
Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas

Relations between some Preventive Actions on Peaceful Coexistence at School in Centers of Good Practices

RAMÓN TIRADO MORUETA

Universidad de Huelva
rtirado@dedu.uhu.es

SARA CONDE VÉLEZ

Universidad de Huelva
sara.conde@dedu.uhu.es

Resumen: Este artículo presenta un estudio cuyo objetivo es comprobar desde una perspectiva estructural la influencia de un conjunto de medidas en la reducción de problemas de convivencia: faltas injustificadas de puntualidad y asistencia, de respeto, daños a las instalaciones y pertenencias, maltrato entre compañeros, y relaciones entre miembros de la comunidad escolar (Díaz Aguado et al., 2010). Se toma una muestra de centros con amplia experiencia en la gestión de la convivencia en Andalucía (España), aplicando escalas de medida sometidas a análisis de fiabilidad y validez de constructo. Los resultados permiten corroborar los efectos positivos de la "formación de la comunidad escolar", "la educación en el conflicto" y "el aula de convivencia" sobre la reducción de los problemas, si bien, en distinta medida dependiendo de la naturaleza preventiva de las acciones.

Palabras clave: convivencia escolar; gestión de la convivencia escolar; problemas de convivencia; mediación de conflicto.

Abstract: This paper presents a study whose objective is verifying from a structural perspective the influence of a set of measures to reduce such problems (unexcused absences punctuality and attendance, disrespect, damage to facilities and property, bullying and relationships between members of the school community). The sample is composed of 46 centers which belong to the "Red School: Space of Peace" in Andalusia (Spain). As instruments of measurement scales are developed "ad hoc", submitted to reliability analysis and theoretical and construct validity. Furthermore, structural equation model confirms the positive effects of the "formation of the school community", "education in conflict" and "peer mediation classroom". Moreover, in the equation, the rates show a closer correlation between the primary character actions as "education in the conflict" and "formation of the school community" that with regard to "peer mediation classroom".

Keywords: community life at school; management of community life at school; problems of coexistence; conflict mediation.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de convivencia escolar son un fenómeno frecuentemente analizado desde informes nacionales como el Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), como a través de estudios transnacionales como el de Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras (2007). En todos ellos se destacan como principales problemas de convivencia (Andrés y Barrios, 2009; Fernández-Enguita, 2007; Pérez de Guzmán y Amador, 2011): conductas disruptivas, consideradas como aquellas acciones que dificultan el normal desarrollo de las clases; indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado; problemas relacionales entre el alumnado, aquí se puede incluir vandalismo, daños materiales, extorsiones, agresiones, violencia física, etc.; falta de implicación familiar; desmotivación y desinterés académico, tanto por parte del alumnado como del profesorado; absentismo; el hecho de ser percibido diferente; entre otros. La prevención de problemas de convivencia viene subrayado en los Proyectos Educativos de Centro y en los Planes de Convivencia desde un enfoque estructural, en ambos documentos se expresa la necesidad de favorecer la convivencia escolar y adoptar medidas preventivas.

Por otra parte, las respuestas ofrecidas por las Administraciones y por los centros educativos están orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia desde la concepción de la escuela como una organización que convive con el conflicto. La prevención, entendida como el conjunto de actuaciones sociales anticipadas, cobra una importancia fundamental en la actualidad, a fin de evitar situaciones indeseables y a promover un contexto que favorezca la igualdad y la convivencia pacífica en el entorno educativo (Luengo y Moreno, 2008).

En este sentido, tras revisar literatura científica y normativa al respecto, se distinguen tres niveles de prevención según las estrategias adoptadas. A saber:

- Prevención primaria, aquí se encuentran aquellas estrategias para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden. Este tipo de intervención promueve la participación de todo el alumnado, y toda la plantilla del centro y parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente efectiva (Aber, Jones, Brown, Chaundry y Samples, 1998; Grossman et al., 1997; Olweus, 1993).
- Prevención secundaria, implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos.
- Prevención terciaria, son medidas centradas en individuos con problemas es-

tablecidas y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos.

Han sido muchos los estudios centrados en alguna de las anteriores acciones preventivas (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández, y Molero, 2011), en cambio, y a pesar de tratarse de un fenómeno que requiere un tratamiento integral, apenas existen estudios empíricos que aborden de forma estructural el análisis del fenómeno. En este sentido, este estudio se propone analizar desde un planteamiento estructural tres de los tipos de medidas que coexisten en la gestión de la convivencia escolar, con el ánimo de identificar la influencia que tienen sobre la reducción de problemas de convivencia y como se modulan entre sí. A continuación se presentan cada una de las medidas analizadas.

FORMACIÓN DE DOCENTES Y FAMILIA

En general, puede afirmarse como una línea de actuación preferente, la implantación de un modelo pedagógico entendido desde la atención a la diversidad y el aprendizaje cooperativo, desde la profundización en la educación en valores, con la presencia de técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, en el que las familias se impliquen en las tareas educativas, orientado desde la autonomía pedagógica, y comprometido con la formación permanente del profesorado (García y López, 2011: 535).

Un modelo educativo de esta naturaleza pasa por la formación de la comunidad escolar; discentes, familiares y docentes. Ortega, Romera y Del Rey (2005) ofrecen una serie de claves para una respuesta preventiva a la violencia escolar, entre las que destaca la formación del profesorado. Este elemento se convierte en uno de los pilares fundamentales para dar respuesta a la violencia escolar y promover la convivencia. Estudios como el de Pérez, Amador y Vargas (2011) comprueban los efectos de la investigación – acción sobre la gestión de los conflictos por parte del profesorado, permitiendo que se constituyan en agentes del cambio socioeducativo, capaces de detectar y prevenir problemas. Asimismo, el trabajo realizado por Puzic, Baranovic y Doolan (2011) sobre una muestra de 370 alumnos y 295 maestros y directores de centro pone de manifiesto que, entre otros aspectos, el insuficiente desarrollo profesional de los docentes en la resolución de conflictos, y los problemas en el entorno familiar son factores que afectan negativamente al clima escolar e inciden en los conflictos (Puzic, Baranovic, y Doolan, 2011).

De todo ello se deduce las siguientes debilidades y fortalezas:

Debilidades: a) demanda tiempo para su diseño, para su aplicación, *para pruebas*

y *adecuaciones*; b) no hay recetas infalibles; c) depende de las características de cada centro.

Fortalezas: a) pensar y planificar las acciones con todos los actores implicados; b) contar con disponibilidad horaria; c) contar con espacios de encuentros; c) proponer actividades y acciones factibles.

EDUCAR EN EL CONFLICTO

Se muestra cada vez más evidente la necesidad de crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas. Igualmente, los conflictos entendidos como fenómenos sociales son oportunidades (Bodine y Crawford, 1998), que pedagógicamente aprovechadas permiten el desarrollo de competencias para ejercer una ciudadanía activa, crítica y en permanente crecimiento.

Ya se puso en evidencia en el meta-análisis realizado por Johnson y Johnson (1996) de investigaciones en resolución de conflictos y los programas de mediación entre pares, así como en estudios más recientes como los de Hendry (2010), Karp y Breslin (2001), Kane et al. (2007), Maxwell (1989) y Stevahn (2004), que la resolución de conflictos y los programas de mediación entre compañeros parecen ser eficaces para enseñar a los estudiantes habilidades de negociación y procedimientos de mediación, incluso después de la capacitación, tienden a seguir utilizando estas estrategias de conflicto, que generalmente conducen a resultados constructivos, lo que llega a suponer una reducción del número de conflictos alumno-alumno relatados por los maestros y administradores, lo que en consecuencia logra reducir el número de expulsiones (Burton, 2012; Johnson y Johnson, 1996).

En este tipo de escenarios, las técnicas de resolución de conflictos se pueden abordar desde distintas técnicas y modelos de intervención existentes, los más conocidos son: El consenso, la mediación, la conciliación, el arbitraje, el arreglo normativo y el facilitador (Tuvilla, 2004b: 60) todos ellos, adquieren protagonismo frente al sistema sancionador que resuelve los conflictos exclusivamente en base a sanciones reguladas en los reglamentos de régimen interno de los centros (Peligero, 2010: 14).

La mediación se basa en un aprendizaje y comporta la consolidación de actitudes democráticas, al suponer un proceso creativo y de autorresponsabilidad, y al promover la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes en conflicto (De Armas, 2003). Al recaer la gestión del conflicto en el diálogo, se ha caracterizado por ser un proceso educativo, en el que destacan los principios de voluntariedad en la participación, de imparcialidad y neutralidad de la persona

mediadora, de confidencialidad o reserva de las sesiones y de relevante implicación personal y directa de las partes, al fomentarse su capacidad colaborativa y concederse el poder de decisión a ellas (Villagrasa, Vizcarro y Ravetlat, 2008).

La mediación además de favorecer una disminución de las sanciones y las medidas disciplinarias en el centro educativo, fomenta una metodología que contribuye a la mejora de la convivencia pacífica en ese entorno (Villagrasa, 2012: 164). En este sentido, se impone progresivamente como una vía adecuada para la gestión de los conflictos, desde su consideración pedagógica y la satisfacción que se deduce del natural cumplimiento de los acuerdos asumidos y consensuados directamente entre las personas en conflicto, facilitando su relación mediante la recomposición de intereses.

Educar en el conflicto significa educar para la convivencia pacífica y ofrecer la oportunidad de generar un clima de diversidad, creatividad y respeto en el que sea posible la creación de conocimiento compartido (Boqué, 2006). Es por ello que la gestión positiva del conflicto requiere la utilización de ciertas habilidades, procedimientos y técnicas entre las que se destaca la mediación, que ofrece la posibilidad de describir el conflicto, entenderlo desde los diferentes puntos de vista e identificar acuerdos, opciones y posibles soluciones (Alzate y Merino, 2011).

Por lo tanto, entre las debilidades y fortalezas de la mediación, de acuerdo con Carrasco, Hernández, y Ripoll, (2012) cabe destacar las siguientes:

Debilidades: a) la mala utilización por parte de algunos alumnos de esta técnica para evitar las sanciones convencionales; b) irresponsabilidad e inmadurez para ejercer el rol de mediador; c) reforzar la estabilidad de esta medida y, d) que sólo se trabaja de manera superficial por medio de las sesiones de tutorías.

Fortalezas: a) promueve la comunicación interpersonal; b) la práctica de las habilidades sociales y de control emocional; c) resuelve la mayor parte de los problemas de convivencia.

LAS “AULAS DE CONVIVENCIA” COMO MEDIDA CORRECTORA

Una de las medidas presentadas y regulada tanto en el Decreto de Convivencia 19/2007 como en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes de Andalucía, es la creación de aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Sin contradecir lo mencionado anteriormente, se interpreta que el aula de convivencia es una medida preventiva si está gestionada con un conjunto integral y equilibrado de acciones preventivas.

En estas aulas de convivencia, por lo tanto, se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas. Serrano, Tormo y Granados (2011: 8) tras los resultados obtenidos de un programa piloto sobre la implantación de las aulas de convivencia en diversos centros educativos de la Comunidad Valenciana, hace notorio que el buen funcionamiento de las Aulas de Convivencia en estos centros ha puesto de manifiesto la utilidad de los materiales elaborados para lograr disminuir las conductas que alteran la convivencia escolar.

En definitiva, las aulas de convivencia resultan una novedosa alternativa para propiciar el desarrollo de actividades alternativas para aquellos alumnos o alumnas que, por presentar comportamientos disruptivos, se ven privados/as de continuar con el curso habitual de sus clases. Son una herramienta de trabajo para la formación del alumnado en convivencia, creando espacios de reflexión ante las actitudes disruptivas y fomentando actitudes empáticas (Serrano, Tormo, y Granados, 2011: 8).

Entre las fortalezas y debilidades del aula de convivencia se destacan las siguientes:

Fortalezas: a) generar un espacio de reflexión; b) planificar y organizar los horarios y recursos del aula; c) programar acciones didácticas; d) contar con personal responsable del aula; e) definir los principios de actuación pedagógica del aula.

Debilidades: a) convertirla en un espacio donde el alumnado va “a pasar el rato”.

A partir de este planteamiento y tras la revisión de diferentes acciones preventivas se formulan los siguientes interrogantes que centra la investigación: ¿qué tipos de acciones preventivas tienen más presencia en los centros educativos? ¿qué relación existe entre ciertas medidas preventivas y la satisfacción del personal, de las familias, y la reducción de conductas problemáticas? ¿qué tipo de influencia tienen las medidas preventivas sobre la reducción de conductas problemáticas y la satisfacción de familiares y profesorado?

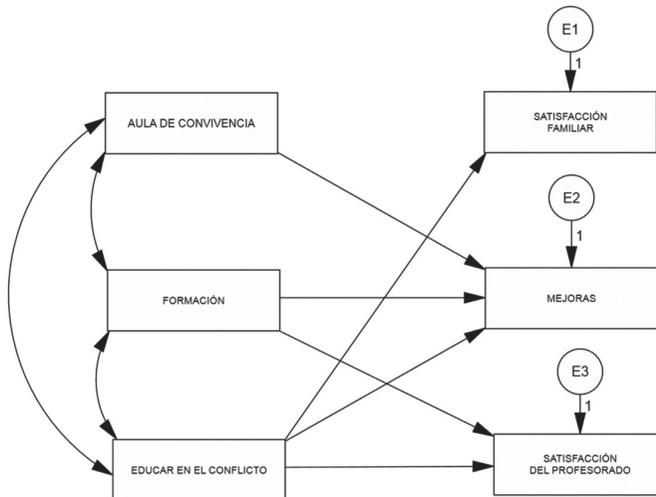
Como en cierta medida se ha puesto de manifiesto en esta introducción, el fenómeno de la convivencia escolar es complejo, multidimensional y requiere un enfoque global. Sin embargo, la mayoría de los estudios abordan el tema atendiendo a problemáticas específicas y desde programas de intervención parciales, lo cual es necesario para el desarrollo de un conocimiento en profundidad de los fenómenos. No obstante, faltan estudios que presenten un enfoque estructural que permita corroborar desde una mirada global los hallazgos y logros en este campo de estudio. Y es en este panorama desde donde surge esta investigación, tratando de aportar una visión estructural de las relaciones e influencias entre medidas de prevención y resultados en la convivencia escolar.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Los objetivos que se plantean en este estudio son los siguientes:

1. Conocer la presencia de las siguientes acciones para la prevención de problemas de convivencia escolar en centros experimentados en la gestión de la convivencia: educar en el conflicto, formación de docentes y familias, y aula de convivencia.
 2. Explorar la proximidad entre las medidas preventivas seleccionadas, la satisfacción del personal, de las familias, y la reducción de conductas problemáticas.
 3. Conocer como correlacionan entre sí las medidas preventivas seleccionadas según la naturaleza de las mismas.
 4. Confirmar la influencia positiva de las medidas preventivas sobre la reducción de conductas problemáticas y la satisfacción de familiares y profesorado.
- En relación con el segundo de los objetivos, se presenta el modelo teórico, amparado en los planteamientos precedentes, que se somete a contraste empírico en centros de educación secundaria de Andalucía, con amplia experiencia en la gestión de la convivencia escolar (Figura 1).

Figura 1. Modelo estructural a confirmar



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, según el modelo de referencia, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

Hipótesis 1 (H_1): Las medidas preventivas tienen distinto carácter según su naturaleza primaria, secundaria o terciaria.

Hipótesis 2 (H_2): Las medidas preventivas pronostican, en distinta medida, la satisfacción de familias y docentes con el plan de convivencia, así como la reducción de problemas de convivencia.

MÉTODO

El método seguido en esta investigación es hipotético deductivo, descrita la hipótesis de partida y descritos los objetivos se presenta cada una de las fases utilizadas en esta investigación. A saber: muestra, descripción de los instrumentos de recogida de datos, y técnicas de análisis de datos que permiten un tratamiento integral de los datos y permitan una visión global del fenómeno estudiado.

Muestra

Para la selección de la muestra, se ha utilizado un muestreo intencional adoptando la antigüedad y experiencia como criterio objetivo. Concretamente la muestra se compone de 46 centros de educación secundaria de Andalucía integrados en la red “Escuela: Espacio de Paz” durante un periodo superior a 8 años.

Para la recogida de datos se optó por tomar como informantes a 46 profesores y 46 familiares que participan en las Comisiones de Convivencia de los centros de Educación Secundaria seleccionados.

Procedimiento, Instrumentos y Variables

Para la recogida de datos se elaboran seis escalas ad hoc (ANEXO I). A saber: “Educación en el conflicto”, “formación de la comunidad escolar”, “aula de convivencia”, “satisfacción familiar”, “satisfacción del profesorado”, y “reducción de problemas de convivencia”.

A continuación se ofrece una explicación de cada una de las escalas que conforma el instrumento así como la fuente de donde se ha extraído el contenido del mismo.

Escala “Educar en el conflicto”

La escala tiene como objetivo medir la cultura del centro en una educación en y desde el conflicto, e incluye variables agrupadas en las siguientes dimensiones: a) principios metodológicos para una cultura de paz (Tuvilla, 2004a); y b) mediación de los conflictos (Boqué, 2005; 2006; Tuvilla, 2004b; Mitchell, 1997) (Tabla 2).

Escala “Aula de Convivencia”

Esta escala mide la organización del aula de convivencia (Orden de 20 de junio de 2011; Decreto 19/2007). Contiene variables agrupadas en las siguientes dimensiones: a) planificación del aula; b) roles asignados; y c) organización del aula y actividades (Tabla 3).

Escala “Formación de la comunidad”

La escala mide la formación de la comunidad escolar, profesores y familiares, para una convivencia pacífica (Orden de 20 de junio de 2011; Decreto 19/2007). Las variables que incluye se agrupan en dos dimensiones: a) organización e impulso de la formación de docentes y familiares; y b) acciones formativas e implicación de la comunidad (Tabla 4).

Escala “Satisfacción docente”

Mide la satisfacción del profesorado con respecto a los resultados del plan de convivencia, su organización, actividades y participación (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2010) (Tabla 5).

Escala “Satisfacción de las Familias”

Mide la satisfacción de los familiares con respecto a los resultados del plan de convivencia, su organización y actividades (Díaz Aguado et al., 2010) (Tabla 6).

Escala “Efectos”

Esta escala mide los efectos del plan de convivencia sobre la reducción de los diferentes tipos de problemas de convivencia: faltas injustificadas de puntualidad y asistencia, de respeto, daños a las instalaciones y pertenencias, maltrato entre com-

pañeros, y relaciones entre miembros de la comunidad escolar (Díaz Aguado et al., 2010) (Tabla 7).

Cada una de las escalas queda integrada por una serie de indicadores a valorar a través de una escala tipo likert con valores comprendidos entre 1 y 4, siendo 1 nada, 2 algo, 3 bastante y 4 mucho, incluyendo también la opción no sabe/no contesta.

Para la validación teórica se toman dos medidas:

- La revisión de literatura científica, experiencias, normativa y los planes experimentados sobre las acciones preventivas de estudio.
- Juicios de Expertos. Se procedió a la revisión de las escalas, por parte del grupo de expertos, valorando la pertinencia de los indicadores en cada una de ellas.

El proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala se describe más adelante.

Para el análisis de los datos se utilizó el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM en adelante) y la modelización de ecuaciones estructurales.

El ACM permite sobre la base de todas las modalidades de respuesta identificar varios factores que conforman los ejes de un plano o varios, tantos como factores se deseen combinar, en los que se pueden identificar conglomerados. El análisis exploratorio de estos conglomerados permitirá detectar interpretativamente asociaciones entre modalidades de respuesta y, en consecuencia, entre variables.

En una segunda fase, mediante el modelaje de ecuaciones estructurales se podrá confirmar las relaciones interpretadas en el ACM. Este tipo de análisis se basa en que toda teoría implica un conjunto de correlaciones, y si tal teoría es válida debe ser posible reproducir los patrones de correlación (supuestos) en datos empíricos. El programa utilizado para el modelaje es Amos 18.0.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A continuación se van a mostrar los resultados atendiendo a los objetivos propuestos. En primer lugar, se describe todo el proceso de validación de las escalas utilizadas. En segundo lugar, se describe el tratamiento interpretativo con una finalidad exploratoria a través del ACM. Con este análisis se pretende explorar la proximidad entre las variables estudiadas. En segundo lugar, se presenta el ajuste del modelo teórico a los datos a través del modelaje de la ecuación estructural.

Análisis preliminar

El proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala se describe a continuación. Si bien, es preciso indicar que los índices de fiabilidad de cada escala se han obtenidos tras eliminar aquellos elementos que poseen índices de correlación elemento-total corregida inferior a 0.500, y que a su vez afectaban negativamente a los valores de Alfa, y aumentaban el valor de la varianza de la escala.

Asimismo, los altos índices KMO de las escalas, con valores comprendidos entre 0.738 y 0.900, permiten concluir la conveniencia del análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de todas las escalas, tiene un índice de significación < 0.001 , por lo que los análisis factoriales pueden aplicarse.

Análisis de la validez de constructo

Para el análisis de la consistencia interna de cada constructo (escala de medida) se analizan las siguientes propiedades (Tabla 1):

- Unidimensionalidad. En primer lugar se comprueba que los indicadores que integran cada constructo son unidimensionales. Se realiza un análisis de componentes principales para cada constructo y se aplica el criterio de Kaiser (1960), es decir que solo para el primer componente principal el valor propio es mayor que 1. Otro dato relevante es que el primer componente explique la mayor parte de la varianza. Los resultados del análisis muestran que los autovalores del primer componente superan ligeramente a 1. No obstante, el primer componente en todos los factores explica valores de la varianza próximos o superiores al 50%.
- La fiabilidad. Mide la consistencia de los indicadores que forman el constructo, es decir, que los indicadores están midiendo lo mismo. Se calcula el Alpha de Cronbach, y la fiabilidad compuesta que oscilan entre 0 (ausencia de homogeneidad) y 1 (máxima homogeneidad). Ambas propiedades alcanzan valores superiores al recomendable (>0.70) en todos los constructos, estando comprendidos entre 0.86 y 0.97.
- Validez convergente. Mide el grado en el que los indicadores reflejan el constructo, es decir, miden lo que se propone medir. Para ello, se utiliza: a) el promedio de la varianza extraída, siendo el valor mínimo recomendado 0.5.; y b) la carga del factor, es decir, los indicadores que componen el factor, siendo recomendable que la varianza de cada indicador supere 0.5. Los valores del promedio de la varianza se aproximan al 50%, o bien, lo superan, obteniéndose

se valores comprendidos entre 44.34% (“mejoras”) y 78.12% (“aula de convivencia”). En cuanto a la carga de cada factor, todos los indicadores de cada constructo superan el 0.50.

- Validez discriminante. Implica que cada constructo debe ser significativamente diferente del resto de los constructos que configuran el modelo teórico sometido a contraste. El criterio para verificar la validez discriminante es que la raíz cuadrada del promedio de la varianza extraída del constructo sea mayor que la correlación entre ese constructo y todos los demás. En este caso, la raíz cuadrada del promedio de la varianza de cada factor tiene valores superiores al de sus correlaciones con el resto de factores.

Tabla 1. Valores de las propiedades de consistencia interna de cada constructo

CONSTRUCTO	UNIDIMENSIONALIDAD		VARIANZA EXPLICADA		FIABILIDAD		PROMEDIO DE LA VARIANZA EXTRAÍDA	
	AUTO-VALORES PARA EL 1 ^{ER} Y 2 ^O COMPONENTE		POR EL 1 ^{ER} Y 2 ^O COMPONENTE		ALFA DE CRONBACH	FIABILIDAD COMPUESTA	AVE	RAÍZ DE AVE
EDUCAR EN EL CONFLICTO	11.195	1.639	55.974	8.194	0.956	0.961	55.98	0.7482
AULA DE CONVIVENCIA	9.345	1.026	71.888	7.890	0.964	0.975	78.12	0.8839
FORMACIÓN	4.560	1.293	50.666	14.370	0.870	0.911	46.09	0.6789
SATISFACCIÓN FAMILIAS	4.829	1.161	53.657	12.898	0.887	0.921	48.11	0.6936
SATISFACCIÓN DOCENTE	5.373	1.267	48.843	11.519	0.890	0.924	52.92	0.7275
MEJORAS	5.752	1.248	52.291	11.348	0.903	0.916	44.34	0.6659

Fuente: Elaboración propia

Resultados de escalas

A continuación se muestran las cargas factoriales de cada una de las escalas. Como puede observarse las variables que conforman cada factor poseen cargas altas.

Tabla 2. Carga del factor “Educar en el Conflicto”

	MATRIZ DE COMPONENTES
Se concreta un protocolo de actuación	.540
Se establecen los mecanismos de seguimiento y evaluación	.521
Se forma al personal en mediación pacífica de conflictos	.506
Se forma al personal en habilidades sociales e inteligencia emocional	.523
Se forma al personal en Educación para la paz	.493
Se impulsa el intercambio de experiencias entre centros	.517
Se elaboran materiales propios en relación con la convivencia	.604
El material está organizado, clasificado y accesible para el profesorado	.646
Se hacen actividades de acogida para informar sobre las normas de convivencia	.586
Se estimula la participación de las familias en la vida del centro	.599
Se trabaja el desarrollo de habilidades emocionales y de competencia social	.521
Se favorece en el aula la participación activa de los estudiantes	.638
Se favorece en el aula la atención a la diversidad	.532
Se realizan actividades que faciliten la reflexión del alumnado	.624
Se hacen actividades que mejoren la actitud del alumno/a	.666
Las actividades son adaptadas en función de las características del alumnado	.588
El tutor analiza junto a la familia el progreso y cumplimiento de los acuerdos	.606
Se acuerdan encuentros periódicos entre tutor y familiares para el seguimiento	.587

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Carga del factor “Aula de Convivencia”

ITEMS	CARGA DEL FACTOR
Se definen los principios de actuación pedagógica del aula de convivencia	.914
Se establecen las condiciones de acceso	.909
Se establece el procedimiento de derivación	.876
Se planifica la organización del aula y sus recursos	.916
Se definen “requisitos” del profesorado que atienda el aula	.748

ITEMS	CARGA DEL FACTOR
El centro asigna al resto de profesorado tareas de atención y control del aula	.726
Se establece el horario de funcionamiento del aula	.849
El departamento de orientación programa las acciones didácticas	.692
Las personas responsables del aula realizan los seguimientos	.890
El aula de convivencia tiene un tamaño adecuado	.892
El mobiliario está dispuesto de forma que facilita el diálogo y la reflexión	.870
Su ubicación la hace accesible y próxima	.878
Existen materiales suficiente y de calidad para su uso didáctico	.823

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Carga del factor “Formación de la comunidad”

ITEMS	CARGA DEL FACTOR
El equipo directivo establece estrategias e instrumentos para facilitar la participación en la elaboración del Plan	.678
Se identifican las características del profesorado	.621
Se elaboran recursos para la formación en mejora de convivencia escolar	.733
Se impulsa la formación de familiares en mejora de la convivencia escolar	.795
Se impulsa el intercambio de experiencias entre centros	.631
Se han realizado programas de formación del profesorado en convivencia	.612
El personal se implica en las acciones formativas para la mejora de la convivencia	.783
Se participa en la celebración de actividades formativas conjuntas	.760
Se realizan acciones formativas para las familias	.738

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Carga del factor “Satisfacción docente”

	CARGA DEL FACTOR
Satisfacción docente respecto al plan de convivencia	.762
„ los resultados del plan	.698
„ la organización	.721

	CARGA DEL FACTOR
„ la participación en la toma de decisiones	.652
„ los compromisos de convivencia	.648
„ la mediación en conflictos	.664
„ las actividades para facilitar la integración y participación del alumnado	.740
„ las actividades para favorecer la relación de las familias y el centro educativo	.719
„ las actividades dirigidas a prevenir la violencia en el ámbito comunitario	.663
„ al grado de consecución de las competencias para convivir	.764
„ al grado de aprovechamiento de las propuestas del plan	.641

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Carga del factor “Satisfacción de las Familias”

	CARGA DEL FACTOR
Satisfacción familiar respecto al clima de convivencia y relaciones humanas	.734
„ los resultados	.673
„ la organización	.672
„ la accesibilidad	.761
„ los horarios	.715
„ la información	.700
„ las actividades para favorecer relaciones centro-familia	.699
„ las actividades para prevenir la violencia en la comunidad	.845
„ las medidas adoptadas de carácter organizativo	.776

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Carga del factor “Mejoras”

	CARGA DEL FACTOR
El Plan de Convivencia ha contribuido a la colaboración entre el alumnado en el aula	.702
„ a reducir las faltas injustificadas de puntualidad	.637
„ „ las faltas injustificadas de asistencia	.657
„ „ los daños en las instalaciones	.866

	CARGA DEL FACTOR
, ,, los daños en las pertenencias	.761
, ,, a reducir los casos de maltrato	.651
, ,, el deterioro grave de las instalaciones	.793
El PC ha contribuido a mejorar las relaciones profesor-alumno	.778
, ,, las relaciones profesor-profesor	.661
, ,, las relaciones profesor-familia	.759
, ,, las relaciones alumno-alumno	.649

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el resultado del análisis de la validez discriminante muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre constructos y el valor de la raíz cuadrada del promedio de la varianza de cada constructo, cumpliéndose las dos condiciones: a) la raíz cuadrada de la varianza de cada constructo el mayor los índices de correlación del constructo y el resto; b) las correlaciones entre los distintos factores que componen el modelo son menores de 0.8 (Tabla 8).

Tabla 8. Análisis de la validez discriminante

	EDUCAR EN EL CONFLICTO	AULA DE CONVIVENCIA	FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD	SATISFACCIÓN FAMILIAR	SATISFACCIÓN DOCENTE	MEJORAS
EDUCAR EN EL CONFLICTO	.748					
AULA DE CONVIVENCIA	.209	.883				
FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD	.393(**)	-.122	.678			
SATISFACCIÓN FAMILIAR	.457(**)	.118	.192	.693		
SATISFACCIÓN DOCENTE	.682(**)	.160	.350(*)	.543(**)	.727	
MEJORAS EN LA CONVIVENCIA	.553(**)	.239	.331(*)	.417(**)	.637(**)	.665

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Análisis de Correspondencias Múltiples

El análisis de correspondencias múltiples se ha realizado sobre un matriz de 98 variables con 490 modalidades de respuestas asociadas. El histograma muestra los cinco factores y la varianza explicada por cada uno de ellos. Se escogen para el análisis los tres primeros factores que alcanzan a explicar un 81.09 % de la varianza (Tabla 9).

Tabla 9. Histograma de los cinco primeros factores

NUMBER	VALUE	PERCENTAGE	ACCUMULATED PERCENTAGE	
1	0.1701	37.31	37.31	*****
2	0.1057	23.18	60.49	*****
3	0.0939	20.6	81.09	*****
4	0.0533	11.69	92.78	*****
5	0.0328	7.19	100	*****

Fuente: Elaboración propia

A continuación se exponen los tres factores obtenidos en el análisis factorial de correspondencias múltiples.

Análisis factorial de correspondencias múltiples

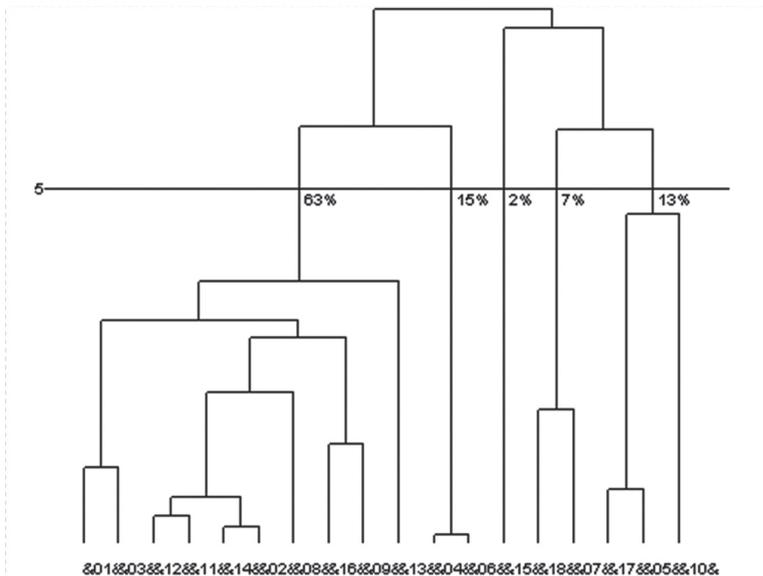
- Factor 1. Satisfacción del profesorado/familias y cultura de educación en el conflicto: Este factor se integra, fundamentalmente, por modalidades de respuesta comprendidas, en la sección negativa, por valores más elevados en variables relativas a la satisfacción del profesorado y familiares con acciones para la promoción de la convivencia, y en la sección negativa, por aquellos valores bajos relativos a una cultura de educación en el conflicto y a la satisfacción de profesores y familia.
- Factor 2. Inexistencia o escasa gestión del aula de convivencia y de acciones de educación en el conflicto: El factor 2 se articula entre la no existencia o desconocimiento de medidas preventivas como el aula de convivencia o la cultura de educación en el conflicto, en la sección positiva del eje, y la escasa gestión de ambas medidas preventivas.
- Factor 3. Medidas preventivas relativas a la educación en el conflicto y el aula de convivencia: En la sección negativa del eje factorial se localizan los valo-

res altos de las variables relativas a medidas preventivas, concretamente se identifican las acciones de educación en el conflicto y el aula de convivencia. Mientras en la sección positiva del eje factorial se sitúan los valores bajos de las variables mencionadas.

Resultados del análisis cluster

Una vez establecidos los tres factores que sintetizan la información más relevante de la interrelación de las variables analizadas, se ha procedido a agrupar los sujetos en función de su afinidad respecto a las variables estudiadas. La clasificación en cinco grupos o clases es la que se ha retenido finalmente por ser la que resultaba de mayor nivel explicativo.

Figura 2. Dendrograma con eje de corte con las cinco clases

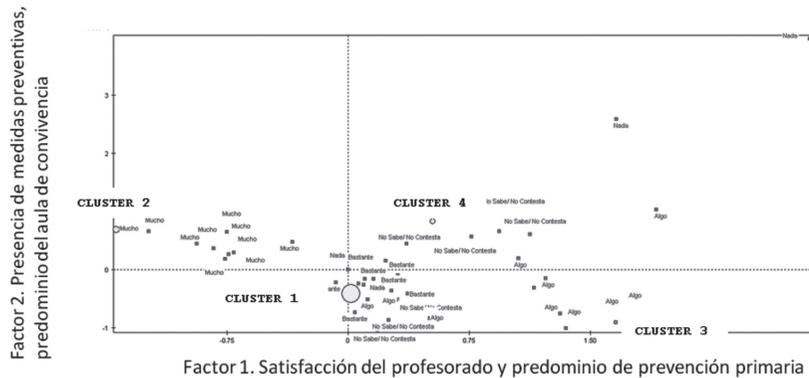


Fuente : Elaboración propia

Tras el análisis factorial, se identifican cinco clusters, entre los cuales se eligen cuatro dado que uno de ellos se corresponde con un sólo caso. Los cuatro clusters se describen a continuación (Figura 2).

- Cluster 1. Satisfacción del personal, y predominio de medidas de prevención primaria. Se trata de una serie de casos (60.87%) en los que el profesorado se manifiesta bastante satisfecho con las medidas para la mejora en los centros educativos. Son centros en los que los indicadores relativos a la educación en el conflicto como medida preventiva alcanza valores altos, y en menor medida la presencia de acciones formativas con la comunidad escolar. Asimismo, los indicadores de gestión del aula de convivencia están menos presentes y tiene valores medios.
- Cluster 2. Altos niveles de satisfacción del personal y predominio de medidas de prevención primaria. Se trata de casos (17.39%) en los que el profesorado se muestra muy satisfecho con las medidas preventivas movilizadas en el centro para la mejora de la convivencia escolar. Existe cierto equilibrio entre el tipo de medidas adoptadas en niveles elevados, apareciendo un ligero predominio de la presencia de medidas de educación en el conflicto, sobre aula de convivencia y formación de la comunidad escolar.
- Cluster 3. Baja satisfacción del personal y bajos niveles en la medidas preventivas primarias ; niveles moderados y altos de gestión del aula de convivencia. Se trata de centros (6.52%) con bajos niveles de satisfacción del personal que, asimismo, carecen de medidas preventivas de carácter primario como la educación en el conflicto, si bien, tiene presencia niveles elevados de medidas de prevención terciaria como la gestión del aula de convivencia.
- Cluster 4. Ausencia de reconocimiento del aula de convivencia con altos niveles de satisfacción del personal y con moderados niveles de medidas preventivas. En este grupo de centros (13.04%) se identifican modalidades de respuesta en las que no se reconoce la presencia del aula de convivencia. Asimismo, aparecen respuestas que indican altos niveles de satisfacción del personal en determinados aspectos de la gestión de la convivencia. También tiene presencia modalidades de respuestas que manifiestan moderados niveles en las medidas más preventivas.

Se ha elegido el factor 1 y el factor 3 para representar el plano factorial y proyectar los clusters (Figura 3). El uso de ambos factores hace más visible la discrepancia entre conglomerados atendiendo a dos grupos de factores de interés en la investigación: la satisfacción con respecto a las medidas preventivas, y la presencia de medidas preventivas de distinto carácter; sean relativas a la educación en el conflicto, relativas a la formación de la comunidad escolar, o el aula de convivencia como medida de prevención terciaria.

Figura 3. Planos factoriales de clusters

Fuente : Elaboración propia

En general, puede advertirse en el plano, atendiendo a los factores que lo configuran, que los mayores valores de la satisfacción del personal y familias, aparecen asociados con altos valores en la gestión de medidas preventivas, sobre todo a nivel primario o secundario. Prueba de ello es la presencia del cluster 2 en la zona del primer cuadrante. Son también elevados los valores en las medidas preventivas del cluster 4, sin embargo, no lo son sus valores de satisfacción. El cluster 3 es que presenta valores más bajos de satisfacción, y en cambio, moderados niveles de gestión del aula de convivencia, coincidiendo en este sentido con el cluster 1. De todo ello se interpreta que el aula de convivencia es una medida preventiva no asociada a la satisfacción del personal y las familias con el plan de convivencia. Si bien, tiene presencia gestionada en un conjunto integral y equilibrado de acciones preventivas.

Modelaje de la Ecuación Estructural

Los elevados índices de varianza explicados en los factores relativos a la Satisfacción familiar (21%), Satisfacción del Personal (47%) y Efectos del Plan de Convivencia (35%) y los índices de regresión y correlación entre los factores incluidos en la ecuación permiten la aceptación del modelo (Figura 4).

Los índices de bondad de ajuste indican que el modelo se ajustó discretamente bien a los datos (Chi-square/df= 2.51; $p>0.01$; CFI=.87; IFI=.88; NFI= .82; TLI= .67).

En el modelo se diferencian dos grupos de elementos, por una parte, los factores identificados con tres tipos de medidas preventivas, y por otra parte, los re-

sultados medidos en términos de satisfacción de familiares y profesores con las medidas desarrolladas y en términos de efectos sobre la reducción de problemas de convivencia. En este sentido, el modelo plantea correlaciones entre las medidas adoptadas, y regresiones o influencias de estas medidas sobre los resultados.

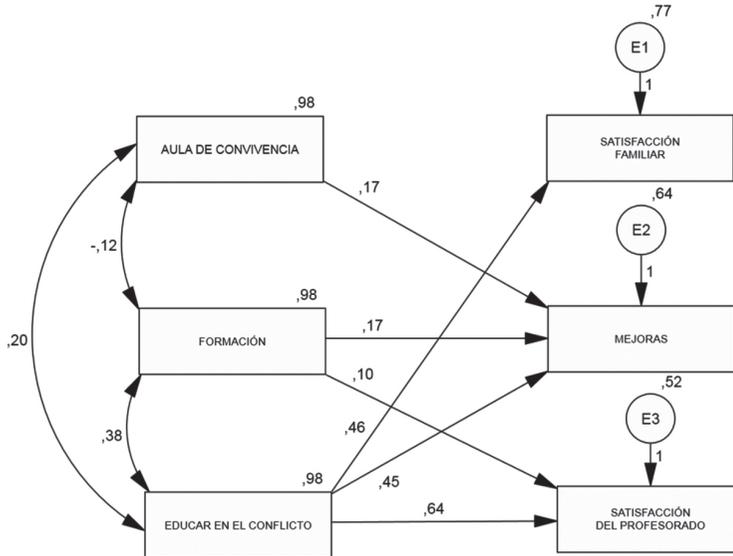
En primer lugar, resulta necesario insistir en el porcentaje de varianza sobre los factores resultados explicada por el modelo, tal y como se indicó anteriormente.

Comenzando con las correlaciones entre factores, se identifica un elevado nivel de correlación entre las medidas de “educación en el conflicto” y la “formación de la comunidad escolar” ($r = 0.39$; $p \leq 0.05$), en menor medida entre “educación en el conflicto” y “aula de convivencia” ($r = 0.21$), y finalmente en sentido inverso entre “formación de la comunidad escolar” y “aula de convivencia” ($r = - 0.12$).

Entrando en el análisis de los índices de regresión entre factores se encuentran los siguientes resultados. A saber:

1. Mientras que la medida “educación en el conflicto” tiene efectos directos y significativos sobre la totalidad de los resultados, el resto de medidas no llegan a tener una influencia significativa sobre los resultados. Tanto la “formación” como el “aula de convivencia” muestran un semejante índice de regresión respecto a la reducción de los problemas, si bien en ninguno de los casos resulta significativo.
2. Respecto al factor “formación de la comunidad escolar”, se puede identificar su influencia sobre la satisfacción del profesorado ($\beta=0.10$, $p=0.41$) y sobre los efectos en la reducción de problemas de convivencia ($\beta=0.17$, $p=0.19$).
3. Respecto al factor “educación en el conflicto”, se confirma que siendo una medida de carácter secundario es la que ejerce mayor influencia sobre los resultados. En concreto tiene una fuerte influencia significativa sobre la satisfacción del profesorado ($\beta=.64$, $p<0.001$) y sobre la satisfacción familiar ($\beta=.46$, $p=0.001$), siendo menor aunque fuerte y directa sobre los efectos en la superación de los problemas de convivencia ($\beta=.45$, $p<0.005$).

Figura 4. Modelo de ecuación estructural



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis del modelo confirma la primera de las hipótesis planteadas, en la que se indica que las medidas preventivas tienen distinto carácter según su naturaleza primaria, secundaria o terciaria. En este sentido, se muestra como las acciones preventivas “formación de la comunidad escolar”, “cultura de educación en el conflicto” y “aula de convivencia” correlacionan entre sí, tanto en sentido directo como inverso, en concordancia con la naturaleza preventiva de la acción, sea primaria, secundaria o terciaria (H_1).

Asimismo, se corrobora la segunda hipótesis en la que se indicaba que las acciones preventivas “formación de la comunidad escolar”, “cultura de educación en el conflicto” y “aula de convivencia” tienen efectos positivos, aunque en distinta medida, sobre la satisfacción del profesorado y familias con las medidas para la promoción de la convivencia escolar, así como sobre la reducción de conductas problemáticas (H_2).

Se pone de manifiesto la fuerza de la influencia positiva del factor “cultura de educación en el conflicto” en los resultados, siendo el único que pronostica un efec-

to significativo. Estos resultados corroboran las evidencias de otros estudios que destacan a la mediación y cultura de educación en el conflicto como el factor que mejor pronostica una reducción de los problemas de convivencia escolar (Hendry, 2010; Kane et al., 2007; Maxwell, 1989; Stevahn, 2004; Burton, 2012; Johnson y Johnson, 1996).

Asimismo, en la ecuación se pone de relieve la proximidad de una “cultura de educación en el conflicto” con la “formación de la comunidad escolar”, a través de la fuerza y valor significativo de la correlación. No resultando así con respecto a la medida “aula de convivencia”. En definitiva, se presenta un progresivo aumento de la distancia entre medidas de prevención, de tal manera que una medida primaria como la “formación de la comunidad escolar”, queda próxima a una medida “puente” entre primaria y secundaria como la “cultura de educación en el conflicto”, y la vez lejos de una medida de carácter terciario como el “aula de convivencia”. Y en este mismo sentido, una medida de carácter terciario queda más próxima a medidas secundarias que primarias. Por tanto, se muestra cierto orden escalonado entre los diferentes tipos de medidas, que pone en evidencia la propia naturaleza de las acciones, unas de naturaleza preventiva y otra, “aula de convivencia”, de naturaleza correctora.

En este sentido, el aula de convivencia no resulta una medida popular entre la comunidad escolar, resultando más satisfactoria para la comunidad medidas de corte más preventivo. No obstante, tiene efectos positivos sobre la reducción de conductas problemáticas. Asimismo, como se manifiesta en el ACM resulta una medida necesaria y próxima a otras medidas en el conjunto de un plan de acciones integral.

Finalmente, no debe olvidarse que los resultados de este estudio no son generalizables dado que la muestra la componen un grupo de centros experimentados en la gestión de la convivencia escolar, por lo que es aconsejable replicar este análisis en otros contextos con muestras aleatorias de mayor tamaño que permitan una mayor generalización de los resultados.

Fecha de recepción del original: 29 de agosto de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 25 de septiembre de 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaundry, N. y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively. Evaluating the effects of a school-based violence

- prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Alzate, R. y Merino, C. (2011). Principios éticos y código de conducta para personas y entidades mediadoras. *Revista DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 33.
- 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*, 1, 205-227.
- Bodine, R. y Crawford, D. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2.
- Burton, B. (2012). Peer teaching as a strategy for conflict management and student re-engagement in schools. *Australian Educational Researcher*, 39, 45-58.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10, 114-119.
- Carrasco, V., Hernández, M. J. y Ripoll, J. (2012). Fortalezas y debilidades de la implantación de un programa de mediación en Educación secundaria. *REOP*, 3(23), 110-120.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 25, del 2 Febrero 2007.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Grossman, D. C., Neckeman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K., Beland, K., Frey, K. y Rivera, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.

- Hendry, J. (2010). Mediation in Schools: Tapping the potential. *International Journal of School Disaffection*, 1, 26-32.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2007). *Restorative practices in Scottish schools*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Karp, D. R. y Breslin, B. (2001). Restorative justice inschool communities. *Youth & Society*, 2, 249-272.
- Luengo, F. y Moreno, J. M. (2008). Modelo de convivencia democrática y comunitaria. *Padres y Maestros*, 313, 9-13.
- Maxwell, J. (1989). Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline. *Conflict Resolution Quarterly*, 2, 149-155.
- Mitchell, C. R. (1997). Conflictos intratables: claves de tratamiento. Documento, 10 de Gernika Gogoratz. Extraído el 29 de septiembre de 2013 de http://www.icab.cat/files/242-117546-DOCUMENTO/Conflictos_Mitchel.pdf
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What Know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 132, del 7 de Julio de 2011.
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2005). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95, 4-14.
- Peligero, A. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Intervención Psicodidáctica en la desadaptación social: IPSE-ds*, 3, 9-17.
- Pérez de Guzmán, V. y Amador, L. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández, R. J. y Molero, 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.
- Puzic, S., Baranovic, B. y Doolan, K. (2011). School Climate and Conflicts in School. *Sociologija i Prostor*, 49, 335-358.

- Serrano, A., Tormo, M. P. y Granados, L. (2011). Las Aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia*, 1, 4-8.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into Practice*, 1, 50-58.
- Tuvilla, J. (2004a). *Guía para elaborar un proyecto Integral de “Escuela espacio de Paz”*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Tuvilla, J. (2004b). *Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Villagrasa, C. (2012). Los conflictos de derecho en el aula y las alternativas de gestión y resolución. *Educatio Siglo XXI*, 2, 149-166.
- Villagrasa, C., Vizcarro, C. y Ravetllat, I. (2008). Mediaciones. Trascendencia de la mediación familiar y comunitaria ante las nuevas dinámicas familiares. En C. Brullet y C. Gómez-Granell (Coords.), *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó-Ciimu, 305-332.

Anexo I. Propuesta de escalas para medir los efectos de acciones preventivas sobre la convivencia escolar

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

0.1. Nombre del centro

0.2. Nº de alumnos/as

03. Nº de profesores/as:

0.4. Ubicación geográfica (escriba una x donde proceda)

Zona centro

Barrio

Extrarradio

0.5. Indique en % el alumnado de origen

Asiáticos

Europeos del Este

Pueblo Gitano

Pueblo Judío

Marroquíes

Africanos

Latinoamericanos

Otros

0.6 Indique nivel económico-cultural de la zona (escriba una x donde proceda)

Alto

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

Medio-alto	
Medio-medio	
Medio-bajo	
Bajo	
0.7 Indique las enseñanzas que imparte el centro	
ESO	
Bachillerato	
Ciclos formativos	

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre acciones preventivas llevadas a cabo para la mejora de la convivencia escolar. Señale con un aspa (x) el grado de acuerdo con ellas, siendo 0 Nada, 1 Algo, 2 Bastante, 3 Mucho, ¿? No sabe, no contesta.

EDUCAR EN EL CONFLICTO

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

1. Se concreta un protocolo de actuación	0	1	2	3	¿?
2. Se establecen los mecanismos de seguimiento y evaluación	0	1	2	3	¿?
3. Se forma al personal en mediación pacífica de conflictos	0	1	2	3	¿?
4. Se forma al personal en habilidades sociales e inteligencia emocional	0	1	2	3	¿?
5. Se forma al personal en Educación para la paz	0	1	2	3	¿?
6. Se impulsa el intercambio de experiencias entre centros	0	1	2	3	¿?
7. Se elaboran materiales propios en relación con la convivencia	0	1	2	3	¿?
8. El material está organizado, clasificado y accesible para el profesorado	0	1	2	3	¿?
9. Se hacen actividades de acogida para informar sobre las normas de convivencia	0	1	2	3	¿?
10. Se estimula la participación de las familias en la vida del centro	0	1	2	3	¿?
11. Se trabaja el desarrollo de habilidades emocionales y de competencia social	0	1	2	3	¿?

12. Se favorece en el aula la participación activa de los estudiantes	0	1	2	3	¿?
13. Se favorece en el aula la atención a la diversidad	0	1	2	3	¿?
14. Se realizan actividades que faciliten la reflexión del alumnado	0	1	2	3	¿?
15. Se hacen actividades que mejoren la actitud del alumno/a	0	1	2	3	¿?
16. Las actividades son adaptadas en función de las características del alumnado	0	1	2	3	¿?
17. El tutor analiza junto a la familia el progreso y cumplimiento de los acuerdos	0	1	2	3	¿?
18. Se acuerdan encuentros periódicos entre tutor y familiares para el seguimiento	0	1	2	3	¿?

AULA DE CONVIVENCIA

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

19. Se definen los principios de actuación pedagógica del aula de convivencia	0	1	2	3	¿?
20. Se establecen las condiciones de acceso	0	1	2	3	¿?
21. Se establece el procedimiento de derivación	0	1	2	3	¿?
22. Se planifica la organización del aula y sus recursos	0	1	2	3	¿?
23. Se definen “requisitos” del profesorado que atienda el aula	0	1	2	3	¿?
24. El centro asigna al resto de profesorado tareas de atención y control del aula	0	1	2	3	¿?
25. Se establece el horario de funcionamiento del aula	0	1	2	3	¿?
26. El departamento de orientación programa las acciones didácticas	0	1	2	3	¿?
27. Las personas responsables del aula realizan los seguimientos	0	1	2	3	¿?
28. El aula de convivencia tiene un tamaño adecuado	0	1	2	3	¿?
29. El mobiliario está dispuesto de forma que facilita el diálogo y la reflexión	0	1	2	3	¿?

30. Su ubicación la hace accesible y próxima	0	1	2	3	¿?
31. Existen materiales suficiente y de calidad para su uso didáctico	0	1	2	3	¿?

FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

32. El equipo directivo establece estrategias e instrumentos para facilitar la participación en la elaboración del Plan	0	1	2	3	¿?
33. Se identifican las características del profesorado	0	1	2	3	¿?
34. Se elaboran recursos para la formación en mejora de convivencia escolar	0	1	2	3	¿?
35. Se impulsa la formación de familiares en mejora de la convivencia escolar	0	1	2	3	¿?
36. Se impulsa el intercambio de experiencias entre centros	0	1	2	3	¿?
37. Se han realizado programas de formación del profesorado en convivencia	0	1	2	3	¿?
38. El personal se implica en las acciones formativas para la mejora de la convivencia	0	1	2	3	¿?
39. Se participa en la celebración de actividades formativas conjuntas	0	1	2	3	¿?
40. Se realizan acciones formativas para las familias	0	1	2	3	¿?

SATISFACCIÓN DOCENTE

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

41. Satisfacción docente respecto al plan de convivencia	0	1	2	3	¿?
42. Satisfacción docente respecto los resultados del plan	0	1	2	3	¿?
43. Satisfacción docente respecto la organización	0	1	2	3	¿?
44. Satisfacción docente respecto la participación en la toma de decisiones	0	1	2	3	¿?

45. Satisfacción docente respecto los compromisos de convivencia	0	1	2	3	¿?
46. Satisfacción docente respecto la mediación en conflictos	0	1	2	3	¿?
47. Satisfacción docente respecto las actividades para facilitar la integración y participación del alumnado	0	1	2	3	¿?
48. Satisfacción docente respecto las actividades para favorecer la relación de las familias y el centro educativo	0	1	2	3	¿?
49. Satisfacción docente respecto las actividades dirigidas a prevenir la violencia en el ámbito comunitario	0	1	2	3	¿?
50. Satisfacción docente respecto al grado de consecución de las competencias para convivir	0	1	2	3	¿?
51. Satisfacción docente respecto al grado de aprovechamiento de las propuestas del plan	0	1	2	3	¿?

SATISFACCIÓN FAMILIAR

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

52. Satisfacción familiar respecto al clima de convivencia y relaciones humanas	0	1	2	3	¿?
53. Satisfacción familiar respecto a los resultados	0	1	2	3	¿?
54. Satisfacción familiar respecto a la organización	0	1	2	3	¿?
55. Satisfacción familiar respecto a la accesibilidad	0	1	2	3	¿?
56. Satisfacción familiar respecto a los horarios	0	1	2	3	¿?
57. Satisfacción familiar respecto a la información	0	1	2	3	¿?
58. Satisfacción familiar respecto a las actividades para favorecer relaciones centro-familia	0	1	2	3	¿?
59. Satisfacción familiar respecto a las actividades para prevenir la violencia en la comunidad	0	1	2	3	¿?
60. Satisfacción familiar respecto a las medidas adoptadas de carácter organizativo	0	1	2	3	¿?

MEJORAS

0 NADA | 1 ALGO | 2 BASTANTE | 3 MUCHO | ¿? NO SABE, NO CONTESTA | (ESCRIBA UNA X DONDE PROCEDA)

61. El Plan de Convivencia ha contribuido a la colaboración entre el alumnado en el aula	0	1	2	3	¿?
62. El Plan de Convivencia ha contribuido a reducir las faltas injustificadas de puntualidad	0	1	2	3	¿?
63. El Plan de Convivencia ha contribuido las faltas injustificadas de asistencia	0	1	2	3	¿?
64. El Plan de Convivencia ha contribuido los daños en las instalaciones	0	1	2	3	¿?
65. El Plan de Convivencia ha contribuido los daños en las pertenencias	0	1	2	3	¿?
66. El Plan de Convivencia ha contribuido a reducir los casos de maltrato	0	1	2	3	¿?
67. El Plan de Convivencia ha contribuido el deterioro grave de las instalaciones	0	1	2	3	¿?
68. El PC ha contribuido a mejorar las relaciones profesor-alumno	0	1	2	3	¿?
69. El Plan de Convivencia ha contribuido las relaciones profesor-profesor	0	1	2	3	¿?
70. El Plan de Convivencia ha contribuido las relaciones profesor-familia	0	1	2	3	¿?
71. El Plan de Convivencia ha contribuido las relaciones alumno-alumno	0	1	2	3	¿?