. (2011) indican que existe una idea compartida y generalizada de que las relaciones entre alumnado, profesorado y familias se

caracterizan por el desencuentro y la conflictividad, situándola “en el punto de mira social y político, al hacerla responsable de buena parte de las crisis sociales, culturales y morales que supuestamente vive la sociedad actual” (p. 163).

El clima social escolar y las relaciones interpersonales

De acuerdo con Tsui y Cheng (1999), un clima escolar positivo está directamente relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales entre el conjunto de agentes educativos. La consideración del concepto clima social escolar como una percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y que influyen en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Jimerson y Furlong, 2006; Kuperminc et al., 1997; Mitchell et al, 2010; NSCC, 2007) ha planteado, a lo largo de los años, un problema de investigación que tiene que ver con las dimensiones que hay que considerar para poder evaluar las calidad de dichas relaciones interpersonales (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Cohen y Greier, 2010). A la evolución del concepto clima social escolar, hay que añadir la evolución que, de manera paralela, ha ido adquiriendo la línea de investigación que desarrolla instrumentos de medida que arrojen datos que, con carácter científico, sean representativos de la percepción que los diferentes agentes educativos tienen acerca del clima escolar. De esta manera, los instrumentos que evalúan el clima social escolar han ido considerando múltiples dimensiones, en la medida en que avanzaba la comprensión acerca de la complejidad del constructo.

Las primeras medidas del clima escolar eran fundamentalmente medidas indirectas tales como partes disciplinarios en los centros y partes de incidencias que proporcionaban información solo y exclusivamente de las dificultades y los problemas que afectan a las relaciones interpersonales, es decir, de la parte negativa de dichas relaciones (Freiberg, 1999). En la medida en la que se avanza en el estudio de la complejidad del constructo, se van añadiendo medidas directas, tales como encuestas y entrevistas, que proporcionan una información más global de la calidad de las relaciones interpersonales; pero los instrumentos de medida más usados en investigación, han sido las escalas y cuestionarios (Freiberg, 1999). Dichas escalas y cuestionarios han ido considerando diferentes dimensiones de medida y se han ido concretando, además, dependiendo del destinatario del que se quisiera tomar la medida de su percepción sobre el clima y dirigiéndose expresamente a alumnado, profesorado, equipos directivos o familia.

Entre las escalas más utilizadas se encuentran la *Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES)* de Moos y Trickett (1974), adaptada al español por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989), que valora cuatro dimensiones: las relaciones interpersonales, la autorrealización personal, así como la estabilidad y el cambio en las circunstancias que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las propias relaciones interpersonales. Y *The California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, desarrollada por Furlong, Morrison y Boles (1991), un cuestionario de auto-informe del alumno creado para medir el clima de la escuela en general y experiencias

personales relacionadas con la seguridad global y personal, el apoyo social, la deseabilidad social, la victimización y la agresión.

Posteriormente van surgiendo más instrumentos, como *The School Climate Survey* (Haynes, Emmons y Comer, 1993), escala con versiones para Educación Primaria y Secundaria, que incluye siete dimensiones para la evaluación de las percepciones del alumnado: motivación de logro, disponibilidad de recursos, seguridad, relaciones interpersonales entre estudiantes, orden y disciplina, relaciones entre docentes y estudiantes y participación de las familias. La versión para Educación Primaria de esta escala ha sido validada en su versión para estudiantes (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 2001), demostrando adecuadas propiedades psicométricas e incluyendo su consistencia interna y fiabilidad.

The School Climate Profile (Johnson y Johnson, 1993; Johnson, Johnson y Zimmerman, 1996) es otra de las escalas que miden el clima escolar, en este caso con versiones para profesorado, equipos directivos y estudiantes, cuya parte general (Parte A), incluye ocho dimensiones de análisis: respeto, sinceridad, valores, igualdad de oportunidades, crecimiento académico y social, cohesión, renovación pedagógica y cuidado.

Lehr y Christenson (2002), llevan a cabo un análisis de las dimensiones que incluyen los instrumentos que surgen hasta el 2002, resaltando aquellas en las que existía un mayor consenso. Estas dimensiones eran: relaciones profesorado-alumnado; relaciones entre alumnado; orden y disciplina; características del ambiente y la construcción del centro

educativo; implicación de las familias y normas. Tableman (2004), unos años más tarde, señala además cómo la mayoría de las investigaciones incluyen, entre la dimensiones de medida, la seguridad.

Con posterioridad a estos trabajos de revisión (Lehr y Christenson, 2002; Tableman, 2004), van surgiendo más instrumentos, con diferentes versiones para el profesorado, el alumnado y las familias, tanto de Primaria como de Secundaria. Ejemplo de ellos son *The School Climate Assessment Inventory (SCAI)* (Shindler, Jones, Williams, Taylor y Cardenas, 2009; Shindler, Taylor, Cardenas y Jones, 2003) que incluye dimensiones en relación con la apariencia física, las relaciones del profesorado, las interacciones del estudiante, el liderazgo y la toma de decisiones, la gestión de la disciplina, el aprendizaje y la evaluación, y relaciones comunitarias; *The SRS Safe Schools Survey* (Skiba, Simmons, Peterson y Forde, 2006) que incluye cuatro dimensiones de análisis: sentido de pertenencia al centro, disrupción y comportamientos incívicos, seguridad y delincuencia; o la versión breve de *The California School Climate Survey (BCSCS)* de Furlong et al. (2005) que, mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, reducen la versión original de 102 ítems a 54 demostrando adecuadas propiedades psicométricas.

Instrumentos más recientes son los diseñados por Bear et al. (2011), que desarrollan la *Delaware School Climate Survey-Student* e incluyen cinco dimensiones para la medida del clima escolar: relaciones profesor-alumnado; relaciones entre el alumnado; equidad de las normas; seguridad en la escuela y problemas de violencia; y aspectos afectivo-emocionales. E instrumentos

de medida específicos para medir la calidad de las relaciones interpersonales, tales como la *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* (Koomen, Verschueren, Van Schooten, Jak y Pianta, 2012), un instrumento que ha demostrado su validez y fiabilidad para el estudio de las relaciones entre docentes y alumnado en Educación Primaria y que analiza factores tales como la cercanía, los conflictos y la dependencia del alumnado con respecto al docente; o el instrumento de medida centrado en las relaciones interpersonales de Yang et al. (2013) cuya validación se ha llevado a cabo con población de varios países.

El análisis de los diferentes instrumentos, evidencia la consideración del clima escolar como un constructo multidimensional, no existiendo consenso entre los y las investigadoras en las dimensiones a considerar. A modo de resumen, valgan las revisiones realizadas por Cohen y Greier (2010) y Cohen et al. (2009), que señalan que la mayor parte de las investigaciones reconocen cuatro áreas fundamentales de análisis o cuatro macro-dimensiones: la relacionada con la seguridad; la que tiene que ver con las relaciones interpersonales; la que hace referencia a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, la referente a las características del entorno institucional.

Si consideramos específicamente el conjunto de investigaciones que se centran en la percepción del alumnado de Educación Primaria sobre el clima social escolar, encontramos que el objeto de dichas investigaciones tiene que ver con la medición de dimensiones del tipo relaciones entre iguales (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Shindler et al., 2009; Ding,

Liu y Berkowitz, 2011; Dong, Liu y Ding, 2012), relaciones con los docentes (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Ding et al., 2011; Dong et al., 2012); seguridad en la escuela, bullying y victimización (Bear et al., 2011); respeto a la diversidad (Ding et al., 2011); equidad de las normas (Bear et al., 2011; Ding et al., 2011); participación y apoyo de las familias (Ding et al., 2011); y sentido de pertenencia a la escuela (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Dong et al., 2012).

El estudio científico de la convivencia escolar y sus dimensiones de análisis

Al igual que ocurre con el constructo clima social escolar, la consideración de la convivencia escolar como construcción colectiva, fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos poseen sobre el proceso de interacción que surge entre ellos (García-Raga y López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Rivas et al., 2011; Viguer y Solé, 2011), va exigiendo la creación de instrumentos cada vez más precisos y el acuerdo respecto a las dimensiones de medida. La evolución conceptual que experimenta la convivencia escolar está marcada, de manera paralela, por el afán de la investigación psico-educativa, de desarrollar instrumentos que sirvan para medirla, no existiendo consenso ni homogeneidad acerca de cuáles son las dimensiones esenciales para ello, e incluyéndose múltiples dimensiones en la medida en que se va demostrando que la convivencia es algo más que la ausencia de violencia y que se define como multidimensional, poliédrica, compleja y dinámica (García-Raga y López-

Martín, 2009; Godás et al., 2008; Ortega y Martín, 2004; Rivas et al., 2011; Rodríguez-Muñoz, 2007; Viguer y Solé, 2011).

Centrados en los problemas que afectan a la convivencia y fundamentados en el constructo clima social escolar, se encuentran en el caso de la Educación Primaria, el *Cuestionario sobre percepción de conflictos en el aula*, que diseñan Trianes y Muñoz (1994) en una primera versión dirigida al alumnado, cuyas dimensiones de análisis son: agresividad física, verbal, dirigida hacia las pertenencias, dirigida al profesorado, victimización, desinterés en clase e indisciplina. Posteriormente, diseñarían una segunda versión dirigida al profesorado (Peralta, Sánchez, Trianes y Fuente, 2003; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001) y una versión ampliada, denominada *Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar* (Carrasco y Trianes, 2010; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006) que incluye el análisis del clima social, desde un punto de vista también positivo, por parte del alumnado, evaluando dos factores: clima referente al centro y clima referente al profesorado.

Ortega y Del Rey (2003), por su parte, diseñan una serie de cuestionarios dirigidos a alumnado, profesorado y familias sobre convivencia escolar, con versiones tanto para Primaria como para Secundaria. Las dimensiones de análisis que se incluyen en tales instrumentos son: la calidad de las relaciones interpersonales entre los distintos destinatarios; la participación en el centro; la naturaleza y gestión y de las normas, la percepción de existencia de conflictos y problemas de indisciplina, disruptividad y violencia, la implicación personal en los mismos, las medidas

educativas a desarrollar y las propuestas de mejora. Posteriormente se han llevado a cabo adaptaciones por parte de otros autores en el caso de las versiones tanto del profesorado como del alumnado (Gázquez, Cangas, Perez-Fuentes, Padilla y Cano, 2007; Gázquez, Perez-Fuentes y Carrión, 2011).

Siguiendo con instrumentos específicos para la Educación Primaria, Alvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez (2012) presentan un *Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP)* dirigido a evaluar la percepción del alumnado de tercer ciclo, sobre la existencia o no en su clase de medidas para mejorar la convivencia en torno a las dimensiones: Difusión de normas y sanciones entre las familias; difusión de normas y sanciones entre el alumnado; consenso de normas de aula; y educación en valores y resolución de conflictos. También específico para la etapa de Primaria, es el *CUVE3-EP*, para estudiantes de 5º y 6º (entre 10 y 13 años de edad), que ofrece una medida de la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia en el contexto educativo (Alvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012).

En Secundaria, el *Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar (CPCE)* (Arias, Peralta, Sánchez-Roda y Trianes, 2012) o el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar* (Gázquez, et al., 2007), incluyen medidas sobre indisciplina, acoso escolar, conductas antisociales, disruptivas y de desmotivación y desinterés académico; mientras

que el *CUVE-R-SE* (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011) está centrado en violencia escolar.

Cerezo et al. (2010) confeccionan tres versiones, para padres y madres, para profesorado y para alumnado, del cuestionario *Familia-Centro y su influencia en la convivencia escolar (FACOES-II)*, cuyo contenido se articula en torno a tres bloques: Conocimiento de la normativa e implicación, posibles causas de los problemas de convivencia escolar y medidas para la mejora de la convivencia.

En el caso de informes de investigación, cuando se analiza la percepción que el alumnado y el profesorado posee acerca de la convivencia escolar, una de las dimensiones de análisis que se contempla de manera reiterada desde las primeras investigaciones y que se ha ido manteniendo en el tiempo es la de las malas relaciones entre escolares y, en concreto, la violencia entre escolares (Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; ICECE, 2005; Ortega, 1997).

En la medida en que evoluciona el constructo, se comienzan a contemplar en diferentes informes de investigación una serie de dimensiones que tienen que ver con relaciones interpersonales entre alumnado (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; SDGDCV, 2007); conductas disruptivas en el aula (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; SDGDCV, 2007); relaciones con la familia (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; Martín et al., 2003); participación del alumnado y las familias en las decisiones sobre convivencia (CEA, 2006; Martín et al.,

2003; SDGDCV, 2007); la disciplina y las normas del centro; conflictos y estrategias de gestión de la convivencia (CEA, 2006; ICECE, 2005; Martín et al., 2003).

El estudio de la convivencia escolar es abordado también desde una perspectiva narrativo-biográfica (Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Rivas, Leite y Cortés 2009; Rivas, Leite, Cortes, Márquez y Padua, 2010) centrada en la valoración de los discursos de los propios actores. Estos autores señalan, cómo la investigación sobre el profesorado ha estado más presente en la literatura educativa que la referente al alumnado, más centrada en sus procesos de aprendizaje y no como sujeto sociocultural con sus propios intereses, y que la referente a las familias, que se han tratado más como colaboradores que como componentes activos de la construcción de la convivencia (Rivas et al., 2011).

En resumen, en España, la evaluación de las percepciones de los diferentes agentes educativos respecto a la convivencia, ha ido evolucionando desde una evaluación de aspectos exclusivamente negativos en la relaciones interpersonales entre iguales, tales como las situaciones de maltrato entre escolares, a la evaluación del conjunto de relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos y que está relacionada con una valoración más global, incluyendo los aspectos positivos, de la convivencia escolar. Dentro del análisis de las relaciones interpersonales, se han incluido dimensiones de análisis referentes a los tres subsistemas de relaciones interpersonales a los que hacen referencia Ortega y Mora-Merchán (1996): El subsistema de los adultos responsables de la actividad; el subsistema profesorado/alumnado y

el subsistema de los iguales. Y, a la hora de analizar dichos subsistemas, se han ido incorporando dimensiones que podríamos agrupar en dos macro-grupos: negativas y positivas. Y, a la vez, dentro de estos macro-grupos, podríamos diferenciar entre las negativas, todas las referentes a los problemas que afectan a las relaciones interpersonales, tales como: violencia, disruptividad, desmotivación, indisciplina y conflictos. Y, entre las positivas, aquellas que favorecen la calidad de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, tales como: la participación e implicación en el proceso educativo, las normas así como las propuestas de mejora y gestión de la disciplina y los conflictos (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010b).

1.2. La calidad de la convivencia escolar en Educación Primaria

El centro escolar, se configura como un marco de relaciones interpersonales complejas de las que surgen vínculos positivos y negativos, ambos presentes en la convivencia cotidiana (Ortega, 1999). La calidad de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, se ha considerado en los diferentes instrumentos de medida de la convivencia escolar (Carrasco y Trianes, 2010; Gázquez et al, 2007, 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006) y se ha incluido en informes e investigaciones en Educación Primaria, tanto nacionales (CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; Rodríguez-García et al, 2011; SDGDCV, 2007) como internacionales (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Ding et al., 2011; Dong et al., 2012; Shindler et al., 2009) para valorar la calidad de la convivencia y el clima en los centros desde la perspectiva del alumnado.

La calidad de las relaciones interpersonales afecta al desarrollo psico-evolutivo del niño y de ellas depende, además, que adquiera un adecuado desarrollo de la competencia social (Hartup, 1989). Dicha competencia social ha sido considerada desde diferentes perspectivas teóricas, como la forma de llevar a cabo de manera eficaz las relaciones interpersonales (Crick y Dodge, 1994; Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001). De acuerdo con López De Dicastillo, Iriarte-Redín y González-Torres (2004) y Sánchez, Ortega y Menesini (2012), la competencia social ha sido considerada tradicionalmente desde una perspectiva conductual (a través de las habilidades sociales), pero progresivamente se ha ido asociando a procesos cognitivos y afectivos. López De Dicastillo et al. (2004) identifican

cuatro tipos de variables, a considerar en la definición de competencia social: conductuales, cognitivas, afectivas y contextuales.

El desarrollo conceptual del constructo competencia social, ha supuesto el acercamiento al estudio de las emociones y la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales y su papel en la convivencia escolar, por la importancia que adquiere la capacidad de percibir y comprender las emociones en el ajuste personal y social del alumnado y en la comprensión de las relaciones interpersonales (Martorell et al., 2009; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Sánchez y Ortega, 2004; Sánchez et al., 2012). El modelo de mayor tradición y mayor impacto que explica el constructo de competencia emocional, es el de Mayer y Salovey (1997); de acuerdo con dicho modelo, las cuatro grandes habilidades que componen el constructo serían, la percepción, evaluación y expresión emocional; la facilitación emocional o identificación de las emociones y su influencia en nuestra forma de pensar; la comprensión; y la regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Es precisamente en la Educación Primaria, la comprendida entre los 6 y los 12 años de edad (LOE, 2006), cuando las competencias social y emocional experimentan un notable avance y se produce una mejora en la comprensión, por parte del alumnado, de las relaciones interpersonales, caracterizada por el progreso en la adopción de perspectivas y puntos de vista diferentes, la representación de los procesos mentales de otras personas, la comprensión de las emociones de otras personas y, en concreto, la empatía, ante situaciones de carácter más general y más abstractas conforme avanzan

en la etapa (Ortega, 1999; Palacios, González y Padilla, 1990). Para analizar la percepción del alumnado de Educación Primaria respecto al conjunto de relaciones interpersonales que surgen en el centro educativo y sus dificultades, seguiremos la propuesta de Ortega y Mora-Merchán (1996).

1.2.1. El mundo adulto: maestros/as y familia

El subsistema profesorado-alumnado

Las investigaciones que van dirigidas al análisis de la percepción del alumnado respecto a la convivencia escolar, incluyen las relaciones con los docentes entre sus variables de medida (Ortega y Del Rey, 2003; Gázquez et al., 2007, 2011; Trianes et al., 2006) o la consideran como una dimensión específica del constructo clima social escolar (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Ding et al., 2011; Dong et al, 2012). Expondremos las características de estas relaciones desde el punto de vista de la psicología evolutiva, así como desde un punto de vista práctico, la percepción que el propio alumnado posee de las mismas, analizando su valor positivo, pero también las dificultades que aparecen asociadas a este tipo de relaciones en las escuelas.

Si nos centramos en el aula, como escenario en el que los procesos interactivos entre el profesorado y el alumnado adquieren sentido y relevancia (Ortega, 1999), podemos distinguir según Ortega y Mora-Merchán (1996) dos tipos relaciones interpersonales verticales complementarias: las relaciones del profesorado con el alumnado y las tareas y actividades del currículum, y, en segundo lugar, las relaciones entre el profesorado y el

alumnado tomado como individuo. Las primeras han caracterizado tradicionalmente la cultura académica, aglutinan el proceso educativo y dan lugar a roles, subsistemas de poder, de valores, normas, actitudes y comportamientos específicos y las segundas, desvelan un tipo de relaciones asimétricas, dirigidas por el profesorado y llenas de matices afectivos (Ortega, 1999). La investigación pone de manifiesto el importante papel que juegan ambos tipos de relaciones con los docentes en esta etapa educativa, así como el poder de su influencia tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo de la competencia social y afectiva del alumnado. En concreto, los y las niñas con un fuerte vínculo con su maestro o maestra, no sólo se sienten emocionalmente más seguros de ellos mismos sino que experimentan una mayor motivación por el aprendizaje (Pianta, 1999), un adecuado desarrollo social (Baker, 2006), mayor ajuste psico-social en los primeros años de la escuela Primaria (Buyse, Verschueren, Verachtert y Van Damme, 2009) e incluso niveles inferiores de estrés asociados al contexto escolar (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry y Milatz, 2012).

De acuerdo con el National Institute of Child Health and Human Development Early (2005), un mayor compromiso del alumnado de tercer curso de Educación Primaria con las tareas académicas, está directamente relacionado con un mayor grado de apoyo educativo y emocional del docente como único elemento predecible, ya que encuentran gran variabilidad en otros aspectos como el tamaño de la clase o el nivel de experiencia del docente. Por su parte, Luckner y Pianta (2011) encuentran que el alumnado de quinto curso de Educación Primaria que presenta una mayor calidad en las relaciones con el profesorado, presenta igualmente mayor calidad de

interacciones positivas entre sus iguales y son nominados entre los docentes como más pro-sociales y alejados de conductas agresivas.

Los resultados más relevantes derivados de los diferentes informes sobre convivencia escolar en Primaria, demuestran que la gran mayoría del alumnado califica las relaciones con sus maestros y maestras como buenas o muy buenas, en porcentajes que se sitúan, aproximadamente entre el 85% y el 75% (CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; SDGDCV, 2007); poniéndose de manifiesto además que cuanto mayor es el curso, peor es la valoración (CEA, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; SDGDCV, 2007). En el caso concreto de Andalucía, la valoración positiva de la relación se intensifica respecto a los tutores y tutoras mientras que, en el lado opuesto, el alumnado que considera que las relaciones son inexistentes o malas se sitúa en torno a un 4%, siendo más abundantes, en torno al 22,2%, los que consideran que son mejorables (CEA, 2006, 2009).

De acuerdo con Herrera y Bravo (2012), en una investigación realizada con niños y niñas de Primaria en Melilla, las relaciones y la comunicación con los profesores son bastante satisfactorias, no obstante el alumnado considera que el docente no suele servirle de gran apoyo de cara a subsanar sus problemas personales. En comparación con la etapa de Educación Secundaria, Rivas et al. (2011) señalan una mayor proximidad en el trato y una mayor implicación emocional en este tipo de relaciones según la opinión del alumnado, en Primaria que en Secundaria, donde dichas relaciones están mucho más mediadas por lo académico.

La creación y uso de normas y convenciones que define la relación docente-estudiantes ha sido considerada igualmente entre las dimensiones propias del constructo convivencia escolar y clima social escolar, en aquellos instrumentos que van dirigidos al alumnado (Bear et al., 2011; Ding et al., 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006). El ajuste normativo en la etapa de la Educación Primaria se encuentra marcado, de acuerdo con Piaget (1932), por el tránsito de una moral heterónoma a una moral autónoma, es decir, el niño pasa de la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral a las normas a la necesidad de acuerdo mutuo, cooperación y consenso. De acuerdo con el modelo de Kohlberg (1976), esta transición se sitúa en torno a los 10 años, en el tránsito entre la moral pre-convencional y la convencional. En la percepción que el alumnado posee sobre la gestión que sus maestros y maestras llevan a cabo de dichas normas y convenciones, influye la comprensión de las relaciones de autoridad, que pasan de concebirse como consecuencia del mayor poder físico y social de quien la ostenta entre los 6 y 9 años, a depender a partir de los 9-10 años de cualidades personales tales como el mayor conocimiento de una asunto concreto, la capacidad de liderazgo o el haber sido elegido por los demás para una determinada función (Palacios et al., 1990).

La equidad percibida de las normas se ha demostrado que se relaciona de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Arum, 2003, Gottfredson, Gottfredson, Ann y Gottfredson, 2005). Otra variable relevante que se ha considerado en el análisis de la convivencia escolar en Primaria, es el que dichas normas sean

establecidas mediante consenso. En esta línea, Álvarez-García et al. (2012) identifican el consenso de normas de aula como el tipo de medida para la prevención de la violencia escolar menos habitual, en opinión del alumnado de tercer ciclo de Primaria, y lo relacionan con niveles bajos de disrupción en el aula, violencia verbal de alumnado hacia alumnado y el profesorado; y violencia del profesorado hacia alumnado, en mayor medida que la mera difusión de normas y sanciones entre los estudiantes.

Según el SDGDCV (2007), el 62% del alumnado percibe que en sus centros existe orden y el 66% que el profesorado lo mantiene en clase. El mismo porcentaje de alumnado cree que las normas son adecuadas, aunque sólo el 49% informa de su elaboración conjunta con el profesorado. El 51% opina que los docentes las aplican de forma coherente y el 49% que en su clase no practican el favoritismo, siendo las chicas las que están más de acuerdo que sus compañeros con estas afirmaciones. Con una muestra de alumnado de 5º y 6º de primaria, Rodríguez-García et al. (2011), señalan que la gran mayoría (81,4%) conoce la existencia en el aula de unas normas que cumplir, en la línea de los resultados de otros trabajos (Herrera y Bravo, 2012), siendo un porcentaje muy bajo (18,6%) los que no tienen constancia de la existencia de estas normas. Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) señalan que en torno al 93% del alumnado considera que cumplir las normas es una tarea fácil, no difícil. Y Herrera y Bravo (2012) encuentran una cierta predisposición de los niños y las niñas de Primaria a manifestar mayormente conductas positivas de respeto hacia los materiales e instalaciones escolares frente al desarrollo de actitudes negativas, así como una mayor frecuencia de

comportamientos positivos relacionados con el ajuste a las normas de convivencia frente a conductas de índole negativo.

El que el alumnado, de acuerdo con su desarrollo moral, demande acuerdo mutuo, cooperación y que las normas sean establecidas mediante consenso (Piaget, 1932), da lugar al desencuentro entre alumnado y maestros y a la aparición de conflictos entre los mismos. Los conflictos suponen una contraposición de intereses, deseos, creencias, que se expresan en actitudes y conductas enfrentadas de las partes implicadas y como parte subyacente de las relaciones entre los diferentes subsistemas del centro (Barriguete, 2009; Casamayor, 2000; Ortega y Del Rey, 2003; Torrego y Moreno, 2003). No obstante, la mayoría de los autores, coinciden en señalar que lo importante para la convivencia no son tanto la cantidad de conflictos existentes sino la manera de resolverlos ya que, en realidad, son una oportunidad de desarrollo y cambio aunque, si no se ponen en marcha estrategias para una resolución pacífica de los mismos, también pueden ser el origen de los problemas de convivencia en el centro (Barriguete, 2009; Gilly, 1988; Jares, 2001; Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008; Peralta, Roselli y Borgobello, 2012; Ramírez y Justicia, 2006; Torrego y Moreno, 2003).

La percepción del alumnado de Primaria respecto a la actitud que los y las maestras muestran ante los conflictos en el aula, sitúa en torno al 85% al alumnado que percibe que los y las maestras nunca o raramente se desentienden de tales hechos (CEA, 2006, 2009). Por su parte, el 95,7% de los docentes estima que se interesa a menudo o siempre por los problemas académicos y/o personales de su alumnado, descendiendo entre el alumnado

más de 30 puntos esta percepción, para situarse en torno al 60%, a la vez que se incrementa el número de aquellos que consideran que no se presta nunca o se ejerce rara vez (11,7%) (CEA, 2006, 2009).

De acuerdo con el informe del Defensor del Menor (2006), los conflictos entre alumnado y profesorado se observan en los casos siguientes: el alumnado señala que la mitad del profesorado practica favoritismo y que el 37% aplica las normas de convivencia de forma desigual (de acuerdo con el 30% de docentes que comparte esta opinión). Otros conflictos se refieren a la percepción del 16% de chicos y chicas que consideran que sus docentes les tienen manía, junto al 7% que sienten que les ridiculizan; calificando el docente este tipo de situaciones tan sólo como excepcionales (Defensor del Menor, 2006). Los estudios que analizan los conflictos atendiendo a diferencias en lo que al género se refiere, señalan que las maestras experimentan relaciones menos conflictivas con el alumnado que los maestros y que ambos tenían menos relaciones cercanas y más conflictivas con los chicos que con las chicas (Spilt, Koomen y Jak, 2012). Estos resultados estarían en la línea de investigaciones que señalan que, durante la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, los maestros y otras figuras de autoridad (Cowan y Avants, 1988; Etxebarría, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003).

Entre los problemas que pueden ocasionar la falta de recursos y estrategias para la resolución de conflictos entre docentes y alumnado en un centro educativo, encontramos fundamentalmente dos, la indisciplina y la disruptividad, consideradas entre las dimensiones tanto del constructo

convivencia escolar como del clima social escolar en los instrumentos de medida de los mismos (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006) y en las investigaciones e informes al respecto (CARM, 2007; CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; SDGDCV, 2007). La indisciplina hace referencia a comportamientos, fundamentalmente del alumnado, no ajustados a las normas establecidas, sean explícitas o no (Ortega y Del Rey, 2003). Peralta et al. (2003) describen la conducta indisciplinada como aquella en la que el alumnado “no respeta las normas generales del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos y que, sin embargo, no atenta contra la integridad física o psíquica de los demás, aunque puede dificultar el normal desarrollo de la actividad docente y discente” (p.87). La disruptividad se identifica con situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienen como finalidad romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impedir que se establezca (Ortega et al., 2008; Ortega y Del Rey, 2003; Peralta et al, 2003). Dado que la ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone para la mayoría de los centros una norma necesaria para la buena convivencia, a veces la diferenciación de ambos conceptos a nivel práctico, puede quedar desdibujada (Ortega et al., 2008).

En torno a estas dificultades, los datos referentes a la etapa educativa de Primaria, señalan que la disruptividad aparece entre las mayores preocupaciones de los y las maestras respecto al resto de conflictos en la relación docente-alumnado y respecto al resto de dificultades que afectan a la convivencia escolar y la perciben como una de las principales fuentes de conflictividad (CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; SDGDCV,

2007); demostrando en algunos estudios incluso mayor sensibilidad del alumnado hacia el problema que el profesorado y situándolo como el que más se visualiza en la relación docente-alumnado (CEA, 2009) y de las ejercidas con mayor frecuencia por el alumnado respecto a otras dificultades (Ramírez y Justicia, 2006). El problema del mal comportamiento en clase es reconocido por el 8,7% del alumnado que dice impedir dar la clase de forma habitual, mientras que el porcentaje de docentes que opina lo mismo se eleva al 23% (Defensor del Menor, 2006). Un 28,6% del alumnado considera que este fenómeno es frecuente en el aula y un 48,5% lo caracteriza como ocasional (CEA, 2009). En el estudio de Aznar et al., (2007) se eleva al 71% la cantidad de alumnado que considera que hay algún compañero o compañera que molesta a los demás e interrumpe el ritmo de la clase, siendo en cursos superiores, en sexto de Educación Primaria, un 20% el alumnado que opina que son muchos los que molestan. En lo que a actos de vandalismo se refiere, consistentes en provocar daños o destrozos en el material de otros o en las instalaciones del centro, un 60% del alumnado estima que o bien no se produce nunca u ocurre rara vez (CEA, 2009).

Los informes de investigación apuntan a la desmotivación y el aburrimiento del alumnado entre las causas principales de sus conductas disruptivas e indisciplinadas (Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2007). En Educación Primaria, las conductas de desinterés académico aparecen entre las más frecuentes junto con las disruptivas (Ramírez y Justicia, 2006). De acuerdo con el informe del Consejo Escolar de Navarra (2006) acerca de las opiniones de estudiantes de Primaria sobre las tareas escolares, el 41.1% del alumnado las considera aburridas frente al

6.1% que no las ve aburridas; en los resultados obtenidos por los chicos y las chicas, señalan que las alumnas alcanzan un valor más alto en el factor *motivación*.

El subsistema de los adultos responsables de la actividad

Las relaciones interpersonales en el mundo adulto, de mayor relevancia para los niños y las niñas de Educación Primaria son las que surgen en el ambiente escolar y el familiar (Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey y Chan, 1999). Cómo se llevan entre sí los docentes de referencia y cómo son las relaciones entre los docentes y las familias, forma parte de la concepción comunitaria de la convivencia escolar (Del Rey et al., 2009; Díaz-Aguado, 2006; García-Raga y López-Martín, 2009; Herrera y Lorenzo, 2011; Kreuz et al., 2009) y se incluye en los diferentes instrumentos que se elaboran para medir la percepción tanto de la convivencia escolar (Cerezo et al., 2010; Ortega y Del Rey, 2003), como del constructo clima social escolar (Moos y Trickett, 1974; Shindler et al., 2003, 2009).

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), la percepción que el alumnado posee respecto a las relaciones entre los adultos de referencia, cobra relevancia debido a que los procesos evolutivos surgen como resultado de la interacción de los distintos sistemas sociales que rodean al niño. Las relaciones entre los docentes, de acuerdo con el informe elaborado por el CEA (2006) son consideradas como buenas o muy buenas por un porcentaje elevado de docentes (94,2%), no recogiendo de forma explícita dicho informe la opinión del alumnado al respecto, como ocurre en otros informes

realizados para la etapa educativa de Primaria (Defensor del Menor, 2006; Martín, Rodríguez, y Marchesi, 2005; SDGDCV, 2007). En el caso del estudio realizado por Martín et al. (2005) este porcentaje se reduce al 87.2% y en el del SDGDCV (2007) se ve reducido al 77.9%, de acuerdo con la opinión de las familias.

En relación a las familias, Bronfenbrenner (1979) señala que establecen relaciones de mesosistemas o sistemas intermediarios en la crianza, siendo la escuela el mejor ejemplo de estas relaciones; de esta forma la calidad de la colaboración y entendimiento entre el microsistema familiar y el mesosistema escuela, va a influir en el desarrollo del niño. En este sentido, cuando se observa la escuela como un ecosistema de relaciones interpersonales hay que considerar varios planos y su articulación entre sí, configurando las relaciones de la escuela con la familia la naturaleza del complejo entramado socio-cultural en el que la institución escolar se encuentra inmersa (Ortega, 1999).

Pese a que los diferentes instrumentos para el análisis de la convivencia y el clima social escolar, incluyen variables para valorar la percepción acerca de las relaciones que se establecen entre ambos ambientes, en este caso, entre el profesorado y las familias (Gázquez et al, 2007, 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006) así como el nivel de participación y apoyo de las familias (Ding et al., 2011; Gázquez et al, 2007; Ortega y Del Rey, 2003); si nos centramos en las investigaciones que tienen como referencia una muestra de sujetos perteneciente a la etapa de Educación Primaria, encontramos que los instrumentos que van dirigidos a los y las

maestras son los que miden principalmente estas variables (Acun-Kapikiran y Kapikiran, 2011; Ding et al., 2011; Furlong et al., 2005; Shindler et al., 2009; You, O'Malley y Furlong, 2012); incluyéndose, desde la perspectiva del alumnado, la participación y apoyo de las familias en un número escaso de investigaciones (Ding et al., 2011).

Las relaciones entre la familia y el centro educativo comienzan a tomar fuerza en las investigaciones sobre convivencia escolar (Rivas et al., 2011; Viquer y Solé, 2011), aunque se reflejan en menor medida en los informes sobre la situación de la misma el posicionamiento y la percepción del alumnado (Andrés y Barrios, 2009). Los datos de los estudios en España referentes a la etapa de Primaria, provienen de la opinión de maestros y familias, considerándose estas relaciones en el caso de Andalucía (CEA, 2006) como óptimas por un alto porcentaje del profesorado (86.1%) y de familias (85.0%), entendiéndose uno de cada diez profesoras que tales relaciones son regulares y susceptibles de mejora. Estos porcentajes se ven reducidos desde el punto de vista de las familias que, en el caso del informe del SDGDCV (2007), consideran que las relaciones entre las familias y los docentes son buenas o muy buenas según el 78.4% de la muestra.

La investigación demuestra que las interacciones significativas y positivas entre familia y escuela producen múltiples beneficios en el ajuste académico, comportamental y social del niño (Christenson y Sheridan, 2001; Griffith, 2000) y predicen un mantenimiento de dicho ajuste a través del tiempo (Izzo, Weissberg, Kasproy y Fendrich, 1999). Incluso, cuando familia y maestros coinciden a la hora de valorar su relación como positiva,

los docentes indican que los niños y niñas demuestran una mayor competencia social y menos problemas en el ámbito escolar (Kim et al., 2012). En el caso de Andalucía, en lo que a la participación de los padres y madres en el centro educativo se refiere, la valoración global que realiza el alumnado es buena o muy buena en un 55,5% de los casos, manifestando algo más de un tercio que dicha participación es mejorable (CEA, 2006); la participación de las familias en el centro educativo aparece como escasa y aspecto a mejorar en trabajos que abordan la convivencia escolar en esta etapa educativa (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Herrera y Bravo, 2011, 2012). En lo que a la modalidad se refiere, la implicación en actividades extraescolares relacionadas con la Asociación de Madres y Padres o la asistencia a cualquier otro tipo de actividades organizadas en el propio centro es la que presenta menor frecuencia aunque una participación relativamente alta (CEA, 2006).

1.2.2. El mundo de los iguales: fortalezas y debilidades

En este apartado, se analizan las características de las relaciones interpersonales entre los iguales en la Educación Primaria desde una perspectiva positiva, como promotoras del desarrollo de la competencia social y ciudadana pero también, desde una perspectiva negativa, analizando los perjuicios que ocasiona un problema de la gravedad del maltrato entre escolares.

El subsistema de los iguales

Hartup (1983a) explica las relaciones interpersonales entre los iguales, o relaciones horizontales, como aquellas que se dan entre los chicos y chicas que interactúan a niveles comparables de complejidad evolutiva y no en función de la edad de los mismos. Estas relaciones interpersonales en la etapa de la Educación Primaria están caracterizadas por el aumento del tiempo que pasan juntos los niños y las niñas sin la supervisión del adulto, porque las relaciones de amistad se intensifican, los grupos comienzan a estar formados por más miembros y se amplían los contextos en las que se desarrollan (Moreno, 1990). Este tipo de relaciones llegan a convertirse en esta etapa educativa en uno de los microsistemas de convivencia más significativos (Ortega, 1999). Por lo general, están marcadas por la reciprocidad, la cooperación y la igualdad de expectativas (Hartup, 1983b). El vínculo alumno-alumno es simétrico, menos controlado académicamente e influye en el proceso de socialización, la personalidad, el autoconcepto y la autoestima del alumnado (Ortega, 1999). La comprensión de las relaciones interpersonales, forma parte del proceso propio de socialización del alumnado, junto con el desarrollo de la comprensión de los demás y la comprensión de los sistemas sociales (Palacios et al., 1990).

En lo que a las relaciones entre iguales se refiere, las investigaciones se han centrado en el estudio de la percepción que el alumnado posee respecto a sus compañeros y compañeras, lo que se denomina como *percepción interpersonal* (Cappella, Neal y Sahu, 2012). Los trabajos de investigación referentes a la percepción interpersonal, ponen de manifiesto el

valor de dicha percepción como factor predictor de la adaptación socio-emocional del alumnado (Cillessen y Bellmore, 1999) así como de la calidad en el desarrollo académico y social (Hamre y Pianta, 2007; Ladd, 2005; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

En los informes e investigaciones en los que se ha considerado la percepción interpersonal del alumnado de Educación Primaria para analizar la convivencia escolar, las relaciones interpersonales entre los iguales aparecen consideradas con una alta puntuación por la mayoría del alumnado (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; Herrera y Bravo, 2012; SDGDCV, 2007) incluidas las relaciones con alumnado de otras culturas (Herrera y Bravo, 2012). No obstante, los resultados varían en función del informe, de tal manera que las relaciones que los alumnos y alumnas establecen entre sí son valoradas de modo positivo, calificándose como buenas o muy buenas en porcentajes que van desde el 75% y 80% (CEA, 2006, 2009; SDGDCV, 2007) hasta un 90% (Defensor del Menor, 2006). Algunos trabajos especifican que el grado de satisfacción aumenta cuando se trata de los compañeros y compañeras de clase (CEA, 2006, 2009). La calidad con la que el alumnado percibe las relaciones con sus iguales correlaciona positivamente con la percepción de un clima positivo y saludable (Carrasco y Trianes, 2010; Ozdemir, Sezgin, Sirin, Karip y Erkan, 2010; Verkuyten y Thijs, 2002). Rivas et al. (2011) señalan que el alumnado destaca las relaciones sociales con sus iguales como el centro de su vida en la escuela, primando el sistema afectivo incluso sobre lo académico.

A esta percepción acerca de la calidad de las relaciones interpersonales, se unen un conjunto de variables que se ha considerado en el análisis de las relaciones interpersonales entre iguales, cuando se trata de valorar la convivencia escolar, relacionadas con el apoyo social, considerado como una fortaleza (Moreno, 1990) en las relaciones interpersonales horizontales y distinguiéndose el apoyo social ejercido del percibido. Respecto al apoyo social ejercido o conducta pro-social (Hinde y Groebel, 1995; Hoffman, 1984), investigaciones llevadas a cabo con alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria señalan que, en términos generales, existe un alto grado de solidaridad entre el alumnado ofreciendo muchos su ayuda a los compañeros y compañeras que más lo necesitan (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández, Hinojo y Aznar, 2004). Otros trabajos, por el contrario, ponen de manifiesto que este tipo de conductas suelen destacar poco según el propio alumnado (Herrera y Bravo, 2012) y sitúan la propensión a ayudar a los compañeros y compañeras en sus problemas personales, con una frecuencia algo menor, situándose en un 40% los que las identifican como actuaciones habituales (CEA, 2009). De acuerdo con Carrasco y Trianes (2010) existe una correlación significativa positiva entre pro-socialidad y todos los factores de la conducta adaptativa: adaptabilidad, liderazgo, habilidades sociales y habilidades de estudio, mientras que correlaciona en negativo con agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de atención, problemas de aprendizaje y atipicidad. Si tenemos en cuenta la variable género, de acuerdo con Palacios et al. (1990), existe un cierto estereotipo que señala que las chicas son más propensas que los chicos a la conducta pro-social. No obstante, los resultados de la investigación no muestran datos concluyentes (Etxebarria et al., 2003).

Entre los 11 y 13 años, Bergin, Talley y Hamer (2003) no encuentran diferencias de género, pero sí diferencias en el tipo de conducta pro-social, mientras que en los chicos estas conductas eran más observables (ayudar con los deportes, por ejemplo) en las chicas eran de carácter más privado (consolar, por ejemplo).

Respecto al apoyo social recibido, Herrera y Bravo (2012) concluyen señalando que la mayoría del alumnado dispone de un alto soporte social entre sus iguales en su vida diaria en el centro escolar pero que, sin embargo, dicho apoyo no suele servirles de cara a subsanar sus problemas personales. Este soporte social está relacionado, a su vez, con la percepción del alumnado acerca de sus relaciones de amistad (Hartup y Stevens, 1997). De acuerdo con Moreno (1990) estas relaciones de amistad van evolucionando a medida que los niños y las niñas crecen haciéndose cada vez más ricas, diferenciadas e integradas. Furman y Buhrmester (1992) constatan las diferencias entre niños y niñas de 9 y 12 años en cuanto a que a los 9 años perciben a ambos padres como proveedores más frecuentes de apoyo, mientras que a los 12 años consideran tan importantes a los amigos del mismo sexo como a los padres. En el lado opuesto, Malik y Furman (1993), sitúan entre el 10% y el 20% al alumnado que, en edad escolar, carece de una amistad mutua, clarificando que éstos no son necesariamente los niños rechazados e ignorados por sus iguales. La investigación sobre aceptación de los iguales o estatus socio-métrico (Gifford-Smith y Brownell, 2003), demuestra que el alumnado aceptado por sus compañeros y compañeras es más propenso a disfrutar de la escuela (Osterman, 2000) y que, en el extremo

opuesto, entre un 10-15 % de niños y niñas son rechazados entre sus iguales (Coie y Dodge, 1988).

El maltrato entre escolares

Las relaciones entre iguales no siempre, ni para todos, constituyen un buen ecosistema (Ortega, 1999). Estas relaciones pueden ser objeto de conflicto y pueden verse afectadas por dificultades, siendo en este caso una de las más estudiadas por el deterioro que conlleva en la convivencia y por el problema social y psicológico que crea entre los implicados, el maltrato entre escolares. El contexto de los iguales, además de ser el gran escenario de un adecuado desarrollo personal y afectivo del alumnado (Hartup, 1978), puede verse fragilizado cuando emergen convenciones, pautas, conductas y actitudes de agresividad injustificada (Ortega, 2010). El maltrato entre escolares ha sido considerado también otra de las dimensiones, en este caso negativa, que se ha usado para medir la convivencia escolar (Gázquez et al, 2007, 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006) y el clima social escolar (Bear et al., 2011). De acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2009), la tendencia de la mayor parte del alumnado de Educación Primaria es la de no presentar miedo o temor a asistir a la escuela, sin embargo, existe un grupo de estudiantes cuyo porcentaje se sitúa entre el 3% y el 4,5% que siente con mucha frecuencia miedo de acudir al colegio debido a la relación con otros compañeros y compañeras, entre otros motivos.

La investigación sobre el clima social escolar ha demostrado que dicha violencia interpersonal percibida en el centro está inversamente

relacionada con un clima escolar positivo en Educación Primaria (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010; Westling, 2002). Ortega y Mora-Merchán (2008), presentan un análisis acerca de la percepción interpersonal en la red de iguales, con el objetivo de conocer más acerca del esquema dominio-sumisión que caracteriza el maltrato entre escolares, demostrando que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores mantienen prototípicamente un rol popular. Estar implicado en situaciones de maltrato entre escolares determina la percepción de las dimensiones positivas y negativas de la convivencia; las víctimas se implican en un número mayor de conductas desajustadas y en mayores problemas de convivencia que los agresores, exceptuando las conductas disruptivas y los comportamientos agresivos hacia el profesorado (Ramírez y Justicia, 2006).

Los estudios sobre prevalencia, sitúan las tasas estimadas de intimidación y el rango de victimización, en términos generales en Educación Primaria, entre el 15% el 25% tanto en España (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández et al., 2004; Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ramírez y Justicia, 2006; Zabalza, 2002), como en países como Inglaterra y Alemania (Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001), Suecia (Olweus, 1993), Finlandia (Kumpulainen y Rasanen, 2000), Turquía (Kartal, 2008; Kartal y Bilgin, 2009) y los Estados Unidos (Nansel et al., 2001).

No obstante, desde el punto de vista del alumnado, los resultados de la investigación arrojan dos tipos de datos, unos referentes a una tipología de maltrato entre escolares con más presencia en los centros educativos y menor

gravedad, y otros referentes a un acoso con menos presencia pero de mayor gravedad y persistencia en el tiempo. En lo que respecta a la primera tipología, la investigación pone de manifiesto la existencia de un número alto de escolares que han sufrido alguna vez abuso de poder, insultos u otros tipos de maltrato por parte de sus compañeros y compañeras, variando este porcentaje en función de los estudios, encontrándose valores que se sitúan en España entre el 25% y el 50% (Aznar et al., 2007; Ortega, 1994; Ramírez y Justicia, 2006; Rodríguez-García et al, 2011), y una cantidad semejante que ha participado, ocasionalmente, en estos censurables actos, en la línea de estudios europeos (Smith y Sharp, 1991). En concreto, las agresiones verbales, se perciben en mayor medida que las físicas, situándose el porcentaje de escolares que perciben esta conducta en Andalucía en el 43,6% (CEA, 2006). En lo que respecta a la segunda tipología, el número de los que se implican de forma prolongada, persistente y cruel nunca asciende por encima de un 5-8%; en términos generales, al menos un 5% del alumnado de Educación Primaria sufre maltrato entre escolares con una periodicidad semanal y ese mismo porcentaje de alumnado agrede a otros/as al menos una vez a la semana, si atendemos a las tendencias generales de los múltiples estudios con muestras nacionales (Aznar et al., 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ramírez y Justicia, 2006) y europeos sobre el problema (Kartal, 2008; Kartal y Bilgin, 2009; Kumpulainen y Rasanen, 2000; Nansel et al., 2001).

Dos variables que guardan relación con la prevalencia del maltrato entre escolares son el sexo y la edad. En el caso del sexo, la incidencia es más alta en los niños que en las niñas, tanto en el caso de las víctimas como de los

agresores (Ortega y Mora-Merchán, 1999; Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010). Sin embargo, en lo que a la edad se refiere, el momento de mayor incidencia de conductas de maltrato entre escolares se sitúa entre los 11 y los 13 años, coincidiendo con el tercer ciclo de Educación Primaria y los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, a partir de ahí va disminuyendo progresivamente a medida que aumenta la edad (Garaigordobil y Oñederra, 2009). Ciertas conductas negativas aparecen además más estrechamente vinculadas a un grupo de edad, siendo las agresiones físicas la conducta más frecuente entre el alumnado de Educación Primaria en comparación con la Secundaria (CEA, 2009). Además, la investigación señala diferencias en el caso de las víctimas y los agresores de Educación Primaria indicando que, a mayor edad, menor es el porcentaje de víctimas y mayor el de agresores (Roland, 1999). Las formas más usuales de abuso ejecutado por los chicos son las formas directas (pegar, amenazar, insultar...) mientras que las chicas utilizan en mayor medida las formas indirectas (hablar mal de alguien, difundir rumores, excluir...), señalando la investigación que el uso de formas indirectas de abuso por parte de las chicas evoluciona con la edad, siendo más frecuente en Secundaria (Owens, Shute y Slee, 2000).

Además de las dos variables señaladas, otras dos variables también personales, comienzan a tomar fuerza en la investigación: las necesidades específicas de apoyo educativo (Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010) y la nacionalidad de los implicados (Monks et al., 2010). En España los datos indican que, en términos generales, ser un alumno con necesidades específicas en Educación Primaria se relaciona significativamente con la implicación en situaciones de maltrato entre escolares, siendo esta

característica un factor de riesgo que incide principalmente en el perfil de víctima (Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010), en la línea de estudios internacionales que se centran en necesidades concretas como los trastornos generalizados del desarrollo (Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law, 2012) o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Unnever y Cornell, 2003). En relación a la nacionalidad, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la exploración de las diferencias en los niveles de victimización entre alumnado de la mayoría cultural y alumnado del grupo minoritario. Los resultados de las investigaciones centradas en las minorías culturales en Educación Primaria, en función del país de origen, indican que ser un sujeto inmigrante es un factor de riesgo que está relacionado con la incidencia del maltrato entre escolares (Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010).

1.2.3. Diferencias en la percepción de la convivencia

Las investigaciones centradas en el análisis de variables que explican la existencia de diferencias en la percepción que los diferentes agentes educativos poseen respecto al entramado de relaciones interpersonales que surgen en la escuela de Educación Primaria, ponen de manifiesto la existencia de un reciente interés para las administraciones públicas, los y las educadoras y la investigación acerca de las diferencias en la percepción de los estudiantes, como objeto de estudio (Jia et al, 2009; Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010). De acuerdo con Cappella et al. (2012), las diferencias en la percepción de la convivencia o el clima social escolar entre el alumnado, depende de variables que se agrupan en torno a dos categorías: personales y contextuales.

Diferencias en torno a variables personales

Las investigaciones que analizan las diferencias en la percepción del clima escolar en función de factores personales socio-demográficos, relacionados con el alumnado de Educación Primaria, se han centrado en el sexo, la cultura y la edad. En el caso del sexo, la investigación indica que las niñas puntúan el clima escolar positivo a nivel global con unos valores más altos que los niños (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010), es decir, valoran en mayor medida que los niños las relaciones interpersonales positivas, e igual ocurre en los informes sobre convivencia escolar que han considerado esta variable en Primaria (SDGDCV, 2007). Cappella et al. (2012), sin embargo, señalan cierta inconsistencia entre las investigaciones en relación a las diferencias entre chicos y chicas, existiendo trabajos que señalan una mejor capacidad de las niñas para observar las relaciones interpersonales en el aula, y otros en los que no se encuentran dichas diferencias, dependiendo del tipo de relación que se evalúe. Respecto a las dimensiones negativas, sin embargo, son los chicos los que puntúan más alto que las chicas, es decir, los que se encuentran implicados en mayor medida que las chicas en el conjunto de dificultades que afectan a la convivencia (CEA, 2006; Ramírez y Justicia, 2006).

En lo que a la cultura se refiere, la investigación se ha centrado en comparar las puntuaciones obtenidas por el grupo mayoritario de alumnado y niños y niñas de minorías étnico-culturales, señalando los resultados que los niños y niñas de dichas minorías puntúan el clima escolar global por debajo de los y las niñas de la cultura mayoritaria (Koth et al., 2008; Mitchell et al.,

2010). Existen pocos estudios de tipo comparado en función de la cultura del país de origen, pese a que el clima escolar en Educación Primaria, ha sido investigado en multitud de países como Suecia (Westling, 2002), Turquía (Ozdemir et al., 2010), China (Zhu, Devos y Li, 2011), Estados Unidos (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010), la República Checa (Kantorová, 2009) o Chile (Murillo y Becerra, 2009). En esta línea un estudio reciente de Yang et al (2013), constata que los estudiantes chinos obtienen puntuaciones más altas que los estadounidenses en cuatro sub-escalas del clima escolar: las relaciones profesor-alumno, las relaciones alumno-alumno, el interés por la escuela y la equidad de las normas escolares.

En lo que a las diferencias en función de la edad, la investigación señala que a mayor nivel educativo, mayor es el procesamiento de la información social, mayor es la eficacia del alumnado en el uso de las relaciones interpersonales hacia la consecución de objetivos sociales, mayor estabilidad adquiere la red de iguales y, por tanto, mayor precisión adquiere la percepción interpersonal (Cappella et al., 2012). Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo en tercer ciclo de Educación Primaria, no hayan diferencias significativas en la percepción del clima escolar en función de la edad, entre chicos y chicas matriculados en quinto y sexto curso (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010).

Las investigaciones que analizan las diferencias en función de factores personales relacionados con la competencia social del alumnado, indican que el alumnado con mayor estatus en la red, posee a la vez un mejor conocimiento y adecuada percepción de las relaciones interpersonales que

ocurren en el aula y, en sentido inverso, ocurre con aquellos alumnos y alumnas que no están bien posicionados o no cuentan con un estatus social importante (Bondonio, 1998; Cappella et al., 2012; Krackhardt, 1990). Las habilidades sociales del alumnado, se han identificado como elemento modulador de la percepción que los chicos y las chicas tienen sobre las dimensiones tanto positivas como negativas de la convivencia escolar en la etapa de la Educación Primaria (Herrera y Bravo, 2011, 2012). Estos autores concluyen que los niños y niñas en edad escolar con peor ajuste personal son los que obtienen mayores puntuaciones en las categorías y dimensiones que evalúan los aspectos negativos de la convivencia escolar (Herrera y Bravo, 2011). En un trabajo posterior, aunque no obtienen datos clínicamente significativos, los autores señalan que los alumnos con mayor autoconfianza son los que tienden a realizar valoraciones más favorables acerca del estado de la convivencia escolar, participan menos de conductas contrarias a las normas y presentan mayores habilidades para la resolución de conflictos, y viceversa (Herrera y Bravo, 2011).

Además de la competencia social, la competencia emocional determina la calidad de sus relaciones interpersonales, su afrontamiento y la percepción sobre la convivencia escolar (Martorell et al., 2009; Ortega et al., 2002; Sánchez et al., 2012). Los estudios, llevados a cabo con los principales implicados en situaciones de maltrato entre iguales, ponen de manifiesto que agresores y víctimas presentan escasa competencia emocional, de tal manera que los agresores y agresoras presentan dificultad para reconocer las emociones de los demás en situaciones concretas, especialmente en las situaciones de maltrato entre iguales, mostrando escasos sentimientos de

culpa y empatía al sufrimiento ajeno; mientras que al alumnado victimizado le cuesta reconocer las emociones de los demás ante situaciones neutras o en las que tienen poca experiencia, mostrándose más sensibles al dolor ajeno (Sánchez et al., 2012). Martorell et al. (2009) ponen de manifiesto la relevancia de la empatía, como elemento favorecedor de la convivencia escolar, hallando una correlación negativa con el factor agresividad y su compatibilidad con aspectos positivos que ayudan a la convivencia

Diferencias en torno a variables contextuales

Las investigaciones que analizan variables de tipo contextual, relacionadas con el aula y que suponen diferencias en la percepción del clima escolar y la convivencia entre el alumnado de Educación Primaria, constatan que aquellas aulas que poseen una menor densidad de alumnado, proporcionan un mejor conocimiento de la red social por parte de los y las alumnas y, por tanto, una más adecuada percepción interpersonal que en aulas con mayor densidad (Cappella et al., 2012). La distribución del aula, también supone el hallazgo de diferencias en la percepción interpersonal de los iguales, hallando Van den Berg, Segers y Cillessen (2012) que la cercanía entre unos y otros niños y niñas de quinto curso de Primaria, mejoraba su relaciones y reducía los problemas que afectan a la convivencia si dicha distribución sigue un patrón determinado y no está ejecutada de manera aleatoria. Relacionados con la distribución del aula, se encuentran los agrupamientos que se llevan a cabo en la misma. En este sentido, cuando se pregunta al alumnado por el tipo de agrupamiento que prefiere, un alto porcentaje, en torno al 90 % señala que el trabajo en grupo es el más

beneficioso y lo considera mejor para trabajar los contenidos que el hacerlo de forma individual (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández et al., 2004).

Los estudios que se centran en el análisis de diferencias en la percepción del clima social escolar, en función de variables relacionadas con es centro educativo, identifican una correlación positiva entre percepción positiva del clima de centro y calidad percibida de las instalaciones y recursos escolares, calidad de los programas académicos de los centros y sentido de pertenencia a la escuela (Ozdemir et al., 2010). En el marco de los estudios que analizan los factores contextuales que afectan al maltrato entre escolares, se constata un aumento de la percepción de la violencia en relación con las dificultades sociales en los centros, hallando entre los factores comunitarios protectores elementos de tipo material tales como los equipamientos con los que cuenta el centro y los materiales y recursos de los que dispone si se lleva a cabo una adecuada gestión de los mismos (Debarbieux y Blaya, 2010).

En el marco de las políticas de la Junta de Andalucía, elementos de tipo contextual como el desarrollo de actividades extraescolares en los centros educativos, se contemplan entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia escolar y como favorecedoras de la convivencia (CEA, 2006). Las actividades extraescolares (deporte, música, informática, idiomas, expresión artística y otras), se entienden como todas aquellas orientadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y a facilitar la formación integral del alumnado; en Educación Primaria, la suspensión del derecho a

actividades extraescolares se encuentran entre los recursos más utilizados en respuesta a las acciones disruptivas e indisciplinadas del alumnado, junto con la realización de tareas extra en el propio centro, de modo que ambas constituyen casi los dos tercios de las correcciones impuestas (CEA, 2006). Según Mahoney, Cairos y Farwer (2003) este tipo de actividades mejoran y potencian las relaciones interpersonales positivas del alumnado.

Para finalizar, haremos referencia a un conjunto de variables contextuales de tipo familiar, que profundizan en la influencia que los distintos estilos y climas familiares aportan al desarrollo social del alumnado y a las diferencias entre chicos y chicas en la gestión de las relaciones interpersonales. En este sentido, Maccoby y Martín (1983) identifican dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres, el afecto y la comunicación y el control y las exigencias que dan lugar a cuatro estilos familiares diferentes: el democrático (altos niveles tanto de afecto y comunicación como de control y exigencias), el autoritario (valores altos en control y exigencias pero bajos en afecto y comunicación), el permisivo (altos niveles de afecto y ausencia de control y exigencias) y el indiferente (niveles bajos en ambas dimensiones). Así, en lo que a las relaciones interpersonales se refiere, los hijos e hijas de familias democráticas son más hábiles en las relaciones sociales frente al resto (Palacios y Moreno, 1994).

Respecto a la relación entre clima familiar y clima escolar, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) señalan que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula en alumnado entre los 11 y 16 años, ya que la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el

desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como institución de autoridad formal, así como con el comportamiento violento. Igualmente demuestran la estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). El estudio del Defensor del Menor (2006) incluye el grado de confianza en la familia, como una dimensión a considerar en la percepción del alumnado sobre la convivencia escolar y señala que, el alumnado que apenas confía en su familia, sufre mayor maltrato de sus compañeros y compañeras y percibe una peor actitud de su profesorado hacia ellos y ellas. Las investigaciones que se centran en el clima familiar de alumnado implicado en situaciones de maltrato entre escolares, demuestra la existencia de patrones de disciplina familiar caracterizadas por prácticas deficitarias de control y de disciplina y escasas habilidades de resolución de problemas en el caso de los agresores (Loeber y Dishion, 1984).

A modo de síntesis, la calidad de la convivencia escolar en Educación Primaria, se ha analizado en base a las principales dimensiones que constituyen el constructo desde el punto de vista del alumnado. Estas dimensiones giran en torno al concepto de relaciones interpersonales que pueden ser positivas, cuando generan beneficios para el desarrollo psico-evolutivo del alumnado y su competencia social y emocional, y negativas, si los conflictos que generan no se resuelven de modo pacífico ni se gestionan de manera preventiva, dando lugar a una serie de dificultades en las mismas. Del conjunto de relaciones interpersonales, siguiendo la propuesta de Ortega y Mora-Merchán (1996), se ha realizado un análisis de aquellas que tienen

que ver con la relaciones con los adultos y entre los adultos de referencia, siendo para el alumnado de edad escolar, fundamentales los maestros y maestras y los padres y madres en el ámbito familiar. De las relaciones del alumnado con su maestro destacan la relevancia del vínculo emocional con el docente y sus consecuencias en el desarrollo del alumnado así como la creación y uso de normas y convenciones como dimensiones positivas; en el signo opuesto, encontramos una serie de dificultades que afectan a la relación alumnado-docente tales como la indisciplina, la disruptividad o la falta de un trato igualitario hacia el alumnado. De las relaciones entre los adultos de referencia, son importantes los acuerdos entre familia y docentes, el establecer vínculos y comunicación, así como la participación de las familias en el centro.

Además de las relaciones con los adultos de referencia, un conjunto de relaciones interpersonales que adquieren cada vez más relevancia a medida que avanzamos en la etapa de Primaria, es la que se desarrolla entre los iguales. De nuevo, estas relaciones pueden suponer un elemento potenciador del desarrollo psico-evolutivo del alumnado si existe una valoración positiva de las mismas, que está a su vez relacionada con el ajuste a las normas, la aceptación en el grupo y la disposición de una red de apoyo y de amistades. Como dimensiones negativas en las relaciones entre iguales, son dos las que adquieren especial relevancia desde el punto de vista de la investigación y por la gravedad de las consecuencia en el desarrollo del alumno, la victimización y la agresión que están detrás del esquema dominio-sumisión que caracteriza al maltrato entre escolares.

Las múltiples dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar, exige investigaciones de tipo global que analicen el conjunto de dimensiones evitando posturas unilaterales o reduccionistas que equiparen convivencia con ausencia de dificultades. El capítulo ha finalizado con el análisis de la investigación que indaga en la existencia de diferencias en la percepción de las relaciones interpersonales en función de variables personales y contextuales, centrándose la mayoría de los estudios en el constructo clima social escolar.

Capítulo 2. Método

Capítulo 2. Método

La convivencia escolar como constructo multidimensional (García-Raga y López-Martín, 2009), en el que influye la subjetividad y el mundo mental de quien la percibe (García-Hierro y Cubo, 2009; Godás et al., 2008; Martorell et al., 2009; Ortega y Martín, 2004; Sánchez y Ortega, 2004), demanda el desarrollo de investigaciones que indaguen, en el contexto de las escuelas españolas, en el análisis de las múltiples dimensiones que constituyen el constructo así como en las variables personales y contextuales que determinan la percepción de la misma, en la línea de investigación iniciada para el constructo clima social escolar (Cappella et al., 2012; Jia et al., 2009; Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010).

La percepción que el alumnado elabora respecto a su experiencia en el entorno escolar determina su comportamiento, sus actitudes y valores en dicho entorno (Haynes et al., 1997), por tanto, el conocimiento sobre dicha percepción se muestra como objetivo potencial para la mejora de la escuela y de las iniciativas que pretenden mejorar el rendimiento y reducir los problemas que afectan a las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010).

El presente trabajo se encuentra dentro de una de las principales líneas de investigación del Laboratorio de Estudios sobre la Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI), que dirige la Catedrática Dra. Dña. Rosario Ortega Ruiz en la Universidad de Córdoba y que se titula *Convivencia y prevención de la violencia escolar y juvenil: estudios sobre*

bullying, cyberbullying y dating. Este equipo de investigación (HUM-298 del PAI) no ha sido ajeno ni al estudio científico de la convivencia en las escuelas ni al proceso de elevación de la toma de conciencia social sobre la importancia de trabajar preventiva y directamente para su construcción, trabajando desde 1991 en que se constituyó en las dos vertientes: científica y educativa.

En el marco de este equipo y de la línea de investigación señalada, el presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado *Violencia escolar y bullying en Andalucía: el estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad* (VEA, P06-HUM-02175), proyecto de Excelencia (Orden 05-07-05) que la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía concede, mediante concurso público, a la Catedrática Rosario Ortega Ruiz. Dentro de dicho proyecto, se focaliza el objeto de estudio en una etapa educativa, la Educación Primaria, en un destinatario concreto, el alumnado, y en un constructo que ha evolucionado notablemente en los últimos 20 años, desde la inexistencia al protagonismo en las escuelas: la convivencia escolar.

2.1. Finalidad y objetivos

Este estudio pretende analizar la calidad de la convivencia escolar en los centros educativos de Educación Primaria de Andalucía a través de las percepciones que el alumnado tiene sobre la vida en sus aulas y centros educativos. Para ello, se parte de una concepción de la convivencia escolar como un constructo multidimensional en el que se incluyen aspectos

positivos relativos a las relaciones interpersonales que el alumnado establece en el plano vertical, es decir, con los adultos de referencia, sus maestros y maestras y sus familias, y en el plano horizontal, con sus iguales y compañeros y compañeras en la escuela. Igualmente incluye aspectos negativos, referentes a las dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en ambos planos. Para ello, hemos seguido la propuesta de Del Rey et al. (bajo revisión), según la cual estos aspectos tanto positivos como negativos de la convivencia escolar en Educación Primaria, estarían constituidos por la *Gestión interpersonal positiva* que lleva a cabo el docente de las interacciones sociales en el centro, el proceso de *victimización* entre iguales en el que se ven inmersos algunos alumnos y alumnas, la *disruptividad* que perjudica el buen funcionamiento de la dinámica de las aulas, las características positivas de la *red social de iguales* como elemento potenciador de las relaciones entre compañeros, la *agresión* que manifiestan determinados alumnos y alumnas hacia sus compañeros, el *ajuste normativo* de los chicos y las chicas a convenciones y normas del aula y el centro, la *indisciplina* o falta de seguimiento de dichas normas y la *desidia docente* que el alumnado puede percibir ante conductas de desinterés profesional o injustas de sus maestros y maestras. Todas estas dimensiones han mostrado su relevancia para el estudio científico de la convivencia y el clima social escolar (Ortega et al., 2010).

La finalidad principal es la de conocer la calidad de la convivencia escolar desde el punto de vista del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, desde una perspectiva global, que aborde varias de sus dimensiones, tanto positivas como negativas, para avanzar en la comprensión

de la convivencia en las escuelas de Educación Primaria y así poder ofrecer orientaciones, basadas en hallazgos científicos, a los equipos docentes, en el proceso de elaboración y desarrollo de los planes de convivencia y los proyectos educativos en general. Además se pretende indagar en las diferencias que se producen en la percepción de la convivencia escolar, en función de variables que se han ido mostrando relevantes en el estudio de la convivencia y el clima social escolar y que tienen que ver con aspectos personales socio-demográficos y socio-emocionales, pero también con aspectos relacionados con la calidad de la gestión del centro escolar y con la calidad del clima familiar, en la línea de investigaciones que abordan el estudio de la convivencia desde una perspectiva comunitaria, que va más allá de la interacción solo y exclusiva del alumnado e incluye al resto de agentes educativos: familia, profesorado y la sociedad en general (Del Rey et al., 2009; Díaz-Aguado, 2006; García-Raga y López-Martín, 2009; Herrera y Lorenzo, 2011; Kreuz et al., 2009; Viguer y Avía, 2009).

En concreto, se analizan diferencias de tipo socio-demográfico tales como las que se producen entre los chicos y las chicas; entre el alumnado que se encuentra en 5º curso de Educación Primaria y el que se encuentra en 6º curso, en el último curso de la etapa; entre el alumnado que pertenece a la cultura mayoritaria y el que pertenece a una cultura minoritaria como es la cultura gitana en España o el alumnado que es inmigrante y procede de otros países. Además, se indaga en las diferencias que se producen en relación a indicadores propios de la competencia social del alumnado y que son relevantes para la calidad de las relaciones interpersonales, tales como su estatus o el apoyo percibidos en la red de iguales; e indicadores propios de la

competencia emocional, tales como la identificación y expresión emocionales. Igualmente se abordan las diferencias, en la percepción de la convivencia, en función de indicadores de calidad de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, como pueden ser su implicación en el desarrollo de actividades extraescolares, el que cuenten o no con los recursos necesarios para llevar a cabo su labor o el que fomenten la puesta en marcha de estrategias para la resolución pacífica de los conflictos. En el marco del contexto familiar, se analizan indicadores relacionados con la gestión de la disciplina en el hogar como la coherencia en las normas que marcan el clima familiar y la participación de los niños y las niñas en las mismas. Tras el análisis de las diferencias en función de las variables personales y contextuales mencionadas, se trata de determinar el valor predictivo de las dimensiones positivas y negativas en la valoración global que un alumno realiza acerca de la calidad de la convivencia en sus centros; y si existen diferencias en función del sexo y el curso en el que se encuentran matriculados.

El abordaje de estos aspectos servirá de soporte a marcos explicativos sobre lo que los chicos y las chicas de tercer ciclo de Educación Primaria perciben en relación a las interacciones y relaciones interpersonales en las que participan y que caracterizan la convivencia en el ámbito escolar.

Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

Objetivo 1.- Describir la calidad de la convivencia escolar y los problemas de conflictividad en los centros de Educación Primaria de Andalucía a partir de las percepciones del alumnado.

Objetivo 2.- Analizar la calidad de la convivencia escolar en función de variables sociodemográficas tales como el sexo del alumnado, el curso en el que se encuentra matriculado, pertenecer a la cultura gitana o haber nacido en un país diferente a España y sentirse diferente por ello.

Objetivo 3. Analizar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia social del alumnado y sus componentes, tales como el estatus y el apoyo percibido en la red de iguales; y de indicadores propios de la competencia emocional y las habilidades que la componen, como son la identificación y la expresión emocionales.

Objetivo 4.- Examinar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores de calidad de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, tales como la realización de actividades extraescolares, la disposición de recursos y materiales necesarios y su implicación en la resolución de conflictos.

Objetivo 5.- Examinar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito

familiar y de que dicha gestión se caracterice por la ambigüedad en las normas o la participación del alumnado en dichas normas en el hogar.

Objetivo 6.- Averiguar el valor predictivo de cada una de las dimensiones de la convivencia escolar (*Gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente*) en la percepción general que el alumnado tiene acerca de la misma y si ésta difiere entre chicos y chicas o entre el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria.

2.2. Hipótesis

Estos objetivos expuestos para el presente estudio, se plantean en base a las siguientes hipótesis de partida:

Hipótesis 1. La convivencia escolar en tercer ciclo de Educación Primaria en Andalucía, se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles de dificultades que afectan a las mismas.

Hipótesis 2. La percepción de la calidad de la convivencia difiere en función del sexo, el curso, pertenecer a una cultura minoritaria como la cultura gitana o nacer en otro país y haber emigrado a España. Esta hipótesis se concreta en las siguientes sub-hipótesis:

2.1. Las niñas de Educación Primaria obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar que los niños y menores en las dificultades que afectan a la misma.

2.2. El alumnado de cursos inferiores, en este caso de 5º de Educación Primaria, obtiene mayores puntuaciones que el de 6º curso, en las relaciones interpersonales de tipo positivo, tanto verticales como horizontales, y menores puntuaciones en las dificultades y problemas que afectan a la convivencia escolar.

2.3. Los niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios respecto al mayoritario, en este caso, alumnado gitano y alumnado inmigrante, obtienen menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar relacionadas con las interacciones interpersonales con sus iguales y sus adultos.

2.4. Los niños y niñas que han nacido en otro país y se sienten diferentes, obtienen menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar que sus compañeros y compañeras procedentes de otro país pero que no se sienten diferentes por ello.

Hipótesis 3. La percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de la competencia social del alumnado y de indicadores propios del estatus del alumnado y el apoyo percibido en la red de iguales. Esta hipótesis se concreta en las siguientes sub-hipótesis:

3.1. El alumnado de Educación Primaria con un estatus inferior en la red de iguales y que siente rechazo de sus compañeros y compañeras puntúa más alto en las dimensiones negativas de la convivencia y más bajo en las positivas que el resto.

3.2. El alumnado con mayor red de apoyo social entre compañeros y compañeras posee un mejor conocimiento y percepción de las relaciones interpersonales, obteniendo mayores niveles en las dimensiones positivas de la convivencia escolar.

Hipótesis 4. La percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de indicadores propios de la competencia emocional y sus habilidades tales como la identificación y expresión emocionales. Esta hipótesis se concreta en la siguiente sub-hipótesis:

4.1. El alumnado de Educación Primaria con mejores habilidades emocionales puntúa más alto en las dimensiones positivas de la convivencia.

Hipótesis 5. La percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de indicadores de calidad propios de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, como pueden ser su implicación en el desarrollo de actividades extraescolares, el que cuenten o no con los recursos necesarios para llevar a cabo su labor o el que fomenten la puesta en marcha de estrategias para la resolución pacífica de los conflictos. Esta hipótesis se concreta en las siguientes sub-hipótesis:

5.1. El alumnado que percibe que su centro educativo se implica en la realización de actividades extraescolares, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado de centros que no se implican en la realización de dichas actividades.

5.2. El alumnado que percibe que su centro dispone de recursos y materiales necesarios, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado cuyo centro no dispone de tales materiales y recursos.

5.3. El alumnado que percibe que en su centro los conflictos no quedan sin resolver, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado de centros en los que los conflictos quedan sin resolver.

Hipótesis 6. La percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar tales como la incoherencia en las normas y la participación del alumnado en dichas normas en el hogar. Esta hipótesis se concreta en las siguientes sub-hipótesis:

6.1. El alumnado que percibe ambigüedad o incoherencia en las normas de casa, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las positivas, que el alumnado de hogares coherentes con las normas.

6.2. El alumnado que participa en las normas de casa, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado que no participa en las normas de casa.

Hipótesis 7. Las dimensiones que predicen la buena convivencia escolar difieren entre chicos y chicas y en función del curso en el que se encuentran matriculados.

2.3. Participantes

En el estudio han participado un total de 1265 estudiantes matriculados en el tercer ciclo de Educación Primaria, 5º y 6º curso, en centros públicos, privados y concertados de las ocho provincias andaluzas. La distribución de la muestra, en cuanto al sexo, indica que el 47.7% (n = 603) son chicas y el 52.3% (n = 662) chicos.

Aproximadamente la mitad de los escolares de la muestra están matriculados en 5º curso, en concreto 623 (49.2%), de los cuales 329 (26.0%) son chicos y 294 (23.2%) chicas; y la otra mitad en 6º curso, en concreto 642 (50.8%), siendo 333 (26.4%) chicos y 309 (24.4%) chicas. Véase tabla 1 para más detalle.

Tabla 1.

Distribución de la muestra del alumnado por curso, sexo y provincia

	5º EP						6º EP						Total	
	♂		♀		Total		♂		♀		Total			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Almería	49	3.9	41	3.2	90	7.1	29	2.3	37	2.9	66	5.2	156	12.3
Cádiz	41	3.2	37	3.0	78	6.2	53	4.2	20	1.6	73	5.8	151	11.9
Córdoba	45	3.6	42	3.3	87	6.9	33	2.6	43	3.4	76	6.0	163	12.8
Granada	40	3.1	32	2.5	72	5.6	36	2.8	45	3.6	81	6.4	153	12.0
Huelva	50	4.0	46	3.7	96	7.7	56	4.4	46	3.6	102	8.0	198	15.6
Jaén	22	1.7	27	2.1	49	3.8	21	1.7	26	2.0	47	3.7	96	7.6
Málaga	62	4.9	52	4.1	114	9.0	80	6.3	72	5.7	152	12.0	266	21.0
Sevilla	20	1.6	17	1.3	37	2.9	25	2.0	20	1.6	45	3.6	82	6.8
Total	329	26.0	294	23.2	623	49.2	333	26.4	309	24.4	642	50.8	1265	100

En lo referente al país de nacimiento del alumnado de la muestra, el 89.0% de los y las escolares han nacido en España, frente a un 11% que señala como país de nacimiento otros países repartidos por la geografía mundial, entre los que destacan Rumanía (3%) e Inglaterra (1.2%). El tiempo máximo de estancia en España, de este alumnado que indica haber nacido en otros países, es de 11 años y 6 meses, encontrándonos los porcentajes mayores en torno a los 7 años (15.3%) y los 6 años (14.4%), destacando también aquellos/as que llevan en España 1 año (13.5%). Entre los nativos, se ha controlado la proporción de alumnado perteneciente a la etnia gitana siendo ésta del 3.2%.

Respecto a la estructura familiar del alumnado de la muestra, destacar que los escolares conviven con su padre (90.1%) y su madre (98.7%), hermanos (52.5%), y hermanas (49.4%), señalando aproximadamente la mitad de la muestra que tiene algún hermano o hermana en el mismo colegio (52.7%). Además el alumnado señala que convive con otras personas en un 13.9% de los casos, destacando entre dichas personas, con un porcentaje más elevado, a los abuelos y abuelas (1.2%). Algunos de los participantes de la muestra tienen más hermanos o hermanas que no viven con ellos, por lo general un hermano (7.1%), dos (2.7%) o tres (1.0%). En cuanto al trabajo de los progenitores destacan, en el caso de los padres, las profesiones artesanales (38.9%) y los comerciantes (16.6%); repartiéndose el 44.5% restante entre los siguientes sectores, de mayor a menor porcentaje: administrativo (9.7%); agrario (9.5%), empresario (8.3%); sanitario (4.6), educador (3.8%); seguridad (3.5%); desempleado (1.8%); otros (1.8%); jubilado (0.7%); artista (0.6%) y amo de casa (0.2%). En el caso de las madres, destacan las amas de casa (45.1%) y las profesiones artesanales (18.1%) frente a otras del tipo: comerciante (9.3%), educadora (6.5%), sanitaria (6.3), administrativa (4.7%); desempleada (2.8%); empresaria (2.7%); agraria (2.0%), otras (1.7%), seguridad (0.4%); jubilada (0.2%) y artista (0.2%).

2.4. Instrumento

El *Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales* utilizado para la presente investigación se compone de: Información socio-demográfica; la *Escala de Convivencia*

Escolar (ECE) de Del Rey et al. (bajo revisión); y la *Escala de factores personales y contextuales*.

A. *Información socio-demográfica.*

La primera parte del instrumento incluye información socio-demográfica relativa al centro educativo, al alumnado y a sus familias. En relación al centro, se pregunta al alumnado por el nombre del mismo, el curso en el que se encuentra matriculado y la localidad en la que se sitúa. En relación al propio alumnado, se pregunta por el sexo, la pertenencia o no a la cultura gitana y el país de nacimiento; en caso de no haber nacido en España se le solicita que especifique el tiempo que lleva viviendo en España y si se siente o no diferente por ello. En relación a las familias, se pregunta al alumnado por los miembros de la familia con los que vive en casa, la cantidad de hermanos y hermanas, y si estos están matriculados o no en el mismo colegio y, en último lugar, por la profesión de su madre y su padre. Esta información finaliza con una serie de instrucciones al alumnado que sirven, a su vez, como marco introductorio a las escalas.

B. *Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Del Rey et al., bajo revisión).*

El segundo bloque incluye la relación de 50 ítems pertenecientes a la *Escala de Convivencia Escolar (ECE)* validada estadísticamente por Del Rey et al., (bajo revisión) para describir la convivencia escolar desde la percepción del alumnado de Educación Primaria (Véase Anexo 1). Los ítems

están formulados en positivo, con opciones de respuesta tipo Likert; se presentan 5 opciones de respuesta que hacen referencia a la frecuencia de percepción o de experiencia de los hechos que se exponen en las afirmaciones, con valores que van desde 0 = nunca, 1 = Casi nunca, 2 = A veces, 3 = Muchas veces, hasta 4 = siempre.

Se pregunta al alumnado acerca de su experiencia personal ante una serie de situaciones que se presentan en el devenir de la convivencia diaria. Se han agrupado las 50 variables en tres grandes bloques de preguntas: en primer lugar, se pide al alumnado que piense en su centro y su clase y señale su grado de acuerdo con respecto a las situaciones que se les plantean a nivel general y a ellos en particular; en segundo lugar, se solicita al alumnado que piense en cuántas veces suceden una serie de situaciones que perjudican la convivencia en su centro y, en tercer lugar, se pregunta al alumnado si en su vida personal le suceden o piensan acerca de una serie de situaciones relacionadas con la convivencia y cuántas veces lo hacen.

Del Rey et al. (bajo revisión) realizan la validación de dicha escala, hallando una solución factorial conformada por ocho dimensiones que explican un 63% de la varianza del constructo y que se comportan con distinto grado de relevancia denominando a la primera *Gestión interpersonal positiva* (29%), a la segunda *Victimización* (8%), a la tercera *Disruptividad* (7%), a la cuarta *Red social de iguales* (6%), a la quinta *Agresión* (3%), a la sexta *Ajuste normativo* (2%), a la séptima *Indisciplina* (2%) y a la octava *Desidia docente* (2%). Se realiza el análisis de fiabilidad de la escala para el presente estudio, hallando un valor de consistencia interna total de alfa de

Cronbach = .75. A continuación se detalla la definición de cada una de las dimensiones, los ítems que componen cada una de ellas y su consistencia interna expresada en el valor de alfa de Cronbach:

- *Gestión Interpersonal Positiva* ($\alpha = .75$): administración de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes con sus propios compañeros y compañeras, con las familias y con el propio alumnado. Está compuesta por once ítems, de los cuales cinco hacen referencia a la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes en el plano horizontal, entre los propios maestros/as y con las familias; y seis a la gestión de las relaciones interpersonales en el plano vertical, entre alumnado y docentes.

- *Victimización* ($\alpha = .81$): percepción del alumnado de estar expuesto a acciones negativas violentas por parte de otro u otros estudiantes. Se compone de seis ítems, de los cuales cinco hacen referencia a la autopercepción del alumnado como víctima de distintas tipologías de violencia entre sus iguales, tales como ser golpeado, insultado, amenazado, objeto de robo o rechazado; y una se refiere a una emoción concreta como es el miedo, en este caso, a venir a la escuela.

- *Disruptividad* ($\alpha = .79$): conjunto de acciones negativas llevadas a cabo por el alumnado y que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está compuesta por seis ítems, de los cuales dos hacen referencia a destrozos en el centro educativo, otros dos a la participación en

peleas y dos a la transgresión en las normas de aula y a la interrupción en la misma.

- *Red Social de Iguales* ($\alpha = .77$): conjunto de fortalezas que se presentan en el microsistema de los iguales y que fomentan el desarrollo personal y socio-emocional del alumnado. Se compone de nueve ítems que hacen referencia a las fortalezas de las relaciones interpersonales entre iguales, en el plano horizontal, un ítem se refiere, en términos generales, a la calidad de las relaciones entre iguales, cuatro al apoyo social percibido y a las relaciones de amistad y los cuatro restantes a características propias de una conducta pro-social.

- *Agresión* ($\alpha = .78$): conjunto de conductas hostiles llevadas a cabo por el alumnado hacia sus compañeros y compañeras. Está compuesta por cuatro ítems referentes a la autopercepción del alumnado como agresor de sus compañeros/as y como ejecutor de diferentes tipos de violencia como amenazas, insultos, golpes y exclusión.

- *Ajuste normativo* ($\alpha = .72$): adecuación de las conductas y los comportamientos del alumnado a las normas y convenciones establecidas en el contexto del aula y el centro escolar. Lo constituyen cinco ítems que hacen referencia al grado de cumplimiento de normas y convenciones básicas para el buen funcionamiento de la convivencia y la vida en el centro educativo por parte del alumnado.

- *Indisciplina* ($\alpha = .71$): conjunto de acciones del alumnado que son contrarias a las normas de convivencia de aula y de centro. La componen cuatro ítems que hacen referencia al incumplimiento de dichas normas y convenciones.

- *Desidia Docente* ($\alpha = .74$): acciones llevadas a cabo por los docentes y que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de las relaciones interpersonales en el aula. Compuesta por cinco ítems, uno se refiere a al desinterés profesional, otro a la baja percepción del alumnado relativa al interés y el apoyo del maestro y tres a una gestión de las relaciones interpersonales injusta. Véase tabla 2 para más detalle.

Tabla 2.

Dimensiones de la convivencia escolar e ítems constituyentes de acuerdo con la ECE (Del Rey et al., bajo revisión)

Dimensiones	Ítems	
<i>Gestión interpersonal positiva</i>	Item1.	Los/as maestros/as se llevan bien entre ellos/as
	Item4.	Hay buenas relaciones entre maestros/as y alumnado
	Item7.	Los padres se llevan bien con los maestros/as
	Item10	Las familias del alumnado se implican en las actividades
	Item14	Los/as maestros/as son respetados
	Item18	Los/as maestros/as son ejemplo de buenas relaciones
	Item21	Los/as maestros/as evitan que nos burlemos de otros
	Item25	Los/as maestros/as nos ayudan a resolver nuestros problemas
	Item41	Los/as maestros/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar
<i>Victimización</i>	Item27	Mis maestros/as me ayudan cuando lo necesito
	Item36	Mis padres se llevan bien con mis maestros/as
	Item2	He tenido miedo de venir a la escuela
	Item6	Algún/a compañero/a me ha golpeado
	Item11	Algún/a compañero/a me ha insultado
	Item15	Me he sentido amenazado/a
<i>Disruptividad</i>	Item19	Me han robado
	Item22	Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as
	Item3	Dentro del centro hay problemas de vandalismo
	Item8	Hay peleas en las que la gente se pega
	Item13	Hay niños/as que no dejan dar clase
	Item16	Hay alumnos/as que no respetan las normas
<i>Red social de iguales</i>	Item20	Hay niños/as que siempre están metidos en peleas
	Item24	Algunos/as alumnos/as destrozan el material y las instalaciones
	Item5	Los/as alumnos/as nos llevamos bien
	Item26	Mis compañeros/as se interesan por mi
	Item42	Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan
	Item12	Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito

	Item46	Siento que tengo amigos/as
	Item28	Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás
	Item17	Me uno a las actividades que realizan los demás
	Item33	Caigo bien entre mis compañeros/as
	Item38	Me gusta trabajar en grupo
<i>Agresión</i>	Item44	He amenazado a otra persona o metido miedo
	Item49	He insultado a algún/a compañero/a
	Item30	He golpeado a algún/a compañero/a
	Item35	He excluido o rechazado a algún/a compañero/a
<i>Ajuste normativo</i>	Item9	Aprendo
	Item29	Dejo trabajar a los demás sin molestarlos
	Item34	Pido la palabra y espero turno para hablar
	Item39	Cumplo las normas
	Item45	Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta
<i>Indisciplina</i>	Item31	Sólo cumplo las normas que me convienen
	Item37	Veces castigado
	Item43	Interrumpo la clase porque me aburro
	Item47	Me aburro
<i>Desidia docente</i>	Item48	Los/as maestros/as hacen actividades aburridas
	Item23	Los/as maestros/as sólo explican para los/as listos/as
	Item32	Las normas de los/as maestros/as son injustas
	Item40	Hay maestros/as que castigan siempre a los mismos
	Item50	Hay niños/as a los que los/as maestros/as les tienen manía

De acuerdo con Del Rey et al. (bajo revisión), de las ocho dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar, se consideran positivas la *Gestión interpersonal positiva*, la *Red social de iguales* y el *Ajuste normativo*; y negativas, ya que dificultan las relaciones interpersonales, la *Victimización*, *Disruptividad*, *Agresión*, *Indisciplina* y la *Desidia docente*. Las tres dimensiones positivas suponen acciones potenciadoras de las relaciones interpersonales en los planos horizontal (entre

el alumnado y los adultos de referencia, maestros/as y padres) y vertical (entre los adultos de referencia y entre el alumnado); por el contrario, las cinco dimensiones negativas hacen referencia a dificultades que surgen de las relaciones en el plano vertical, entre el alumnado y los adultos de referencia (*Disruptividad, Indisciplina y Desidia docente*) y de las relaciones en el plano horizontal entre compañeros/as (*Victimización y Agresión*) (Del Rey et al., bajo revisión). Aunque hay más dimensiones negativas que positivas, el porcentaje de varianza explicada de las dimensiones positivas es del 37% y el de las dimensiones negativas es del 22% (Del Rey et al., bajo revisión).

C. *Escala de factores personales y contextuales.*

La tercera parte del *Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales* está compuesta por 10 ítems que constituyen la *Escala de factores personales y contextuales* y que ha sido diseñada para este estudio con el fin de dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

Los cuatro ítems con los que se inicia la *Escala de factores personales y contextuales*, se presentan con opción de respuesta dicotómica (sí o no). Se pide al alumnado que señale si se siente identificado o no con cuatro frases. Los dos ítems primeros se corresponden con dos indicadores relacionados con la competencia social del alumnado y que forman parte de dos constructos superiores como son el status en la red de iguales, siendo el indicador elegido *me rechazan por mi forma de ser*; y el constructo apoyo social percibido, eligiendo como indicador la afirmación *si me veo en apuros*

sé que tengo amigos. Los dos ítems siguientes se corresponden, por su parte, con dos indicadores propios del constructo competencia emocional y las habilidades que la constituyen, seleccionando para la identificación emocional la afirmación *si alguien se siente solo intento ayudarle*; y para la expresión emocional el ítem *me cuesta trabajo expresar mis sentimientos*.

Las seis variables restantes se presentan con las mismas opciones de respuesta tipo Likert que la *ECE* (Del Rey et al., bajo revisión), es decir, 5 opciones de respuesta que hacen referencia a la frecuencia de percepción o de experiencia de los hechos que se exponen en las afirmaciones, con valores que van desde 0 = nunca, 1 = Casi nunca, 2 = A veces, 3 = Muchas veces, hasta 4 = siempre. Se pide al alumnado que piense en su centro y señale su grado de acuerdo respecto a tres indicadores de calidad de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, tales como la realización de actividades extraescolares, la disposición de recursos y materiales necesarios y su cultura sobre resolución de conflictos. Se incluye aquí un ítem, *hay buena convivencia*, con el fin de averiguar el valor predictivo de cada una de las dimensiones de la convivencia escolar en la percepción general que el alumnado tiene acerca de la misma. Por último, se solicita al alumnado que piense en su casa y sus padres y señale su grado de acuerdo respecto a dos ítems que se corresponden con indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar tales como la ambigüedad en las normas y la participación del alumnado en dichas normas en el hogar. Ver tabla 3 para más detalle.

Tabla 3.

Ítems constituyentes de la Escala de factores personales y contextuales.

Origen del indicador		Ítem
<i>Competencia social</i>	Status en la red de iguales	Item1. Me rechazan por mi forma de ser.
	Apoyo social percibido	Item2. Si me veo en apuros sé que tengo amigos.
<i>Competencia emocional</i>	Identificación emocional	Item3. Si alguien se siente solo intento ayudarlo.
	Expresión emocional	Item4. Me cuesta expresar mis sentimientos.
<i>Cultura de centro</i>		Item5. Se realizan actividades extraescolares.
		Item6. Disponemos de los materiales necesarios.
		Item7. Hay conflictos que se quedan sin resolver.
<i>Percepción general sobre el estado de la convivencia</i>		Item8. Hay buena convivencia
<i>Gestión de las normas en el hogar</i>	Incoherencia	Item9. Siento que en mi casa las mismas cosas hay veces que son permitidas y otras prohibidas.
	Participación	Item10. He participado en las decisiones que se toman en casa.

El *Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales* tal y como quedó diseñado para el presente trabajo puede verse adjunto en el anexo 2.

2.5. Procedimiento

La metodología utilizada para el desarrollo del presente estudio ha sido descriptiva y analítica, a través de encuestas (Cardona, 2002) y un diseño transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Las fases de la investigación han sido: la selección de la muestra; el diseño del instrumento y la selección de las escalas; y la recogida de datos.

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis y Boyle, 1991), bajo los criterios curso y provincia: dos cursos (5º y 6º de Educación Primaria), por 8 provincias (total 16 estratos). La población escolar de referencia es el alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria en centros públicos, privados y concertados de las ocho provincias andaluzas que, de acuerdo con los datos de la CEJA (2013), en el curso 2007/2008 en el que se recogieron los datos, era de 175.225 alumnos y alumnas.

La estimación de la muestra representativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se calculó a partir de la ecuación (Contandriopoulos et al., 1991):

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

De acuerdo con dicha ecuación el valor del tamaño de la muestra n es de 1217, en este caso, este número se corresponde con la cantidad de sujetos necesarios para que dicha muestra fuese representativa de la Comunidad Andaluza y aproximadamente con 48 aulas; Z , el nivel de confianza es de un 97%; p es la variabilidad positiva; q es la variabilidad negativa; N es el tamaño de la población que es de 175.225; y E es la precisión o el error que se corresponde con un 3%. La muestra del estudio se compuso finalmente de 1265 participantes y es representativa de la población andaluza del tercer ciclo de Educación Primaria, de tal manera que una de las fortalezas de esta investigación radica en el tamaño de la muestra.

La afijación muestral fue proporcional en el caso de las provincias y simple en el caso de los cursos. Se utilizaron los datos referentes a número de aulas de enseñanza y número medio de alumnado por aula. Dicha elección se deriva de los objetivos de la propia investigación. Así, mientras que en el caso de las provincias lo más relevante era que la muestra fuese representativa de toda Andalucía (lo que se garantiza con la afijación proporcional), en el caso del curso resultaba también relevante comparar las distintas sub-muestras ya que uno de los objetivos del estudio es obtener indicadores en función de esta variable socio-demográfica. La selección se llevó a cabo en una única etapa, partiendo de los listados existentes en la Consejería de Educación sobre los centros pertenecientes a cada estrato, seleccionando los centros de forma aleatoria. Se llevó a cabo un sorteo, para cada provincia, de los centros que aparecían en la base de datos de la CEJA (2013) y se seleccionaban, en primer lugar, los centros que eran necesarios para cubrir la cantidad de entrevistas en dicha provincia y, en segundo lugar,

un conjunto de centros sustitutos para cada uno de los anteriores. El centro sustituto se usaba en caso de que el centro seleccionado no estuviese interesado en la investigación.

El Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales, se compone de la información socio-demográfica, los ítems de la *ECE* (Del Rey et al., bajo revisión) y la *Escala de factores personales y contextuales*. Tanto la información socio-demográfica como la *Escala de factores personales y contextuales* fueron diseñadas para este estudio, mientras que la *ECE* (Del Rey et al., bajo revisión) ya contaba con validación científica.

En la *información socio-demográfica* se pregunta al alumnado por aspectos relacionados con la organización y la distribución de la muestra, tales como el nombre del centro escolar y la localidad en la que se encuentra. Y se les pregunta por aspectos de tipo socio-demográfico que, en las investigaciones sobre convivencia y clima social escolar, se han demostrado relevantes para explicar diferencias en la percepción de las relaciones interpersonales tanto positivas como negativas, como son el sexo del alumnado, el curso en el que se encuentra matriculado y su pertenencia a minorías étnico-culturales, seleccionándose en el caso de Andalucía la minoría gitana y el alumnado que procede de otros países, frente a la cultura mayoritaria. Se incluyen estos ítems socio-demográficos con el fin de investigar las diferencias entre chicos y chicas en la percepción de la convivencia escolar; entre chicos y chicas de diferentes cursos; y entre chicos y chicas de la cultura mayoritaria frente a los chicos y las chicas de cultura

gitana o que proceden de un país diferente. Para indagar aún más en las características de la minoría en función del país de procedencia, se ha considerado un ítem que entremezcla elementos socio-demográficos con socio-emocionales como es el sentirse diferente por haber nacido en un país diferente a España. La información socio-demográfica se complementa con una serie de cuestiones que tienen como finalidad conocer, en el caso del alumnado que ha nacido en otros países, el tiempo que lleva en España, así como las características del ambiente familiar del alumnado de la muestra en general.

La selección de la *ECE* (Del Rey et al., bajo revisión) como escala para la valoración de la percepción de la convivencia escolar por parte del alumnado de Educación Primaria está motivada, en primer lugar, porque se trata de una escala validada estadísticamente mediante análisis exploratorios y confirmatorios. En segundo lugar, porque es una escala específica para la convivencia escolar, validada con alumnado andaluz, frente a escalas que han sido validadas con muestras de otros países. En tercer lugar, porque está dirigida al alumnado de Primaria, frente a otros instrumentos más genéricos que no concretan el destinatario. Y, en cuarto lugar, porque aborda el constructo convivencia escolar como un constructo multidimensional, incorporando dimensiones relativas a las relaciones interpersonales positivas tanto en el plano vertical como en el horizontal, así como dimensiones que hacen referencia al conjunto de dificultades que surgen en ambos planos en el contexto educativo, frente a instrumentos de tipo más reduccionista. Por último, señalar que la medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, tanto de la escala global como la correspondiente a los ítems de cada una de

las dimensiones, ha mostrado niveles superiores a .7 en todos los casos, considerándose niveles aceptables de acuerdo con George y Mallery (2003) y adecuados según Nunnally (1978).

La *Escala de factores personales y contextuales* se ha diseñado específicamente para este estudio, teniendo en cuenta aquellas variables que incorpora la línea de investigación iniciada para determinar las diferencias personales y contextuales que influyen en la percepción del constructo clima social escolar (Cappella et al., 2012; Jia et al., 2009; Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010). Los ítems seleccionados para la escala son, a su vez, indicadores constituyentes de constructos superiores; seleccionar indicadores y no escalas validadas para cada uno de los constructos tiene como objeto evitar el cansancio de los participantes de la muestra, en este caso alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria, primando en mayor medida la relación de la percepción de la convivencia con un conjunto de aspectos personales y contextuales que se muestran relevantes en el devenir de las relaciones interpersonales en los centros.

Para determinar las diferencias en la percepción de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia social del alumnado, se seleccionan de entre sus componentes, el estatus en la red de iguales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Osterman, 2000) y se considera un indicador del sentimiento de rechazo motivado por la forma de ser del alumnado (*Me rechazan por mi forma de ser*); así como el apoyo social percibido (Furman y Buhrmester, 1992; Hartup y Stevens, 1997), y se elige

un indicador referente a la disposición de amigos y amigas ante una situación concreta como es la de verse en apuros (*Si me veo en apuros sé que tengo amigos*). Con el fin de indagar en las diferencias en la percepción de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia emocional y las habilidades que la constituyen, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), se eligen para la identificación emocional el reconocimiento del sentimiento de soledad en un compañero/a y la actitud de ayuda ejercida como respuesta (*Si alguien se siente solo intento ayudarle*); y, para la expresión emocional, la dificultad para expresar sentimientos (*Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos*).

El conjunto de indicadores socio-emocionales seleccionados constituyen una parte importante de las relaciones entre iguales y están consideradas entre las fortalezas y debilidades de la red de iguales; su comportamiento estadístico respecto al conjunto de dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar es de relevancia para conocer más acerca de su influencia en la percepción del mismo.

La selección de indicadores contextuales del centro educativo, está motivada por el interés en averiguar las diferencias en la percepción de la convivencia escolar entre chicos y chicas escolarizados en centros cuya cultura prima en mayor o menor grado un conjunto de aspectos que, desde las administración educativa, se consideran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia. Entre estas acciones se encuentra la dotación a los centros escolares de recursos y materiales necesarios para una educación integral del alumnado (CEA, 2006), se trata de una variable que aparece

además, tradicionalmente ligada a los estudios sobre clima escolar, demostrándose que la disposición y recursos con los que cuenta el centro educativo da lugar a diferencias en la percepción del clima según el alumnado de Educación Primaria (Ozdemir et al., 2010); con el fin de indagar en este aspecto en el contexto de la convivencia escolar, se elige el ítem *Disponemos de los materiales necesarios*. Otra acción que aparece entre los objetivos prioritarios de la Junta de Andalucía, en este caso para la descentralización de los centros y la modernización del sistema educativo con objeto de que adquiriera relevancia en la cultura escolar de las escuelas (CEA, 2006; Orden de 1 de septiembre de 2006) y, también, entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia (CEA, 2006), es su implicación en actividades extraescolares; el ítem seleccionado ha sido *Se realizan actividades extraescolares* y se incluye, además, con objeto de valorar hasta qué punto la percepción sobre la convivencia escolar en el alumnado depende de variables que van más allá de los límites del currículo formal y que incluye la interacción con el conjunto de agentes educativos y una concepción más de tipo comunitario del constructo (Díaz-Aguado, 2006; García-Raga y López-Martín, 2009; Kreuz et al., 2009; Ortega y Del Rey, 2003). Por último, entre las acciones prioritarias de las políticas del gobierno andaluz, se encuentra la inclusión de estrategias para la resolución pacífica de los conflictos, considerándose fundamentales para la mejora de la convivencia y constituyentes obligados de los planes de convivencia (CEA, 2006; LEA, 2007; Orden de 20 de junio de 2011), de ahí la selección del ítem *Hay conflictos que se quedan sin resolver*.

La inclusión del ítem *Hay buena convivencia* en la *Escala de factores personales y contextuales*, tiene como objeto determinar el valor predictivo de las dimensiones que de acuerdo con Del Rey et al. (bajo revisión) constituyen el constructo convivencia escolar, en la percepción general que el alumnado de Educación Primaria posee respecto a las dinámicas de convivencia en su centro. Es decir, se trataría de ir más allá de la mera valoración de la convivencia y discernir entre las dimensiones que ofrecen mayor poder predictivo para que un niño o una niña de Educación Primaria afirmen que la convivencia en su centro es buena.

Por último, la selección de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar, está de acuerdo con la concepción de la convivencia escolar desde una perspectiva comunitaria, que va más allá de la interacción solo y exclusiva del alumnado e incluye al resto de agentes educativos, entre otros a la familia (Herrera y Lorenzo, 2011; Kreuz et al., 2009; Ortega y Del Rey, 2003; Viguer y Aviá, 2009); así como por el interés por determinar la influencia de indicadores del clima familiar en la percepción del constructo convivencia escolar (Moreno et al., 2009). Los dos ítems seleccionados constituyen indicadores de la gestión de las normas que se lleva a cabo en el ámbito familiar (Ortega et al., 2008) en función de que se caracterice por la ambigüedad (*Siento que en mi casa las mismas cosas hay veces que son permitidas y otras prohibidas*) o la participación de los chicos y las chicas en las mismas (*He participado en las normas y decisiones que se toman en casa*).

Se trata, en definitiva, del primer estudio de esta naturaleza e interés, realizado en la etapa de Educación Primaria, que incluye una escala validada y que considera múltiples dimensiones de la convivencia escolar, tanto positivas como negativas; además trata de analizar de manera científica las diferencias entre indicadores personales y contextuales en la percepción del alumnado y de dilucidar las dimensiones con mayor valor predictivo para valorar la convivencia de manera global en los centros.

Tras la selección de la muestra y el diseño del instrumento, se lleva a cabo la recogida de datos. En primer lugar, se pide permiso a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para pasar el cuestionario en los centros educativos que, por azar, habían sido seleccionados como centros prioritarios y como suplentes. Tras la concesión de dicho permiso se inicia la toma de contacto con los diferentes centros seleccionados. Vía telefónica se informaba a algún representante del equipo directivo acerca de los fines de la investigación y de las características principales del proyecto de excelencia del que formaba parte, a la vez que se solicitaba el permiso de cada uno de ellos para realizar la investigación. Se exigía como requisito el que el centro educativo no estuviese participando en un estudio sobre la convivencia escolar en ese momento. Tras la aceptación vía telefónica, se enviaba al centro educativo vía mail o fax un documento en el que se especificaban los objetivos de la investigación y se pedía el visto bueno del equipo directivo una vez hubieran informado al claustro.

Una vez presentados los objetivos y solicitado el permiso pertinente a todos y cada uno de los centros que formaban parte del estudio, existía el

compromiso por parte del equipo de investigación de devolver un informe a los equipos directivos con los datos descriptivos con el fin de que pudiesen utilizar dicha información para el enriquecimiento de su plan de convivencia. Unas semanas después, de nuevo vía telefónica, se fijaba una fecha y una hora que perjudicara lo menos posible a la organización del centro, para administrar el *Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales*.

Llegado el día establecido por el centro, un grupo de investigadoras e investigadores formados al efecto asistía a clase acompañados del maestro o maestra responsable de la misma. En clase se proporcionaban verbalmente al alumnado unas breves instrucciones indicando la importancia del cuestionario para la mejora de las relaciones interpersonales en el centro y la necesidad de que lo completasen, individualmente, pensando en aquellas situaciones que habían vivido en el aula y el centro a su paso por primaria en relación a la convivencia. Siempre se daban las mismas instrucciones, el alumnado se sentaba de uno en uno, y el investigador se cercioraba de que antes de comenzar a completar las escalas estuviesen completos los datos referentes a la información socio-demográfica del cuestionario. Una vez que la primera hoja, la información socio-demográfica, estaba completa se les leía el texto que antecede a las escalas: *Con este cuestionario se pretende conocer cuáles son tus relaciones con los demás y los sentimientos que tienes sobre ellos. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionéis, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros. La información que nos dais, especialmente si es sincera, es de*

gran importancia para intentar buscar soluciones adecuadas, porque sólo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

Una vez leído el texto introductorio se explicaba la manera de proceder a la hora de responder a las cuestiones, marcando sólo una de las opciones y eligiendo entre nunca, casi nunca, a veces, muchas veces y siempre o sí o no en el caso de las opciones de respuesta dicotómica. Se requería al alumnado que levantara la mano en caso de tener alguna duda antes de empezar a contestar y se resolvían las dudas de manera grupal. Una vez resueltas las dudas se pedía al alumnado que, en caso de tener una duda cuando estuviera contestando ya a las cuestiones, volviera a levantar la mano y esperara a que el investigador se acercara para resolverla de manera individual. Se recordaba la necesidad de mantener silencio a la hora de contestar el cuestionario para no molestar al resto de compañeros y de hacerlo de manera individual. Conforme el alumnado iba terminando el cuestionario, se le iba recogiendo personalmente y se agradecía su participación. En todas las sesiones de recogida de datos se realizaron las mismas pautas, haciendo especial hincapié en el carácter anónimo, confidencial y voluntario de los cuestionarios.

Tras la recogida de datos en los centros seleccionados en las diferentes provincias andaluzas, se realizó la codificación, sistematización y análisis de los datos mediante el paquete estadístico S.P.S.S+ en su versión 18.0 en español.

2.6. Análisis

La selección de las diferentes técnicas de análisis de carácter cuantitativo empleadas, se ha realizado en función de los objetivos propuestos para la investigación.

Para describir la calidad de la convivencia escolar y los problemas de conflictividad en los centros de Educación Primaria de Andalucía a partir de las percepciones del alumnado, se ha llevado a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes así como de estadísticos descriptivos de tendencia central y de dispersión (Buendía et al., 1998). Como estadísticos de tendencia central y dispersión se describen de manera objetiva la media, como valor representativo de un conjunto de puntuaciones, y la desviación típica, como medida del grado de dispersión o de heterogeneidad de las puntuaciones individuales, de cada una de las dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar de acuerdo con la *ECE* (Del Rey et al., bajo revisión) así como de los ítems que forman parte de cada dimensión.

Para analizar la calidad de la convivencia escolar en función de variables socio-demográficas tales como el sexo del alumnado, el curso en el que se encuentra matriculado, pertenecer a la cultura gitana, haber nacido en un país diferente a España y sentirse diferente por ello, se ha realizado una comparativa de medias de los factores obtenidos mediante una prueba de T de Student. Esta prueba permite comparar la significatividad de la diferencia de las medias (Zimmerman, 1997) de la puntuación obtenida por los participantes en cada una de las dimensiones que constituyen el constructo

convivencia escolar en función de las variables personales seleccionadas. Para realizar una adecuada interpretación de los resultados y de la relevancia de las diferencias encontradas entre las medias, se ha considerado como medida del tamaño del efecto el análisis *d-cohen* (Cohen, 1977; Rosenthal, 1994) que indica cuánto de la variable dependiente se puede controlar, predecir o explicar por la variable independiente o en qué grado la hipótesis nula es falsa (Cohen, 1977).

Igualmente, para analizar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia social del alumnado y sus componentes, tales como el estatus en la red de iguales y el apoyo percibido; y de indicadores propios de la competencia emocional y las habilidades que la componen, como son la identificación y la expresión emocionales, se ha realizado una comparativa de medias de los factores obtenidos mediante una prueba de T de Student y se ha considerado como medida del tamaño del efecto el análisis *d-cohen* (Cohen, 1977; Rosenthal, 1994).

Para examinar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores de calidad de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, tales como la realización de actividades extraescolares, la disposición de recursos y materiales necesarios y su implicación en la resolución de conflictos, se ha usado el análisis de varianza ANOVA de un factor para comparar la significatividad de la diferencia de las medias. Como procedimiento post hoc, se ha elegido la diferencia significativa de Tukey (1953) por considerarse uno de los métodos de mayor aceptación (Cortina y Nouri, 2000) y para tomar en consideración

el tamaño del efecto se ha elegido el análisis *d-cohen* (Cohen, 1977; Rosenthal, 1994).

Igualmente, para examinar la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar y de que dicha gestión se caracterice por la ambigüedad en las normas o la participación del alumnado en dichas normas en el hogar, se ha usado el análisis de varianza ANOVA de un factor, la diferencia significativa de Tukey (1953) y el análisis *d-cohen* (Cohen, 1977; Rosenthal, 1994). En todos los análisis se ha tomado de referencia un nivel de confianza de .95.

Por último, la técnica de análisis de datos empleada para averiguar el valor predictivo de cada una de las dimensiones de la convivencia escolar (*Gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente*) en la percepción general que el alumnado tiene acerca de la misma y si ésta difiere entre chicos y chicas o entre el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria, ha sido la regresión lineal múltiple (Aldrich y Nelson, 1984). Este análisis estadístico tiene como finalidad determinar el mejor modelo predictor de la buena convivencia así como el efecto de cada una de las dimensiones que constituyen el constructo para dicho modelo. Atendiendo a la existencia de correlaciones significativas parciales y semi-parciales (Aldrich y Nelson, 1984), se llevan a cabo diferentes agrupamientos para analizar posibles diferencias considerando diferentes sub-muestras, en función del sexo, hallando el mejor modelo predictor de la buena convivencia para las chicas y los chicos, y en función del curso, hallando el mejor modelo

predictor de la buena convivencia para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

Capítulo 3. Resultados

Capítulo 3. Resultados

En este capítulo se exponen, ordenados de acuerdo con los objetivos de investigación, el conjunto de resultados producto de los diferentes análisis realizados con los datos del estudio, tras la codificación y sistematización de los mismos. Se presentan, en primer lugar, los resultados descriptivos correspondientes a las dimensiones que constituyen la convivencia escolar; en segundo lugar, la comparativa de medias en función de variables personales socio-demográficas y entre los indicadores de la competencia social y emocional seleccionados; después el análisis de la varianza para los indicadores de calidad del centro y de gestión de normas en el hogar y, por último, la regresión lineal múltiple para averiguar el mejor modelo predictor de la convivencia escolar, a nivel general, para los chicos y las chicas y en función del curso.

3.1. Convivencia en Educación Primaria: la percepción del alumnado

La calidad de la convivencia escolar se ha analizado a partir de los elementos positivos y negativos, de las relaciones interpersonales verticales y horizontales, que percibe el alumnado de Educación Primaria de Andalucía y que son los que definen el constructo convivencia mediante ocho dimensiones y las variables que componen cada dimensión. Concretamente, las dimensiones del constructo analizadas son: *Gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente.*

Los resultados de las medidas de tendencia central indican que las puntuaciones más altas, es decir, los elementos de la convivencia escolar mejor valorados, se corresponden con las dimensiones positivas relativas a la *gestión interpersonal positiva* ($M = 3.43$; $DT = 0.50$), el *ajuste normativo* ($M = 3.34$; $DT = 0.62$) y la *red social de iguales* ($M = 3.12$; $DT = 0.62$). Le siguen en grado de valoración las dimensiones negativas que hacen referencia a las dificultades en las relaciones interpersonales entre maestros y alumnado como son la *disruptividad* ($M = 1.65$; $DT = 0.80$), la *desidia docente* ($M = 1.11$; $DT = 0.84$) y la *indisciplina* ($M = 1.03$; $DT = 0.74$). Y, en último lugar, las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal entre los iguales, la *victimización* ($M = 0.89$; $DT = 0.78$) y la *agresión* ($M = 0.70$; $DT = 0.70$). Para mayor detalle ver tabla 4.

Tabla 4.

Medidas descriptivas básicas en las dimensiones de la convivencia

Dimensiones	N	Mín.	Máx.	M	DT
<i>Gestión interpersonal positiva</i>	1024	.91	4.00	3.43	0.50
<i>Ajuste normativo</i>	1139	.00	4.00	3.34	0.62
<i>Red social de iguales</i>	1059	.56	4.00	3.12	0.62
<i>Disruptividad</i>	1165	.00	4.00	1.65	0.80
<i>Desidia docente</i>	1134	.00	4.00	1.11	0.84
<i>Indisciplina</i>	1151	.00	3.75	1.03	0.74
<i>Victimización</i>	1124	.00	4.00	0.89	0.78
<i>Agresión</i>	1177	.00	3.75	0.70	0.70

El análisis más detallado de cada una de las dimensiones a través del conjunto de ítems que las componen, y siguiendo orden decreciente del nivel de valoración de cada una de ellas muestra que, respecto a la *gestión interpersonal positiva (GIP)*, el elemento mejor valorado por el alumnado de Educación Primaria son las relaciones interpersonales que se mantienen entre el profesorado ($M = 3.84$; $DT = 0.50$), siendo el 87.9% de ellos quienes perciben que sus maestros *siempre* se llevan bien entre ellos. Las otras relaciones entre adultos, las que se establecen entre el profesorado y la familia del alumnado también son altamente valoradas ($M = 3.70$; $DT = 0.68$), señalando el 79.5% del alumnado que sus padres *siempre* se llevan bien con sus maestros. En tercer lugar, el 71.2% del alumnado percibe que sus maestros y maestras son *siempre* ejemplo de buenas relaciones ($M = 3.57$; $DT = 0.78$); seguido de las relaciones interpersonales de los docentes con las familias en general ($M = 3.55$; $DT = 0.75$), cuyo porcentaje de alumnado que percibe que *siempre* se llevan bien es de un 68.4%. Posteriormente, en quinto y sexto lugar, son valoradas las relaciones entre alumnado y profesorado. Concretamente, la ayuda que el alumnado percibe de sus maestros y maestras, señalando más de la mitad del alumnado que *siempre* (63.2%) les ayudan cuando lo necesitan ($M = 3.42$; $DT = 0.93$) y *siempre* (62.8%) les ayudan a resolver sus problemas ($M = 3.41$; $DT = 0.91$). Seguidamente, perciben el respeto que reciben los docentes ($M = 3.39$; $DT = 0.83$), siendo el 57.2% del alumnado quienes señalan que sus maestros *siempre* son respetados. Respecto a si valoran el trabajo del alumnado ($M = 3.35$; $DT = 1.03$), un 62.9% del alumnado indica que el maestro *siempre* lo valora y le anima a mejorar. A continuación, se encuentra la percepción de la calidad de las relaciones que se establecen entre los maestros y maestras y el alumnado

($M = 3.34$; $DT = 0.87$), siendo algo más de la mitad del alumnado quienes perciben que *siempre* este tipo de relaciones son buenas (55.5%) y, en el extremo, el 0.9% el alumnado que considera que *nunca* son buenas. Por último, los dos elementos de la *gestión interpersonal positiva* peor valorados por el alumnado, tomando de referencia la media, son el hecho de que el profesorado evite que los alumnos se burlen unos de otros ($M = 3.32$; $DT = 1.30$), situándose las percepciones del alumnado de los polos de respuesta, en 71.8% el alumnado que señala que *siempre* lo evitan y el 10.8% que percibe que nunca lo hacen; y la implicación de las familias en las actividades que se desarrollan en el centro educativo ($M = 2.66$; $DT = 1.25$), siendo el 32.3% del alumnado quien percibe que *siempre* se implican y el 8.9% que nunca lo hacen. Para mayor detalle ver tabla 5.

Tabla 5.

Percepción sobre la gestión interpersonal positiva (GIP) según el alumnado de Primaria

<i>GIP</i>	<i>M (DT)</i>	<i>Nunca</i>		<i>Casi nunca</i>		<i>A veces</i>		<i>Muchas veces</i>		<i>Siempre</i>	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Maestros se llevan bien	3.84 (0.50)	0.3	4	0.6	7	2.3	28	8.9	111	87.9	1093
Mis padres se llevan bien con mis maestros	3.70 (0.68)	0.4	5	1.5	18	5.6	69	13.0	159	79.5	971
Maestros ejemplo de buenas relaciones	3.57 (0.78)	0.9	11	1.9	24	7.7	95	18.3	227	71.2	883
Padres se llevan bien con los maestros	3.55 (0.75)	0.3	4	1.6	20	9.2	113	20.5	251	68.4	838
Mis maestros me ayudan si lo necesito	3.42 (0.93)	1.9	24	3.1	38	10.4	128	21.5	265	63.2	780
Maestros nos ayudan a resolver problemas	3.41 (0.91)	2.3	28	2.4	30	8.9	110	23.6	293	62.8	779
Maestros respetados	3.39 (0.83)	0.7	9	2.6	32	11.1	139	28.4	356	57.2	715
Valoran mi trabajo y me animan a mejorar	3.35 (1.03)	3.3	40	4.6	57	8.8	108	20.4	250	62.9	772
Hay buenas relaciones maestros y alumnado	3.34 (0.87)	0.9	11	2.7	34	13.1	162	27.8	346	55.5	691
Los maestros evitan que nos burlemos de otros	3.32 (1.30)	10.8	134	1.7	21	3.6	45	12.1	150	71.8	891
Familias se implican	2.66 (1.25)	8.9	110	8.1	100	23.4	291	27.3	339	32.3	401

En la dimensión *ajuste normativo*, el elemento mejor valorado se refiere al aprendizaje en la escuela ($M = 3.65$; $DT = 0.69$), percibiendo el 74,7% que *siempre* aprende. También son altamente valorados el ajuste a las

normas de aula, en concreto, el 57.4% *siempre* pide la palabra y espera el turno ($M = 3.34$; $DT = 0.92$) y, algo menor es el porcentaje de alumnado (56.7%) que *siempre* deja trabajar a los demás sin molestarlos ($M = 3.31$; $DT = 0.98$). Las dos variables del *ajuste normativo* con peor valoración, teniendo en cuenta la media como referencia, son el cumplimiento de normas en términos generales en la escuela ($M = 3.30$; $DT = 0.98$), indicando un 54.0% que *siempre* las cumple y el respeto hacia la opinión de los demás aunque no se comparta ($M = 3.09$; $DT = 1.05$), descendiendo el porcentaje de alumnado que lo lleva a cabo *siempre* (46.1%). Para mayor detalle ver tabla 6.

Tabla 6.

Percepción sobre ajuste normativo según el alumnado de Primaria

	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>Ajuste normativo</i>	3.34 (0.62)										
Aprendo	3.65 (0.69)	0.7	8	1.1	14	5.2	64	18.3	225	74.7	919
Pido la palabra	3.34 (0.92)	1.5	19	3.5	43	11.7	143	25.9	319	57.4	706
Dejo trabajar	3.31 (0.98)	2.6	32	3.9	48	10.8	134	26.0	321	56.7	701
Cumplo las normas	3.30 (0.91)	1.6	29	2.6	31	13.5	165	28.3	342	54.0	653
Respeto la opinión	3.09 (1.05)	3.4	41	4.3	52	17.9	215	28.3	340	46.1	554

Dentro de la dimensión *red social de iguales*, tener amigos y amigas ($M = 3.57$; $DT = 0.90$) es el aspecto mejor valorado por el alumnado, situándose los extremos entre el 76.1% de aquellos que perciben tener amigos *siempre* y el 2.4% que señalan *nunca*. Trabajar en grupo ($M = 3.47$; $DT = 0.94$) también es altamente valorado, indicando el 69.3% del alumnado

que *siempre* le gusta trabajar de esta forma. En tercer lugar, el 49.0% de los chicos y chicas considera caer bien *siempre* entre los compañeros y compañeras ($M = 3.21$; $DT = 0.99$) frente al 3.0% que *nunca* cae bien a los demás. Le siguen el 45.4% del alumnado que *siempre* ayuda a sus compañeros ($M = 3.18$; $DT = 0.91$), y el 43.2% que *siempre* se une a las actividades que realizan los demás ($M = 3.09$; $DT = 1.00$). Expresar y defender las opiniones sin dañar a los demás ($M = 2.99$; $DT = 1.15$) es la siguiente variable en valoración elevándose el porcentaje de alumnado que señala hacerlo *siempre* al 44.3%. Los porcentajes de respuesta se reducen cuando se pregunta al alumnado si hay buenas relaciones entre ellos ($M = 2.97$; $DT = 0.92$), siendo la opción de respuesta con el porcentaje más elevado *muchas veces* (38.8%) e inferior aun (32.7%) la opción *siempre*. Las dos variables que presentan menor media de respuesta son disponer de la ayuda de los demás ($M = 2.95$; $DT = 1.22$), elevándose al 41.8% el porcentaje de alumnado al que *siempre* le ayudan sus compañeros y compañeras cuando lo necesita frente al 4.0% del extremo opuesto que *nunca* recibe dicha ayuda y, en último lugar, el interés de los demás ($M = 2.51$; $DT = 1.21$), siendo el porcentaje más elevado el del alumnado que señala que esto ocurre *a veces* (28.7%) e inferior (25.3%) el que señala que *siempre* se interesan por él o ella, situándose en el extremo el 8.4% que percibe que *nunca* los demás se interesan por él o por ella. Para mayor detalle ver tabla 7.

Tabla 7.

Percepción sobre la red social de iguales (RSI) según el alumnado de Primaria

	<i>M</i> (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>RSI</i>	3.12 (0.62)										
Tengo amigos	3.57 (0.90)	2.4	30	2.5	31	6.5	79	12.5	154	76.1	936
Me gusta trabajar en grupo	3.47 (0.94)	2.3	28	2.7	32	10.3	124	15.4	185	69.3	834
Caigo bien	3.21 (0.99)	3.0	36	3.8	46	11.8	143	32.4	391	49.0	592
Ayudo	3.18 (0.91)	1.5	18	2.8	34	17.4	215	32.9	404	45.4	557
Me uno a las actividades	3.09 (1.00)	2.8	34	3.8	47	18.1	222	32.1	393	43.2	530
Expreso y defiendo	2.99 (1.15)	5.5	68	5.1	63	18.4	226	26.7	328	44.3	544
Nos llevamos bien	2.97 (0.92)	1.4	18	4.2	53	22.9	286	38.8	485	32.7	409
Me ayudan	2.95 (1.12)	4.0	50	7.2	89	20.4	252	26.6	330	41.8	518
Mis compañeros se interesan por mí	2.51 (1.21)	8.4	103	10.3	127	28.7	354	27.3	336	25.3	312

En la dimensión *disruptividad* la variable con mayor media de respuesta es la que indica la existencia de niños y niñas que no dejan dar clase ($M = 2.23$; $DT = 1.25$), señalando el 19.8% que ocurre *siempre* y el 32.2% del alumnado que esto ocurre *a veces*. También presenta una media alta de respuesta la variable que se refiere al respeto a las normas ($M = 2.13$; $DT = 1.17$), indicando el 15.7% del alumnado que *siempre* hay niños y niñas que no las respetan y el 33.3% que esto ocurre *a veces*. Las siguientes

variables hacen referencia a la existencia de peleas en el centro, el 15.0% del alumnado percibe que *siempre* hay niños y niñas metidos en peleas ($M = 2.02$; $DT = 1.23$), situándose en el 30.7% el alumnado que percibe esta circunstancia *a veces* ; se reduce al 6.9% el alumnado que considera que *siempre* en su centro, en términos generales, hay peleas en las que la gente se pega ($M = 1.69$; $DT = 1.08$), y se eleva a un 36.7% el alumnado que considera que sucede *a veces*. Las dos variables que presentan una media de respuesta más baja son las referentes a acciones vandálicas, un 41.3% del alumnado dice que *nunca* los niños y niñas destrozan el material ni las instalaciones ($M = 1.06$; $DT = 1.15$), siendo más elevado (53.9%) el porcentaje de alumnado que considera que *nunca* hay problemas de vandalismo ni destrozos en general ($M = 0.74$; $DT = 0.96$). Para mayor detalle ver tabla 8.

Tabla 8.

Percepción sobre disruptividad según el alumnado de Primaria

	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>Disruptividad</i>	1.65 (0.80)										
Hay niños que no dejan dar clase	2.23 (1.25)	12.1	150	14.4	179	32.2	400	21.5	268	19.8	247
Alumnos que no respetan las normas	2.13 (1.17)	8.5	104	21.8	268	33.3	410	20.7	255	15.7	193
Niños/as siempre metidos en peleas	2.02 (1.23)	12.4	153	22.6	279	30.7	381	19.3	239	15.0	185
Peleas en las que la gente se pega	1.69 (1.08)	14.6	182	28.7	357	36.7	456	13.1	163	6.9	86
Destrozan material e instalaciones	1.06 (1.15)	41.3	517	29.9	364	15.3	193	8.9	111	4.6	57
Vandalismo	0.74 (0.96)	53.9	675	25.6	321	15.3	190	3.4	43	1.8	23

La variable con la puntuación media más elevada en la dimensión *desidia docente* es la que indica que hay maestros y maestras que castigan a los mismos niños y niñas ($M = 1.74$; $DT = 1.40$) y esto, según el 15.0% del alumnado ocurre *siempre*; situándose en un 27.8% el alumnado que señala que *nunca* ocurre. El siguiente ítem con la valoración más alta se refiere al alumnado que los docentes le tienen manía ($M = 1.27$; $DT = 1.34$), indicando el 9.3% que ocurre *siempre* y el 41.1% que esto *nunca* ocurre. En tercer lugar, el 5.5% del alumnado considera que las actividades que llevan a cabo los docentes *siempre* son aburridas ($M = 1.25$; $DT = 1.16$) y, en el extremo opuesto, se sitúa el 34.0% del alumnado que señala que las actividades *nunca* son aburridas. El 5.8% del alumnado percibe las normas de los maestros

siempre como injustas ($M = 0.95$; $DT = 1.20$), frente al 51.5% que *nunca* las considera injustas. La variable con menor media de respuesta es la que afirma que los maestros y maestras sólo explican para los listos de la clase ($M = 0.36$; $DT = 0.87$), percibiendo el 81.8% del alumnado que esto *nunca* ocurre. Para mayor detalle ver tabla 9.

Tabla 9.

Percepción sobre desidia docente según el alumnado de Primaria

	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Nunca</i>		<i>Casi nunca</i>		<i>A veces</i>		<i>Muchas veces</i>		<i>Siempre</i>	
		%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
<i>Desidia docente</i>	1.11 (0.84)										
Castigan siempre a los mismos	1.74 (1.40)	27.8	343	16.9	209	23.9	296	16.4	202	15.0	186
Niños a los que les tienen manía	1.27 (1.34)	41.4	514	20.4	253	17.1	213	11.8	146	9.3	115
Hacen actividades aburridas	1.25 (1.16)	34.0	424	25.9	323	26.5	330	8.1	101	5.5	68
Las normas son injustas	0.95 (1.20)	51.5	630	19.2	235	17.5	215	6.0	73	5.8	71
Sólo explican para los listos	0.36 (0.87)	81.8	1003	7.2	88	6.6	81	2.2	27	2.2	27

En la dimensión *indisciplina*, el aburrimiento en clase es la variable de mayor media de respuesta ($M = 1.50$; $DT = 1.26$) percibiendo el 9.2% del alumnado que se aburre *siempre* y el 27.8% que *nunca* se aburre. El siguiente elemento más valorado es cumplir las normas por conveniencia ($M = 1.23$; $DT = 1.33$), situándose en el 10.1% el alumnado que lo hace *siempre* frente al 42.5% que no lo hace *nunca*. Las variables con menor media de respuesta

hacen referencia a las veces castigado desde que empezó el curso ($M = 1.02$; $DT = 0.99$), afirmando el 38.3% no haber sido castigado *casi nunca*; e interrumpir en clase con motivo de estar aburrido ($M = 0.40$; $DT = 0.75$), siendo el 0.6% el porcentaje de alumnado que *siempre* lo hace, frente al 72.4% el alumnado que *nunca* interrumpe si se aburre. Para mayor detalle ver tabla 10.

Tabla 10.

Percepción sobre indisciplina según el alumnado de Primaria

	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>Indisciplina</i>	1.03 (0.74)										
Me aburro	1.50 (1.26)	27.8	331	24.9	296	26.4	316	11.7	139	9.2	109
Cumplo las normas que me convienen	1.23 (1.33)	42.5	527	19.4	240	21.1	263	6.9	85	10.1	125
Veces castigado	1.02 (0.99)	36.0	453	38.3	481	13.4	168	12.3	155	0	0
Interrumpo la clase porque me aburro	0.40 (0.75)	72.4	907	18.0	225	7.2	91	1.8	23	0.6	7

En la dimensión *victimización*, la variable que presenta mayor media de respuesta es la experiencia como víctima de violencia interpersonal de tipo verbal entre los iguales ($M = 1.67$; $DT = 1.23$), indicando el 9.9% que *siempre* es objeto de insultos y el 27.8% que *casi nunca* le han insultado. El siguiente tipo de victimización sufrido es el motivado por violencia física ($M = 1.09$; $DT = 1.13$), *siempre* experimentada por el 4.0% del alumnado frente al 39.2% de alumnos y alumnas que *nunca* han sido golpeados. En tercer lugar, se sitúa la experiencia de victimización por exclusión, aislamiento o

rechazo ($M = 0.77$; $DT = 1.12$), experimentada de manera sistemática, *siempre*, por el 3.9% del alumnado y *nunca* por más de la mitad del alumnado (59.4%); le sigue, teniendo en cuenta como referencia el valor de la media, la experiencia de victimización con motivo de amenazas ($M = 0.72$; $DT = 1.11$), indicando el 4.1% de los niños y niñas haber sido objeto de amenazas *siempre* y, de nuevo, más de la mitad del alumnado (61.9%) no haber sido amenazado *nunca*. Las dos variables con menores medias de respuesta son experimentar miedo a ir a la escuela ($M = 0.60$; $DT = 1.06$), emoción percibida de manera sistemática *siempre* por un 3.5% del alumnado, frente al 69.3% que no ha experimentado *nunca* tal miedo; y, por último, haber sido víctima de robos ($M = 1.55$; $DT = 0.94$), donde el 1.7% del alumnado percibe que le roban *siempre* y el 67.5% señala que *nunca* le han robado en la escuela. El porcentaje de alumnado que dice haber sido víctima de acciones violentas de manera sistemática, *siempre*, se sitúa, de mayor a menor, en el 9.9% en el caso de la violencia verbal, en el 4.1% en el caso de las amenazas, en el 4.0% en el caso de la agresión física, en el 3.9% en el caso de la exclusión y en el 1.7% por robo. Para mayor detalle ver tabla 11.

Tabla 11.

Percepción sobre victimización según el alumnado de Primaria

<i>Victimización</i>	<i>M (DT)</i>	<i>Nunca</i>		<i>Casi nunca</i>		<i>A veces</i>		<i>Muchas veces</i>		<i>Siempre</i>	
		<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Algún compañero me ha insultado	1.67 (1.23)	20.1	242	27.8	335	26.5	321	15.7	189	9.9	119
Algún compañero me ha golpeado	1.09 (1.13)	39.2	477	30.0	365	18.0	220	8.8	107	4.0	49
Me he sentido excluido, aislado o rechazado	0.77 (1.12)	59.4	724	18.6	227	12.0	146	6.1	74	3.9	48
Me he sentido amenazado	0.72 (1.11)	61.9	745	18.5	223	9.7	116	5.8	70	4.1	49
Miedo a venir a la escuela	0.60 (1.06)	69.3	836	13.4	162	8.7	104	5.1	62	3.5	42
Me han robado	0.55 (0.94)	67.5	820	17.0	206	9.8	120	4.0	48	1.7	21

Finalmente, en la dimensión *agresión* el tipo de violencia interpersonal ejercida entre los iguales con mayor valoración es la verbal ($M = 1.09$; $DT = 1.03$), la cual el 34.5% del alumnado no la ha ejercido *nunca*; le sigue la agresión física ($M = 0.74$; $DT = 0.97$), que no ha ejercido *nunca* un porcentaje de alumnado que se eleva al 53.8% ; y la exclusión ($M = 0.54$; $DT = 0.85$), donde aumenta al 63.1% el porcentaje de niños y niñas de la muestra que *nunca* han excluido o rechazado a un compañero o compañera. Amenazar o meter miedo a otra persona ($M = 0.47$; $DT = 0.80$) es el tipo de agresión con la media de respuesta menor y el mayor porcentaje de alumnado que dice no haberla ejercido *nunca* (68.3%). El porcentaje de alumnado que dice haber llevado a cabo acciones violentas de manera sistemática, *siempre*,

se sitúa, de mayor a menor, en el 2.6% en el caso de la agresión verbal, en el 1.6% en el caso de la agresión física, en el 1.5% en el caso de la exclusión y en el 0.6% en el caso de la amenaza o meter miedo a otra persona. Para mayor detalle ver tabla 12.

Tabla 12.

Percepción sobre agresión según el alumnado de Primaria

<i>Agresión</i>	<i>M (DT)</i>	<i>Nunca</i>		<i>Casi nunca</i>		<i>A veces</i>		<i>Muchas veces</i>		<i>Siempre</i>	
	0.70 (0.70)	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
He insultado a algún/a compañero/a	1.09 (1.03)	34.5	418	33.9	410	22.0	267	7.0	85	2.6	31
He golpeado a algún/a compañero/a	0.74 (0.97)	53.8	652	26.1	317	13.9	168	4.6	56	1.6	20
He excluido o rechazado a algún/a compañero/a	0.54 (0.85)	63.1	775	24.7	303	8.6	107	2.1	26	1.5	18
He amenazado a otra persona	0.47 (0.80)	68.3	857	19.5	245	9.4	117	2.2	27	0.6	8

3.2. Convivencia escolar y diferencias en función de factores socio-demográficos

A continuación, se analiza la percepción que tiene el alumnado de Educación Primaria respecto a cada una de las dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar, en función de variables socio-demográficas tales como el sexo del alumnado, el curso en el que se encuentra matriculado, pertenecer a la cultura gitana o haber nacido en un país diferente a España y sentirse diferente por ello.

3.2.1. Convivencia y diferencias entre chicos y chicas

El análisis de la calidad de la convivencia en función del sexo del alumnado muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en todas las dimensiones del constructo excepto en *red social de iguales*. Las chicas perciben mayores niveles que los chicos en dimensiones positivas como la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($M = 3.48$ vs $M = 3.40$; $t = -2.44$; $p < .02$) y el *ajuste normativo* ($M = 3.46$ vs $M = 3.24$; $t = -6.15$; $p < .01$). Por el contrario, los chicos tienen mayores puntuaciones en dimensiones negativas como *disruptividad* ($M = 1.71$ vs $M = 1.57$; $t = 3.05$; $p < .01$); *desidia docente* ($M = 1.22$ vs $M = 1.00$; $t = 4.40$; $p < .01$); *indisciplina* ($M = 1.23$ vs $M = 0.81$; $t = 9.74$; $p < .01$); *victimización* ($M = 0.96$ vs $M = 0.81$; $t = 3.20$; $p < .01$) y *agresión* ($M = 0.87$ vs $M = 0.53$; $t = 8.45$; $p < .01$). Es necesario tomar en consideración que el análisis del tamaño del efecto realizado tras la *t* de Student, mostró niveles

inferiores de .2 en *disruptividad* y *victimización*, por lo que no se pueden asumir las diferencias entre los grupos. Para mayor detalle ver tabla 13.

Tabla 13.

Percepción de la convivencia escolar en función del sexo

Dimensiones	Sexo	N	M	DT	T	p	d
GIP	♂	539	3.40	0.53	-2.44	.01	.22
	♀	479	3.48	0.47			
Ajuste normativo	♂	586	3.24	0.63	-6.15	.00	.36
	♀	546	3.46	0.59			
RSI	♂	554	3.09	0.61	-1.75	.07	
	♀	497	3.16	0.62			
Disruptividad	♂	603	1.71	0.79	3.05	.00	.17
	♀	550	1.57	0.81			
Desidia docente	♂	583	1.22	0.86	4.40	.00	.26
	♀	541	1.00	0.80			
Indisciplina	♂	595	1.23	0.76	9.74	.00	.59
	♀	546	0.81	0.64			
Victimización	♂	581	0.96	0.77	3.20	.00	.19
	♀	534	0.81	0.78			
Agresión	♂	605	0.87	0.76	8.45	.00	.50
	♀	561	0.53	0.59			

3.2.2. Convivencia y diferencias en función del curso

El análisis de la calidad de la convivencia en función del curso del alumnado muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 5° y 6° curso de Educación Primaria en todas las dimensiones del constructo exceptuando *red social de iguales* y *victimización*. El alumnado de 5° curso percibe mayores niveles que el de 6° en las dimensiones positivas de la convivencia como la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($M = 3.49$ vs $M = 3.39$; $t = 3.23$; $p < .01$) y el *ajuste normativo* ($M = 3.41$ vs $M = 3.29$; $t = 3.17$; $p < .01$). Por el contrario, el alumnado de 6° curso obtiene mayores puntuaciones en dimensiones negativas como *disruptividad* ($M = 1.71$ vs $M = 1.58$; $t = -2.69$; $p < .01$); *desidia docente* ($M = 1.24$ vs $M = 0.99$; $t = -4.89$; $p < .01$); *indisciplina* ($M = 1.09$ vs $M = 0.97$; $t = -2.76$; $p < .01$) y *agresión* ($M = 0.76$ vs $M = 0.65$; $t = -2.87$; $p < .01$). El análisis del tamaño del efecto realizado tras la *t* de Student, mostró niveles inferiores de .2 en *disruptividad*, *indisciplina* y *agresión*, por lo que no se pueden asumir las diferencias entre los grupos. Para mayor detalle ver tabla 14.

Tabla 14.

Percepción de la convivencia escolar en función del curso

Dimensiones	Curso	N	M	DT	T	p	d
<i>GIP</i>	5° EP	495	3.49	0.45	3.23	.00	.20
	6° EP	529	3.39	0.55			
<i>Ajuste normativo</i>	5° EP	557	3.41	0.56	3.18	.00	.20
	6° EP	582	3.29	0.67			
<i>RSI</i>	5° EP	525	3.15	0.60	1.56	.12	
	6° EP	534	3.09	0.63			
<i>Disruptividad</i>	5° EP	573	1.58	0.76	-2.69	.00	.16
	6° EP	592	1.71	0.83			
<i>Desidia docente</i>	5° EP	552	0.99	0.80	-4.89	.00	.30
	6° EP	582	1.24	0.86			
<i>Indisciplina</i>	5° EP	570	0.97	0.71	-2.76	.00	.16
	6° EP	581	1.09	0.76			
<i>Victimización</i>	5° EP	551	0.87	0.76	-0.73	.46	
	6° EP	573	0.91	0.81			
<i>Agresión</i>	5° EP	578	0.65	0.66	-2.87	.00	.16
	6° EP	599	0.76	0.74			

3.2.3. Convivencia y diferencias entre gitanos y no gitanos

En tercer lugar, se analizó la calidad de la convivencia escolar en función de pertenecer a la minoría cultural gitana o a la cultura mayoritaria, mostrando los resultados que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que pertenece a la cultura mayoritaria y el que pertenece a la cultura minoritaria, en este caso la cultura gitana, en ninguna de las dimensiones del constructo. Para mayor detalle ver tabla 15.

Tabla 15.

Percepción de la convivencia escolar en función de la cultura gitana o no gitana

Dimensiones	Cultura Gitana	N	M	DT	T	p	d																																																																																
<i>GIP</i>	No	946	3.43	0.51	0.75	.45																																																																																	
	Sí	26	3.38	0.34				<i>Ajuste normativo</i>	No	1053	3.35	0.62	1.62	.11		Sí	30	3.10	0.85	<i>RSI</i>	No	980	3.13	0.61	0.68	.50		Sí	28	3.05	0.62	<i>Disruptividad</i>	No	1077	1.64	0.80	-0.50	.61		Sí	33	1.71	0.76	<i>Desidia docente</i>	No	1047	1.12	0.84	0.68	.49		Sí	29	1.01	0.81	<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32		Sí	32	1.14	0.64	<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51	
<i>Ajuste normativo</i>	No	1053	3.35	0.62	1.62	.11																																																																																	
	Sí	30	3.10	0.85				<i>RSI</i>	No	980	3.13	0.61	0.68	.50		Sí	28	3.05	0.62	<i>Disruptividad</i>	No	1077	1.64	0.80	-0.50	.61		Sí	33	1.71	0.76	<i>Desidia docente</i>	No	1047	1.12	0.84	0.68	.49		Sí	29	1.01	0.81	<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32		Sí	32	1.14	0.64	<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68								
<i>RSI</i>	No	980	3.13	0.61	0.68	.50																																																																																	
	Sí	28	3.05	0.62				<i>Disruptividad</i>	No	1077	1.64	0.80	-0.50	.61		Sí	33	1.71	0.76	<i>Desidia docente</i>	No	1047	1.12	0.84	0.68	.49		Sí	29	1.01	0.81	<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32		Sí	32	1.14	0.64	<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68																				
<i>Disruptividad</i>	No	1077	1.64	0.80	-0.50	.61																																																																																	
	Sí	33	1.71	0.76				<i>Desidia docente</i>	No	1047	1.12	0.84	0.68	.49		Sí	29	1.01	0.81	<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32		Sí	32	1.14	0.64	<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68																																
<i>Desidia docente</i>	No	1047	1.12	0.84	0.68	.49																																																																																	
	Sí	29	1.01	0.81				<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32		Sí	32	1.14	0.64	<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68																																												
<i>Indisciplina</i>	No	1062	1.02	0.74	-1.00	.32																																																																																	
	Sí	32	1.14	0.64				<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65		Sí	31	0.82	0.79	<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68																																																								
<i>Victimización</i>	No	1040	0.89	0.78	0.45	.65																																																																																	
	Sí	31	0.82	0.79				<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51		Sí	33	0.62	0.68																																																																				
<i>Agresión</i>	No	1085	0.70	0.70	0.66	.51																																																																																	
	Sí	33	0.62	0.68																																																																																			

3.2.4. Convivencia y diferencias entre alumnado inmigrante y autóctono

El análisis de la calidad de la convivencia escolar en función del país de procedencia indica, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que ha nacido en España y el alumnado inmigrante que ha nacido en otro país y vive en España, en ninguna de las dimensiones del constructo. Para mayor detalle ver tabla 16.

Tabla 16.

Percepción de la convivencia escolar en función del país de nacimiento

Dimensiones	Inmigrante	N	M	DT	T	p	d																																																																																
<i>GIP</i>	No	1102	3.41	0.55	0.80	.33																																																																																	
	Sí	119	3.38	0.36				<i>Ajuste normativo</i>	No	1110	3.36	0.67	1.53	.12		Sí	120	3.22	0.80	<i>RSI</i>	No	1106	3.10	0.59	0.68	.45		Sí	121	3.07	0.66	<i>Disruptividad</i>	No	1089	1.61	0.80	-0.48	.58		Sí	118	1.68	0.77	<i>Desidia docente</i>	No	1098	1.09	0.83	0.66	.48		Sí	123	1.06	0.89	<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36		Sí	117	1.09	0.63	<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52	
<i>Ajuste normativo</i>	No	1110	3.36	0.67	1.53	.12																																																																																	
	Sí	120	3.22	0.80				<i>RSI</i>	No	1106	3.10	0.59	0.68	.45		Sí	121	3.07	0.66	<i>Disruptividad</i>	No	1089	1.61	0.80	-0.48	.58		Sí	118	1.68	0.77	<i>Desidia docente</i>	No	1098	1.09	0.83	0.66	.48		Sí	123	1.06	0.89	<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36		Sí	117	1.09	0.63	<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70								
<i>RSI</i>	No	1106	3.10	0.59	0.68	.45																																																																																	
	Sí	121	3.07	0.66				<i>Disruptividad</i>	No	1089	1.61	0.80	-0.48	.58		Sí	118	1.68	0.77	<i>Desidia docente</i>	No	1098	1.09	0.83	0.66	.48		Sí	123	1.06	0.89	<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36		Sí	117	1.09	0.63	<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70																				
<i>Disruptividad</i>	No	1089	1.61	0.80	-0.48	.58																																																																																	
	Sí	118	1.68	0.77				<i>Desidia docente</i>	No	1098	1.09	0.83	0.66	.48		Sí	123	1.06	0.89	<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36		Sí	117	1.09	0.63	<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70																																
<i>Desidia docente</i>	No	1098	1.09	0.83	0.66	.48																																																																																	
	Sí	123	1.06	0.89				<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36		Sí	117	1.09	0.63	<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70																																												
<i>Indisciplina</i>	No	1101	1.00	0.76	-1.05	.36																																																																																	
	Sí	117	1.09	0.63				<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67		Sí	111	0.81	0.72	<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70																																																								
<i>Victimización</i>	No	1098	0.87	0.74	0.48	.67																																																																																	
	Sí	111	0.81	0.72				<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52		Sí	109	0.66	0.70																																																																				
<i>Agresión</i>	No	1097	0.71	0.69	0.67	.52																																																																																	
	Sí	109	0.66	0.70																																																																																			

3.2.5. Convivencia y diferencias entre alumnado inmigrante

Por último, para indagar en las diferencias entre el alumnado inmigrante, analizamos la calidad de la convivencia según el 11% del alumnado de la muestra que no ha nacido en España, en función de sentirse o no diferente por ello. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas entre el 3.3% del alumnado que se siente diferente por no haber nacido en España y el 7.7% restante que no se siente diferente, sólo en la dimensión positiva *red social de iguales*. El alumnado que se siente diferente por no haber nacido en España percibe menores niveles que el que no se siente diferente en los aspectos relacionados con la *red social de iguales* ($M = 2.79$ vs $M = 3.10$; $t = 2.36$; $p < .03$). Para mayor detalle ver tabla 17.

Tabla 17.

Percepción de la convivencia en alumnado inmigrante en función de sentirse diferente

Dimensiones	Diferente	N	M	DT	T	p	d																																																																																
<i>GIP</i>	Sí	29	3.35	0.44	1.02	.31																																																																																	
	No	155	3.45	0.47				<i>Ajuste normativo</i>	Sí	33	3.45	0.46	-0.78	.43		No	155	3.45	0.47	<i>RSI</i>	Sí	32	2.79	0.68	2.36	.02	.50	No	165	3.10	0.61	<i>Disruptividad</i>	Sí	34	1.62	0.92	-0.32	.74		No	184	1.56	0.82	<i>Desidia docente</i>	Sí	36	0.97	0.75	0.62	.53		No	175	1.05	0.80	<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63		No	179	1.02	0.67	<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50	
<i>Ajuste normativo</i>	Sí	33	3.45	0.46	-0.78	.43																																																																																	
	No	155	3.45	0.47				<i>RSI</i>	Sí	32	2.79	0.68	2.36	.02	.50	No	165	3.10	0.61	<i>Disruptividad</i>	Sí	34	1.62	0.92	-0.32	.74		No	184	1.56	0.82	<i>Desidia docente</i>	Sí	36	0.97	0.75	0.62	.53		No	175	1.05	0.80	<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63		No	179	1.02	0.67	<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70								
<i>RSI</i>	Sí	32	2.79	0.68	2.36	.02	.50																																																																																
	No	165	3.10	0.61				<i>Disruptividad</i>	Sí	34	1.62	0.92	-0.32	.74		No	184	1.56	0.82	<i>Desidia docente</i>	Sí	36	0.97	0.75	0.62	.53		No	175	1.05	0.80	<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63		No	179	1.02	0.67	<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70																				
<i>Disruptividad</i>	Sí	34	1.62	0.92	-0.32	.74																																																																																	
	No	184	1.56	0.82				<i>Desidia docente</i>	Sí	36	0.97	0.75	0.62	.53		No	175	1.05	0.80	<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63		No	179	1.02	0.67	<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70																																
<i>Desidia docente</i>	Sí	36	0.97	0.75	0.62	.53																																																																																	
	No	175	1.05	0.80				<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63		No	179	1.02	0.67	<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70																																												
<i>Indisciplina</i>	Sí	36	1.08	0.65	-0.48	.63																																																																																	
	No	179	1.02	0.67				<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06		No	178	0.86	0.78	<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70																																																								
<i>Victimización</i>	Sí	33	1.21	0.93	-1.98	.06																																																																																	
	No	178	0.86	0.78				<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50		No	188	0.68	0.70																																																																				
<i>Agresión</i>	Sí	32	0.76	0.60	-0.66	.50																																																																																	
	No	188	0.68	0.70																																																																																			

3.3. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de la competencia social

Se analiza la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia social del alumnado y sus componentes, tales como el estatus en la red de iguales y el apoyo percibido.

3.3.1. Convivencia y status en la red de iguales

El análisis de la calidad de la convivencia en función del estatus en la red de iguales, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que se siente rechazado y el que no en todas las dimensiones del constructo excepto en el *ajuste normativo*. El alumnado que no se siente rechazado percibe mayores niveles que el que se siente rechazado en los aspectos relacionados con dimensiones positivas de la convivencia como la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($M = 3.46$ vs $M = 3.23$; $t = 4.49$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($M = 3.19$ vs $M = 2.60$; $t = 9.48$; $p < .01$). Por el contrario, el alumnado que se siente rechazado tiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas del constructo tales como *disruptividad* ($M = 2.05$ vs $M = 1.60$; $t = -5.60$; $p < .01$); *desidia docente* ($M = 1.29$ vs $M = 1.09$; $t = -2.59$; $p < .02$); *indisciplina* ($M = 1.23$ vs $M = 1.01$; $t = -3.03$; $p < .01$); *victimización* ($M = 1.86$ vs $M = 0.77$; $t = -14.96$; $p < .01$) y *agresión* ($M = 0.95$ vs $M = 0.68$; $t = -3.55$; $p < .01$). Para mayor detalle ver tabla 18.

Tabla 18.

Percepción de la convivencia escolar en función del estatus en la red de iguales

Dimensiones	Rechazado	N	M	DT	T	p	d
<i>GIP</i>	No	907	3.46	0.48	4.49	.00	.46
	Sí	103	3.23	0.60			
<i>Ajuste normativo</i>	No	1014	3.36	0.62	1.69	.09	
	Sí	107	3.25	0.63			
<i>RSI</i>	No	942	3.19	0.57	9.48	.00	.99
	Sí	102	2.60	0.78			
<i>Disruptividad</i>	No	1032	1.60	0.78	-5.60	.00	.57
	Sí	110	2.05	0.81			
<i>Desidia docente</i>	No	1005	1.09	0.85	-2.59	.01	.24
	Sí	111	1.29	0.76			
<i>Indisciplina</i>	No	1019	1.01	0.74	-3.03	.00	.30
	Sí	113	1.23	0.73			
<i>Victimización</i>	No	995	0.77	0.69	-14.96	.00	.53
	Sí	108	1.86	0.90			
<i>Agresión</i>	No	1045	0.68	0.69	-3.55	.00	.38
	Sí	114	0.95	0.78			

3.3.2. Convivencia y apoyo percibido en la red de iguales

El análisis de la calidad de la convivencia en función del apoyo percibido en la red de iguales, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que dispone de amigos en caso de estar en apuros y el que no dispone de ellos, en todas las dimensiones del constructo excepto en *agresión*, *ajuste normativo* e *indisciplina*. El alumnado que dispone de amigos y amigas en caso de estar en apuros percibe mayores niveles en las dimensiones positivas de la convivencia escolar tales como la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($M = 3.45$ vs $M = 3.15$; $t = 3.06$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($M = 3.15$ vs $M = 2.49$; $t = -7.03$; $p < .01$). Por el contrario, el alumnado que percibe que no dispone de amigos ni amigas en caso de estar en apuros tiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas *disruptividad* ($M = 1.95$ vs $M = 1.63$; $t = 2.16$; $p < .04$); *desidia docente* ($M = 1.54$ vs $M = 1.10$; $t = 3.29$; $p < .01$) y *victimización* ($M = 1.65$ vs $M = 0.85$; $t = 6.94$; $p < .01$). Para mayor detalle ver tabla 19.

Tabla 19.

Percepción de la convivencia escolar en función de la red de apoyo entre iguales

Dimensiones	Amigos	N	M	DT	T	p	d
<i>GIP</i>	No	39	3.15	0.59	-3.06	.00	.59
	Sí	976	3.45	0.50			
<i>Ajuste normativo</i>	No	51	3.44	0.56	1.14	.25	
	Sí	1077	3.34	0.62			
<i>RSI</i>	No	44	2.49	0.94	-7.03	.00	.99
	Sí	1006	3.15	0.58			
<i>Disruptividad</i>	No	49	1.95	1.00	2.16	.03	.40
	Sí	1104	1.63	0.79			
<i>Desidia docente</i>	No	45	1.54	0.87	3.29	.00	.52
	Sí	1077	1.10	0.83			
<i>Indisciplina</i>	No	46	1.18	0.67	1.55	.12	
	Sí	1093	1.03	0.74			
<i>Victimización</i>	No	47	1.65	1.12	6.94	.00	.99
	Sí	1065	0.85	0.75			
<i>Agresión</i>	No	48	0.67	0.65	-0.38	.70	
	Sí	1118	0.71	0.71			

3.4. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de la competencia emocional

A continuación se expone el análisis de la calidad de la convivencia escolar en función de indicadores propios de la competencia emocional del alumnado y las habilidades que la componen, como son la identificación y la expresión emocionales.

3.4.1. Convivencia e identificación emocional

El análisis de la calidad de la convivencia en función la habilidad de identificar las emociones de los demás y responder de manera empática, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que responde ayudando a sus compañeros si se sienten solos y el que no lo hace en todas las dimensiones del constructo excepto en *victimización*. El alumnado que ayuda a sus compañeros porque se sienten solos percibe mayores niveles en las dimensiones positivas de la convivencia en aspectos relacionados con la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($M = 3.46$ vs $M = 3.15$; $t = -4.72$; $p < .01$); el *ajuste normativo* ($M = 3.15$ vs $M = 2.65$; $t = -5.23$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($M = 3.15$ vs $M = 2.65$; $t = -5.23$; $p < .01$). Por el contrario, el alumnado que no ayuda a sus compañeros si se sienten solos tiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas del constructo tales como *disruptividad* ($M = 1.99$ vs $M = 1.62$; $t = 3.64$; $p < .01$); *desidia docente* ($M = 1.67$ vs $M = 1.08$; $t = 5.31$; $p < .01$); *indisciplina* ($M = 1.72$ vs $M = 0.99$; $t = 7.01$; $p < .01$) y *agresión* ($M = 1.47$ vs $M = 0.66$; $t = 9.46$; $p < .01$). Para mayor detalle ver tabla 20.

Tabla 20.

Percepción de la convivencia escolar en función de la identificación emocional

Dimensiones	Soledad	N	M	DT	T	p	d																																																																																
<i>GIP</i>	No	64	3.15	0.62	-4.72	.00	.62																																																																																
	Sí	949	3.46	0.49				<i>Ajuste normativo</i>	No	63	2.73	0.77	-6.58	.00	.99	Sí	1063	3.38	0.59	<i>RSI</i>	No	63	2.65	0.75	-5.23	.00	.82	Sí	984	3.15	0.60	<i>Disruptividad</i>	No	73	1.99	0.83	3.64	.00	.46	Sí	1079	1.62	0.80	<i>Desidia docente</i>	No	69	1.67	0.90	5.31	.00	.71	Sí	1053	1.08	0.83	<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99	Sí	1072	0.99	0.71	<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99
<i>Ajuste normativo</i>	No	63	2.73	0.77	-6.58	.00	.99																																																																																
	Sí	1063	3.38	0.59				<i>RSI</i>	No	63	2.65	0.75	-5.23	.00	.82	Sí	984	3.15	0.60	<i>Disruptividad</i>	No	73	1.99	0.83	3.64	.00	.46	Sí	1079	1.62	0.80	<i>Desidia docente</i>	No	69	1.67	0.90	5.31	.00	.71	Sí	1053	1.08	0.83	<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99	Sí	1072	0.99	0.71	<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66								
<i>RSI</i>	No	63	2.65	0.75	-5.23	.00	.82																																																																																
	Sí	984	3.15	0.60				<i>Disruptividad</i>	No	73	1.99	0.83	3.64	.00	.46	Sí	1079	1.62	0.80	<i>Desidia docente</i>	No	69	1.67	0.90	5.31	.00	.71	Sí	1053	1.08	0.83	<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99	Sí	1072	0.99	0.71	<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66																				
<i>Disruptividad</i>	No	73	1.99	0.83	3.64	.00	.46																																																																																
	Sí	1079	1.62	0.80				<i>Desidia docente</i>	No	69	1.67	0.90	5.31	.00	.71	Sí	1053	1.08	0.83	<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99	Sí	1072	0.99	0.71	<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66																																
<i>Desidia docente</i>	No	69	1.67	0.90	5.31	.00	.71																																																																																
	Sí	1053	1.08	0.83				<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99	Sí	1072	0.99	0.71	<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66																																												
<i>Indisciplina</i>	No	66	1.72	0.82	7.01	.00	.99																																																																																
	Sí	1072	0.99	0.71				<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77		Sí	1044	0.89	0.79	<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66																																																								
<i>Victimización</i>	No	64	0.91	0.71	0.28	.77																																																																																	
	Sí	1044	0.89	0.79				<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99	Sí	1096	0.66	0.66																																																																				
<i>Agresión</i>	No	68	1.47	0.94	9.46	.00	.99																																																																																
	Sí	1096	0.66	0.66																																																																																			

3.4.2. Convivencia y expresión emocional

Por último, el análisis de la calidad de la convivencia en función de la habilidad del alumnado para expresar sentimientos, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que presenta dificultad y el que no la presenta en las dimensiones del constructo: *ajuste normativo*, *red social de iguales*, *disruptividad*, *indisciplina* y *victimización*. En este sentido, el alumnado que no presenta dificultad para expresar sentimientos percibe mayores niveles en las dimensiones positivas de la convivencia tales como el *ajuste normativo* ($M = 3.40$ vs $M = 3.31$; $t = 2.42$; $p < .02$) y la *red social de iguales* ($M = 3.24$ vs $M = 3.03$; $t = 5.59$; $p < .01$). Por el contrario, el alumnado que presenta dificultad para expresar sentimientos tiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas como son la *disruptividad* ($M = 1.71$ vs $M = 1.56$; $t = -3.04$; $p < .01$); la *indisciplina* ($M = 1.09$ vs $M = 0.96$; $t = -3.03$; $p < .01$) y la *victimización* ($M = 1.05$ vs $M = 0.68$; $t = -7.82$; $p < .01$). Es necesario tomar en consideración que el análisis del tamaño del efecto realizado tras la *t* de Student, mostró niveles inferiores de 2 en *disruptividad*, *ajuste normativo* e *indisciplina*, por lo que no se pueden asumir las diferencias entre los grupos. Para mayor detalle ver tabla 21.

Tabla 21.

Percepción de la convivencia escolar en función de la expresión emocional

Dimensiones	Dificultad sentimientos	N	M	DT	T	p	d																																																																																
<i>GIP</i>	No	429	3.47	0.48	1.94	.06																																																																																	
	Sí	583	3.41	0.52				<i>Ajuste normativo</i>	No	484	3.40	0.59	2.42	.01	.14	Sí	637	3.31	0.64	<i>RSI</i>	No	453	3.24	0.56	5.59	.00	.34	Sí	591	3.03	0.64	<i>Disruptividad</i>	No	492	1.56	0.80	-3.04	.00	.19	Sí	653	1.71	0.79	<i>Desidia docente</i>	No	481	1.09	0.84	-1.02	.30		Sí	636	1,14	0.84	<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18	Sí	650	1.09	0.73	<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21	
<i>Ajuste normativo</i>	No	484	3.40	0.59	2.42	.01	.14																																																																																
	Sí	637	3.31	0.64				<i>RSI</i>	No	453	3.24	0.56	5.59	.00	.34	Sí	591	3.03	0.64	<i>Disruptividad</i>	No	492	1.56	0.80	-3.04	.00	.19	Sí	653	1.71	0.79	<i>Desidia docente</i>	No	481	1.09	0.84	-1.02	.30		Sí	636	1,14	0.84	<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18	Sí	650	1.09	0.73	<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68								
<i>RSI</i>	No	453	3.24	0.56	5.59	.00	.34																																																																																
	Sí	591	3.03	0.64				<i>Disruptividad</i>	No	492	1.56	0.80	-3.04	.00	.19	Sí	653	1.71	0.79	<i>Desidia docente</i>	No	481	1.09	0.84	-1.02	.30		Sí	636	1,14	0.84	<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18	Sí	650	1.09	0.73	<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68																				
<i>Disruptividad</i>	No	492	1.56	0.80	-3.04	.00	.19																																																																																
	Sí	653	1.71	0.79				<i>Desidia docente</i>	No	481	1.09	0.84	-1.02	.30		Sí	636	1,14	0.84	<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18	Sí	650	1.09	0.73	<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68																																
<i>Desidia docente</i>	No	481	1.09	0.84	-1.02	.30																																																																																	
	Sí	636	1,14	0.84				<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18	Sí	650	1.09	0.73	<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68																																												
<i>Indisciplina</i>	No	485	0.96	0.74	-3.03	.00	.18																																																																																
	Sí	650	1.09	0.73				<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48	Sí	628	1.05	0.83	<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68																																																								
<i>Victimización</i>	No	476	0.68	0.65	-7.82	.00	.48																																																																																
	Sí	628	1.05	0.83				<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21		Sí	657	0.73	0.68																																																																				
<i>Agresión</i>	No	501	0.68	0.73	-1.23	.21																																																																																	
	Sí	657	0.73	0.68																																																																																			

3.5. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores de calidad del centro educativo

Se analiza la percepción que tiene el alumnado de Educación Primaria de la muestra respecto a cada una de las dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar, ordenadas desde la mayor valorada a la menor, en función de indicadores de calidad de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, tales como la realización de actividades extraescolares, la disposición de recursos y materiales necesarios y su implicación en la resolución de conflictos.

Previo a dicho análisis, presentamos los datos descriptivos referentes a frecuencias y porcentajes y estadísticos de tendencia central y de dispersión en relación a la percepción del alumnado respecto a cada uno de los indicadores mencionados. Los resultados señalan que el 40.0% del alumnado percibe que en su centro *siempre* se desarrollan actividades extraescolares ($M = 2.88$; $DT = 1.51$), mientras que un 4.9% señala que *nunca* se llevan a cabo este tipo de actividades. El 56.7% del alumnado considera que *siempre* disponen de los materiales y recursos necesarios ($M = 3.32$; $DT = 0.92$), frente al 1.0% del alumnado que señala que *nunca* disponen de los mismos. Y, finalmente, en cuanto a los conflictos que se ocasionan en el centro, el 40.1% del alumnado señala que nunca quedan sin resolver ($M = 1.10$; $DT = 1.16$), indicando un 4.5% del alumnado el extremo opuesto, es decir, que *siempre* quedan sin resolver. Para mayor detalle ver tabla 22.

Tabla 22.

Medidas descriptivas básicas de indicadores de calidad de los centros escolares

Indicador	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Actividades extraescolares.	2.88 (1.51)	4.9	59	6.3	75	24.5	295	24.3	292	40.0	481
Materiales necesarios.	3.32 (0.92)	1.0	13	3.7	45	14.8	186	23.8	299	56.7	712
Conflictos sin resolver.	1.10 (1.16)	40.1	503	27.3	342	19.4	244	8.7	109	4.5	57

3.5.1. Convivencia y actividades extraescolares

El análisis de la calidad de la convivencia en función de la realización de actividades extraescolares en el centro educativo, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones positivas del constructo, como son la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($F = 18.39$; $p < .01$), el *ajuste normativo* ($F = 9.68$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($F = 12.82$; $p < .01$); y en las dimensiones negativas como la *desidia docente* ($F = 6.78$; $p < .01$) y la *indisciplina* ($F = 3.94$; $p < .01$). Si tomamos en consideración el análisis post hoc realizado tras la ANOVA podemos señalar que, cuando los centros desarrollan actividades extraescolares, las puntuaciones en la dimensiones positivas son mayores y menores en las negativas, hallándose las diferencias estadísticas significativas con mayor tamaño del efecto entre centros en los

que *siempre* se llevan a cabo actividades extraescolares y centros en los que *nunca* en el caso de la *gestión interpersonal positiva* del profesorado ($M = 3.56$ vs $M = 3.19$; $d = .80$) y centros en los que *casi nunca* se ponen en marcha actividades extraescolares en el caso del *ajuste normativo* ($M = 3.45$ vs $M = 3.02$; $d = .72$), la *red social de iguales* ($M = 3.22$ vs $M = 2.68$; $d = .88$) y la *desidia docente* ($M = 1.02$ vs $M = 1.52$; $d = .63$); en el caso de la *indisciplina* las diferencias estadísticas significativas con mayor tamaño del efecto se encuentran entre centros que *casi siempre* ponen en marcha este tipo de actividades y los que *casi nunca* lo hacen ($M = 1.06$ vs $M = 1.11$; $d = .40$). Para mayor detalle ver tabla 23.

Tabla 23.

Percepción de la convivencia escolar en función de las actividades extraescolares

Dimensiones	Extraescolares	N	M	DT	F	p	HSD	d
GIP	Nunca	47	3.19	0.69	18.39	.00	0≠3	.45
	Casi Nunca	59	3.07	0.60			0≠4	.80
	A veces	236	3.36	0.51			1≠2	.55
	Casi Siempre	238	3.43	0.50			1≠3	.69
	Siempre	397	3.56	0.43			2≠4	.43
Ajuste normativo	Nunca	51	3.10	0.82	9.68	.00	3≠4	.28
	Casi Nunca	65	3.02	0.71			0≠4	.57
	A veces	266	3.32	0.62			1≠2	.47
	Casi Siempre	271	3.32	0.60			1≠3	.48
	Siempre	432	3.45	0.58			1≠4	.72
RSI	Nunca	43	2.94	0.74	12.82	.00	3≠4	.22
	Casi Nunca	66	2.68	0.65			0≠4	.45
							1≠2	.65
							1≠3	.82

	A veces	248	3.09	0.62			1≠4	.88
	Casi Siempre	245	3.15	0.55				
	Siempre	416	3.22	0.60				
	Nunca	49	1.72	0.83				
	Casi Nunca	68	1.85	0.87				
<i>Disruptividad</i>	A veces	274	1.69	0.80	1.80	.12		
	Casi Siempre	274	1.58	0.77				
	Siempre	450	1.63	0.81				
	Nunca	47	1.36	1.06				
<i>Desidia Docente</i>	Casi Nunca	65	1.52	0.90			1≠2	.39
	A veces	268	1.18	0.86	6.78	.00	1≠3	.49
	Casi Siempre	271	1.10	0.83			1≠4	.63
	Siempre	429	1.02	0.77				
	Nunca	49	1.11	0.83				
	Casi Nunca	69	1.34	0.83				
<i>Indisciplina</i>	A veces	272	1.04	0.73	3.94	.00	1≠2	.38
	Casi Siempre	262	1.06	0.71			1≠3	.40
	Siempre	445	0.97	0.73				
	Nunca	48	0.88	0.75				
	Casi Nunca	71	1.04	0.81				
<i>Victimización</i>	A veces	256	0.92	0.78	1.09	.36		
	Casi Siempre	262	0.84	0.73				
	Siempre	430	0.87	0.80				
	Nunca	48	0.67	0.71				
	Casi Nunca	66	0.86	0.70				
<i>Agresión</i>	A veces	275	0.73	0.72	1.09	.35		
	Casi Siempre	273	0.73	0.65				
	Siempre	457	0.68	0.73				

3.5.2. Convivencia y recursos del centro

El análisis de la calidad de la convivencia en función de la disposición en el centro educativo de materiales necesarios y recursos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del constructo. Existen diferencias entre el alumnado que percibe que su centro cuenta con recursos y materiales y el que percibe que su centro no cuenta con tales recursos, en las dimensiones positivas, es decir, *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($F = 57.20$; $p < .01$); *ajuste normativo* ($F = 22.25$; $p < .01$) y *red social de iguales* ($F = 24.19$; $p < .01$). Y en las dimensiones negativas, como *disruptividad* ($F = 15.28$; $p < .01$); *desidia docente* ($F = 28.92$; $p < .01$); *indisciplina* ($F = 13.40$; $p < .01$); *victimización* ($F = 14.53$; $p < .01$) y *agresión* ($F = 11.12$; $p < .01$). Si tomamos en consideración el análisis post hoc realizado tras la ANOVA, podemos señalar que en los centros que disponen de materiales y recursos, las puntuaciones del alumnado en la dimensiones positivas son mayores y menores en las negativas, hallándose las diferencias estadísticas significativas con mayor tamaño del efecto, en el caso de las dimensiones positivas, entre centros que *nunca* disponen de los materiales necesarios y centros que *a veces* disponen de los mismos en la *gestión interpersonal positiva* ($M = 2.71$ vs $M = 3.13$; $d = .67$); y entre centros que *casi nunca* disponen de materiales y centros en los que *casi siempre* disponen en el caso del *ajuste normativo* ($M = 2.76$ vs $M = 3.26$; $d = .79$) y la *red social de iguales* ($M = 2.61$ vs $M = 3.00$; $d = .64$). En las dimensiones negativas, las diferencias con mayor tamaño del efecto, aparecen entre centros que *nunca* disponen de materiales y los que, *a veces* disponen en el caso de la *disruptividad* ($M = 2.61$ vs $M =$

1.87; $d = .92$) y los que *siempre* disponen en el caso de la *indisciplina* ($M = 1.55$ vs $M = 0.92$; $d = .86$); igualmente aparecen entre centros en los que *casi nunca* se dispone de materiales y los que *casi siempre* disponen para la *desidia docente* ($M = 1.91$ vs $M = 1.21$; $d = .83$) y los que *siempre* disponen de estos en el caso de la *victimización* ($M = 1.45$ vs $M = 0.78$; $d = .89$) y la *agresión* ($M = 1.19$ vs $M = 0.61$; $d = .84$). Para mayor detalle ver tabla 24.

Tabla 24.

Percepción de la convivencia escolar en función de materiales y recursos de centro

Dimensiones	Materiales Necesarios	N	M	DT	F	p	HSD	d
<i>GIP</i>	Nunca	11	2.71	0.89	57.20	.00	0#2 2#3 3#4	.67 .46 .57
	Casi Nunca	36	2.84	0.76				
	A veces	152	3.13	0.61				
	Casi	245	3.37	0.45				
	Siempre	576	3.60	0.37				
	Siempre	576	3.60	0.37				
<i>Ajuste normativo</i>	Nunca	10	2.98	0.92	22.25	.00	1#2 1#3 2#4 3#4	.59 .79 .51 .36
	Casi Nunca	41	2.76	0.95				
	A veces	163	3.17	0.61				
	Casi	272	3.26	0.57				
	Siempre	645	3.47	0.58				
	Siempre	645	3.47	0.58				
<i>RSI</i>	Nunca	10	2.98	0.83	24.19	.00	1#3 2#4 3#4	.64 .62 .47
	Casi Nunca	36	2.61	0.68				
	A veces	161	2.91	0.63				
	Casi	258	3.00	0.60				
	Siempre	589	3.27	0.56				
	Siempre	589	3.27	0.56				
<i>Disruptividad</i>	Nunca	12	2.61	0.81	15.28	.00	0#2 1#3 1#4 2#4	.92 .62 .76 .32
	Casi Nunca	42	2.13	0.83				
	A veces	170	1.87	0.80				
	Casi	283	1.66	0.75				
	Siempre	283	1.66	0.75				

	Siempre	653	1.53	0.79				
<i>Desidia Docente</i>	Nunca	11	1.89	0.95				
	Casi Nunca	42	1.91	0.96			0≠3	.82
	A veces	170	1.43	0.82			1≠2	.56
	Casi	272	1.21	0.83	28.92	.00	1≠3	.83
	Siempre	272	1.21	0.83	28.92	.00	2≠3	.27
	Siempre	633	0.93	0.77			2≠4	.64
	Siempre	633	0.93	0.77			3≠4	.35
<i>Indisciplina</i>	Nunca	11	1.55	0.74				
	Casi Nunca	41	1.54	0.80			0≠4	.86
	A veces	166	1.20	0.71	13.40	.00	1≠3	.60
	Casi	276	1.11	0.69	13.40	.00	1≠4	.84
	Siempre	276	1.11	0.69	13.40	.00	2≠4	.38
	Siempre	651	0.92	0.73			3≠4	.26
<i>Victimización</i>	Nunca	11	1.53	1.24				
	Casi Nunca	37	1.45	1.12			1≠3	.69
	A veces	164	1.13	0.85	14.53	.00	1≠4	.89
	Casi	266	0.91	0.72	14.53	.00	2≠3	.28
	Siempre	266	0.91	0.72	14.53	.00	2≠4	.46
	Siempre	640	0.78	0.73				
<i>Agresión</i>	Nunca	12	0.98	0.68				
	Casi Nunca	39	1.19	0.84			1≠2	.56
	A veces	174	0.79	0.69	11.12	.00	1≠3	.51
	Casi	278	0.82	0.71	11.12	.00	1≠4	.84
	Siempre	278	0.82	0.71	11.12	.00	2≠4	.26
	Siempre	665	0.61	0.68			3≠4	.30

3.5.3. Convivencia y resolución de conflictos

El análisis de la calidad de la convivencia en función de los conflictos que quedan sin resolver en el centro educativo, muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones positivas del constructo, es decir, la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($F = 48.26$; $p < .01$); el *ajuste normativo* ($F = 27.64$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($F = 23.16$; $p < .01$); y para todas las dimensiones negativas, tales como la *disruptividad* ($F = 47.79$; $p < .01$); la *desidia docente* ($F = 81.19$; $p < .01$); la *indisciplina* ($F = 28.94$; $p < .01$); la *victimización* ($F = 32.42$; $p < .01$) y la *agresión* ($F = 28.85$; $p < .01$). El análisis post hoc indica que, en los centros educativos en los que los conflictos quedan sin resolver, el alumnado obtiene menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia y menores en las negativas de manera que, las diferencias estadísticas significativas con mayor tamaño del efecto se encuentran entre centros en los que los conflictos *nunca* quedan sin resolver y aquellos en los que siempre quedan sin resolver, tanto en el caso de las dimensiones positivas como la *gestión interpersonal positiva* ($M = 3.65$ vs $M = 2.89$; $d = .99$), el *ajuste normativo* ($M = 3.56$ vs $M = 3.06$; $d = .94$) y la *red social de iguales* ($M = 3.33$ vs $M = 2.83$; $d = .83$); como en el caso de las dimensiones negativas, como la *disruptividad* ($M = 1.33$ vs $M = 2.28$; $d = .99$), la *desidia docente* ($M = 0.71$ vs $M = 1.88$; $d = .99$), la *indisciplina* ($M = 0.79$ vs $M = 1.39$; $d = .85$), la *victimización* ($M = 0.63$ vs $M = 1.54$; $d = .99$) y la *agresión* ($M = 0.46$ vs $M = 0.93$; $d = .78$). Para mayor detalle ver tabla 25.

Tabla 25.

Percepción de la convivencia en función de la resolución de conflictos en la escuela

Dimensiones	Conflictos sin resolver	N	M	DT	F	p	HSD	d
<i>GIP</i>	Nunca	418	3.65	0.35	48.26	.00	0≠1	.67
	Casi Nunca	264	3.39	0.44			0≠2	.95
	A veces	204	3.24	0.55			0≠3	.95
	Casi	89	3.28	0.52			0≠4	.99
	Siempre						1≠2	.30
	Siempre	45	2.89	0.85			1≠4	.96
<i>Ajuste normativo</i>	Nunca	454	3.56	0.50	27.64	.00	2≠4	.57
	Casi Nunca	313	3.28	0.59			3≠4	.60
	A veces	219	3.19	0.65			0≠1	.52
	Casi	94	3.06	0.68			0≠2	.67
	Siempre						0≠3	.91
	Siempre	50	3.06	0.90			0≠4	.94
<i>RSI</i>	Nunca	423	3.33	0.56	23.16	.00	0≠1	.49
	Casi Nunca	286	3.05	0.57			0≠2	.68
	A veces	203	2.94	0.59			0≠3	.66
	Casi	95	2.95	0.63			0≠4	.83
	Siempre						1≠2	.37
	Siempre	48	2.83	0.87			1≠4	.85
<i>Disruptividad</i>	Nunca	461	1.33	0.74	47.79	.00	0≠1	.45
	Casi Nunca	323	1.65	0.67			0≠2	.78
	A veces	220	1.91	0.75			0≠3	.95
	Casi	101	2.14	0.75			0≠4	.99
	Siempre						1≠2	.37
							1≠3	.71
							1≠4	.85

	Siempre	53	2.28	1.07				
<i>Desidia Docente</i>	Nunca	449	0.71	0.66			0≠1	.57
							0≠2	.99
	Casi Nunca	305	1.09	0.67			0≠3	.99
							0≠4	.99
	A veces	219	1.50	0.80			1≠2	.56
							1≠3	.93
	Casi	102	1.77	0.88	81.19	.00	1≠4	.99
	Siempre						2≠3	.43
							2≠4	.32
	Siempre	52	1.88	1.13				
<i>Indisciplina</i>	Nunca	461	0.79	0.68			0≠1	.40
							0≠2	.69
	Casi Nunca	308	1.06	0.67			0≠3	.81
					28.94	.00	0≠4	.85
	A veces	224	1.28	0.75			1≠2	.31
							1≠3	.42
	Casi	95	1.35	0.74			1≠4	.47
	Siempre							
	Siempre	56	1.39	0.86				
<i>Victimización</i>	Nunca	449	0.63	0.67			0≠1	.39
							0≠2	.67
	Casi Nunca	299	0.90	0.71			0≠3	.84
					32.42	.00	0≠4	.99
	A veces	221	1.10	0.77			1≠2	.27
							1≠3	.43
	Casi	97	1.21	0.76			1≠4	.79
	Siempre						2≠4	.51
	Siempre	52	1.54	1.22				
<i>Agresión</i>	Nunca	473	0.46	0.57			0≠1	.53
							0≠2	.77
	Casi Nunca	319	0.79	0.68			0≠3	.78
					28.85	.00	0≠4	.78
	A veces	228	0.95	0.74				
	Casi	97	0.94	0.80				
	Siempre							
	Siempre	52	0.93	0.92				

3.6. Convivencia escolar y diferencias en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar

A continuación, se analiza la percepción que tiene el alumnado de Educación Primaria de la muestra respecto a cada una de las dimensiones que constituyen el constructo convivencia escolar, ordenadas desde la mayor valorada a la menor, en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar y de que dicha gestión se caracterice por la ambigüedad en las normas o la participación del alumnado en dichas normas en el hogar.

Previo a dicho análisis, presentamos los datos descriptivos referentes a frecuencias y porcentajes y estadísticos de tendencia central y de dispersión en relación a la percepción del alumnado respecto a cada uno de los indicadores mencionados. Los resultados indican que un 12.1% del alumnado de la muestra que señala que en su casa, *siempre* las mismas cosas, unas veces están permitidas y otras veces están prohibidas ($M = 1.64$; $DT = 1.29$), siendo el 38.5% del alumnado quienes señalan que esto ocurre *a veces*. El alumnado que asegura que *siempre* participa en las normas de casa ($M = 2.65$; $DT = 1.24$) se sitúa en el 31.7%, frente al 8.5% que señala que *nunca* participa. Para mayor detalle ver tabla 26.

Tabla 26.

Medidas descriptivas básicas de indicadores de la gestión de normas en la familia

Indicador	M (DT)	Nunca		Casi nunca		A veces		Muchas veces		Siempre	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
		A veces permitidas y otras prohibidas	1.64 (1.29)	27.0	331	14.4	177	38.5	472	8.0	98
He participado en las normas	2.65 (1.24)	8.5	107	8.1	101	25.7	324	26.0	328	31.7	400

3.6.1. Convivencia e incoherencia en las normas familiares

El análisis de la calidad de la convivencia en función de si el alumnado percibe incoherencia disciplinaria o no en su casa, muestra su relevancia y significatividad en todas y cada una de las dimensiones del constructo, existiendo diferencias estadísticas significativas en todas las dimensiones positivas como son la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($F = 4.87$; $p < .01$), el *ajuste normativo* ($F = 7.09$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($F = 8.87$; $p < .01$); y en todas las dimensiones negativas, tales como la *disruptividad* en el centro ($F = 6.49$; $p < .01$), la *desidia docente* ($F = 9.02$; $p < .01$), la *indisciplina* ($F = 16.12$; $p < .01$), la *victimización* ($F = 5.31$; $p < .01$) y *agresión* ($F = 9.60$; $p < .01$). El análisis post hoc muestra que, el alumnado que percibe incoherencia en la gestión de las normas en su casa, obtiene menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia en la escuela y mayores puntuaciones en las dimensiones negativas, hallándose las diferencias estadísticas significativas

con mayor tamaño del efecto entre alumnado que *nunca* percibe incoherencia en las normas familiares y el que *a veces* la percibe en casa, para las dimensiones positivas de la convivencia que tienen que ver con la *gestión interpersonal positiva* ($M = 3.54$ vs $M = 3.37$; $d = .36$), el *ajuste normativo* ($M = 3.44$ vs $M = 3.23$; $d = .35$) y la *red social de iguales* ($M = 3.25$ vs $M = 3.00$; $d = .41$); y para la dimensión negativa *desidia docente* ($M = 0.91$ vs $M = 1.27$; $d = .44$); y entre alumnado que *nunca* percibe incoherencia en las normas en casa y el que *casi siempre* la percibe en el caso de la *disruptividad* ($M = 1.47$ vs $M = 1.82$; $d = .44$), la *indisciplina* ($M = 0.79$ vs $M = 1.24$; $d = .62$), la *victimización* ($M = 0.75$ vs $M = 1.04$; $d = .37$) y la *agresión* ($M = 0.54$ vs $M = 0.93$; $d = .56$). Para mayor detalle ver tabla 27.

Tabla 27.

Percepción de la convivencia en función de la incoherencia en las normas familiares

Dimensiones	Incoherencia en las normas	N	M	DT	F	p	HSD	d
<i>GIP</i>	Nunca	263	3.54	0.48	4.87	.00	0≠1 0≠2	.31 .36
	Casi Nunca	145	3.38	0.54				
	A veces	394	3.37	0.46				
	Casi Siempre	75	3.41	0.52				
	Siempre	117	3.48	0.60				
<i>Ajuste normativo</i>	Nunca	297	3.44	0.65	7.09	.00	0≠2 1≠2 2≠4	.35 .28 .32
	Casi Nunca	162	3.40	0.53				
	A veces	425	3.23	0.63				
	Casi Siempre	90	3.27	0.60				
	Siempre	128	3.25	0.62				
<i>RSI</i>	Nunca	280	3.25	0.59	8.87	.00	0≠2	.41
	Casi Nunca	145	3.15	0.58				
	A veces	401	3.00	0.62				
	Casi Siempre	80	3.03	0.63				
	Siempre	122	3.04	0.65				
<i>Disruptividad</i>	Nunca	302	1.47	0.81	6.19	.00	0≠1 0≠2 0≠3 0≠4	.28 .32 .44 .30
	Casi Nunca	167	1.70	0.81				
	A veces	435	1.72	0.77				
	Casi Siempre	90	1.82	0.77				
	Siempre	138	1.71	0.81				
<i>Desidia Docente</i>	Nunca	302	0.91	0.79	9.02	.00	0≠2 0≠3 0≠4	.44 .41 .31
	Casi Nunca	156	1.08	0.75				
	A veces	418	1.27	0.85				

	Casi Siempre	93	1.25	0.92				
	Siempre	127	1.16	0.89				
<i>Indisciplina</i>	Nunca	300	0.79	0.72				
	Casi Nunca	166	0.97	0.65			0≠2	.57
	A veces	427	1.20	0.71	16.12	.00	0≠3	.62
	Casi Siempre	94	1.24	0.76			0≠4	.32
	Siempre	134	1.03	0.79			1≠2	.33
<i>Victimización</i>	Casi Siempre	94	1.24	0.76			1≠3	.39
	Siempre	134	1.03	0.79				
	Nunca	296	0.75	0.77				
	Casi Nunca	160	0.84	0.80				
	A veces	419	1.00	0.78	5.31	.00	0≠2	.32
<i>Agresión</i>	A veces	419	1.00	0.78	5.31	.00	0≠3	.37
	Casi Siempre	91	1.04	0.78				
	Siempre	125	0.84	0.78				
	Nunca	308	0.54	0.66				
	Casi Nunca	162	0.67	0.67				
<i>Agresión</i>	A veces	442	0.81	0.69	9.60	.00	0≠2	.40
	Casi Siempre	94	0.93	0.80			0≠3	.56
	Siempre	138	0.68	0.74			1≠3	.36

3.6.2. Convivencia y participación en las normas familiares

Por último, el análisis de la calidad de la convivencia en función de la percepción de una gestión participativa de las normas en casa muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones positivas del constructo, en relación con la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el profesorado ($F = 12.43$; $p < .01$), el *ajuste normativo* ($F = 16.33$; $p < .01$) y la *red social de iguales* ($F = 13.64$; $p < .01$); y para las dimensiones negativas relacionadas la con *desidia docente* ($F = 4.52$; $p <$

.01), la *indisciplina* ($F = 10.38$; $p < .01$) y la *agresión* ($F = 9.65$; $p < .01$). El análisis post hoc muestra que, el alumnado que participa de las normas y las decisiones que se toman en casa, obtiene mayores puntuaciones en todas las dimensiones positivas de la convivencia y menores en las dimensiones negativas relacionadas con la *desidia docente*, la *indisciplina* y la *agresión*, encontrándose las diferencias estadísticas significativas con mayor tamaño del efecto entre el alumnado que *casi nunca* participa y el que *siempre* lo hace en las decisiones que se toman en su casa para las dimensiones positivas de la convivencia que tienen que ver con la *gestión interpersonal positiva* ($M = 3.23$ vs $M = 3.58$; $d = .73$) y la *red social de iguales* ($M = 2.85$ vs $M = 3.28$; $d = .69$); y entre el alumnado que *nunca* participa de las decisiones de casa y el que *siempre* lo hace para la dimensión *ajuste normativo* ($M = 3.31$ vs $M = 3.52$; $d = .99$). En el caso de las dimensiones negativas, las diferencias estadísticas con mayor tamaño del efecto se encuentran entre el alumnado que *casi nunca* participa de las decisiones de casa y el que *siempre* lo hace para aspectos relacionados con la *desidia docente* ($M = 1.39$ vs $M = 1.00$; $d = .47$), la *indisciplina* ($M = 1.35$ vs $M = 0.87$; $d = .64$) y la *agresión* ($M = 1.00$ vs $M = 0.57$; $d = .62$). Para mayor detalle ver tabla 28.

Tabla 28.

Percepción de la convivencia en función de una disciplina familiar participativa

Dimensiones	Participar	N	M	DT	F	p	HSD	d
<i>GIP</i>	Nunca	88	3.38	0.54	12.43	.00		
	Casi Nunca	80	3.23	0.62				
	A veces	255	3.34	0.54				
	Casi	276	3.44	0.45				
	Siempre							
	Siempre	319	3.58	0.43				
<i>Ajuste normativo</i>	Nunca	87	3.31	0.67	16.33	.00		
	Casi Nunca	91	3.02	0.73				
	A veces	298	3.24	0.66				
	Casi	296	3.36	0.52				
	Siempre							
	Siempre	361	3.52	0.57				
<i>RSI</i>	Nunca	88	3.02	0.62	13.64	.00		
	Casi Nunca	85	2.85	0.66				
	A veces	269	3.01	0.65				
	Casi	274	3.16	0.52				
	Siempre							
	Siempre	338	3.28	0.61				
<i>Disruptividad</i>	Nunca	98	1.68	0.94	2.21	.06		
	Casi Nunca	90	1.85	0.78				
	A veces	298	1.67	0.81				
	Casi	302	1.59	0.74				
	Siempre							
	Siempre	371	1.61	0.80				

<i>Desidia Docente</i>	Nunca	89	1.07	0.94	4.52	.00	1≠4	.47
	Casi Nunca	93	1.39	0.86				
	A veces	295	1.18	0.83				
	Casi	290	1.13	0.81				
	Siempre	361	1.00	0.83				
	Siempre	361	1.00	0.83				
<i>Indisciplina</i>	Nunca	95	1.07	0.85	10.38	.00	1≠3 1≠4 2≠4 3≠4	.47 .64 .34 .23
	Casi Nunca	95	1.35	0.80				
	A veces	297	1.12	0.73				
	Casi	296	1.03	0.64				
	Siempre	364	0.87	0.74				
	Siempre	364	0.87	0.74				
<i>Victimización</i>	Nunca	89	0.98	0.95	2.22	.06		
	Casi Nunca	88	1.06	0.86				
	A veces	288	0.92	0.79				
	Casi	298	0.84	0.69				
	Siempre	355	0.84	0.78				
	Siempre	355	0.84	0.78				
<i>Agresión</i>	Nunca	96	0.65	0.69	9.65	.00	0≠1 1≠3 1≠4 2≠4 3≠4	.46 .41 .62 .33 .23
	Casi Nunca	96	1.00	0.83				
	A veces	300	0.80	0.76				
	Casi	302	0.72	0.64				
	Siempre	379	0.57	0.65				
	Siempre	379	0.57	0.65				

3.7. Dimensiones predictivas de la calidad de la convivencia escolar según el alumnado de Educación Primaria

A continuación, se trata de averiguar el valor predictivo de cada una de las dimensiones de la convivencia escolar (*Gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente*) en la percepción general que el alumnado tiene acerca de la misma y si ésta difiere entre chicos y chicas o entre el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria. Se trata de determinar cuáles son las dimensiones que influyen en la valoración general sobre la calidad de la convivencia escolar en los niños y las niñas de tercer ciclo de Educación Primaria de Andalucía. Se presenta el mejor modelo predictor de la convivencia escolar en términos generales; para las chicas y para los chicos y, por último, dependiendo de si el alumnado se encuentra matriculado en quinto curso o en sexto de Educación Primaria.

3.7.1. Dimensiones predictivas: modelo general

Mediante el procedimiento de regresión por pasos se halla el mejor modelo predictivo de la buena convivencia ($F_{3, 66} = 101.58; p < .01$), según el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la muestra, obteniéndose un valor de Regresión Múltiple igual a .31, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: la *red social de iguales* «RSI» ($t = 8.43; p < .01$), la *gestión interpersonal positiva* «GIP» ($t = 5.88; p < .01$) y la *disruptividad* «DISR» ($t = -3.90; p < .01$):

$$\text{Buena convivencia} = .32 + .47 \text{ RSI} + .40 \text{ GIP} - .15 \text{ DISR}$$

3.7.2. Dimensiones predictivas para chicos y chicas

En primer lugar, se ha dividido la muestra en función del sexo hallando el mejor modelo predictor de la buena convivencia para las chicas ($F_{2, 32} = 82.26$; $p < .01$) obteniéndose un valor de Regresión Múltiple igual a .33, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: *red social de iguales* «RSI» ($t = 9.05$; $p < .01$) y *desidia docente* «DD» ($t = -5.11$; $p < .01$):

$$\text{Buena convivencia para las chicas} = 1.20 + .64 \text{ RSI} - .27 \text{ DD}$$

En el caso de los chicos, el mejor modelo predictor de la buena convivencia ($F_{3, 34} = 48.93$; $p < .01$) da como resultado un valor de Regresión Múltiple igual a .29, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: *gestión interpersonal positiva* «GIP» ($t = 5.59$; $p < .01$), *red social de iguales* «RSI» ($t = 4.27$; $p < .01$), y *disruptividad* «DISR» ($t = -2.77$; $p < .01$):

$$\text{Buena convivencia para los chicos} = .36 + .51 \text{ GIP} + .34 \text{ RSI} - .15 \text{ DISR}$$

3.7.3. Dimensiones predictivas en función del curso

En segundo lugar, se divide la muestra en función del curso, hallando el mejor modelo predictor de la buena convivencia para el alumnado de quinto curso de Educación Primaria ($F_{3, 31} = 37.47$; $p < .01$) obteniéndose un valor de Regresión Múltiple igual a .25, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: *red social de iguales* «RSI» ($t = 4.88$; $p < .01$), *gestión interpersonal positiva* «GIP» ($t = 2.98$; $p < .01$) y *victimización* «V» ($t = -2.66$; $p < .01$):

Buena convivencia para el alumnado de 5º curso de Educación Primaria = $.55 + .44 \text{ RSI} + .35 \text{ GIP} - .18 \text{ V}$

En el caso del alumnado de sexto curso de Educación Primaria, el mejor modelo predictor de la buena convivencia ($F_{4, 35} = 52.20$; $p < .01$) da como resultado un valor de Regresión Múltiple igual a .36, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: *red social de iguales* «RSI» ($t = 6.09$; $p < .01$), *gestión interpersonal positiva* «GIP» ($t = 3.03$; $p < .01$), *desidia docente* «DD» ($t = -2.44$; $p < .02$) y *disruptividad* «DISR» ($t = -2.69$; $p < .01$):

Buena convivencia para el alumnado de 6º curso de Educación Primaria = $.89 + .44 \text{ RSI} + .29 \text{ GIP} - .14 \text{ DD} - .14 \text{ DIS}$

Capítulo 4. Discusión y conclusiones

Capítulo 4. Discusión y conclusiones

En este capítulo se expone la discusión de los resultados obtenidos, en contraste con las hipótesis y sub-hipótesis de partida y los hallazgos científicos previos expuestos en el marco teórico, y las conclusiones e inferencias educativas que se derivan de este trabajo así como las limitaciones del estudio junto con futuras líneas de investigación.

4.1. La convivencia en el tercer ciclo de Educación Primaria

El análisis multidimensional realizado, a partir de dimensiones positivas y negativas propias de las relaciones interpersonales que los niños y las niñas de Educación Primaria desarrollan en el marco de la convivencia escolar (Del Rey et al., bajo revisión), ha puesto de manifiesto el valor que los escolares otorgan a los elementos positivos de la convivencia, en concreto la *gestión interpersonal positiva* que ejerce el maestro, el *ajuste normativo* y la *red social de iguales*. La valoración positiva de dichas dimensiones que realizan los escolares, es coherente con lo que hasta el momento demuestran las investigaciones previas, especialmente las psicopedagógicas (Del Rey et al., 2009; Herrera y Bravo, 2011, 2012; Herrera et al., 2010; Martorell et al., 2009). Contrariamente, las dimensiones consideradas como factores perturbadores de la convivencia, o elementos negativos de la misma, como la *disruptividad*, la *desidia docente*, la *indisciplina*, la *victimización* y la *agresión* aparecen valoradas con niveles inferiores. De acuerdo a la hipótesis de partida, la convivencia escolar en tercer ciclo de Educación Primaria en Andalucía, se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones

interpersonales y bajos niveles de dificultades que afectan a las mismas. Las dimensiones positivas, relativas a las relaciones que establecen las familias y los maestros del niño y a las relaciones entre docentes y alumnado son altamente valoradas por los niños y las niñas, de la misma manera que las relaciones que se enmarca en la red de iguales; el análisis de ambos tipos de relaciones, tanto en el plano vertical como en el horizontal, está en la línea de una perspectiva de escuela global (McIntosh et al., 2011) que focaliza el análisis de las relaciones interpersonales no sólo del alumnado, sino también del profesorado, las familias y los agentes educativos en general (Bear et al., 2011).

El valor otorgado por el alumnado a cada una de las dimensiones positivas muestra, en términos generales, una gran estima por el mundo adulto y las relaciones verticales (*gestión interpersonal positiva y ajuste normativo*), en primer lugar, y por el mundo de los iguales y las relaciones horizontales (*red social de iguales*), en segundo. El alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, antepone en su valoración la calidad de las relaciones entre los adultos de referencia y con sus maestros y maestras, a las relaciones con sus compañeros y compañeras, desvelando así el papel tan relevante del maestro y sus competencias en el manejo y la gestión de dichas relaciones.

La *gestión interpersonal positiva* que ejercen los maestros y maestras es el elemento mejor valorado por el alumnado de Educación Primaria, poniéndose de manifiesto así la relevancia de las relaciones interpersonales que surgen entre los adultos en el ambiente escolar y el familiar (Christenson y Sheridan, 2001; Izzo et al., 1999; Schmitt et al.,

1999) y el importante papel que juegan las relaciones con los docentes en esta etapa educativa, tal y como señalan otras investigaciones centradas en las consecuencias beneficiosas del vínculo con el docente para el desarrollo psicológico y social del alumnado (Baker, 2006; Pianta, 1999). Dentro de esta dimensión, las relaciones interpersonales entre los propios docentes reciben la valoración mayor, considerando la mayoría del alumnado que siempre son buenas; estos resultados contrastan con una valoración aún más optimista por parte de los propios docentes andaluces según el informe elaborado por el CEA (2006) y la menos optimista de las familias en el estudio realizado por el SDGDCV (2007). Además, resalta la necesidad de tomar en consideración la opinión del propio alumnado respecto a este tipo de relaciones en aquellos estudios que pretenden valorar la convivencia escolar, y no solo de los adultos, como ocurre en la mayoría de los informes en la etapa de Primaria (Defensor del Menor, 2006; Martín et al., 2005; SDGDCV, 2007). La calidad de las relaciones entre los maestros y maestras y los padres y madres del alumnado, también es altamente valorada por la gran mayoría del alumnado, en la línea de los datos que poseemos en esta etapa desde el punto de vista de las familias (SDGDCV, 2007) y de acuerdo con investigaciones que apuntan a las relaciones interpersonales que surgen en el ambiente escolar y el familiar, entre las de mayor relevancia para los niños y las niñas de Educación Primaria (Schmitt et al, 1999). De acuerdo con Ortega (1999), las relaciones de la escuela con la familia cobran especial relevancia en la explicación del complejo entramado socio-cultural en el que la institución escolar se encuentra inmersa, sin embargo, pese a que los diferentes instrumentos para el análisis de la convivencia y el clima social escolar incluyen ítems para valorar dichas relaciones (Gázquez et al, 2007,

2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006), en la etapa de Educación Primaria son los instrumentos que van dirigidos a los y las maestras los que miden principalmente este aspecto (Acun-Kapikiran y Kapikiran, 2011; Ding et al., 2011; Furlong et al., 2005; Shindler et al., 2009; You et al., 2012), ignorando de esta forma la opinión de los niños y niñas respecto a relaciones que Bronfenbrenner (1979) señala en el marco de sistemas intermediarios en la crianza y a los que otorga una importante influencia para el desarrollo psico-evolutivo del niño.

En la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los maestros y maestras, a las relaciones entre los adultos de referencia le siguen, de acuerdo con la valoración del alumnado, las relaciones de tipo vertical. Dentro de estas relaciones de tipo vertical, cobra especial relevancia la percepción de ayuda y afecto que el alumnado percibe en las relaciones positivas con el docente, señalando más de la mitad del alumnado que siempre les ayudan cuando lo necesitan, les valoran, animan a mejorar y les ayudan a resolver sus problemas. Estos resultados no coinciden con los de Herrera y Bravo (2012) según los cuales, pese a que el alumnado percibe apoyo social por parte del docente, este apoyo no le sirve para resolver sus problemas. Seguidamente, se perciben el respeto que reciben los docentes, situándose en torno a la mitad, el alumnado que señala que sus maestros siempre son respetados; esto significa que, el resto del alumnado no profesa dicho respeto de manera sistemática, lo cual podría estar a la base de dificultades que afecten a las relaciones entre docentes y alumnado, siguiendo la línea de trabajos que señalan que en cursos superiores se incrementa esta tendencia (CEA, 2006; SDGDCV, 2007). De la misma

manera, aproximadamente la mitad del alumnado califica las relaciones con sus maestros y maestras siempre como buenas; obteniéndose unos resultados menos optimistas que los de informes que sitúan en tres de cada cuatro alumnos y alumnas dicha calificación (CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; SDGDCV, 2007). Vistas las consecuencias beneficiosas del vínculo con el docente para el desarrollo psicológico y social del alumnado (Baker, 2006; Pianta, 1999), este aspecto debería considerarse entre las propuestas de mejora de los planes de convivencia de los centros andaluces, con objeto de incrementar a más de la mitad, el número de alumnos y alumnas que sientan respeto a las relaciones con sus maestros y que las perciban siempre como buenas. Por último, entre los elementos menos valorados por el alumnado, se encuentra la percepción que los chicos y chicas tienen sobre la intervención del docente para evitar que los alumnos se burlen unos de otros, señalando la mayoría que siempre lo evitan pero, siendo significativo que uno de cada diez niños y niñas denuncia que sus maestros nunca evitan este tipo de situaciones perjudiciales para la convivencia. Este dato podría estar directamente relacionado con el porcentaje similar de alumnado que se auto-percibe como víctima de la violencia verbal entre iguales, en la línea de investigaciones en relación al maltrato escolar (Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ramírez y Justicia, 2006) y llama la atención acerca de la función del docente como máximo responsable y gestor de los acontecimientos que se suceden en el aula y en el centro y de su papel mediador ante estas burlas o bromas que no son tal cosa desde el punto de vista de niño o la niña que las sufre. Finalmente, el elemento peor valorado en referencia a la gestión interpersonal del docente, es el que se refiere a la implicación de las familias en las actividades que se desarrollan

en el centro educativo, ya que menos de la mitad del alumnado percibe esta implicación de manera sistemática y aproximadamente uno de cada diez alumnos y alumnas la califican de inexistente; estos datos son aún más pesimistas que los que arroja el informe del CEA (2006) y están en la línea de investigaciones que señalan la participación de las familias en el centro educativo como escasa y aspecto a mejorar en trabajos que abordan la convivencia escolar en esta etapa educativa (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Herrera y Bravo, 2011, 2012). Además, la participación de las familias se encuentra entre las debilidades importantes en la convivencia escolar, suponiendo un elemento especialmente repetido entre los objetivos de mejora y calidad de la administración educativa (CEA, 2006; LEA, 2007; LOE, 2006).

La creación y uso de normas y convenciones que velen por el mantenimiento de unas relaciones interpersonales beneficiosas y de igualdad en el devenir de la convivencia en la escuela, y el ajuste que presentan los niños y las niñas respecto a dichas normas y convenciones, han sido elementos considerados de manera reiterada entre las dimensiones propias del constructo convivencia y clima social escolar, en aquellos instrumentos que van dirigidos al alumnado (Bear et al., 2011; Ding et al., 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006). En el presente estudio, la dimensión que hace referencia al *ajuste normativo* del alumnado, se sitúa entre las más valoradas, por detrás solamente de la *gestión interpersonal positiva* que lleva a cabo el docente. Este ajuste normativo en la etapa de la Educación Primaria, se encuentra marcado por el tránsito de la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral a las normas a la necesidad de acuerdo mutuo,

cooperación y consenso (Piaget, 1932). En este sentido, el alumnado del tercer ciclo de Primaria de la muestra identifica tal ajuste con el aprendizaje y el cumplimiento de las normas como elementos mejor valorados. Tres de cada cuatro alumnos y alumnas aseguran que siempre aprenden en el colegio y, en torno a la mitad, se sitúa el alumnado que asegura que siempre cumple las normas específicas de aula y las de centro; estos resultados coinciden con la cantidad de alumnado que respeta siempre al docente, según el presente estudio, y contrastan con los resultados del estudio de Rodríguez-García et al. (2011) que señala que la gran mayoría del alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria es conocedor de la existencia en el aula de unas normas que cumplir; igualmente contrastan con los resultados de Aznar et al. (2007) que señalan que la gran mayoría considera que cumplir las normas es una tarea fácil, no difícil. El contraste entre los resultados del presente trabajo y los de las investigaciones de Aznar et al. (2007) y Rodríguez-García et al. (2011), reflejan la diferencia que existe entre el elevado número de alumnado que conoce las normas y la mitad que dice cumplirlas de manera sistemática; informar sobre las normas de aula parece, por tanto, insuficiente para que el alumnado las asuma y las interiorice, en la línea de trabajos que apuntan a factores mediadores que mejoran el ajuste a las normas tales como la equidad que se perciba respecto a las mismas (Arum, 2003, Gottfredson et al., 2005) y el que dichas normas se establezcan mediante consenso y no sean el resultado de una imposición externa (Álvarez-García et al., 2012).

Tras las relaciones de tipo vertical, siguiendo con las dimensiones positivas de la convivencia, se valoran las relaciones de tipo horizontal, las relaciones que surgen en el entramado de la *red social de iguales*, siendo la

amistad el aspecto más valorado por el alumnado en consonancia con la intensidad que adquieren las relaciones de amistad (Moreno, 1990) y la significatividad de estos microsistemas en la convivencia en esta etapa psico-evolutiva (Ortega, 1999). En este sentido, tres de cada cuatro alumnos y alumnas percibe tener amigos y amigas, lo cual supone un elemento positivo que refuerza las relaciones y que repercute en el desarrollo socio-emocional del alumnado (Hartup, 1983a); no obstante, el apunte negativo tiene que ver con la existencia de niños y niñas que nunca gozan de relaciones de amistad; pese a que se trata de un escaso número de alumnos y alumnas, incluso inferior respecto a los datos que arroja la investigación en el ámbito internacional (Malik y Furman, 1993), no debería dejar de ser preocupante que, en el contexto de una escuela en la que las competencias básicas son las grandes protagonistas y donde se valora y evalúa la competencia social y ciudadana, no se imponga la tolerancia cero a la existencia de alumnos y alumnas aislados del resto, ajenos a las relaciones con los demás y que no se beneficien de las ventajas que las relaciones con los iguales aportan a su desarrollo (Hartup, 1983a). Es llamativo que además, un número de alumnado similar señale que nunca cae bien a los demás, pudiendo existir relación entre ambas realidades y desvelándose así la resignación del alumnado ante un posible déficit en la competencia social para poner en marcha estrategias y habilidades que mejoren las relaciones con sus compañeros. En el marco del micro-sistema de esta red de iguales, se valora en gran medida también el tipo de agrupamientos que fomenta las interrelaciones y el contacto social entre iguales, en este caso, el trabajo en grupo, indicando más de la mitad del alumnado que siempre le gusta trabajar de esta forma; estos resultados no coinciden con estudios más optimistas que

sitúan en nueve de cada diez a los alumnos y alumnas que consideran el trabajo en grupo como la mejor forma para trabajar los contenidos que el hacerlo de forma individual (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández et al., 2004). Posteriormente el alumnado valora un conjunto de habilidades sociales, entre las que se encuentra la conducta pro-social, siendo estas acciones percibidas como habituales por menos de la mitad del alumnado de quinto y sexto de Primaria; resultados menos alentadores que los obtenidos en investigaciones que señalan que, en términos generales, existe un alto grado de solidaridad entre el alumnado, ofreciendo muchos su ayuda a los compañeros y compañeras que más lo necesitan (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández et al., 2004). Los resultados obtenidos estrían más en consonancia con trabajos que sitúan la propensión a ayudar a los compañeros y compañeras en sus problemas personales, con una frecuencia algo menor como actuaciones habituales (CEA, 2006; Herrera y Bravo, 2012). En vista a los resultados expuestos, si las relaciones interpersonales horizontales en la etapa de Educación Primaria se caracterizan por el aumento del tiempo que pasan juntos los niños y las niñas sin la supervisión del adulto, porque las relaciones de amistad se intensifican, los grupos comienzan a estar formados por más miembros y se amplían los contextos en las que se desarrollan (Moreno, 1990); la educación en habilidades sociales para relacionarse con sus iguales, se presenta como un contenido imprescindible en esta etapa educativa, en la línea de trabajos que resaltan el papel medidor de las habilidades sociales para las relaciones interpersonales y su valor para la convivencia en el tercer ciclo de Primaria (Carrasco y Trianes, 2010; Herrera y Bravo, 2011, 2012). La valoración que, en términos generales, hace el alumnado de las relaciones con los iguales, es

inferior a la que se lleva a cabo respecto a las relaciones con los docentes e inferior a los resultados obtenidos en otros informes que elevan a tres de cada cuatro el alumnado que las califican como buenas o muy buenas (CEA, 2006, 2009; Defensor del Menor, 2006, SDGDCV, 2007). Entre los aspectos menos valorados de la red de iguales se encuentra el apoyo social recibido, siendo menos de la mitad del alumnado quienes perciben siempre disponer de la ayuda y el interés de los demás, resultados que difieren respecto a la investigación de Herrera y Bravo (2012) en colegios de Melilla (España) y en la que concluyen que la mayoría del alumnado de la muestra percibe que dispone de un alto soporte social entre iguales en su vida diaria en el centro escolar. Las relaciones interpersonales en el marco de la red de iguales se caracteriza, por tanto, por el valor de la amistad de acuerdo con la gran mayoría de alumnos y alumnas, sin embargo, no todos ni todas cuentan con las estrategias necesarias para poner en marcha habilidades sociales que favorezcan y faciliten dichas relaciones; las relaciones entre iguales comienzan a tomar fuerza respecto a las relaciones con los adultos de referencia, demandando en el niño recursos para su manejo.

Las dimensiones negativas, al igual que ocurre con las positivas, también aparecen ordenadas desde las que se refieren a dificultades en las relaciones interpersonales en el plano vertical (*disruptividad, desidia docente e indisciplina*) hasta las que se refieren a dificultades en el plano horizontal, entre iguales (*victimización y agresión*). De nuevo las relaciones con el adulto, en este caso con el docente, se antepone a las dificultades con los iguales.

Del conjunto de dimensiones negativas del constructo convivencia escolar que hacen referencia a dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en el plano vertical (Del Rey et al., bajo revisión), en concreto con la figura del docente, la *disruptividad* aparece con una mayor valoración respecto al resto, lo que coincide con las preocupaciones del profesorado que la perciben como una de las principales fuentes de conflictividad (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; SDGDCV, 2007); demostrando algunos estudios mayor sensibilidad del alumnado hacia el problema que el profesorado y situándolo como el que más se visualiza en la relación docente-alumnado (CEA, 2009) y de las ejercidas con mayor frecuencia respecto a otras dificultades (Ramírez y Justicia, 2006). En esta dimensión, los dos elementos más valorados son los que se refieren a la existencia de niños y niñas que no dejan dar clase y a la falta de respeto a las normas de aula, es decir, con situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienen como finalidad romper el proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso impedir que se establezca (Ortega y Del Rey, 2003; Peralta et al., 2003). De acuerdo con la percepción del alumnado, dos de cada diez alumnos y alumnas interrumpen la clase de manera sistemática, lo cual genera la ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje y limita el derecho fundamental del resto del alumnado a cumplir una de sus máximas obligaciones, atender en clase y aprender. Además, esta dificultad afecta directamente a las relaciones con el docente, evitando así que el alumnado se beneficie de las relaciones con el mismo y ocasionando importantes perjuicios a las relaciones de convivencia; si bien es cierto, estos datos son inferiores a los de otras investigaciones en la etapa educativa de Primaria, tales como la del Defensor del Menor (2006) o el informe del CEA (2006).

Los informes de investigación señalan a la desmotivación y el aburrimiento del alumnado entre las causas principales de sus conductas disruptivas e indisciplinadas (Defensor del Pueblo, 2000, 2007); lo cual estaría en la línea de estudios que señalan las conductas de desinterés académico en Educación Primaria entre las más frecuentes junto con las disruptivas (Ramírez y Justicia, 2006). Tras las conductas disruptivas en el aula, se sitúa la percepción de la existencia de peleas en el centro, percibiendo aproximadamente un tercio del alumnado que, de manera ocasional, hay niños y niñas constantemente metidos en peleas y que, en términos generales, a veces en su centro hay peleas; esta tendencia es coherente con los resultados de informes que señalan que las conductas negativas que aparecen más estrechamente vinculadas a la Educación Primaria respecto a la Secundaria son las agresiones físicas (CEA, 2009). Las dificultades con una valoración más baja son las referentes a acciones vandálicas, señalando la mitad del alumnado que nunca se producen daños o destrozos en el material de otros o en las instalaciones del centro; siendo estos porcentajes algo menores que los del informe del CEA (2006).

La siguiente dimensión negativa, de acuerdo con la valoración del alumnado, es la que se refiere a la *desidia docente* percibida por el alumnado en sus relaciones interpersonales con los y las maestras. En esta dimensión se valoran en mayor medida acciones que tienen que ver con la aplicación desigual de las normas y sus consecuencias por parte de los docentes, tales como castigar siempre o “coger manía” a los mismos niños y niñas. En estudios que consideran este tipo de circunstancias como motivantes de conflictos entre alumnado y docentes, los resultados muestran porcentajes

más elevados en términos generales desde el punto de vista del alumnado, mientras que en opinión de los docentes este tipo de situaciones tan sólo son excepcionales (Defensor del Menor, 2006). Existe por tanto una percepción diferente, entre docentes y alumnado, siendo el alumnado más sensible que el propio docente, a este tipo de acciones que tienen que ver con la desigualdad en la aplicación de las normas. La equidad percibida de las normas, muestra su relevancia en la percepción y valoración que el alumnado de Primaria hace respecto a la *desidia docente* como elemento negativo de la convivencia, en la línea de investigaciones que ponen de manifiesto la relación de este elemento con niveles mayores de participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Arum, 2003, Gottfredson, et al., 2005). En último lugar, se valora el favoritismo del maestro expresado en explicar sólo para los listos de la clase, que según ocho de cada diez alumnos y alumnas no practica nunca, obteniéndose mejores resultados que en estudios similares que señalan que en torno a la mitad del alumnado asegura que sus maestros y maestras practican favoritismo (Defensor del Menor, 2006; SDGDCV, 2007). En este sentido, el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, percibe que sus maestros y maestras llevan a cabo acciones que consideran injustas y que tienen que ver su abuso de poder en la gestión de las normas de aula pero, sin embargo, resaltan la actitud comprensiva del docente a la hora de enseñar a todos los alumnos y alumnas por igual, sin practicar favoritismos.

De las dificultades que surgen en las relaciones interpersonales en el plano vertical, entre el alumnado y los docentes, la dimensión negativa menor valorada es la *indisciplina* y el alumnado la identifica, principalmente, con el

aburrimiento y el cumplimiento de normas por conveniencia. Desde el punto de vista del alumnado, uno de cada diez niños y niñas asegura que se aburre en clase y, el mismo número asegura que, de manera persistente, solo cumple las normas que le convienen. Sin embargo, el porcentaje de los que incumplen las normas de aula de manera persistente con motivo de su aburrimiento, es prácticamente inexistente. Los datos contrastan con los informes que apuntan al aburrimiento entre las causas principales de las conductas indisciplinadas (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; SDGDCV, 2007). Una posible explicación podría estar en la percepción que el alumnado tiene respecto a las normas y lo que significa incumplirlas; si no ha existido un consenso previo entre docentes y alumnado para clarificar cuáles son estas normas, las consecuencias que conllevan y el malestar que ocasionan en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje, es difícil que el alumnado las identifique como contrarias a la convivencia. La investigación de Álvarez-García et al. (2012) desvela que el consenso de normas de aula es el tipo de medida para la prevención de las dificultades que afectan a la convivencia menos habitual en opinión del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.

En último lugar, se encuentran las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal entre los iguales, la *victimización* y la *agresión*. El abuso de poder o maltrato es un fenómeno de violencia injustificada e inmoral que acontece en todos aquellos entornos de convivencia en los cuales se crea, por distintas razones, un microsistema de convenciones referidas a cómo se distribuye el poder, al margen de la legalidad democrática y de los derechos de las personas. Pese a

que, tal y como ocurre en investigaciones previas (CEA, 2009; Defensor del Menor, 2006; Ramírez y Justicia, 2006), el alumnado de Educación Primaria percibe las dinámicas de maltrato escolar con menor frecuencia que otros tipos de dificultades tales como las conductas disruptivas; estas convenciones sellan, en el interior de la red social que forma el microsistema de los iguales, un estilo de comunicación y de sanción de las conductas y actitudes que no sólo no es democrático sino que se caracteriza porque uno o unos usurpan, injusta y cruelmente, el derecho de distribuir los papeles sociales, asumiendo ellos el papel de jefe despótico. En esta dictatorial y, con frecuencia, oculta distribución de roles, se asigna a otro el lugar del chivo expiatorio, de hazmerreír y, en definitiva, de excluido y finalmente maltratado, acosado y victimizado. Una vez establecido este sistema de convenciones, la víctima, si no ha escapado a tiempo, se va sintiendo más y más atrapada; se encuentra indefensa ante una situación y ante un acosador o acosadora, que suelen haber logrado suficiente nivel de apoyo social entre los compañeros y compañeras que lo siguen porque, en general, han ido participando en un paulatino proceso de atribución de roles, etiquetas verbales, valores y contravalores que van configurando un peligroso sistema matonil (Ortega y Córdoba, 2008). La indefensión de la víctima va profundizando su propia vulnerabilidad porque suele ser invadida por sentimientos de inseguridad que menoscaban su estima personal y la debilitan.

En lo que respecta a este tipo de experiencias de *victimización y agresión*, sufridas o ejecutadas por el alumnado de Educación Primaria, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la existencia de un

número alto de escolares que se han visto inmersos, como víctimas o como acosadores, al menos en alguna ocasión, de abuso de poder, insultos u otros tipos de maltrato entre compañeros y compañeras, de acuerdo con los valores de otras investigaciones en la etapa de Primaria en España (Aznar y Fernández, 2004; Aznar et al., 2007; Fernández et al., 2004; Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ramírez y Justicia, 2006; Zabalza, 2002) y otros países europeos (Kartal, 2008; Kartal y Bilgin, 2009; Kumpulainen y Rasanen, 2000; Nansel et al., 2001; Wolke et al., 2001). En lo que respecta al número de alumnos y alumnas que se implican de forma prolongada, persistente y cruel, no asciende de cinco por cada cien alumnos y alumnas, siguiendo las tendencias generales de los múltiples estudios españoles (Aznar et al., 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ramírez y Justicia, 2006) y europeos sobre el problema (Kartal, 2008; Kartal y Bilgin, 2009; Kumpulainen y Rasanen, 2000; Nansel et al., 2001). No obstante, habría que añadir una excepción, ya que la victimización con motivo de violencia de tipo verbal, sitúa aproximadamente en diez de cada cien, al alumnado de la muestra que la sufre de manera persistente, siendo la tipología más frecuente, seguida de amenazas, violencia física, exclusión social y robo; tal y como señalan investigaciones e informes que analizan el fenómeno del maltrato escolar en la etapa de Primaria (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; SDGDCV, 2007). Que los resultados muestren las tendencias generales significa que no acaba de existir un descenso significativo del número de alumnos y alumnas que se implican en situaciones de maltrato escolar; esto debería suponer una llamada de atención a la gestión que se lleva a cabo en los centros de este tipo de episodios y a la necesidad de incrementar el poder de acción de los programas de prevención del maltrato entre escolares en el

marco del centro educativo. Máxime, en el caso de Andalucía, cuando los datos indican que la victimización, ocasionada por violencia de tipo verbal, incluso supera la tendencia central. De la mismas manera que uno de cada diez alumnos y alumnas se auto-perciben víctimas, de manera persistente, de la violencia verbal de sus compañeros y compañeras, es decir, objeto de motes, insultos, burlas y “bromas”; uno de cada diez alumnos y alumnas de la muestra del presente trabajo, señalaba que su maestro o maestra nunca evita que unos compañeros se burlen de otros. El análisis descriptivo impide establecer relaciones directas entre los datos, pero es llamativa la denuncia del alumnado, situando este aspecto entre los menos valorados de la gestión interpersonal que ejercen sus maestros. Pese a que la gran mayoría del alumnado nunca ha experimentado miedo a ir a la escuela, tres alumnos y alumnas de cada cien lo experimenta de forma persistente, de acuerdo con los resultados obtenidos en otras comunidades autónomas como el País Vasco (Garaigordobil y Oñederra, 2009). Las graves repercusiones del proceso de victimización, entre las que se encuentran las relacionadas con la salud mental: depresiones, traumas, ansiedad, inseguridad y baja autoestima; el fracaso escolar; los problemas de atención; las dificultades en las relaciones sociales, etc. (Ortega y Córdoba, 2008); exigen una intervención por escaso que sea el número de niños y niñas implicadas. Respecto al alumnado que se implica en el rol de agresor y que dice haber llevado a cabo acciones violentas de manera sistemática, nuevamente la agresión verbal es la que más predomina, seguida de la física, la exclusión y las amenazas, en la línea de los resultados de otros informes e investigaciones (CEA, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; SDGDCV, 2007).

Del estudio realizado se desprende que, en general, los escolares valoran en mayor medida las dimensiones positivas de la convivencia escolar que las negativas, prestando especial atención a la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los maestros y maestras y al ajuste a las normas que delimitan las relaciones en el aula y el centro. Así como a las relaciones en el micro-sistema de la red de iguales y a la amistad. A la vez, se muestran sensibles a las dificultades que afectan a las relaciones con los docentes y al desinterés y la falta de profesionalidad de algunos de sus maestros y maestras; así como al problema del maltrato en el que se ven inmersos niños y niñas en calidad de víctimas y de verdugos, siendo la violencia verbal la más prevalente. Pero la percepción sobre la convivencia escolar, de acuerdo con el resto de hipótesis de partida, depende de variables tanto personales como contextuales, que marcan las diferencias en la percepción de la misma:

4.2. Convivencia y diferencias personales

La percepción de la calidad de la convivencia escolar, tal y como se señala en las hipótesis de partida, difiere entre chicos y chicas, en la línea de investigaciones que ponen de manifiesto dicha tendencia entre alumnado de Educación Primaria (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010; Ramírez y Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). Sin embargo, existen varias excepciones, en concreto, en la dimensión positiva *red social de iguales* y en las negativas *disruptividad* y *victimización*. Esto indica que existen diferencias entre chicos y chicas en la percepción de las dimensiones positivas de la convivencia en el plano vertical, pero no en el horizontal; y, en el caso de las dificultades que afectan a la convivencia, las diferencias aparecen ante la *desidia docente*, la *indisciplina* y la *agresión*. Estas excepciones hacen que no se cumpla, por completo, la sub-hipótesis según la cual las niñas de Educación Primaria obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar que los niños y menores en las dificultades que afectan a la misma, en la línea del planteamiento de Cappella et al. (2012), que señalan que en algunos estudios se cumple la tendencia y en otros no, en función de las dimensiones analizadas. Las diferencias en el plano vertical, en las relaciones con los adultos de referencia, estarían conforme a trabajos que señalan que las maestras y los maestros experimentan relaciones menos cercanas y más conflictivas con los chicos que con las chicas (Spilt et al., 2012). Sin embargo, las relaciones en el marco del micro-sistema de los iguales parecen mantenerse ajenas a diferencias entre niños y niñas, poniéndose de manifiesto la buena salud de la que gozan las relaciones interpersonales entre ambos en esta etapa educativa. Además, en contra de lo

que señalan otros estudios que apuntan a los chicos como más implicados en el conjunto de dificultades que afectan a la convivencia escolar (CEA, 2006; Ramírez y Justicia, 2006; SDGDCV, 2007), ocurre que en una de las dificultades que más preocupan a los docentes, en este caso la disruptividad (Defensor del Pueblo, 2000 y 2007; SDGDCV, 2007), no se hallan diferencias entre los chicos y las chicas, estando igualmente implicados en acciones encaminadas a interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igual ocurre en el caso de la victimización, siendo igual de propensos los chicos que las chicas a sufrirla, no coincidiendo esta tendencia con investigaciones que señalan a los chicos como más propensos a sufrir maltrato escolar que las chicas; la tendencia sí se cumple en el caso de la agresión (Ortega y Mora-Merchán, 1999; Sánchez y Cerezo, 2010).

De acuerdo con las hipótesis de partida, la percepción de la calidad de la convivencia escolar, también difiere entre chicos y chicas de quinto y sexto curso de Educación Primaria. Lo que ocurre es que, la sub-hipótesis que apuntaba a que alumnado de quinto curso obtendría mayores puntuaciones que el de sexto en las relaciones interpersonales de tipo positivo verticales y horizontales y menores puntuaciones en las dificultades y problemas que afectan a la convivencia escolar, no se cumple para todas las dimensiones de la convivencia. Las diferencias aparecen en las relaciones interpersonales en el plano vertical pero no en el plano horizontal; de manera que el alumnado de quinto curso, de menor edad, valora en mayor medida la *gestión interpersonal positiva* que ejercen sus maestros y maestras y presenta mayor *ajuste normativo* que el alumnado de sexto, así como niveles menores a la hora de calificar la *desidia docente*. Estos resultados están de acuerdo

con investigaciones e informes que señalan que, cuanto mayor es el curso, peor es la valoración que el alumnado realiza respecto a sus relaciones con los docentes (CEA, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; SDGDCV, 2007). Las relaciones entre iguales, de nuevo, aparecen ajenas al curso. El peor ajuste normativo en cursos superiores podría tener su explicación en el tránsito de la moral heterónoma a la autónoma (Piaget, 1932), o de la moral pre-convencional a la convencional que, según Kohlberg (1976) se sitúa en torno a los diez años. Igualmente pueden estar incidiendo las modificaciones que surgen en estas edades respecto a las relaciones de autoridad (Palacios et al., 1990) y que provocan que el niño pase de una obediencia ciega a cuestionar las decisiones y las imposiciones del adulto. Los resultados no indican, en el caso del tercer ciclo de Primaria, la tendencia de otros estudios sobre maltrato entre escolares que apuntan a mayor edad un descenso en el número de víctimas y un aumento en el de agresores (Roland, 1999).

Según los resultados de la investigación referente a la percepción sobre clima social escolar, los niños y niñas de minorías étnico-culturales de Educación Primaria, puntúan el clima escolar global por debajo de los y las niñas de la cultura mayoritaria (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010). Sin embargo, los resultados obtenidos en la presente investigación, no apuntan a dicha tendencia entre niños y niñas de la cultura mayoritaria y niños y niñas de grupos minoritarios en Andalucía. No se cumple, para el alumnado de tercer ciclo de la muestra del estudio, la hipótesis de partida según la cual la percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de pertenecer a una cultura minoritaria como la cultura gitana o nacer en otro país y haber emigrado a España. Tampoco se cumple la sub-hipótesis que señalaba que

los niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios respecto al mayoritario, obtienen menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar relacionadas con las interacciones interpersonales con sus iguales y sus adultos. Estos datos son muy positivos ya que suponen que los niños y las niñas gitanas y el alumnado inmigrante participa igualmente de los beneficios de las relaciones interpersonales con los adultos de referencia y con su grupo de iguales que el resto de alumnado y, no se ve implicado, en más dificultades que los demás con motivo de su cultura o su procedencia. El alumnado de cultura gitana no se siente diferente al resto, a la hora de valorar la gestión de las relaciones que llevan a cabo sus docentes, su ajuste a las normas o las relaciones entre iguales; tampoco valoran en mayor medida que el resto el verse implicados en dificultades de la convivencia. Si bien es cierto que, en determinados centros denominados por la Administración educativa como centros de atención preferente, ocurre que en función de la barriada en la que se encuentran, la mayor parte de su población pertenece a la cultura gitana. Este aspecto podría estar enmascarando los resultados ya que, en todo caso, en dichos centros, la cultura mayoritaria sería la gitana. Respecto al alumnado inmigrante, resulta un logro el que los y las alumnas perciban su participación en las relaciones interpersonales de la misma manera que el resto. Si bien es cierto, en determinadas zonas y barriadas andaluzas, es más prolífero igualmente el fenómeno de la inmigración que en otras, por lo tanto, habría que tomar los resultados con cautela. Con el fin de indagar más en la realidad del alumnado inmigrante, la incorporación de un componente emocional al estudio, ha supuesto el hallazgo de diferencias entre el alumnado que se siente diferente por el hecho de ser inmigrante y el que no se siente diferente, en las relaciones positivas

con los iguales. La sub-hipótesis, según la cual, los niños y niñas que han nacido en otro país y se sienten diferentes, obtienen menores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar que sus compañeros y compañeras procedentes de otro país pero que no se sienten diferentes por ello, se cumple solamente para la dimensión *red social de iguales*. Sentirse diferente supone menores puntuaciones en aspectos relacionados con la amistad y, en general, con las relaciones con el resto de niños y niñas; pero no discrimina en los elementos verticales ni en los elementos negativos, resultados que no se corresponden, por ejemplo, con los de investigaciones que indican que ser un sujeto inmigrante está directamente relacionado con la incidencia del maltrato entre escolares (Sánchez y Cerezo, 2010).

Acorde a las hipótesis de partida, la percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de la competencia social del alumnado y de indicadores propios del estatus y el apoyo percibido en la red de iguales. La sub-hipótesis que indica que el alumnado de Educación Primaria con un estatus inferior en la red de iguales y que se siente rechazado por sus compañeros y compañeras puntúa más alto en las dimensiones negativas de la convivencia y más bajo en las positivas que el resto, se cumple para el conjunto de dimensiones de la convivencia excepto para el *ajuste normativo*. El alumnado que se siente rechazado, valora en menor medida las relaciones interpersonales positivas tanto con los docentes como entre los iguales, y presenta más dificultades en el plano vertical, mostrando mayores niveles de *disruptividad e indisciplina*, y valorando en mayor medida la *desidia docente*. Igualmente obtiene puntuaciones mayores en las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal

entre los iguales, tanto en *victimización* como en *agresión*. Sin embargo, ser rechazado no incide en el ajuste a las normas y convenciones de aula y centro. Estos resultados están en la línea de investigaciones que demuestran que el alumnado aceptado por sus compañeros y compañeras es más propenso a disfrutar de la escuela (Osterman, 2000) y con aquellas que indican que el alumnado con peor estatus en la red, obtiene menor puntuación en la percepción de las relaciones interpersonales (Bondonio, 1998; Cappella et al., 2012; Krackhardt, 1990).

Respecto al apoyo social percibido entre iguales, la sub-hipótesis según la cual el alumnado con mayor red de apoyo social entre compañeros y compañeras posee un mejor conocimiento y percepción de las relaciones interpersonales, obteniendo mayores niveles en las dimensiones positivas de la convivencia escolar, se cumple en el caso de la *gestión interpersonal positiva* ejercida por los docentes y de las mejores relaciones en el marco de la *red social de iguales*, pero no para el *ajuste normativo* del alumno en el centro, que parece estar ajeno a los dos indicadores de competencia social seleccionados. Por el contrario, no disponer de apoyo social, ha supuesto mayor implicación en acciones disruptivas, mayor valoración de las actuaciones relacionadas con la *desidia docente* y auto-percibirse en mayor medida como víctima de la violencia interpersonal entre iguales; no suponiendo diferencias en otras dimensiones negativas como la *indisciplina* o la *agresión*. Estos resultados están relacionados con los de Herrera y Bravo (2011, 2012), que indican que la falta de habilidades sociales y de ajuste personal del alumnado funcionan como elementos moduladores de las dimensiones tanto positivas como negativas de la convivencia escolar en la

etapa de la Educación Primaria. El que el alumnado sin red social de apoyo puntúe más en victimización, está en la línea de los resultados de Ortega y Mora-Merchán (2008), que demuestran que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores mantienen prototípicamente un rol popular.

La percepción de la calidad de la convivencia también difiere en función de indicadores propios de la competencia emocional y sus habilidades tales como la identificación y expresión emocionales, de acuerdo con las hipótesis planteadas. La competencia emocional, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), se compone de un conjunto de habilidades, que influyen en el ajuste personal y social del alumnado y en la comprensión de las relaciones interpersonales (Martorell et al., 2009; Ortega et al., 2002; Sánchez et al., 2012). Estas habilidades, entre las que se encuentran la identificación y la expresión emocionales (Mayer y Salovey, 1997), experimentan un notable avance en la edad comprendida entre los 6 y los 12 años de edad (Ortega, 1999; Palacios et al., 1990). En este sentido, los resultados han puesto de manifiesto la existencia de diferencias entre chicos y chicas que son capaces de identificar mejor las emociones de los compañeros y los que carecen de dicha habilidad, tanto en las dimensiones positivas de la convivencia como en las negativas, exceptuando la *victimización*. De acuerdo con la sub-hipótesis de partida, el alumnado de Educación Primaria con mejores habilidades emocionales, en este caso mejor habilidad para la identificación de las emociones, puntúa más alto en las dimensiones positivas de la convivencia que el alumnado que carece de dichas habilidades. El alumnado que identifica la soledad del compañero percibe mejores relaciones

interpersonales positivas con los adultos de referencia, mejor ajuste a las normas y unas relaciones con los compañeros y compañeras más satisfactorias. Además, se implica en menor medida en las dificultades que afectan al conjunto de relaciones interpersonales en el plano vertical, y en conductas agresivas. Estos resultados son coherentes con los estudios llevados a cabo con implicados en situaciones de maltrato entre escolares y que demuestran la relevancia de la empatía, como elemento favorecedor de la convivencia y su correlación negativa con el factor agresividad (Martorell et al., 2009) y la dificultad para reconocer las emociones de los demás en situaciones concretas, mostrando escasos sentimientos de culpa y empatía al sufrimiento ajeno, de la figura del agresor (Sánchez et al., 2012).

Por último, se han considerado las diferencias en la percepción de la convivencia en función de la dificultad del alumnado para expresar sentimientos, o expresión emocional, de acuerdo con el modelo de Mayer y Salovey (1997). La sub-hipótesis que señala que el alumnado de Educación Primaria con mejores habilidades emocionales puntúa más alto en las dimensiones positivas de la convivencia solo se ha cumplido en lo referente a las relaciones en el micro-sistema de los iguales y en el plano horizontal. Las dificultades del alumnado para expresar sentimientos suponen peores relaciones interpersonales entre los niños y las niñas, y no afectan a las relaciones con los adultos de referencia. En el contexto de las dificultades de la convivencia ocurre de la misma manera, aquellos alumnos y alumnas que presentan más dificultad para expresar sentimientos, tienen mayor posibilidad de verse implicados como víctimas de violencia interpersonal entre los iguales. Esta limitación en las relaciones interpersonales, alerta acerca de la

importancia de habilidades como la asertividad para las relaciones entre los niños y las niñas, ya que se refiere precisamente a la capacidad de expresar y defender los sentimientos propios sin dañar a los demás. Máxime en un momento psico-evolutivo que antecede a la adolescencia y a la mayor exposición del niño ante posibles conductas de riesgo. Estos resultados están en la línea de estudios psico-evolutivos que señalan que entre los 9 y los 12 años los niños y las niñas comienzan a considerar a los iguales como proveedores más frecuentes de apoyo frente a los adultos de referencia, situándose por tanto en este período la necesidad de un desarrollo no solo social sino emocional que les exija mayores demandas entre iguales (Furman y Buhrmester, 1992) y con los trabajos que identifican en las víctimas de maltrato entre iguales importantes déficits en la expresión de sentimientos y emociones (Sánchez et al., 2012).

Las competencias socio-emocionales del alumnado, aparecen asociadas a la forma de llevar a cabo de manera eficaz las relaciones interpersonales, de acuerdo con la consideración que se hace de dichas competencias desde diferentes perspectivas teóricas (Crick y Dodge, 1994; Halberstadt et al., 2001).

4.3. Convivencia y diferencias contextuales

La percepción de la calidad de la convivencia difiere, tal y como se indica en las hipótesis de partida, en función de indicadores de calidad propios de los centros escolares y que se encuentran entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia, como pueden ser su implicación en el desarrollo de actividades extraescolares, el que cuenten o no con los recursos necesarios para llevar a cabo su labor o el que fomenten la puesta en marcha de estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.

La puesta en marcha y la implicación de los centros en el desarrollo de actividades extraescolares, se ha contemplado entre las acciones y planes para la mejora de la convivencia escolar, debido a su valor para potenciar la apertura del centro a su entorno y facilitar la formación integral del alumnado (CEA, 2006). Este indicador se incluye en el presente trabajo con objeto de valorar hasta qué punto existen diferencias entre el alumnado de centros que desarrollan actividades extraescolares y el alumnado de centros que no contemplan este tipo de acciones, en la percepción sobre la convivencia escolar. En este sentido, el análisis de los resultados muestra que la realización de actividades extraescolares afecta a todas las dimensiones de la convivencia escolar excepto a las dimensiones negativas *disruptividad*, *victimización* y *agresión*. De acuerdo con la sub-hipótesis de partida, el alumnado que percibe que su centro educativo se implica en la realización de actividades extraescolares, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado de centros que no se implican en la realización de dichas

actividades. Lo que ocurre es que la sub-hipótesis se cumple para todos los elementos positivos pero no para todos los negativos, ya que no afecta a dificultades del tipo de la disruptividad, ni a dificultades en la red de iguales, referentes a agresión ni victimización. Es decir, este indicador, fortalece los aspectos verticales y todos los positivos, en la línea de investigaciones como las de Mahoney et al. (2003) que relaciona la práctica de este tipo de actividades con una mejora de las relaciones interpersonales, pero no discrimina para los problemas más graves de disruptividad y maltrato entre iguales. Los resultados están, igualmente, en la línea de estudios que consideran que en la percepción de la convivencia escolar influyen factores que van más allá del currículo ordinario y el aula y que dependen de la interacción con el conjunto de agentes educativos y una concepción más de tipo comunitario del constructo (Díaz-Aguado, 2006; García-Raga y López-Martín, 2009; Kreuz et al., 2009; Ortega y Del Rey, 2003).

En el análisis de elementos contextuales a nivel del centro escolar, que afectan a la percepción de la calidad de las relaciones interpersonales en el contexto educativo, una variable que aparece tradicionalmente ligada a los estudios sobre clima escolar, es la influencia de la disposición y recursos con los que cuenta el centro educativo. Los resultados han demostrado, la influencia de dicha variable en todas las dimensiones del constructo, tanto en el plano horizontal como en el vertical. De acuerdo con la sub-hipótesis enunciada al comienzo, el alumnado que percibe que su centro dispone de recursos y materiales necesarios, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar, en la línea de trabajos que demuestran una correlación positiva entre ambos elementos (Ozdemir et al.,

2010); y menores puntuaciones en las dificultades que afectan a las relaciones interpersonales, que el alumnado cuyo centro no dispone de tales materiales y recursos, de acuerdo esto último con autores que consideran elementos de tipo material tales como los equipamientos y recursos con los que cuenta el centro como factores comunitarios protectores del conjunto de dificultades que afectan a la convivencia en las escuelas (Debarbieux y Blaya, 2010). Corresponde a la administración educativa y, en todo caso, a la gestión de los centros, la dotación de los recursos necesarios y las instalaciones para que las relaciones interpersonales entre los agentes educativos sean satisfactorias y se desarrollen en el marco de una escuela segura y con recursos que favorezcan la compensación educativa en el alumnado con dificultades socio-económicas en el marco familiar.

Igualmente se ha demostrado la influencia, para todas las dimensiones de la convivencia, de la importancia de resolver los conflictos en el centro. De acuerdo con la sub-hipótesis de partida, el alumnado que percibe que en su centro los conflictos no quedan sin resolver, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado de centros en los que los conflictos quedan sin resolver. El alumnado de los centros educativos en los que los conflictos quedan sin resolver, percibe mayores dificultades que afectan tanto a las relaciones con el adulto como a las relaciones con sus compañeros y compañeras y valora en menor medida todos los aspectos positivos de la convivencia. Estos resultados ponen de manifiesto la relevancia de la resolución pacífica de los conflictos en el centro educativo como elemento diferenciador de la cultura escolar, considerándose

fundamental para la mejora de la convivencia (CEA, 2006; LEA, 2007; Orden 20-06-2011) y como oportunidad de desarrollo y cambio que mejora las relaciones interpersonales positivas y disminuye sus dificultades tanto en el plano vertical como en el horizontal (Barriguete, 2009; Gilly, 1988; Jares, 2001; Ortega, et al., 2008; Peralta et al., 2012; Ramírez y Justicia, 2006; Torrego y Moreno, 2003).

Por último, se han considerado las diferencias en base a indicadores del contexto familiar. El análisis de la estructura familiar del alumnado de la muestra, revela que la mayoría del alumnado vive con su padre y su madre y, en menor medida, encontramos estructuras de tipo monoparental. Aproximadamente la mitad del alumnado señala la convivencia con hermanos o hermanas y, en un porcentaje menor, con otras personas entre las que destacan los abuelos y las abuelas. De las profesiones de los padres destacan las de tipo artesanal y de las madres las amas de casa. En el contexto de este tipo de estructura familiar, que podríamos calificar de tipo más tradicional, la percepción de la calidad de la convivencia difiere en función de indicadores propios de la gestión de las normas en el ámbito familiar tales como la ambigüedad en las normas y la participación del alumnado en dichas normas en el hogar, acorde a la hipótesis inicial.

De acuerdo con la sub-hipótesis que hace referencia al indicador de incoherencia, hallamos que el alumnado que percibe ambigüedad o incoherencia en las normas de casa, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones negativas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las positivas, que el alumnado de hogares coherentes con las normas. Cuando

el alumnado aprecia incoherencia en las normas de casa, se implica en mayores dificultades en las relaciones con los docentes (*disruptividad, desidia docente e indisciplina*) y presenta mayor probabilidad de verse implicado en situaciones de maltrato entre escolares, tanto en el rol de agresor o agresora como en el de víctima; además, valora en menor grado la *gestión interpersonal positiva* que desarrolla el docente, presenta peor ajuste a las normas y menor calidad en las relaciones interpersonales con los iguales. Sin embargo, la sub-hipótesis que hace referencia al indicador de participación en las normas y que apunta a que el alumnado que participa en las normas de casa, obtiene mayores puntuaciones en las dimensiones positivas de la convivencia escolar y menores puntuaciones en las negativas, que el alumnado que no participa en las normas de casa, no se cumple para todas las dimensiones de la convivencia. El alumnado que indica que participa de las normas de casa, percibe una mejor valoración de los elementos positivos del plano vertical y horizontal, mostrando mejores relaciones con los docentes y los iguales y un mayor ajuste normativo y menores niveles de implicación en las dificultades que afectan a las relaciones con los docentes, exceptuando la *disruptividad* y en acciones agresivas hacia los iguales, no discriminando en el caso de las víctimas. Es decir, la participación en la gestión de normas, fortalece los aspectos verticales y todos los positivos, mejorando las relaciones interpersonales, pero no discrimina para los problemas más graves de disruptividad y victimización entre iguales.

La coherencia en las normas, demuestra una mayor relación con todos los aspectos de la convivencia escolar que la participación en las

mismas en estas edades. El alumnado que percibe coherencia en las normas de casa mantiene un mejor nivel de relaciones interpersonales con los adultos de referencia y entre los iguales y menores dificultades en ambos tipos de relaciones, incluido el verse inmerso en situaciones de maltrato entre escolares en el perfil de agresor o de víctima. Sin embargo, la participación en las normas de casa fortalece todos los aspectos positivos, pero no discrimina para los problemas más graves. Estos resultados son acordes con los estudios que resaltan la relación existente entre clima familiar y escolar y la importancia de la comunicación con los hijos y su participación en las decisiones y las normas de casa (Defensor del Menor, 2006; Estévez et al., 2007; Moreno et al., 2009) y con aquellos que resaltan la relevancia de una disciplina familiar coherente como elemento protector de situaciones de maltrato entre escolares (Loeber y Dishion, 1984).

4.4. Dimensiones que predicen la calidad de la convivencia en las escuelas

Según el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la muestra, las dimensiones con mayor valor predictivo para la valoración global de la calidad de la convivencia en sus escuelas son las que se refieren, en este orden, a las relaciones interpersonales positivas en el marco de la red de iguales y a la gestión interpersonal que ponen en marcha los maestros y, en cuanto a los aspectos negativos, la percepción de dificultades relacionadas con la *disruptividad*. No entran a formar parte de dicho modelo, aspectos como el *ajuste normativo*, la *desidia docente*, la *indisciplina* o los problemas graves de maltrato escolar. Este modelo pone de manifiesto, en primer lugar, el poder de las dimensiones positivas y la necesidad de abordar la convivencia escolar desde un planteamiento más global y positivo (Del Rey et al., 2009; Herrera y Bravo, 2011, 2012; Herrera et al., 2010; Martorell et al., 2009), alejado de posturas reduccionistas que equiparen convivencia con ausencia de violencia y en la línea de la actual perspectiva de escuela global (schoolwide) (McIntosh et al., 2011) que focaliza el análisis de las relaciones interpersonales no sólo del alumnado, sino también del profesorado, las familias y las relaciones entre todos los agentes educativos (Bear et al., 2011). En segundo lugar, las dimensiones con mayor poder predictivo resaltan la necesidad de abordar las relaciones interpersonales tanto en el plano vertical como en el horizontal, reforzando la inclusión en los instrumentos de medida de la convivencia (Carrasco y Trianes, 2010; Gázquez et al., 2007, 2011; Ortega y Del Rey, 2003; Trianes et al., 2006) y en informes e investigaciones en Educación Primaria españoles (CEA, 2006,

2009; Defensor del Menor, 2006; Rodríguez-García et al, 2011; SDGDCV, 2007) e internacionales (Bear et al., 2011; Calik y Kurt, 2010; Shindler et al., 2009; Ding et al., 2011; Dong et al., 2012) de la calidad de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos.

Igualmente se refuerza el poder de dos elementos que correlacionan positivamente con una buena convivencia y que tradicionalmente se han vinculado al desarrollo y al ajuste personal, psico-evolutivo y socio-emocional del alumnado tales como, en primer lugar, la red de iguales (Cillessen y Bellmore, 1999; Hamre y Pianta, 2007; Hartup, 1978; Ladd, 2005; Ortega, 1999; Palacios et al., 1990; Reyes et al., 2012), en la línea de investigaciones que corroboran dicha correlación con la percepción de un clima positivo y saludable (Carrasco y Trianes, 2010; Ozdemir et al., 2010; Rivas et al., 2011; Verkuyten y Thijs, 2002) y demostrándose el valor de la *percepción interpersonal* (Cappella et al., 2012) como factor predictor de la convivencia, como ocurre con la adaptación socio-emocional del alumnado (Cillessen y Bellmore, 1999) y en el desarrollo académico y social (Hamre y Pianta, 2007; Ladd, 2005; Reyes et al., 2012). Y, en segundo lugar, las relaciones verticales con el docente (Ortega, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 1996) y entre los adultos de referencia, en este caso familia y docentes (Bronfrenbrenner, 1979; Ortega, 1999; Rivas et al., 2011; Schmitt et al., 1999; Viquer y Solé, 2011), en la línea de investigaciones que ponen de manifiesto el poder del vínculo con el docente con la seguridad y motivación del alumnado (Pianta, 1999), su desarrollo social (Baker, 2006), mayor ajuste psico-social (Buyse et al., 2009) e incluso niveles inferiores de estrés asociados al contexto escolar (Ahnert et al., 2012); y, en la línea de estudios

que demuestran los beneficios de las buenas relaciones entre los docentes y las familias para el ajuste académico, comportamental y social del niño (Christenson y Sheridan, 2001; Izzo et al., 1999), en el desarrollo de una mayor competencia social y de menos problemas en el ámbito escolar (Kim et al., 2012). La dimensión negativa incluida en el modelo general y que, en este caso correlaciona de manera inversa con la predicción de la buena convivencia en Educación Primaria, la *disruptividad*, demuestra su relevancia para la convivencia y se muestra como una de las principales fuentes de conflictividad coincidiendo con las preocupaciones los docentes (CEA, 2006; Defensor del Pueblo, 2000; 2007; SDGDCV, 2007) y entre las preocupaciones del alumnado, que la sitúan con mayor poder de influencia respecto a otro tipo de dificultades en el plano vertical e incluso respecto a situaciones graves de maltrato escolar en Primaria (CEA, 2009; Ramírez y Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). Llama la atención que un fenómeno cuyas consecuencias son devastadoras para el desarrollo personal, social y emocional de los implicados, como es el maltrato entre escolares, no aparece entre los elementos predictivos de la convivencia; el que este fenómeno afecte, de manera grave y persistente, a un número reducido de niños y niñas respecto a la mayoría, de acuerdo a las tendencias generales en estudios españoles (Aznar et al., 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ramírez y Justicia, 2006) y europeos (Kartal, 2008; Kartal y Bilgin, 2009; Kumpulainen y Rasanen, 2000; Nansel et al., 2001) y el que no se considere, lo cual es positivo, un fenómeno generalizado en las aulas de Educación Primaria, podrían estar explicando esta tendencia.

Las dimensiones con mayor poder predictivo para la convivencia, de acuerdo con este modelo general, difieren entre chicos y chicas y en función del curso en el que se encuentran matriculados, conforme a la hipótesis inicial planteada.

Las diferencias entre chicos y chicas, muestran un modelo más similar al general en el caso de los chicos y diferente en el caso de las chicas. Las dimensiones con mayor poder predictivo para la calidad de la convivencia según los chicos, son las mismas que se mencionan en el modelo general, con la diferencia de que, en primer lugar, se incluye la dimensión que se refiere a las buenas relaciones con los adultos de referencia y entre los adultos de referencia y, en segundo lugar, la dimensión referente a la calidad de las relaciones con los compañeros y compañeras; de la misma manera que ocurre en el modelo general, la percepción de las dificultades relacionadas con la *disruptividad* aparece como elemento negativo. De esta forma, los chicos anteponen las relaciones positivas verticales a las horizontales, respecto al modelo general. En el caso de las chicas no se contemplan, entre las dimensiones positivas, las relaciones de tipo vertical, de tal manera que una sola dimensión positiva es la de mayor poder predictivo para las chicas, en este caso, la calidad de las relaciones con sus iguales; pero, si se contempla la desidia del docente, como elemento negativo, y no la *disruptividad* como ocurre en el modelo general. Estas diferencias podrían guardar relación con el mayor nivel de relaciones conflictivas entre los docentes y los chicos, que no se resuelven de manera positiva, y que dan lugar a acciones disruptivas en la línea de investigaciones que señalan que los maestros y maestras tienen menos relaciones cercanas y más conflictivas con

los chicos que con las chicas (Spilt et al., 2012) y aquellas que señalan que durante la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, los maestros y otras figuras de autoridad (Cowan y Avants, 1988; Etxebarría et al., 2003). Este tipo de resultados podrían explicar el mayor valor otorgado por los chicos a las relaciones verticales y la mayor sensibilidad de las chicas a acciones relacionadas con una mala gestión del docente tales como una aplicación desigual de las normas o relacionadas con el favoritismo hacia ciertos alumnos y alumnas. Con independencia del género, la red social de iguales, es decir, el valor de las relaciones positivas entre los compañeros y compañeras se mantiene para ambos modelos.

Las diferencias en función del curso, muestran un modelo similar al general en los aspectos positivos en el caso del alumnado de quinto y sexto cursos, pero diferente en los aspectos negativos. Tanto para el alumnado de quinto como para el de sexto curso, al igual que ocurre en el modelo general, las dimensiones con mayor poder predictivo para la calidad de la convivencia son las relacionadas con las buenas relaciones entre los chicos y las chicas y las buenas relaciones con los adultos de referencia y entre los adultos de referencia, no existiendo diferencia en este aspecto en función del curso, tal y como señalan otras investigaciones llevadas a cabo en tercer ciclo de Educación Primaria y que no hayan diferencias significativas en función de la edad en la percepción de las relaciones interpersonales positivas (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010). Sin embargo, en el caso de las dimensiones negativas, la dimensión de mayor poder predictivo para el alumnado de quinto curso es la relacionada con la experiencia directa como víctima de

violencia interpersonal entre los iguales; mientras que las dimensiones que contempla el alumnado de sexto curso son la *desidia docente* y la *disruptividad*. Las diferencias entre ambos cursos aparecen, por tanto, en la percepción y el valor que se otorga a las diferentes dimensiones negativas. Adquiere especial valor en quinto curso la experiencia directa como víctimas de maltrato entre iguales, en correspondencia con investigaciones que señalan este aspecto inversamente relacionado con un clima escolar positivo en Educación Primaria (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010; Westling, 2002) y en la línea de investigaciones que identifican el momento de mayor incidencia de conductas de bullying entre los 11 y los 13 años, coincidiendo con el tercer ciclo de Educación Primaria y que van sufriendo una disminución progresivamente a medida que aumenta la edad (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Sleá y Rees, 2001) indicando que, a mayor edad, menor es el porcentaje de víctimas y mayor el de agresores (Roland, 1999). Por su parte, el alumnado de sexto curso, señala entre los factores negativos de mayor valor predictor para la convivencia, la *desidia docente* y la *disruptividad*, elementos que afectan directamente a la relación con el adulto de referencia. El alumnado de sexto curso incluye entre los elementos negativos, dificultades que se ciñen al plano vertical, a las malas relaciones con los docentes de acuerdo, en primer lugar, con aquellos estudios que indican mayores problemas de disruptividad (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; SDGDCV, 2007) y peores relaciones con los docentes, a medida que avanzan los cursos escolares (CEA, 2006; Defensor del Menor, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Rivas et al., 2011; SDGDCV, 2007); en segundo lugar, con la modificación que surge en las relaciones de autoridad, que pasan de concebirse como consecuencia del mayor poder físico y social de quien la

ostenta entre los 6 y 9 años a depender, a partir de los 9-10 años, de cualidades personales y profesionales del docente (Palacios et al., 1990); y, por último, en correspondencia con teorías psico-evolutivas que sitúan el tránsito desde una moral pre-convencional a la convencional, en torno a los 10 años (Kohlberg, 1976), o de una moral heterónoma a una moral autónoma (Piaget, 1932), y que supone el paso de la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral a las normas a la necesidad de acuerdo mutuo, cooperación y consenso.

A partir del análisis de los resultados obtenidos y de la discusión de los mismos, en torno a las implicaciones que estos hallazgos científicos tienen a nivel educativo, podemos concluir que la valoración sobre la calidad de la convivencia escolar en los centros de Educación Primaria, necesita de un análisis multidimensional (García-Raga y López-Martín, 2009), a partir de las relaciones interpersonales positivas y negativas que marcan la interacción del alumnado con sus iguales y sus adultos de referencia (Del Rey et al., bajo revisión), dada la complejidad del entramado de relaciones que surgen en el aula y los centros escolares (Ortega, 1999). De este complejo entramado de relaciones, las de tipo positivo adquieren especial relevancia en la percepción de la convivencia escolar de los niños y las niñas de Educación Primaria, dejando clara la flaqueza de análisis reduccionistas que relacionan convivencia con ausencia de problemas.

Igualmente se pone de manifiesto, la necesidad de un abordaje de tipo global, que incluya la percepción de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, así como el análisis de un conjunto de

factores personales y contextuales, que han demostrado marcar diferencias en la valoración de las relaciones interpersonales y sus dificultades.

De acuerdo con el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, en términos generales, los elementos que predicen en mayor medida la calidad de la convivencia en sus escuelas son, la calidad de las relaciones de los niños y las niñas, y una adecuada gestión de las relaciones llevada a cabo por los docentes, tanto con sus propios compañeros y compañeras, como con las familias y el alumnado. A estos elementos positivos, se suma uno negativo, la disruptividad, o la percepción del alumnado de formar parte de un aula en el que el resto de compañeros y compañeras no interrumpe y deja al docente cumplir con su tarea de enseñar y orientar.

Para los equipos docentes de los centros de Educación Primaria, estos tres elementos, deben estar presentes en el proceso de elaboración y desarrollo de los planes para el fomento y la construcción de la convivencia y los proyectos educativos en general, sin olvidar, el resto de aspectos positivos y negativos, que se han demostrado relevantes para las relaciones interpersonales, y las diferencias que existen en la percepción de dichas relaciones en función de factores personales y contextuales relacionados con el alumnado.

4.5. Implicaciones e inferencias educativas

Las relaciones que surgen en el interior de la red de iguales, cuando se caracterizan por ser relaciones amistosas, de solidaridad y apoyo, suponen una fortaleza para la convivencia en las escuelas y un beneficio para el desarrollo personal y socio-emocional del alumnado, por lo tanto, todas las actividades y acciones a nivel de aula y de centro que tengan como finalidad el desarrollo de dichas relaciones, están fomentando la creación de un clima positivo, de aprendizaje y de crecimiento personal y social para el niño. Este tipo de acciones han de integrarse en el currículo ordinario, tal y como lo señala la normativa, que indica que hay que educar y evaluar a niños y niñas competentes socialmente. Pero además, en Educación Primaria, se debería de proponer desde la administración y desde los responsables de la gestión en el centro, la obligatoriedad de, al menos, una hora semanal de tutoría, en la que abordar de manera específica todo este tipo de contenidos. La amistad, es el aspecto más valorado por el alumnado en las relaciones con sus compañeros y compañeras, siendo positivo que en Andalucía, el número de niños y niñas sin amigos y amigas sea muy reducido e inferior a lo que muestran otros estudios en el ámbito internacional. Sin embargo, no podemos olvidar que detrás de un número hay alumnos y alumnas que no se están beneficiando de la interacción con sus compañeros. La detección de este tipo de alumnado, a través de la tutoría y de evaluaciones sobre el estado de la convivencia, se debería incluir como aspecto de mejora, así como el entrenamiento del docente en la identificación de niños y niñas rechazados, desplazados, sin apoyo social de los iguales, y en la puesta en marcha de estrategias y recursos que favorezcan el apoyo y la solidaridad entre los niños y las niñas. El uso de

metodologías alternativas, como el trabajo en grupo cooperativo, que parece que gusta al alumnado, podría fomentar tales relaciones. En la línea de propuestas metodológicas que dan cabida al desarrollo de los contenidos académicos y a la competencia social y ciudadana, encontramos un amplio campo de investigación que tiene que ver con una concepción cooperativa del aprendizaje, que se presenta mejor que enfoques individualistas y competitivos, ya que ha demostrado que promueve procesos de razonamiento más complejos y aumenta la capacidad de expresar opiniones y aportar críticas a las de los demás (Bossert, 1988; Ertesvåg, 2003); además hay pruebas que demuestran que fomenta la autoestima y un sentido de identidad positiva (Candela, 2005; Slavin, 1995). El aprendizaje en grupo, si está adecuadamente estructurado, fomenta el cuestionamiento, la evaluación y la crítica constructiva, y conduce así a una reestructuración del conocimiento en un entorno agradable y de apoyo (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994). Esta red de iguales no se ha visto afectada por diferencias entre chicos y chicas ni entre cursos; ni siquiera, tal y como apuntan otros estudios, por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario, como ocurre en Andalucía con la población gitana o inmigrante. Este aspecto es bastante positivo, ya que la red de iguales en Educación Primaria no se caracteriza por diferencias, sino por igualdad entre chicos y chicas, y entre el alumnado del grupo mayoritario y alumnado de grupos minoritarios, además, su calidad se mantiene a lo largo el ciclo. Sin embargo, indicadores relacionados con la competencia social y emocional del alumnado, sí que marcan las diferencias en las relaciones con los demás compañeros y compañeras. En este sentido, la competencia socio-emocional, que se puede y se debe enseñar y aprender, se muestra como un contenido fundamental en una etapa psico-evolutiva, en la que las relaciones

con los demás niños y niñas comienzan a tomar fuerza respecto a las relaciones con los adultos, demandando mayores exigencias en las habilidades sociales y emocionales al niño, y siendo la inclusión en el currículo de programas para el desarrollo de la competencia social y emocional casi una necesidad.

La gestión positiva de las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes del centro educativo, que ejercen los maestros y las maestras, supone igualmente otra fortaleza de la convivencia en esta etapa educativa. Entre los aspectos positivos y que hay que seguir fomentando, se encuentran las buenas relaciones que se perciben entre los propios maestros y las buenas relaciones de los maestros con las familias. La formación de los maestros y maestras, tanto inicial como permanente, debería incluir contenidos y estrategias para el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión de las relaciones socio-emocionales que surgen entre compañeros y compañeras, con las familias y los alumnos y alumnas. Ya en los centros, la puesta en marcha de planes de acogida para recibir a maestros y maestras de nueva incorporación, podría ser una estrategia adecuada para el mantenimiento de las relaciones entre docentes y para que, desde el principio, el nuevo maestro conozca las bases que caracterizan la cultura del centro al que acaba de acceder. No obstante, algunos de los resultados del estudio, han alertado de la necesidad de planificar acciones de mejora que fomenten aún más las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes educativos, debido a su valor para el desarrollo académico, personal y socio-emocional del alumnado así como para su mejor estima sobre el estado de la convivencia en sus centros. Entre los aspectos a mejorar y a incluir en las

acciones de mejora en los planes de convivencia, estarían los dos elementos menos valorados por el alumnado, la intervención del docente para evitar que los alumnos se burlen unos de otros y la implicación de las familias en las actividades que se desarrollan en el centro. El primero, podría guardar relación con el elevado porcentaje de alumnado que, tanto de manera ocasional, como de manera más persistente, denuncia sentirse víctima de violencia interpersonal entre iguales de tipo verbal, demandando en este caso de sus maestros y maestras una intervención más directa que evite las burlas, los motes, los chistes, de unos compañeros a otros y exigiendo tolerancia cero ante dichas conductas. El segundo, la implicación de las familias, aparece como una debilidad en el presente trabajo, de la misma forma que estudios similares para la etapa; por tanto, la puesta en marcha de acciones relacionadas con la acogida de las familias en los centros y la apertura de los mismos a actividades que promuevan la implicación de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas debería contemplarse entre los aspectos a mejorar.

A estos dos elementos positivos, les resta, mostrándose como una verdadera amenaza para la percepción que los alumnos y alumnas tienen sobre la convivencia escolar, la disruptividad. Como positivo, señalar que los porcentajes indican menores niveles de acciones que perjudican el desarrollo de la clase que en estudios similares. Como propuesta de mejora, reducir dichos niveles aún más ya que entorpecen las relaciones interpersonales y el desarrollo personal, social y académico del alumnado. La gestión de las normas de aula podría estar detrás de la disminución de conductas disruptivas, así como la equidad percibida de las normas, que se ha

demostrado que se relaciona de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad (Arum, 2003, Gottfredson et al., 2005). De la misma forma, la presentación de las actividades con un formato motivante y atractivo y el desarrollo de acciones que capten la atención del alumnado y eviten el aburrimiento en el aula, favorecerán la disminución de acciones disruptivas.

Respecto al resto de dimensiones que no se incluyen en el modelo general, el ajuste a las normas que rige las relaciones interpersonales, desvela igualmente aspectos positivos y aspectos a mejorar. Entre los aspectos positivos cabría mencionar el alto porcentaje de alumnado que percibe que aprovecha el tiempo, que se ajusta a las normas y aprende en el colegio. Entre los negativos, el que solo la mitad del alumnado cumpla siempre las normas, pese a que existen informes e investigaciones que indican que el alumnado conoce las normas y piensa que son fáciles de cumplir. Estos resultados podrían ser producto de la falta del consenso en las normas, que tal y como señalan Álvarez-García et al. (2012), supone el tipo de medida para la prevención de la violencia escolar menos habitual, en opinión del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, relacionándose con niveles bajos de disruptión en el aula, violencia verbal de alumnado hacia alumnado y el profesorado y violencia del profesorado hacia alumnado, en mayor medida que la mera difusión de normas y sanciones entre los estudiantes. Máxime en una etapa en la que se producen modificaciones significativas en las relaciones de autoridad y en la que se comienzan a poner en entredicho las normas que, a lo largo de la escolaridad en el primer y segundo ciclo de

Primaria, han sido asumidas sin mayor problema por el alumnado. El tercer ciclo de Primaria se sitúa como punto de inflexión y de referencia en la puesta en marcha de acciones encaminadas a la gestión, negociación y discusión de las normas con el alumnado para favorecer su asimilación y prevenir la escalada de dificultades que se suceden conforme avanzan los cursos. Además, los programas de tránsito desde Educación Primaria a Educación Secundaria, deberían incluir el debate y la puesta en común, de las normas que son importantes en sexto curso y que se mantendrán en primero de Educación Secundaria Obligatoria, los períodos de tránsito son especialmente importantes, ya que una descoordinación puede llegar a desembocar en conflictos y falta de entendimiento entre profesorado y alumnado (Ortega et al., 2008).

En cuanto a las dimensiones negativas que afectan a las relaciones del alumnado con sus maestros y maestras, la falta de equidad percibida en las normas aparece como máximo exponente de la valoración del alumnado sobre acciones de desidia en la competencia profesional de su maestro o maestra. Castigar siempre a los mismos niños y niñas o “cogerles manía”, es mencionado por un número reducido pero llamativo de alumnado. Entre los aspectos mejor valorados, está el que los docentes no practican favoritismo en la enseñanza, de acuerdo con el alumnado enseñan para todos y todas, siguiendo una de las máximas principales de la atención a la diversidad en educación. Para mejorar la percepción del alumnado y favorecer una mayor equidad en la aplicación y gestión de las normas, la delimitación de las mismas en los centros educativos no debería ceñirse, por tanto, a la imposición y a la determinación por parte del maestro, sino que se trata de un

proceso en el que se tiene que hacer partícipe al alumnado y en el que tienen que quedar claras las consecuencias del incumplimiento de la manera más objetiva posible, sin dar pie a la interpretación.

Respecto a las acciones indisciplinadas del alumnado y que afectan al mantenimiento de las normas y a la calidad de las relaciones, fundamentalmente con los docentes, es significativa la identificación que lleva a cabo el alumnado entre indisciplina y aburrimiento en clase. Pese a que la cantidad de alumnado que se aburre de forma sistemática es muy reducida respecto a los datos de otros informes y de otras comunidades, y aún más reducido es el número de alumnos y alumnas que incumplen las normas porque se aburren; aburrimiento y conductas indisciplinadas están relacionados de acuerdo con el alumnado. Esto demanda la puesta en marcha de acciones de tipo curricular encaminadas al incremento de la motivación. Las últimas modificaciones legales de los currículos, en las que las grandes protagonistas son las competencias básicas, explicitan como principal objetivo de la educación que el alumnado sea capaz de utilizar todos sus recursos personales, incluyendo por tanto conocimientos, actitudes, afectos, etc., para resolver de forma adecuada una tarea específica en un contexto determinado. Pero, tal y como señalan García-Raga y López-Martín (2011), si queremos conseguir que las competencias sean la base del currículo, es necesario llevar a cabo un cambio en muchos de los elementos que integran la cultura escolar, es necesaria una reorganización del currículo. Además, las competencias tienen un carácter transversal a las diferentes materias, por lo que es necesario romper con la estructura tradicional de las disciplinas

académicas y fomentar un enfoque interdisciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el interés y la motivación del alumnado.

En relación con la experiencia directa en situaciones de maltrato entre iguales, es llamativo que los niveles de incidencia se sigan manteniendo desde investigaciones anteriores. Pese a que se trata de un problema que se percibe en menor medida respecto al resto, las consecuencias tan perjudiciales que conllevan para el desarrollo del alumnado demandan la inclusión de programas para la prevención del maltrato entre iguales en la escuela. Especial hincapié habría que hacer en el caso de Andalucía, en el quinto curso de Educación Primaria y en la prevención de la violencia de tipo verbal, poniendo en marcha acciones que incluyan tanto a alumnado como a familias para evitar el uso de motes, burlas, insultos y establecer niveles de tolerancia cero en aulas, pasillos y patios de recreo.

Finalmente, el análisis de indicadores relacionados con la calidad del centro y con la gestión de las normas en el ámbito familiar, supone que la convivencia escolar se sale de los límites del aula y el centro, y pone en relevancia la influencia del contexto en las relaciones interpersonales de los niños y las niñas entre sí y con los adultos de referencia en las escuelas.

El análisis de las diferencias en la percepción de la convivencia escolar, en función de indicadores de calidad del centro, llama la atención a la administración educativa acerca de la necesidad de crear centros con materiales y recursos necesarios para el desarrollo de acciones encaminadas a la mejora de la convivencia, ya que aquellos centros con mayores recursos

presentan mejores niveles de convivencia positiva y menores de dificultades. Y llaman la atención a los equipos directivos y de convivencia sobre la importancia de poner en marcha programas para la resolución pacífica de los conflictos, ya que se trata de un elemento fortalecedor de todos los elementos positivos de la convivencia y que disminuye el efecto de los negativos. Por último, el desarrollo de actividades extraescolares aparece como un elemento que mejora las relaciones interpersonales positivas; sin embargo, la implicación en actividades extraescolares relacionadas con la Asociación de Madres y Padres es escasa (CEA, 2006); además, la suspensión del derecho a actividades extraescolares se encuentra entre los recursos más utilizados en Educación Primaria, como respuesta a las acciones disruptivas e indisciplinadas del alumnado. Estos dos aspectos se deberían reconsiderar en los planes de mejora de la convivencia de los centros, incentivando la mayor participación e implicación de las familias en este tipo de actividades y buscando otro tipo de recursos en respuesta a acciones disruptivas e indisciplinadas que no vayan en perjuicio del desarrollo de las relaciones interpersonales del alumno.

Por último, la gestión de normas en el marco de la familia, juega un papel importante en la forma en la que el niño o la niña se relacionan en la escuela con sus iguales y sus docentes. Muestra su importancia el hacer al alumnado partícipe de las decisiones y las normas de casa pero aún más la consistencia en las normas. En las reuniones de inicio de curso se debe incluir este aspecto en la información a las familias, indicando que la falta de consistencia a la hora de aplicar las normas en casa puede influir en el desarrollo de dificultades que afecten a la convivencia escolar en la escuela y

de los perjuicios que esto conlleva a la comunidad y en el desarrollo sus hijas e hijos.

4.6. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

La investigación expuesta presenta una serie de limitaciones relacionadas con los objetivos del estudio pero que, a su vez, abren diferentes vías de investigación. Centrar la investigación en la Educación Primaria, permite un mayor conocimiento acerca esta etapa educativa y comparar los resultados con informes e investigaciones relacionados con este período relevante para el desarrollo psico-evolutivo del alumno. Sin embargo, no se han comparado los datos obtenidos respecto a la etapa inmediatamente superior, es decir, la Educación Secundaria Obligatoria. Esta limitación, abre a su vez la posibilidad de futuros estudios que analicen las diferencias entre etapas, en cada una de las dimensiones que constituyen la convivencia escolar en Andalucía, para determinar la evolución que sufren dichas dimensiones y determinar el impacto que supone el cambio de etapa en la percepción de la convivencia desde el punto de vista del alumnado.

La elección del alumnado como objeto de estudio, ofrece una información relevante sobre su experiencia, su comportamiento, sus actitudes y valores en dicho entorno, ofreciendo datos importantes para la mejora de la convivencia pero, esta información queda incompleta si no añadimos la del resto de implicados en el proceso educativo, al menos, profesorado y familias. Se abre así la posibilidad al estudio comparado de las valoraciones que los diferentes agentes educativos realizan respecto a los aspectos positivos y negativos que marcan las relaciones interpersonales en las escuelas.

El análisis de las diferencias en la percepción de la convivencia escolar entre el grupo mayoritario y el minoritario, exigiría en el caso del alumnado gitano, contemplar un mayor número de variable en relación, al menos, con la distribución del alumnado en los centros. Igualmente, un análisis muy importante para la mejora de acciones relacionadas con atención a la diversidad en las escuelas, supondría determinar las diferencias entre el grupo mayoritario y el grupo de alumnado de necesidad específica de apoyo educativo en los centros andaluces. La selección de indicadores constituyentes de constructos superiores tales como la competencia social y emocional, impide generalizar los resultados para tales constructos, limitándose la repercusión de los resultados a los indicadores seleccionados y abriendo la puerta a investigar acerca de la relación de cada uno de los constructos en su conjunto y las dimensiones negativas y positivas de la convivencia.

Por último, la consideración de indicadores de calidad del centro y de la gestión de las normas en el ámbito familiar, ha permitido conocer más acerca de aspectos que no se limitan al aula sino que forman parte de la cultura de centro y de aspectos que afectan a las administraciones educativas y al clima familiar del alumnado. Sin embargo, no se han abordado variables relacionadas con el contexto social y cultural en el que se encuentran inmersos los centros y las realidades familiares. La concepción de la convivencia escolar desde una perspectiva comunitaria abre la posibilidad de estudios en esta línea.

Referencias

Referencias

- Acun-Kapikiran, N., y Kapikiran, S. (2011). School Climate Inventory: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis and Reliability-Validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 117-134.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., y Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment y Human Development*, 14(3), 249-263.
- Aldrich, J.H., y Nelson, F.D. (1984). *Linear probability, logit, and probit models*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Alvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A., y Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 1-17.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1). Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1146>
- Alvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2012). *CUVE3-EP: Cuestionario de violencia escolar para Educación Primaria*. Bilbao: Grupo ALBOR-COHS.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Educational Research*, 52(3), 368-420.

-
- Andrés, S., y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Arias, J. F., Peralta, F. J., Sánchez-Roda, M. D., y Trianes, M^a. V. (2012). Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP). *Psicothema*, 24(2), 330-336.
- Arum, R. (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aznar, I., Cáceres, M.P., e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Aznar, I., y Fernández, F.D. (2004). Educar en la convivencia escolar dentro de las aulas de educación primaria: análisis de la realidad en la provincia de Córdoba (España). *Revista de Ciencias de la Educación*, 200, 441-452.
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Barriguete, L.M. (2009). El profesorado ante la violencia y los conflictos escolares. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 207-232.

-
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. doi: 10.1016/j.jsp.2011.01.001
- Bergin, C. A. C., Talley, S. D., y Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-22.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bondonio, D. (1998). Predictors of accuracy in perceiving informal social networks. *Social Networks*, 20, 301-330.
- Bossert, S. T. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research on Education*, 15, 225-252.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P.K., y Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

-
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., y Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Calik, T., y Kurt, T. (2010). Development of the School Climate Scale (SCS). *Education and Science*, 35, 167-180.
- Calvo, P., García-Correa, A., y Marrero, G. (2002). Medidas políticas en España para la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227715379.pdf
- Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture Psychology*, 11, 321-337.
- Cappella, E., Neal, J.W., y Sahu, N. (2012). Children's Agreement on Classroom Social Networks: Cross-Level Predictors in Urban Elementary Schools. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 3(2), 285-295.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 231-244.

-
- Casamayor, G. (2000). Tipología de conflictos. En G. Casamayor, G. (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 11-18). Barcelona: Graó.
- Cava, M^a.J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243-272
- Cerezo, F., Calvo, A. R., Ato, M., Rabadán, R., Martínez, F., Orenes, P. J., Ruiz, M., y Bernal, R. (2010). *La participación escolar en los planes de convivencia: percepción de profesores, alumnos y padres*. Murcia: Consejería de Educación y cultura de la Región de Murcia.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica Bully-Víctima entre escolares. Diversos Enfoques Metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV(2), 131-145.
- Christenson, S.L., y Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Cid-Sabucedo, A., y Pérez-Abellás, A. (2002). La convivencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia desde la perspectiva de los alumnos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (2), Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEM PLARyrevista_busqueda=2484yclave_busqueda=100833
- Cillessen, A. H. N., y Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.

-
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences (revised Ed.)*. New York: Academic Press.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-193.
- Cohen, J., y Geier, V.K. (2010). *School Climate Research Summary*. New York, N.Y. Recuperado de: www.schoolclimate.org/climate/research.php
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós
- 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). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C., y Martín, E. (2006, mayo). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de:

http://www.academia.edu/1138778/Vigencia_del_debate_curricular._Aprendizajes_basicos_competencias_y_estandares

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (2007). *Informe 2007, sobre la situación de la convivencia en los Centros Docentes de la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Recuperado de:

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8320yRASTRO=c792\\$m4001,5316yIDTIPO=100](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8320yRASTRO=c792$m4001,5316yIDTIPO=100)

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) (2013). *Estadística de la Educación en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/66ba6852-ecf7-4ec3-8598-f74470e0bbc1>

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (2006). *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de:

www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/05-07.pdf

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (2009). *Informe sobre el estado y situación del SISTEMA EDUCATIVO en ANDALUCÍA 2005/06 2006/07*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/publi-info_sist.htm

-
- Consejo Escolar de Navarra (CEN) (2006). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Navarra: Junta Superior de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Madrid: MECyD.
- Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.L., y Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de Investigación*. Barcelona: SG Editores.
- Cortina, J.M., y Nouri, H. (2000). *Effect Size for ANOVA Designs. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Cowan, G., y Avants, S.K. (1988). Children's influence strategies: Structure, sex differences, and bilateral mother-child influence. *Child Development*, 59, 1303-1313.
- Cowie, H., Smith, P. K., Boulton, M. J., y Laver, R. (1994). *Co-operation in the multi-ethnic classroom*. London: David Fulton.
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Deal, T.E., y Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Debarbieux, E., y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-379). Madrid: Alianza.

-
- Defensor del Menor (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo (Informes, Estudios y Documentos).
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Defensor del Pueblo/ Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV*. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Definition and Selection of Competences (DeSeCo) (2003). *La definición y selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. Madrid: OCDE.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN- Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

-
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Rey, R., Casas, J.A., y Ortega, R. (bajo revision). Development and Validation of Schoolwide Climate Scale. *Journal of Early Adolescence*.
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., y Tejerina, O. (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. EMICI: Bilbao.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 159-180.
- Del Rey, R., Romera, E.M., y Ortega, R. (2010). Pobreza, subdesarrollo y violencia. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 251-267). Madrid: Alianza Editorial
- Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-67.

-
- Díaz-Aguado, M.J. (1997). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (4 vols.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- 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.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación, Prentice-Hall.
- Ding, C., Liu, Y., y Berkowitz, M. (2011). The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 241-256.
- Domínguez, E., y Cid-Sabucedo, A. (2002). La convivencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia desde la perspectiva de los directores. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (2). Recuperado de: http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp
- Dong, Y., Liu, Y., y Ding, C. (2012). A Psychometric Evaluation of a Brief School Relationship Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 19-24.
- Eicholtz, R. L. (1984). School climate: Key to excellence. *American Education*, 20(1), 22-26.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikiling av sosial kompetanse (Developing social competence), *Spesialpedagogikk*, 2, 1-3.

-
- Estévez, E., Murgui, 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, 108-113.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fernández-Martín, F.D., y Aznar, I. (2004). Educar en la convivencia escolar dentro de las aulas de educación primaria: análisis de la realidad en la provincia de Córdoba (España). *Revista de ciencias de la educación, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 200, 441-452.
- Fernández-Martín, F.D., Hinojo, F.J., y Aznar, I. (2004). Grado de incidencia del maltrato entre compañeros/as en un centro educativo de educación primaria, *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 27-45.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (Coord.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ciss-Praxis.
- Fernández, I. (2003). El liderazgo entre alumnos para la mejora de la convivencia. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6), 24-27.

-
- Fernández, I., y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, IES y CES*. Madrid: TEA.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., y Stein, T. A. (1999) Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (p.11). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furlong, M. J., Greif, J.L., Bates, M.P., Whipple, A.D., Jimenez, T. C., y Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Furlong, M. J., Morrison, R., y Boles, S. (1991, abril). *California School Climate and Safety Survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Association of School Psychologists, Los Angeles.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

-
- García-Hierro, M^a.Á., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 51-62. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Perez-Fuentes, M. C., Padilla, D., y Cano, A. (2007). Perception of the school violence by the relatives: A comparative study in four European countries. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93–105.
- Gázquez, J. J., Perez-Fuentes, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A.N. Perret-Clermont y M. Nicolet (Dir.), *Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo* (pp. 23-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Godás, A., Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 41–58.

-
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Ann, A., y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gray, H.M., y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 126-141.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal*, 101, 35-61.
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, March/April, 56-59.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Halpin, A. (1976). *Theory and research in Administration*. New York: Mc Millan Inc.
- Halpin A., y Croft D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: The Midwest Administration Center, University Of Chicago.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. En R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *School readiness y the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartup, W. W. (1978). Children and their friends. *Child Development*, 61(1), 127-137.

-
- Hartup, W. W. (1983a). The peer system. In E. M. Hetherington (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (4th Ed., Vol. 4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1983b). Peer relations. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103 – 196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-26.
- Hartup, W.W., y Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., y Ben-Avie, M. (2001). The school development program: students, staff, and parent school climate surveys. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Haynes, N. M., Emmons, C., y Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-grupvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hernández, F., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

-
- Herrera, L., Ortiz, M. M., y Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 221-233). Alicante: Marfil.
- Herrera, L., y Bravo, I. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Herrera, L., y Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 15-24. doi: 10.7821/naer.1.1.13-21
- Herrera, L., y Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Xedra*, número especial, 207 -252.
- Hinde, F. A., y Groebel, L. (Eds.) (1995). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: visor.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoy, W. K., y Feldman, J. A. (1999). Organizational health profiles for high schools. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (p.85). Philadelphia, PA: Falmer Press.

-
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICECE) (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación e investigación educativa*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W., y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Jares, X. P. (2001). *Educación y conflicto, guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Johnson, W. L., y Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational y Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., y Zimmerman, K., (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64-66.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., y Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80 (5), 1514-1530.
- Jimerson, S.R., y Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and school safety*. London: Lawrence erbiium associates.
- Kantorová, J. (2009). The school climate –theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11(1), 183-189.

-
- Kartal, H. (2008). Bullying prevalence among elementary students. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 207-217.
- Kartal, H., y Bilgin, A. (2009). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J., y Rispoli, K. M. (2012, agosto). *Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children's functioning*. Poster presented at the American Psychological Association annual meeting, Orlando, FL.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Koomen, H.M., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S., y Pianta, R.C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234.
- Koth, C.W., Bradshaw, C.P., y Leaf, P.J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Krackhardt, D. (1990). Assessing the political landscape: Structure, cognition and power in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 35, 342-369

-
- Kreft, L. G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I., y Carbó, M.J. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació Psicológica*, 95, 46-61.
- Kumpulainen, K., y Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567-1577.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., y Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lehr, C. A., y Christenson, S. L. (2002). Promoting a positive school climate. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 929-947). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Lewin, K. (1935). *Dinámica de la personalidad*. [1973]. Madrid: Morata.
- Lewin, K. (1939). *La teoría del campo y la ciencia social* [1951]. Buenos Aires: Paidós.
- Ley General de Educación (LGE), de 4 de agosto de 1970, (BOE de 6-08-1970).

-
- Ley de Educación de Andalucía (LEA), de 10 de diciembre de 2007, (BOJA de 26-12-2007).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, (BOE de 4-10-1990).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, (BOE de 4-05-2006).
- Loeber, R., y Dishion, J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 759-768.
- López De Dicastillo, N., Iriarte-Redín, C., y González-Torres, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- Luckner, A.E., y Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Macneil, A.J., Prater, D.L., y Buschd, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mahoney, J. L., Cairos, B.D., y Farwer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1303-1326.

-
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, R., y Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., y Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. doi:10.1177/0829573511400857
- Menesini, E., Camodeca, M., y Nocentini, A (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-939.

-
- Ministerio de Educación y Ciencia (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 (ISFP).
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2008). *Profesorado y Convivencia. IV Congreso de Convivencia*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (ISFP).
- Mitchell, M.M, Bradshaw, C.P., y Leaf, P J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-280.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 507-535.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2010). Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 233-250). Madrid: Alianza.
- Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Calmaestra, J., y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: Cyberbullying. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza.
- Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D., y Whitney. I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431-440.

-
- Moreno, M^a.C. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Murillo, P., y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- National Institute of Child Health and Human Development Early (NICHD) (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105(3), 305-323. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1086/428746>
- National School Climate Council (NSCC) (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Recuperado de: www.schoolclimate.org/climate/policy.php.

-
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (OECE) (2011). *Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (OECE) (2012). *NUDICO. Nuevas dimensiones de la convivencia escolar: ciberconducta y relaciones en la rEd*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (1985). *80.000 barn er innblandet and mobbing. Norsk behavior in school*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Orden de 5 de julio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de incentivos a proyectos de investigación de excelencia en equipos de investigación y a la actividad interanual de los grupos de investigación y desarrollo tecnológico andaluces, de las universidades públicas y organismos de investigación de Andalucía, y se efectúa su convocatoria para los ejercicios 2005 y 2006.
- Orden de 1 de septiembre de 2006, por la que se modifica la de 27 de mayo de 2005, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las medidas contempladas en el plan de apoyo a las familias andaluzas relativas a la ampliación del horario de los Centros docentes públicos y al desarrollo de los servicios de aula matinal, comedor y actividades extraescolares.

-
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 07-07-2011).
- Ortega, R. (1994a). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1994b). 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. (1999). *Crecer y aprender*. Madrid: Visor.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- 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 Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. En A. Pontes (Coord.), *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp. 431-456). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

-
- Ortega, R., y Del Rey, R. (Coord.). (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- Ortega, R., y Martín, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos. En R. Ortega y R. Del Rey (Coord.), *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona: EDEBE.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying : A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010a). Las aulas de educación secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación Secundaria. Colección para la formación del profesorado de Educación Secundaria* (pp. 193-208). Barcelona: Grao en colaboración con el MEC.

-
- Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010b). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E. (2008). *10 Ideas Clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Monje, M., y Córdoba, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia. Un meta-análisis. *Revista Educar*, 43, 81-91.
- Ortega, R., Mora, J.A., y Mora-Merchán, J. (2000). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. En R. Ortega y J.A. Mora-Merchán, *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Romera, E., y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicológica*, 95, 4-14.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F.J. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 63-72.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

-
- Owens, L., Shute, R., y Slee, P. (2000). I'm in and you're out...Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution, and Gender*, 2, 19-46.
- Ozdemir, S., Sezgin, F., Sirin, H., Karip, E., y Erkan, S. (2010). Examining the variables predicting primary school student's perceptions of school climate. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 38, 213-224.
- Palacios, J., González, M^a.M., y Padilla, M^a.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp. 377-404). Madrid: Alianza.
- Peralta, J., Roselli, N.D., y Borgobello, A. (2012). The sociocognitive conflict as a learning tool in collaborative contexts. *Interdisciplinaria*, 29(2), 325-338.
- Peralta, J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V., y Fuente, de la, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Pérez-Fuentes, M^a. C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J., y Molero, M^a.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.

-
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. (Edit. En castellano: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Purkey, S., y Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 265-290.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O (BOE 05-0-2007).
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE 15-3-2007).
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S. White, M., y Salovey, P. (2012) Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortes, P., Márquez, M^a.J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 197-209.
- Rivas, J. I., Leite, A., y Cortés, P. (2009, Septiembre). *School experience, identity and community. Researching collaboratively in order to transform the school practices. I. Methodological Aspects*. Paper presented at the European Conference of Educational Researcher, Vienna. Recuperado de <http://www.eera-ecer.eu/ecer->

programmes/conference/ecer-2009/contribution/574/?no_cache=1&cache=1&Hash=4f1297e4c2

- Rivas, J.I., Leite, A.E., y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodríguez-García, P.L., García-Cantó, E., Sánchez -López, C., López-Miñarro, P.A. y Martínez-Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 3-15.
- Rodríguez, V.M. (2003). Las relaciones de convivencia en los centros escolares. Un estudio en centros de la Comunidad de Madrid. *Tendencias Pedagógicas* 8, 143-154.
- Rodríguez, V.M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Rojas-Marcos, L. (2008). *Convivir*. Madrid: Aguilar.
- Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. En H.M. Cooper y L.V. Hedges (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (pp. 232-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez, V., y Ortega, 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.

-
- Sánchez-Lacasa, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032
- Schmitt, N., Sacco, J. M., Ramey, S., Ramey, C., y Chan, D. (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84, 737-753.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A., Taylor, C., y Cardenas, H. (2009, enero). *Exploring below the surface: School climate assessment and improvements as the key to bridging the achievement gap*. Paper presented at the Annual Meeting of the Washington State Office of the Superintendent of Public Instruction, Seattle WA. Recuperado de: <http://resource.tqsource.org/gep/GEPTool.aspx?gid=113>
- Shindler, J., Taylor, C., Cardenas, H., y Jones, A. (2003, abril). *Sharing the data along with the responsibility: Examining an analytic scale-based model for assessing school climate*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, pp. 21–25. Recuperado de: <http://resource.tqsource.org/gep/GEPTool.aspx?gid=113>
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sindic De Greuges de Catalunya (SDGDC) (2006). *Convivencia i conflictos als centres educatius. Informe extraordinari*. Barcelona: Publicaciones del Sindic De Greuges de Catalunya. Recuperado de: <http://www.sindic.cat/es/page.asp?id=20>

-
- Sindic De Greuges de la Comunitat Valenciana (SDGDCV) (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana. Recuperado de: http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf
- Skiba, R.J., Simmons, A.B., Peterson, R., y Forde, S. (2006). The SRS safe schools survey: A broader perspective on school violence. In S.R. Jimerson y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157-170). London: Lawrence erbiun associates.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Smith, P.K. (Ed.) (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London y New York: Routledge Falmer.
- Smith, P., y Sharp, S. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.
- Smith, P.K., y Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., y Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.

-
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs, Michigan State University*, 31, 1-10.
- Teixidó, J. (2007). El plan de convivencia: hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez Fuentes, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 237-246). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Torrego, J.C. (1998). Referentes para el análisis de la problemática de la convivencia, *Organización y Gestión Educativa*, 4, 29-31.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C., y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza ensayo.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Trianes, M^a.V., y Muñoz, A. (1994). *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación.
- Trianes, M^a.V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- 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, M^a.V., Sánchez, A., y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los

-
- profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.
- Tsui, K. T., y Cheng, Y. CH. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249- 268.
- Tukey, J. W. (1953). *The problem of multiple comparisons*. Unpublished manuscript: Princeton University.
- Unnever, J.D., y Cornell, D. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- Van den Berg, Y.H., Segers, E., y Cillessen, A.H. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: a field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 40(3), 403-12. doi: 10.1007/s10802-011-9567-6
- Verkuyten, M., y Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberic Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Ed.), *Bullying: an International Perspective* (pp. 35-52). London: David Fulton Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viguer, P., y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345–359.

-
- Viguer, P., y Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia. Una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23(1), 105-118.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. NY: The Free Press.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., y Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 28(1), 7-24. doi:10.1037/spq0000002
- You, S., O'Malley, M., y Furlong, M. J. (2012). *Brief California School Climate Survey: Dimensionality and measurement invariance across teachers and administrator*. Manuscript submitted for publication. Recuperado de http://web.me.com/michaelfurlong/HKIED/Welcome_files/MJF-CSCS-Nov7.pdf

-
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., y Law, P. (2012). Bullying among children with Autism Spectrum Disorders: Parents' perspectives on the influence of school factors. *Behavioral Disorders*, 37(3), 179-191.
- Zhu, C., Devos, G., y Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.
- Zimmerman, D.W. (1997). A note on interpretation of the Paired-Samples t Test. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 349-360.

Anexos

Anexo 1.

Ítems de la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Del Rey et al., bajo revisión)

1. Los/as maestros/as se llevan bien entre ellos/as
 2. He tenido miedo de venir a la escuela
 3. Dentro del centro hay problemas de vandalismo
 4. Hay buenas relaciones entre maestros/as y alumnos/as
 5. os/as alumnos/as nos llevamos bien
 6. Algún/a compañero/a me ha golpeado
 7. Los padres se llevan bien con los/as maestros/as
 8. Hay peleas en las que la gente se pega
 9. Aprendo
 10. Las familias del alumnado se implican en las actividades
 11. Algún/a compañero/a me ha insultado
 12. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito
 13. Hay niños/as que no dejan dar clase
 14. Los/as maestros/as son respetados
 15. Me he sentido amenazado/a
 16. Hay alumnos/as que no respetan las normas
 17. Me uno a las actividades que realizan los demás
 18. Los/as maestros/as son ejemplo de buenas relaciones
 19. Me han robado
 20. Hay niños/as que siempre están metidos/as en peleas
 21. Los/as maestros/as evitan que nos burlemos unos de otros
 22. Me he sentido excluido/a, aislado/a o rechazado/a por compañeros/as
 23. Los/as maestros/as sólo explican para los/as listos/as de la clase
 24. Algunos/as alumnos/as destrozan el material y las instalaciones
 25. Los/as maestros/as nos ayudan a resolver nuestros problemas
 26. Mis compañeros/as se interesan por mí
 27. Mis maestros/as me ayudan cuando lo necesito
 28. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás
 29. Dejo trabajar a los/as demás sin molestarlos/as
 30. He golpeado a algún/a compañero/a
 31. Sólo cumplo las normas que me convienen
 32. Las normas de los/as maestros/as son injustas
 33. Caigo bien entre mis compañeros/as
 34. Pido la palabra y espero turno para hablar
 35. He excluido o rechazado a algún/a compañero/a
-

-
-
36. Mis padres se llevan bien con mis maestros/as
 37. Veces castigado
 38. Me gusta trabajar en grupo
 39. Cumplo las normas
 40. Hay maestros/as que castigan siempre a los mismos
 41. Los/as maestros/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar
 42. Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan
 43. Interrumpo la clase porque me aburro
 44. He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona
 45. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta
 46. Siento que tengo amigos/as
 47. Me aburro
 48. Los/a maestros/as hacen actividades son aburridas
 49. He insultado a algún/a compañero/a
 50. Hay niños/as a los que los maestros/as les tienen manía
-



Anexo 2. Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria: factores personales y contextuales

A. Información sobre ti:

Este cuestionario es totalmente anónimo, es decir, no tienes que poner tu nombre, pero necesitamos que completes los datos que aparecen a continuación:

Centro: _____

Curso: _____ Localidad: _____

Sexo: Chico Chica

Gitano/a: Sí No

País de nacimiento: _____

Si no naciste en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí? _____ años

¿Te sientes diferente de los demás por ello? Sí No

¿Con quién vives? (Puedes marcar más de una casilla)

Padre Madre Hermanos ¿cuántos? _____ Hermanas ¿cuántas? _____

Otras personas ¿quiénes? _____

¿Tienes más hermanos o hermanas que no vivan contigo? Dinos cuántos _____

¿Tienes hermanos o hermanas en este Colegio? Sí No ¿Cuántos? _____

¿En qué trabaja tu padre? _____

¿En qué trabaja tu madre? _____

Lee detenidamente el siguiente texto, antes de contestar las escalas:

Con este cuestionario se pretende conocer cuáles son tus relaciones con los demás y los sentimientos que tienes sobre ellos. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionéis, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros. La información que nos dais, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar soluciones adecuadas, porque sólo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

B. Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas & Ortega).

1.- Piensa en tu centro y tu clase y señala tu grado de acuerdo:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Dentro hay problemas de vandalismo (destrozos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay peleas en las que la gente se pega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos y alumnas nos llevamos bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los maestros y maestras se llevan bien entre ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay buenas relaciones entre maestros y alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los padres se llevan bien con los maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las familias del alumnado se implican en las actividades (reuniones, cursos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las maestras y maestros son respetados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maestras y maestros ejemplo de buenas relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los maestros evitan que nos burlemos de otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos ayudan a resolver nuestros problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacen actividades aburridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sólo explican para los listos de la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valoran mi trabajo y me animan a mejorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis compañeros y compañeras se interesan por mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las normas de los maestros son injustas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay maestros que castigan siempre a los mismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay alumnos y alumnas que no respetan las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.- Piensa en cuántas veces suceden las siguientes situaciones en tu centro:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Hay niños/as a los que los maestros/as les tienen manía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay niños/as que no dejan dar clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay alumnos/as que no respetan las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay niños/as que siempre están metidos en peleas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algunos alumnos destrozan el material e instalaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.- A ti, en tu vida personal, cuántas veces te suceden o piensas que:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Interrumpo la clase porque me aburro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que tengo amigos y amigas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me uno a las actividades que realizan los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pido la palabra y espero turno para hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres se llevan bien con mis maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi familia participa en actividades del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumplo las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me aburro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto la opinión de los demás aunque no la comparto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tenido miedo de venir a la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún/a compañero/a me ha golpeado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún/a compañero/a me ha insultado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido amenazado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me han robado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Me he sentido excluido, aislado o rechazado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He insultado a algún/a compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He golpeado a algún/a compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He excluido o rechazado a algún/a compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He amenazado o metido miedo a otra persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sólo cumplo las normas que me convienen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He sido castigado desde que empezó el curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Escala de factores personales y contextuales.

4.- Señala si te sientes identificado o no con las siguientes frases:

	Sí	No
Me rechazan por mi forma de ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si me veo en apuros sé que tengo amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si alguien se siente solo intento ayudarle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.- Piensa en tu centro y señala tu grado de acuerdo:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Se realizan actividades extraescolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponemos de los materiales necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay conflictos que se quedan sin resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay buena convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.- Piensa en tu casa y tus padres y señala tu grado de acuerdo:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Siento que en mi casa las mismas cosas hay veces que son permitidas y otras prohibidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He participado en las normas y decisiones que se toman en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Muchísimas gracias por tu colaboración!





Córdoba, 2013